

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

COLÉGIO PROGRESSO ARARAQUARA

VISÃO

O Colégio Progresso de Araraquara quer ser referência na cidade e reconhecido como inovador nas propostas pedagógicas.

MISSÃO

Oferecer educação de qualidade visando desenvolver as potencialidades de cada aluno.

VALORES

- Ética
- Qualidade
- Transparência
- Inovação / renovação
- Respeito à individualidade

OBJETIVOS

- Comprometimento com a aprendizagem
- Relações de parceria com profissionalismo e compromisso
- Incentivo à responsabilidade, autonomia e cidadania
- Alto desempenho dos alunos

CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Histórico

A Sociedade Brasileira de Educação e Instrução é a mantenedora do Colégio Progresso de Araraquara, que surgiu a partir do Colégio Progresso Campineiro.

Para contar a história do Progresso de Araraquara precisamos lembrar um pouco da história do Colégio Progresso Campineiro.

O Colégio de Campinas foi fundado em outubro de 1900. Os políticos daquele tempo desejavam um colégio que fosse leigo, mas que tivesse uma preocupação com a

formação de moças, porque havia colégios religiosos com uma linha de trabalho muito austera e a República já havia começado e com ela a separação de Igreja e Estado. Mas não queriam perder a formação cristã que se dava, principalmente, às moças.

Então foi fundado o Colégio em Campinas.

O mesmo motivo aconteceu em Araraquara. Havia um colégio feminino de orientação católica denominado Santo André, que funcionava no prédio da Av. Portugal esquina com a Rua Padre Duarte. Este foi para Jaboticabal, deixando Araraquara. Com isso, muitas famílias araraquarenses pediram ao Sr. Bento de Abreu Sampaio Vidal (Presidente da Câmara) e Plínio de Carvalho (Prefeito Municipal) para que procurassem outro colégio nas mesmas condições do Santo André para a cidade.

Esses políticos, em contato com os políticos de Campinas, souberam da existência do Colégio Progresso Campineiro e conversaram com D. Emilia de Paiva Meira, proprietária do Colégio Progresso Campineiro. Tendo sido procurada pelas famílias araraquarenses, comprou o Colégio Santo André e em 24 de maio de 1924 fundou o Colégio Progresso de Araraquara.

O Colégio foi inaugurado oficialmente no dia 31 de maio, funcionando no prédio que pertencia às irmãs de Santo André, tendo como diretora D. Julie Villac, educadora vinda de Campinas.

D. Julie, mulher com grande amor pela educação e visão de futuro deu início à construção do restante do prédio que até hoje atende às necessidades educacionais.

Em 1928, com a criação das escolas normais livres no Estado de São Paulo, foi fundada a Escola Normal Livre do Colégio Progresso de Araraquara, que durante décadas formou professoras.

Em 1943 o colégio passou a atender também a meninos.

Em 1973 foi implantado o curso de Serviço Social que foi até 1982.

Estrutura organizacional e gestão



CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

UM MUNDO MELHOR DEPENDE DE PESSOAS MELHORES; PESSOAS MELHORES DEPENDEM DE UMA EDUCAÇÃO MELHOR.

O Colégio Progresso de Araraquara acredita num mundo melhor e não pára de buscar novos caminhos para uma aprendizagem cada vez mais significativa de seus alunos.

Unindo tradição e inovação, o Colégio Progresso acredita que o verdadeiro sentido da escola vai além da aprovação no vestibular: nasce na educação infantil, passa pelo ensino fundamental e médio; chega ao nível superior e alcança o futuro pessoal e profissional do aluno - preparando pessoas para a vida.

No Progresso, a grande tarefa do educador é propiciar uma aprendizagem significativa. Cabe ao aluno “aprender a aprender”.

Assim, o conhecimento se constrói pelos saberes do professor e do aluno, vinculados à afetividade, ao acolhimento.

Foi pensando no desenvolvimento contínuo e reconhecendo o valor de buscar alianças sólidas, que o Colégio Progresso uniu forças com a Rede Pitágoras que fornece uma estrutura de material didático e de formação continuada, favorecendo a alunos, professores e pais, através da Plataforma Digital de Aprendizagem, meios de estar ligados pela internet a diversas formas de aperfeiçoamento do conhecimento.

A Rede Pitágoras preserva a identidade da escola parceira e a autonomia do aluno.

O trabalho inovador do Progresso, com a educação centrada na aprendizagem, proporciona uma atitude de curiosidade, reflexão e crítica frente ao conhecimento e à interpretação da realidade.

Isso engloba a compreensão dos processos naturais, o respeito ao meio ambiente e o exercício da cidadania para a transformação das realidades sociais.

As disciplinas são abordadas separadamente, por professores especializados, e interligadas por uma proposta de projetos interdisciplinares, que estabelecem links inteligentes entre os conteúdos, fazendo da educação um processo integrado.

Os alunos têm autonomia e espaço para desenvolver a iniciativa, pensar por si próprios, resolver situações do cotidiano com criatividade e pensamento lógico. Interagem em diferentes situações, posicionando-se de forma crítica, autônoma, responsável e construtiva.

A aprendizagem se faz com pesquisa, experimentação, trabalho em grupo e com o uso de diferentes espaços, novas tecnologias e de fontes diversificadas de informação.

O lúdico, o mundo do faz-de-conta, a criatividade também são valorizados no processo de aprendizagem, pois são momentos em que as crianças organizam suas relações emocionais e se socializam.

A poesia, a dança e a música têm lugar de destaque quando o assunto é mergulhar no universo das diferentes linguagens artísticas.

O Colégio Progresso também investe no esporte, valorizando o respeito, a lealdade, a autodisciplina e a saúde, promovendo também a integração entre a escola e a comunidade.

Os pais encontram educação de alta qualidade para seus filhos, com formação baseada em valores ético-cristãos, preparação para o vestibular através da orientação profissional professores e funcionários qualificados e em constante atualização e oportunidade de participação da família nas atividades da escola.

Em um ambiente acolhedor e confortável, alunos encontram aulas com estratégias diferenciadas, com foco no trabalho cooperativo, atividades extra-classe, proporcionadas por professores afetivos, competentes e criativos.

Educação de qualidade, prazer no aprendizado!

PRESSUPOSTOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para se alcançar uma transformação pedagógica, via de regra, inúmeros fatores são apontados como necessários. Alguns deles estão diretamente relacionados com os valores/objetivos da educação e da instituição, e com as condições administrativas e organizacionais que ela oferece ao seu corpo docente e discente. Outros, igualmente importantes, estão intimamente ligados ao educador: formação e competência, valores, ideologias e compromisso, consubstanciados em sólida base teórico-metodológica, que irá apoiar e fundamentar o seu trabalho, orientá-lo na sua intencionalidade, desafios e contradições presentes no cotidiano escolar.

Dos fatores considerados, individualizamos o processo de ensino e aprendizagem, cujos pressupostos guardam coerência com as finalidades da educação hodierna, os quais, por sua vez, devem contemplar o aprofundamento e a ampliação da cidadania, conforme os desafios do mundo globalizado.

A alusão ao fenômeno da globalização é necessária pelas consequências que ele vem provocando em todos os aspectos de nossas vidas, principalmente pela expansão desmedida das tecnologias digitais, que permite a conexão transnacional, por meio das redes de informações, dos centros econômicos e das comunidades diversas como as de natureza cultural, étnica, política, científica, religiosa, etc. Do mesmo modo, trouxe, também, o risco maior ainda da dependência dos países mais pobres e menos desenvolvidos científica e tecnologicamente, uma vez que, na competitividade, terão mais chances de êxito aqueles países que têm o domínio de conhecimentos e tecnologias de ponta e que conseguirem manter sua população preparada para bom uso e proveito dos progressos alcançados.

Isso equivale a afirmar que a educação passa a ser o investimento mais atraente das sociedades informatizadas. Aqui, vale rememorar Castells, para quem as atividades nas quais a humanidade esteve envolvida, ao longo de sua história (agricultura, comércio, etc.), não mudaram. O que mudou foi sua capacidade tecnológica de utilizar, como força produtiva direta, aquilo que caracteriza nossa espécie como uma singularidade biológica: nossa capacidade superior de processar símbolos (CASTELLS, 1999, v. 1. p. 110).

Assim, passam a prevalecer as exigências de educação continuada do cidadão, com ênfase na formação de competências múltiplas, no empreendedorismo, na solução de problemas, no trabalho em equipe de modo cooperativo e pouco hierarquizado, na flexibilidade para adaptar-se a novas funções e na capacidade de aprender a aprender para gerir e processar informações e atualizar conhecimentos e tecnologias. Acrescentem-se a essas capacidades o aprender a conviver, o aprender a fazer e o

aprender a ser que, unindo-se ao aprender a aprender, constituem os pilares da educação para o século XXI, de acordo com o relatório da Comissão Internacional criada pela Unesco para fazer tal projeção.

Entretanto, a educação que se pretende não pode negligenciar a possibilidade da construção de uma ordem global cujas relações sejam mais igualitárias, baseadas na solidariedade, na promoção da democracia, da paz, da segurança, da justiça, do respeito aos direitos e às diferenças entre os povos.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Do ponto de vista metodológico, a análise crítica das práticas educativas por nós exercidas constituiu o carro-chefe do movimento de renovação que aqui se expressa. Diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem foram devidamente consideradas tanto no que se refere às suas filiações filosóficas e epistemológicas quanto aos acordos com as finalidades da educação e seus desdobramentos na sala de aula. Desse esforço coletivo de reflexão, resultaram os pressupostos relacionados neste documento. Para sua formulação, buscamos contribuições em diversas áreas de conhecimento que iluminam o tema em pauta, submetendo-as ao crivo das demandas, lacunas e problemas propriamente pedagógicos que enfrentamos.

Partimos da hipótese de que o educador, consciente ou não, apoia-se em teorias e crenças, que exercem grande influência em sua conduta docente. As relações pedagógicas que têm lugar na sala de aula decorrem de visões de mundo, de homem e de conhecimento diferenciadas, concretizadas à medida que o professor traça objetivos, seleciona conteúdos, prepara e desenvolve suas aulas, realiza avaliações e posiciona-se política, ética e ideologicamente diante de seus alunos. Por isso, é de suma importância a opção clara por linhas de pensamento que sedimentem nossas ações educacionais, de acordo com os propósitos estabelecidos.

No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, a reflexão coletiva de nosso exercício profissional demonstrou a força da concepção de base empirista, segundo a qual o homem, ao nascer, é uma tábula rasa, e o conhecimento, produto do registro imediato de dados, fatos, informações, enfim, das percepções providas pela experiência. Tem-se, então, uma supervalorização das pressões do ambiente sobre o sujeito que se constitui como ser cognoscente por meio das impressões do mundo fornecidas pelos órgãos dos sentidos.

Seguindo a mesma trilha, define-se a aprendizagem como mudança de comportamento, ocorrendo no tempo, em função do treino ou da experiência, o que conduz à justificação técnica para a consideração do aprendiz como ser passivo, como uma espécie de disquete virgem, no qual podemos ir inserindo os conteúdos que desejamos que ele acumule, de acordo com objetivos que não levam em conta suas motivações e suas virtualidades, sua realidade social e pessoal. Nesses termos, acredita-se que uma boa aprendizagem é decorrência de um bom ensino, assim considerado pelas qualidades do professor como transmissor de conteúdos, administrador de sequências temporais de estímulos e reforços, sob a forma de premiação e punição. Essa forma de interpretar o conhecimento e o processo ensino-aprendizagem leva às seguintes inferências:

a. o sujeito da aprendizagem escolar é um mero receptáculo de informações, passível de ser moldado, sendo mais correto referir-se a ele como objeto de manipulação e não propriamente como sujeito de aprendizagem;

b. não tem sentido falar de relação ensino-aprendizagem, mas de subordinação da aprendizagem ao ensino por meio de práticas pedagógicas que silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem à autoridade do saber do professor, dos livros, das apostilas, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição e da burocracia das avaliações (GIUSTA, 2003);

c. as práticas pedagógicas assentadas na vertente em foco compõem o cenário do que Paulo Freire apelidou de concepção bancária de educação, ou do que é denominada escola tradicional ou mesmo escola tecnicista, pois esta última, apesar de sua sofisticação, do ponto de vista epistemológico, não apresenta distinção substantiva das anteriores; assenta-se, igualmente, na crença da passividade do sujeito do conhecimento e da aprendizagem;

d. prevalece a memorização mecânica em detrimento da compreensão, sendo a avaliação medida do que foi memorizado pela sua consequência lógica.

Apesar do exposto, sabemos, pela própria experiência, que o processo ensino-aprendizagem não pode ser visto como banal, e que, se tal concepção é ainda dominante nas escolas, não é por escolha dos professores, mas, sim, porque, desde nossa formação profissional até as condições organizativas do sistema de ensino e da instituição escolar, somos levados a ações educativas simplistas.

No entanto, é da própria natureza de nosso Projeto Pedagógico Pitágoras a recusa às simplificações operadas pelo empirismo, com consequências reducionistas das possibilidades humanas de aprender. Para encarar seriamente os processos implicados na ação de educar, passamos, então, a explorar o referencial oferecido pelo construtivismo dialético (expressão usada para significar a epistemologia e a psicologia genéticas) de origem piagetiana, pelas contribuições que oferece quanto à concepção de conhecimento, à construção do sujeito epistêmico, ao conceito de aprendizagem e à noção de interdisciplinaridade.

Por força de seu projeto epistemólogo, Piaget dedicou toda a sua vida tentando responder como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado. Para responder à pergunta formulada, Piaget arregimenta e coordena uma equipe de especialistas que utilizam para esse fim os métodos chamados de epistemológicos genéticos, os quais:

procuram compreender os processos de conhecimento científico em função de seu desenvolvimento ou de sua própria formação, comportando uma sociogênese do conhecimento relativa ao desenvolvimento histórico no seio da sociedade e a sua transmissão, e uma psicogênese das noções e estruturas operatórias elementares que se constituem no curso do desenvolvimento dos indivíduos (porém de indivíduos cada vez mais socializados com a idade...) (PIAGET, apud GIUSTA, 2003, p. 53.).

Como se vê, os conteúdos da Epistemologia Genética provêm de duas vertentes: uma relativa à sociogênese e, a outra, à psicogênese dos conhecimentos. A sociogênese diz respeito à produção do conhecimento como empreendimento da humanidade. Como tal, assenta-se na história das ideias, das ciências e das técnicas. A psicogênese refere-se à formação dos conhecimentos do sujeito, detendo-se no desenvolvimento que conduz às estruturas cognitivas, desde as mais incipientes, de natureza sensório-motora, até as hipotético-dedutivas, que marcam os possíveis da inteligência do adulto, e que são típicas das manifestações mais refinadas da produção humana, no campo das ciências, das artes, das tecnologias, etc.

Outra característica muito interessante das hipóteses piagetianas é a da exigência do trabalho interdisciplinar, por força da complexidade dos problemas levantados. Convencido da impossibilidade de se refletir sobre as várias ciências a partir de um único olhar, como acontecia com o filósofo, Piaget defende as epistemologias internas, formuladas no interior de cada ciência e, por sua vez, regionais, pertinentes às áreas especializadas (cada ciência). Ao mesmo tempo, atento ao fato de que questões complexas colocam exigências que vão além das fronteiras das disciplinas, Piaget procura a saída para abordá-las na constituição do trabalho associado de representantes das áreas científicas sob a forma de trabalho interdisciplinar. O intuito era chegar à construção de uma epistemologia geral, à medida que todos se empenhassem na descoberta dos mecanismos comuns às diferentes ciências e na formulação dos problemas típicos das especialidades, que não podem ser resolvidos sem a cooperação de outras áreas.

Dando um exemplo muito positivo desse tipo de trabalho, a Epistemologia Genética aproxima-se mais uma vez do campo da Pedagogia, em que tal proposta encontrou terreno fértil pela insatisfação dos educadores progressistas com abordagens particularizadas e desconexas dos objetos do saber escolar e com a centralização do poder de decisão. Apesar disso, é o estudo dos processos psicogenéticos – que resultam na formação das estruturas cognitivas básicas para as aprendizagens conceituais com as quais a escola lida – que mais promoção têm dado aos feitos de Piaget e de seus colaboradores e continuadores do movimento por ele desencadeado.

Essas estruturas representam as possibilidades do sujeito, como ser cognoscente, num dado momento de suas relações com o mundo. Como tal, comportam construções sucessivas que dão origem a estruturas novas e mais abrangentes, não sendo nem pré-formadas, como querem os inatistas, nem fruto da incorporação pura e simples de informações do mundo exterior, conforme o empirismo.

A pergunta é, então: Como se dão tais construções? Para Piaget, o sujeito constitui, com o meio, uma totalidade e é, por isso mesmo, passível de desequilíbrio em função das perturbações do meio. Isso o obriga a um esforço de adaptação, conseguida através dos processos fundamentais de assimilação e de acomodação, que são distintos, porém complementares.

A assimilação cognitiva é o polo do sujeito e consiste na incorporação de elementos do mundo exterior às estruturas de conhecimento, aos esquemas sensório-motores ou conceituais previamente construídos. Se tais esquemas se revelam inoperantes, tendem a modificar-se para conseguir integração dos dados inusitados ao sistema já existente. A modificação dá-se por acomodação do estado precedente às exigências atuais. A acomodação aparece, pois, como o termo complementar da relação sujeito x objeto, pondo em evidência o valor das resistências do objeto impostas ao sujeito.

Para que a adaptação tenha lugar, outra invariante funcional entra em cena: a organização. À medida que o sujeito assimila/acomoda, a função de organização faz-se presente para integrar uma nova estrutura a uma outra preexistente que, mesmo total, passa a funcionar como subestrutura. Dessa maneira, a função de organização garante a solidariedade entre a transformação, que dá lugar aos subsistemas, e a integração que os une em um conjunto mais amplo.

O equilíbrio cognitivo como produto das trocas do sujeito com o mundo, de acordo com essa interpretação teórica, apresenta-se sempre como síntese provisória, uma vez que todo conhecimento, consistindo em soluções para determinados desafios, finda por apontar novos problemas e, assim, sucessivamente. Esse movimento em espiral, em que cada equilíbrio de nível superior, funciona como um novo ponto de

partida para formações mais amplas, dá sentido ao que Piaget chama de equilíbrio majorante. Esta se define, pois, não apenas como a volta ao equilíbrio anterior, mas como o alcance de um maior equilíbrio, ou seja, de recursos mais poderosos de relação do sujeito com o mundo e de preservação da sua integridade.

É na perspectiva construtivista, então, que Piaget aborda o sujeito epistêmico. Este é, para ele, um sujeito universal, porque diz respeito às possibilidades que o ser humano apresenta de chegar ao patamar intelectual mais elevado, possibilidades que têm hoje seu apogeu no pensamento hipotético-dedutivo.

A construção do sujeito epistêmico requer um longo e laborioso percurso. Primeiramente, têm lugar as ações da inteligência sensório-motora, que são reorganizadas num plano superior, o da representação ou das ações interiorizadas, mas regidas pela percepção imediata. Libertando-se tais ações do imediatismo dos dados sensíveis, assiste-se a uma outra reestruturação caracterizada pela reversibilidade típica das operações, que são ações interiorizadas e, agora, também reversíveis, porém ainda subordinadas a conteúdos concretos. Finalmente, atinge-se o último nível: o das operações formais ou hipotético-dedutivas. A emergência dessas últimas estruturas testemunha a conquista de um grau muito maior de autonomia, já que favorecem as inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível. Isso concede ao ser humano um ganho extraordinário: a libertação do e uma maior estabilidade pela conquista do mundo das possibilidades, que lhe permite compreender o real como uma das formas assumidas pelo possível e não como a única e, por isso mesmo, imutável. O sujeito crítico e criativo, tão almejado pela escola, encontra aqui sua expressão mais elevada (GIUSTA,1990).

No que tange ao lugar reservado pela Psicologia Genética à aprendizagem, Piaget discorda terminantemente do seu sentido original atribuído pelo behaviorismo. Essa discordância perpassa toda sua obra, a ponto de ele negar que sua teoria seja uma teoria de aprendizagem. Admite, porém, que ela pode ser vista como teoria de aprendizagem, desde que esta tenha o seu conceito ampliado, de maneira a incorporar os processos de equilíbrio, que são internos, mas não hereditários.

Quanto às aprendizagens conceituais, tipicamente escolares, Piaget as subordina às estruturas já formadas, sugerindo que aquelas devam apoiar-se nessas, mas de forma a provocar conflitos cognitivos que conduzam a equilíbrios majorantes.

Ainda no campo da Psicologia Genética, localizamos abordagens complementares a essa última e, em certos casos, até mais próprias, pelo fato de terem como centro de interesse temas relativos ao processo ensino-aprendizagem em situação escolar. Entre tais abordagens, realçamos a da corrente históricoexperimental, conhecida entre nós como sociointeracionismo, ou como psicologia soviética, principalmente as que provieram de Vygotsky, seus discípulos e colaboradores mais renomados como é o caso de Luria e Leontiev.

As pesquisas em Psicopedagogia e na área da saúde foram, pois, intensas, inovadoras e fecundas, porque, levantando novas questões, aproximaram-nos de respostas ainda não tangenciadas. Para nós, educadores, têm especial relevo aquelas que tratam das relações entre aprendizagem e desenvolvimento e entre linguagem e pensamento pelo forte endereço desses temas para o trabalho pedagógico.

Opondo-se a interpretações correntes acerca das relações de ensino e aprendizagem, Vygotsky inverte os termos dessa relação. Em lugar da defesa de que seria preciso atingir-se determinado nível de desenvolvimento para que fosse possível lidar com

certas aprendizagens, ele afirma que a aprendizagem deve antecipar-se ao desenvolvimento, por ser um mecanismo que o completa e o eleva a níveis superiores.

Para fundamentar essa hipótese, ele se utiliza dos resultados de uma pesquisa em que uma autora americana distingue, no curso do desenvolvimento humano, duas zonas de desenvolvimento apelidadas, respectivamente, de zona de desenvolvimento efetivo ou real (ZDR) e zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

A ZDR é o campo das conquistas ou das sínteses já realizadas pelo indivíduo no curso de sua história social. É aferida pelos testes ou pelas avaliações de desempenho e pouco diz sobre as possibilidades de novas aquisições. A ZDP refere-se às possibilidades abertas por um determinado nível já consolidado e que estão em vias de se tornar desenvolvimento real, sendo, para isso, necessária a mediação intencional de um agente externo, como é o caso do professor, para ajudar o aluno a superar as dificuldades do percurso que o conduza a esse nível superior. Esse movimento incessante põe em relevo o papel da aprendizagem como provocadora de desenvolvimento real e de novas zonas de desenvolvimento próximo, uma vez que, para Vygotsky, o que o aluno é capaz de realizar hoje, com a ajuda de outro mais experiente, será capaz de realizar sozinho amanhã. Vejamos sua argumentação:

... suponhamos ter submetido a um teste duas crianças e de haver estabelecido que ambas têm idade mental de 7 anos. Quando, porém, submetemos essas crianças a testes ulteriores, vêm à luz diferenças substanciais entre elas. Com a ajuda de perguntas-padrão, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em 2 anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que superam somente em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. Aqui entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar a área de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1985).

A aposta de Vygotsky no poder do processo ensino-aprendizagem decorre da tese por ele sustentada de que o desenvolvimento das funções psico-intelectuais superiores, processo exclusivo do homem, parte das atividades coletivas, ou seja, de atividades intersíquicas para transformar-se em funções intrapsíquicas (em capacidades próprias). Por isso, para ele a aprendizagem assume a dianteira a fim de puxar o desenvolvimento, ainda que haja o limite marcado pelo que está potencialmente em vias de se desenvolver, isto é, pela zona de desenvolvimento próximo. Assim, se esta última zona abre possibilidades, também impõe limites, o que é absolutamente necessário considerar para não se penalizarem aqueles que, por falta de recursos cognitivos ou de outra ordem, não conseguem chegar aonde se objetivava. Essa nova abordagem abala a suposição de que o bom ensino é o que respeita o desenvolvimento do aluno, já que se corre o risco de encarar tal desenvolvimento como obstáculo para outras aquisições.

Finalmente, é preciso dizer que o alcance de um mesmo nível de desenvolvimento efetivo por vários alunos não é indicador de suas ZDP, pois elas são extremamente diferenciadas. Assim, quem chegou junto com outro, ou mesmo antes, num determinado nível de desenvolvimento real, não significa que tenha chegado melhor ou que não vá ser superado brevemente. Se aquele que se encontra atrasado, ao chegar, apresentar uma zona de desenvolvimento próximo mais ampla, terá tudo para dar um salto de qualidade e igualar-se ou passar na frente do que se encontrava, no momento da avaliação anterior, em posição mais vantajosa (GIUSTA, 1990).

No contexto do estudo da relação aprendizagem-desenvolvimento, a pesquisa sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos tem relevo especial. Segundo Vygotsky,

o desenvolvimento dos conceitos científicos tem de possuir todos os traços peculiares à inteligência da criança em cada nível do desenvolvimento, porque eles não são aprendidos por memorização mecânica, mas por meio de uma vigorosa atividade mental. Por isso é de real valor estabelecer a relação entre dois tipos de conceito abordados. A esse respeito, Vygotsky afirma:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança, dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 1997).

Vê-se que Vygotsky já se antecipava, no início da década de 1930, ao que hoje está sendo a linha mais avançada de pesquisa sobre ensino das disciplinas curriculares: a da psicogênese dos conceitos. Com isso, é possível chegar-se aonde Vygotsky indicava, ou seja, a formas de ensino-aprendizagem empenhadas em elevar os conhecimentos do senso comum (conceitos espontâneos) por meio dos conceitos científicos e articular esses últimos à prática e às condições dos alunos, dotando-as de recursos mais poderosos.

Com base no que foi exposto, principalmente na hipótese da zona de desenvolvimento próximo, a educação reafirma-se como condição necessária ao desenvolvimento humano, pois se apresenta como mecanismo para assegurar o elo entre o sujeito e a herança cultural, por meio da mediação dos agentes educativos, em especial, do professor. Assim entendida, a educação, como ressalta Leontiev, apoia-se no processo de comunicação por meio dos sistemas de signos, principalmente da linguagem. A seguir, serão sintetizadas as contribuições que devem ser realçadas quanto a esse assunto.

1. As significações das palavras evoluem; são formações dinâmicas, mudam à medida que o aluno se desenvolve e dependem do funcionamento do pensamento. Assim, a toda mudança semântica (externa) corresponde uma mudança sistêmica (mudança interna, relativa aos processos de organização do sujeito). A escola, que necessariamente se ocupa do conhecimento, deve prestar especial atenção ao caráter construtivo das significações, principalmente das significações no campo das ciências, das artes e das tecnologias.

2. O percurso do desenvolvimento da linguagem vai da fala externa, ou social, para a fala interior, passando pela fala egocêntrica. Reafirma-se aqui a lei segundo a qual o desenvolvimento humano se inicia pelas funções interpessoais, pelas atividades coletivas e caminha no sentido das funções intrapsíquicas, das atividades mais individualizadas. Nesse processo, a comunicação eleva-se quando o sujeito é capaz de diferenciar a fala para os outros (fala social), da fala para si mesmo (fala interna).

3. Além do significado socialmente construído e consensual, as palavras comportam, também, o sentido, instância individual, subjetiva, relativa às vivências do sujeito. Na comunicação humana, há sempre a contaminação do significado pelo sentido. Por isso, Vygotsky dá relevo especial à motivação, pontuando que o pensamento é engendrado por nossas necessidades, desejos, interesses e emoções, e que o entendimento da linguagem do outro só é possível pela compreensão do seu pensamento e, mais ainda, da sua base afetiva (VYGOTSKY, 1997). Para Vygotsky, o intelecto mais elevado do homem em comparação com os animais não teria tido, por si só, nenhum resultado efetivo na sua vida e na sua história se não estivesse

ligado à possibilidade de ações completamente novas; nem o próprio intelecto teria podido desenvolver-se fora das condições da atividade específica do homem e, particularmente, fora do trabalho. Aludindo aos seus estudos e de colaboradores sobre as funções psíquicas superiores, ele afirma terem sempre constatado que a essas funções são inerentes, em igual medida, uma nova natureza intelectual e uma nova natureza afetiva. A verdade é que, em última análise, pensamento e afeto constituem parte de um único todo: a consciência humana.

4. A linguagem exerce função reguladora dos processos cognitivos, em situações de interação social: a formulação verbal do pensamento a ser comunicado força o sujeito a ser mais analítico e rigoroso em relação ao que vai transmitir. Em contrapartida, a argumentação externa leva-o a reorganizar as ideias expostas e assim sucessivamente.

EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

As contribuições até aqui reunidas devem hoje fazer parte de um referencial mais amplo com a inclusão de outros enriquecimentos retirados da Epistemologia da Complexidade que traz mais luz ao problema da relação ensino-aprendizagem, dando mais densidade ao nosso elenco de pressupostos a esse respeito. Principiemos pela noção de sujeito.

No campo da educação, tornou-se comum falar de sujeito, de sujeito ativo, de sujeito que constrói o seu próprio conhecimento e assim por diante. O que isso quer dizer? Morin propõe uma síntese instrutiva e auspiciosa sobre a noção em foco, permitindo-nos entender o processo ensino/aprendizagem de forma a resolver grande parte das interrogações levantadas pelo trabalho pedagógico.

A possibilidade divisada por Morin brota da teoria dos sistemas, tendo como corolário a formulação do conceito de autonomia. Ao falar de autonomia como uma categoria privilegiada, Morin nos remete a abordagens especialmente contidas no quadro teórico da tradição piagetiana. Ele nos concede mais elementos de compreensão sobre isso ao enfatizar que a noção de autonomia está estreitamente ligada à de dependência e que esta última é inseparável da noção de autoorganização. Recorre a Foerster que, já em 1968, chamava atenção para o paradoxo da autoorganização: pelo fato de que todo sistema autoorganizador está sempre dilapidando energia para construir e reconstruir a sua autonomia e, por isso, depende sempre de energias e informações que retira do mundo exterior, a autonomia define-se pela dependência. Isso leva Morin a propor a expressão “auto-ecoorganização” em lugar de simplesmente auto-organização para frisar o papel do meio (eco) na construção do sujeito.

É justo reconhecer, entretanto, que Piaget fez muito nessa direção. Não é demais repetir que sua atenção estava direcionada para a elucidação do sujeito epistêmico e não de um ser humano específico. Ocupava-se, assim, do processo de construção que é típico do homem, para o qual concorrem múltiplas determinações de ordem biológica, cultural, étnica, social, de gênero, entre outras, sendo a síntese dessas determinações endógena, porque é realizada por meio do processo de equilíbrio ou autorregulação, que é interno, embora não hereditário.

O processo de construção aludido tem lugar desde o nascimento, com os primórdios da inteligência sensório-motora, até o último patamar representado pelo pensamento hipotético dedutivo. O sujeito epistêmico tem, pois, o significado de um modelo aplicável a qualquer indivíduo, o que não significa que todos consigam o refinamento

cognitivo típico dos mais elevados níveis. Piaget não se viu, porém, na obrigação de explicar por que nem todos conseguem, deixando aos especialistas que lidam com o sujeito concreto (psicólogos, pedagogos, professores, etc.) a tarefa de tal explicação.

Ceruti (1998) afirma que Piaget é um dos primeiros a operar com a noção de sujeito na perspectiva dos sistemas autônomos, sistemas abertos às trocas termodinâmicas e à informação, mas fechados em virtude de serem definidos pela capacidade autoorganizadora. Para Piaget, a oposição que se estabelece entre sistemas abertos e sistemas fechados é um grande equívoco: falar em sistema significa falar de algo que se assemelha a um fechamento e que deve ser conciliado com a abertura, como sistema de troca com o ambiente, com a finalidade de aumentar o nível de salvaguardas (fechamento do sistema para as ameaças do meio).

Após a formulação de Foerster, o desenvolvimento da ideia de autonomia aparece com mais vigor ainda nas pesquisas de Humberto Maturana e Francisco Varela, pelas quais o ambiente é visto como uma fonte de perturbações que podem principiar, mas não determinar, o curso da transformação. Assim, a adaptação consiste em uma compatibilidade entre a estrutura do ambiente e as estruturas do sujeito. Até que uma tal compatibilidade exista, o ambiente e o sistema humano agem como fontes recíprocas de perturbações, provocando mudanças contínuas de estado, definidas pelos dois autores como acoplamentos estruturais entre sistema e sistema, entre sistema e ambiente.

Segundo Morin, em se tratando do sujeito humano, relevam-se os três princípios desdobrados da noção de autonomia dos sistemas: identidade, que oscila entre a inclusão e a exclusão, intercomunicação e subjetivação. O princípio de identidade apoia-se no cômputo, isto é, na capacidade de lidar com signos, índices, dados, informações. Essa capacidade tem, portanto, caráter cognitivo e é necessária a qualquer ser vivente. Se o indivíduo não computa, não identifica o que lhe é ou não compatível, falece, porque o cômputo quer dizer: coloco-me no centro do meu mundo, do mundo que conheço para tratá-lo, considerá-lo e para realizar todas as ações de salvaguarda, de proteção, de defesa.

Há dois princípios subjetivos associados ao de identidade: o de exclusão e o de inclusão. Pelo princípio da exclusão, somos únicos e se qualquer um pode dizer eu, ninguém pode dizê-lo por outro. Entretanto, o princípio de exclusão é inseparável do princípio da inclusão; podemos integrar a nossa subjetividade pessoal a outros diferentes de nós; podemos integrar nossa subjetividade pessoal numa subjetividade mais coletiva: ao nós. É isso que, normalmente, sempre fazemos, pois o eu não é puro, não está só, nem é único, como afirmava Wallon e reafirma Morin.

O segundo princípio é o de intercomunicação com o semelhante, ele deriva do princípio de inclusão. Verifica-se sua presença no mundo unicelular, no mundo vegetal e, por excelência, no mundo animal. Entre os humanos instala-se o paradoxo da intercomunicação devido ao jogo dialético dos princípios de inclusão e de exclusão, de ter-se muita comunicação e, ao mesmo tempo, muita incomunicabilidade. O problema da comunicação entre os homens é, assim, muito complexo, mas, pelo menos, somos dotados de recursos para comunicar a nossa incomunicabilidade e desculparmo-nos, se for o caso.

Morin aporta em algo mais, algo que realmente diferencia o ser humano de qualquer outra organização e que nos compete compreender como formuladores e gestores das ações de sala de aula. Em primeiro lugar, o nosso sistema neurocerebral é exclusivo. Responsável tanto pelo conhecimento como pelo comportamento, esse sistema integra-os para gerar um nível de subjetividade extremamente complexo e

paradoxal. O indivíduo sujeito, pode, assim, tomar consciência de si mesmo por meio do instrumento de objetivação que é a linguagem. Forma-se, então, a consciência do ser consciente (o cogito), a consciência de si inseparável da referência externa e, ao mesmo tempo, a consciência do outro: o sujeito oscila, por natureza, entre o tudo e o nada. Para si mesmo, ele é tudo. Em virtude do princípio egocêntrico, está no centro do mundo, é o centro do mundo. Mas, objetivamente, é minúsculo, efêmero e depende do outro, das comunidades eletivas para viver. Pode fazer escolhas de relacionamentos, mas não pode sobreviver sem escolher.

A discussão sobre a noção de sujeito reúne elementos para abordarmos o processo ensino/aprendizagem tendo como foco a relação entre os dois termos. Se nossa subjetividade é necessariamente construída nas relações sociais, a relação ensino-aprendizagem não só é possível, como fundamental. Entretanto, essa relação é, por definição, probabilística, ou seja: não temos como assegurar que ela se dê de fato. Aliás, as evidências sobre a hipercomplexidade da relação ensino-aprendizagem, sobre seu caráter de incerteza e sobre o jogo de comunicação/incomunicabilidade tão prováveis nas relações humanas e pedagógicas levam à dedução de que essa relação pode ou não se dar. Portanto, o problema que se coloca para os profissionais da educação e para os proponentes e partidários de uma pedagogia inclusiva é, antes de tudo, como aumentar a probabilidade para que a relação ensino/ aprendizagem ocorra (GIUSTA, 2003).

Nesse sentido, é válido citar, pelo menos, mais duas contribuições: a formulação das inteligências múltiplas de Gardner e a das relações entre razão e emoção de António Damásio. Gardner, um neopiagetiano com lugar privilegiado nos achados mais contemporâneos da neurociência, na linha de pesquisa que estabelece elos entre o estudo do cérebro e a atividade da mente como sócio-histórica, tem cada vez mais dirigido sua atenção para o campo pedagógico, sendo, inclusive, um grande inovador no campo da avaliação ao ter proposto o portfólio como instrumento de registro avaliativo. Quanto à teoria das inteligências múltiplas, alguns pontos nos são particularmente importantes, destacando-se o conceito de inteligência e a defesa da pluralidade das competências mentais. No que se refere ao conceito de inteligência, Gardner afirma:

Acreditamos que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de «inteligências»... Uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995: 20-21).

Gardner defende uma visão pluralista da mente, o que se torna mais evidente por sua consideração de que as pessoas têm tipos distintos de inteligência e estilos cognitivos contrastantes. Ele apoia-se em dados empíricos para contrapor-se à visão de inteligência única e apresentar 7 tipos de inteligência: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Para ele, essa não é uma lista conclusiva, podendo vir a ser ampliada por outros tipos de inteligência, o que, aliás, já está ocorrendo. Gardner refere-se aos tipos de inteligência humana por ele descritos como tipos naturais, mas acrescenta que o fator cultural está implicado nas formações mentais de dois modos:

✓ como influência individual, definindo o rumo da evolução dos potenciais intelectuais de natureza neurobiológica;

✓ como fonte para o desenvolvimento e implementação de competências intelectuais a partir de uma variedade de perspectivas, tais como os papéis que a sociedade valoriza, as buscas nas quais os indivíduos podem adquirir especialização, a especificação de domínios nos quais a prodigiosidade, retardo ou incapacitações de aprendizagem individuais podem ser encontrados e os tipos de transferências de habilidades que podemos esperar nos cenários educacionais. A cultura circundante desempenha, portanto, um papel preponderante na determinação do grau em que o potencial intelectual do indivíduo é realizado (GARDNER, apud GIUSTA, 1998).

Quanto ao aporte de António Damásio, outro neurocientista de primeira grandeza que toma o erro de Descartes ao separar corpo e alma, ou emoção e razão, como ponto de partida para revelar dados de investigação que contrariam tal separação, vale a pena examinar cuidadosamente a citação a seguir.

Os sentimentos não são nem intangíveis, nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção, são o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo (DAMÁSIO, 1996: 15).

SÍNTESE CONCLUSIVA

Façamos, agora, um balanço de nossas reflexões. O conhecimento não é uma simples adição de novos elementos, de novas aquisições, complementando um saber mais pobre ou anterior. É um processo ativo, que vai e volta, regulado pela antecipação ou pela capacidade proativa e pela retroação, ou seja, correção dos “erros” iniciais ou os que se apresentam no curso da ação. Consiste numa interação significativa entre aquele que conhece e o objeto a ser conhecido, processo que transforma ambos. Desse ponto de vista, o aluno não é receptáculo passivo, pois, como esclarece Foerster, ele não é uma máquina banal, que, tendo capacidade de operar, apenas, com uma regra, tem seu percurso previsível. Longe de convalidar a expectativa da resposta única ou a resposta desejada (crença presente, por exemplo, na elaboração de gabaritos de provas que anulam a possibilidade de interpretações diversas e de formas variadas de resolver questões), o ser humano nos faz ver que nem tudo o que se quer ensinar é aprendido, pelo menos nas proporções desejadas, não porque seja mal-ensinado (e pode até ser), mas porque a relação ensino-aprendizagem, sendo hipercomplexa, só acontece se houver o que Maturana e Varela chamaram de acoplamento estrutural entre sistemas. Portanto, é preciso haver congruência ou compatibilidade entre o sujeito da aprendizagem e o sujeito do ensino, como sistemas autônomos, ambos interagindo com outros sistemas (escola, família, sociedade, etc.), com suas possibilidades de abertura, mas, ao mesmo tempo, com suas necessidades de preservação e integridade, enfim, de fechamento. Realizam a autoorganização a partir das trocas com um meio diferentemente qualificado. Devemos repetir, com Morin, que se trata de sistemas “auto-eco-organizadores”. Assim, a relação ensino-aprendizagem só é efetiva quando é fruto da compatibilidade de objetivos, emoções, conteúdos e projetos compartilhados por professores e alunos. Se isso não ocorre, o que é muito frequente, o processo pedagógico torna-se tenso e, na maioria das vezes, desagregador e inócuo.

É preciso, portanto, conhecimento mútuo entre os participantes do processo educacional, diálogo, desenvolvimento da confiança e o estabelecimento de compromissos compartilhados, condições básicas para que os sistemas,

considerados em sua complexidade, construam estratégias de comunicação, para, enfim, ter-se mais chance de acontecer o acoplamento estrutural mencionado (GIUSTA, 2003). Nossa função de professores ganha, assim, maior relevo, razão porque enunciamos os pressupostos a seguir, coletivamente assumidos como orientação de nosso trabalho:

✓ O processo de ensino-aprendizagem deve favorecer o acesso aos conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, éticos, estéticos e espirituais, em função da integridade dos sujeitos, de sua compreensão e atuação na sociedade globalizada em que vivemos, do protagonismo e do empreendedorismo, conforme a pauta da educação para a sociedade hodierna. Nessa perspectiva, o sujeito da aprendizagem, como sujeito do conhecimento, requer para se desenvolver também um meio de conhecimento mais ampliado, mais rico de oportunidades, mais variado que lhe propicie informações a serem por ele ressignificadas. Sem atribuição de significado, não há produção de conhecimento, nem aprendizagem, porque não se chega ao equilíbrio entre os esquemas de assimilação (do sujeito) e as pressões externas (do objeto). Assim, o ensino, para ser bem-sucedido, precisa fazer uso de estratégias bastante variadas para tornar possível a adequação aos estilos diferenciados de aprender. Como inspiração para isso, precisamos revisitar Tolstoi, Paulo Freire, os representantes do movimento de educação nova em sua diversidade, autores como Perrenoud, Zabala e os atuais especialistas no campo da Pedagogia, principalmente de origem espanhola.

✓ O conhecimento pode ser mais amplamente construído por meio da participação ativa dos sujeitos, da reflexão e da interação social. É preciso, portanto, conhecimento mútuo entre os participantes do processo educacional, diálogo, desenvolvimento da confiança e o estabelecimento de laços de compromissos compartilhados, condições básicas para que os sistemas considerados em sua complexidade construam estratégias de comunicação, para, enfim, ter-se mais chance de acontecer o acoplamento estrutural nos termos de Maturana e Varela. A relação ensinoaprendizagem afigura-se, pois, como probabilística. Com isso, cresce muito a importância do professor como mediador competente, não só quanto ao conteúdo e à formação de atitudes, mas também quanto aos fundamentos do processo ensino-aprendizagem.

✓ O conhecimento a ser construído e transmitido tem uma dimensão histórica; portanto, não pode ser visto como estático, como verdade imutável. Os conteúdos socialmente elaborados e as estratégias cognitivas necessárias à sua internalização devem considerar o sujeito que conhece e que compartilha com suas particularidades, interesses e necessidades, e que é possuidor de uma bagagem social e cultural. São indispensáveis o diálogo dos alunos entre si e com o professor, o envolvimento afetivo e o confronto de pontos de vista, tendo como horizonte, a articulação com a realidade e sua transformação. Além disso, tais conteúdos devem ser compreendidos numa perspectiva ampla, de forma a incluir o que devemos saber (conteúdos), o que devemos saber fazer (conhecimento procedimental) e o que devemos ser (atitudes).

✓ Os tipos de relações que se estabelecem entre professores e alunos, entre alunos e alunos e desses com o conhecimento são fatores determinantes da aprendizagem. Concordando com António Damásio, é muito vantajoso promover uma atmosfera de aproximação entre razão e emoção, cuidando-se do que ele chamou de belas paisagens cerebrais; no caso da escola, paisagens de acolhimento, de amizade, de respeito à identidade e às diferenças, do compromisso com a aprendizagem sem preconceitos, sem ironia, sem insulto, ou seja, mobilizando as emoções positivas e evitando as condutas que são emocionalmente destrutivas da relação do aluno com o conhecimento. É dessa forma que se chega à educação inclusiva por nós desejada.

✓ As interrelações em sala de aula, em torno de objetivos comuns, serão valorizadas por seu potencial de sucesso para a aprendizagem de conteúdos e de comportamentos socioafetivos e morais. Na interação grupal, típica do trabalho cooperativo, o afetivo, o social e o cognitivo interpenetram-se e completam-se no fortalecimento da autoestima do aluno, da convivência solidária e da visão de mundo que se constrói. É nas relações interpessoais que o sujeito sente a necessidade de ser coerente e lógico ao colocar pontos de vista dos outros. Por isso, as relações professor-aluno, aluno-aluno e demais partícipes da ação educativa devem ser próximas, intensas, abertas o suficiente para permitirem as trocas efetivas favoráveis ao melhor termo do processo ensino-aprendizagem. São essas interações entre iguais, entre os pares, a fonte do processo de socialização, da aprendizagem do controle da agressividade, da elaboração e da adaptação às normas, da relativização dos pontos de vista próprios e de outras condutas de ordem moral, socioafetiva e cognitiva, que se entrelaçam na formação integral do educando para contemplar aspectos relativos à cidadania plena. É claro que a mediação do professor está, mais do que nunca, inteiramente implicada nessas relações; afinal, é ele quem possui mais credenciais para operar as regulações necessárias à consecução da formação que se tem como meta (GIUSTA, 2003, p.64).

✓ Na esteira da formulação das inteligências múltiplas, é valiosa a identificação precoce das forças intelectuais dos alunos a fim de indicar os tipos de experiências dos quais elas poderiam beneficiar-se, bem como a identificação precoce das fraquezas para que delas cuidemos antes que seja tarde demais, planejando e desenvolvendo maneiras alternativas de ensino ou de compensarmos uma área importante de capacidade intelectual ou de outra natureza educativa.

✓ Encorajar os alunos para descobrirem suas próprias soluções e para levantarem suas próprias perguntas é uma postura filosófica e política diante da educação. A capacidade de aprender a aprender é a expressão máxima da competência e da autonomia cognitiva e moral. O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem deve ser, portanto, um dos objetivos primordiais da escolaridade. A atuação e a intervenção dos educadores fazem-se muito mais oportunas, quando assim se age.

✓ Autonomia é uma conquista possível para os indivíduos, mas requer um longo caminho. O processo é uma verdadeira construção que se realiza no interior do sujeito e não uma simples incorporação de elementos externos, de hábitos e condicionamentos. Autonomia é um princípio básico tanto para o desenvolvimento do aluno, como do educador e da escola, de acordo com o significado que o termo tem neste Projeto Pedagógico.

✓ Por uma questão de coerência, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e contemplar os vários aspectos do desenvolvimento humano, através dos mais variados instrumentos, e envolver os interessados no processo para a tomada de consciência dos resultados das ações programadas. Será vista como um elemento do processo ensino-aprendizagem da maior importância se a opção é pela aferição das aprendizagens, das estratégias mentais do ato de aprender, da formação geral do aluno e dos processos criativos, a fim de que os dados, através dela recolhidos, possam retratar a situação do aluno, do nosso próprio trabalho e da instituição e para que, com mais segurança, possamos tomar as decisões devidas em tempo hábil. Por fim, vemos como indispensável o apoio institucional para o planejamento articulado e para o trabalho cooperativo entre os educadores. No ambiente escolar, cada um precisa refletir sobre sua prática, sobre seu papel. Para traduzir os conhecimentos pedagógicos em práticas educativas cada vez mais ricas, é fundamental que a reflexão individual seja discutida com o conjunto dos colegas empenhados no alcance

de finalidades comuns. O que se pretende é o trabalho interdisciplinar, o diálogo, a possibilidade de interlocução sobre nossas experiências, visando à uma formação do aluno regida pela complexidade dos conhecimentos, do mundo e da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANAIS do 2.º Seminário Internacional da Sociedade Inclusiva: Educação Inclusiva. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre: Artmed 2001.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERUTI, Mauro. A hybris da onisciência e o desafio da complexidade. Tradução de Agneta da Silva Giusta. Cadernos de Psicologia – UFMG – Belo Horizonte: v.8 n.1, 1998, p. 279.

CHOMSKY, Noam. O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999. COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. v. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes médicas, 1995 e 2003.

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papirus.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARDNER, Howard. A nova ciência da mente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIUSTA, Agneta da S. Sobre o processo ensino/aprendizagem. In: BREGUNCI; GIUSTA. Diferença de desempenho entre meninas e meninos na alfabetização, Relatório de pesquisa. Belo Horizonte: SEE/UFMG/FAE, 1998.

GIUSTA, Agneta da S. Artigo: Ciclos de formação na Escola Plural. (coautoria): Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v.5, n.28 jul./ago. 1999.

GIUSTA, Agneta da S. Por uma nova concepção de currículo. In: Diretrizes curriculares da Escola Sagarana. Belo Horizonte: SEE/MG, PROCAD 2001, p.16 a 32.

GIUSTA, Agneta da S. Concepções do processo ensino-aprendizagem. In: GIUSTA, Agneta da S.; FRANCO, Iara M. Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2003.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LURIA, Alexander R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H.; VARELA, F. El arbol del conocimiento. Chile: Ed. Universitária, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgard. Introdução ao pensamento complexo: epistemologia e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MORIN, Edgard. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgard. Terra-pátria. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento – Prefácio. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. Da lógica da criança à lógica do adolescente. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, J.; GRÉCO, P. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 84, fev. 1993. p. 63-82.
- RODRIGUES, N. Por uma nova escola. O transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1987.
- SANTOS, Boaventura S. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura S. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHNITMAN, Dora (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- WALLON, Henri. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes.
- ZAZZO, René. Henri Wallon: Psicologia e marxismo. Lisboa: Garcia & Carvalho, 1978.

DIRETRIZES GERAIS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

As Diretrizes Gerais da Avaliação, escritas em 1998, são aqui ressignificadas a partir de estudos sobre o tema e de diálogos com professores, especialistas em educação, diretores e coordenadores escolares. Por isso, este texto é, ao mesmo tempo, ponto de chegada de reflexões, mas, também, ponto de partida para novas perspectivas, tanto teóricas quanto práticas, em avaliação. Neste sentido, o texto se propõe a ser um documento aberto às críticas e sugestões de docentes e especialistas em educação, que estão em contato direto com a prática pedagógica. Propomos que ele seja retomado sempre que se fizer necessário, para incorporar os avanços decorrentes de produções teóricas sobre o tema.

O objetivo deste texto é constituir-se em diretrizes gerais e amplas sobre a avaliação da aprendizagem para os que atuam na prática pedagógica escolar. Assim sendo, não comporta toda riqueza da realidade, nem apresenta modelos que cerceiem a perspectiva heurística necessária à construção de propostas avançadas.

Abordam-se, aqui, várias questões interrelacionadas, tais como avaliação e concepção de educação, avaliação e instrumentos, avaliação e tratamento do erro, erro como tentativa de acerto, avaliação tradicional e formas alternativas de avaliação, avaliação e formação docente continuada, entre outros.

AVALIAÇÃO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO

A avaliação é a pedra de toque dos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso mesmo, ela guarda estreita relação com a concepção de educação, de aprendizagem e, por decorrência, de ensino. Estas concepções serão determinantes nas atividades pedagógicas dos professores, uma vez que a aula é o reflexo da epistemologia do professor. Em outras palavras, o dia a dia do professor dependerá de sua visão do que seja o conhecimento, de como dele os alunos se apropriam e de como é aplicado no dia a dia dos alunos.

Para tratar o tema da avaliação da aprendizagem, precisamos estabelecer os parâmetros que fundamentam o processo educativo em sala de aula. Assim, apresentamos, a seguir, alguns fundamentos das relações entre professor e aluno em sala de aula, os quais servirão de base para nossa reflexão sobre a avaliação da aprendizagem.

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM

- ✓ Toda aprendizagem é uma construção que o aluno realiza para atribuir significado às novas informações que lhe são apresentadas.
- ✓ O processo de aprendizagem é uma ação do sujeito aprendente, mas que se realiza com a ajuda de outros – os professores – que atuam como mediadores;

o papel do professor é o de prestar ajuda ao processo de elaboração que o aluno realiza.

- ✓ Sendo a aprendizagem fruto de uma construção pessoal, cada processo é distinto e único, e, em consequência, as formas de ajuda ao aluno se concretizam de modo distinto para cada um, segundo suas necessidades, suas habilidades e sua personalidade.
- ✓ A forma de ajuda deve estar relacionada à natureza do conteúdo a aprender (conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, valores e normas) e dos objetivos educativos ou competências a desenvolver ao longo do processo da aprendizagem.
- ✓ O objetivo da aprendizagem escolar e do ensino é possibilitar que os alunos aprendam a aprender, ou seja, alcancem a autonomia intelectual.
- ✓ A finalidade da aprendizagem escolar é possibilitar ao aluno não apenas interpretar a realidade, mas nela intervir, para aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la.

PRINCÍPIOS DO ENSINO

Os princípios que sustentam o conceito de aprendizagem devem ser coerentes com os princípios relacionados ao conceito de ensinar. Assim, são princípios para “o ensinar” em nosso contexto de aprendizagem:

- ✓ Ensinar é oportunizar a construção de significados.
- ✓ Ao ensinar, o professor não transmite significados, mas cria as melhores condições para que o aluno os construa.
- ✓ A construção de significados – aprendizagem significativa – ocorre na medida em que o aluno interioriza informações e delas se apropria, isto é, as integra coerentemente em sua estrutura cognitiva.
- ✓ Ensinar é organizar os grupos de alunos de modo a permitir um tratamento diversificado dos objetivos e dos conteúdos da programação, vinculando-os aos interesses, motivações e capacidades dos alunos.
- ✓ O ensino deve priorizar a seleção de atividades didáticas que favoreçam a observação, por parte do professor, do processo que o aluno realiza na construção de seus conhecimentos, com vistas a prestar-lhe a ajuda necessária.
- ✓ Ensinar para uma aprendizagem significativa é contextualizar o aluno em seu grupo social e cultural, oportunizando-lhe uma inserção como agente transformador da realidade.

Como se pode depreender do exposto, a base das decisões metodológicas está fortemente vinculada à ideia de um professor como profissional reflexivo e a de que o exercício dessa reflexão em uma escola se realiza por intermédio do projeto pedagógico, que vai se estruturando e reestruturando reflexivamente no coletivo.

O processo da **avaliação da aprendizagem** deve realizar-se de forma coerente com os princípios anteriormente propostos para os processos de ensino e de aprendizagem. Deve, ainda, estar intimamente relacionado às finalidades do projeto educativo da escola, refletindo uma concepção de homem, de educação e de

sociedade. Daí porque, ao repensar a avaliação, exige-se que se faça necessariamente uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica da escola e de sua função social.

FUNÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO: POR QUE AVALIAR? PARA QUE AVALIAR? O QUE AVALIAR? COMO AVALIAR? E QUANDO AVALIAR?

Assim como estabelecemos os princípios da aprendizagem e do ensino, precisamos colocar os princípios da avaliação da aprendizagem, mantendo coerência com os primeiros. Nossa reflexão sobre esse processo está fundamentada em grandes princípios, que proporemos a seguir.

- ✓ O conhecimento construído pelo sujeito que aprende é intangível, incomensurável e imponderável, não podendo ser alcançado diretamente.
- ✓ Avaliar a aprendizagem é um processo que permite obter indicadores sobre a possível construção de conhecimento pelo aluno.
- ✓ Os indicadores obtidos serão sempre interpretados pelo professor, o que significa que a avaliação terá sempre um componente de subjetividade.
- ✓ Toda avaliação será sempre classificatória, devendo, porém, ir além de uma simples classificação.
- ✓ A avaliação da aprendizagem dos alunos deve permitir ao professor avaliar seu processo de ensino e redirecioná-lo sempre que necessário.
- ✓ Avaliar a aprendizagem é um processo amplo, que permite verificar a dimensão de educação integral do aluno.

Estes princípios nos permitem abordar várias dimensões do processo da avaliação da aprendizagem. Uma delas é sua dimensão de educação integral e formativa. Avaliar a aprendizagem de hábitos, de atitudes e de habilidades da mesma forma e com o mesmo interesse com que se avalia a aprendizagem de conteúdos conceituais é uma decisão que reflete a concepção de uma educação integral em contexto escolar. Em outras palavras, ao visar a educação integral, não basta ensinar conceitos e desenvolver habilidades específicas no domínio cognitivo, mas esta educação visa, também, o desenvolvimento de atitudes de investigar, de debater, de respeitar posições divergentes, de organizar-se, de tomar decisões coletivamente. A educação integral do sujeito desenvolve sua capacidade de estabelecer relações, de administrar seu tempo e seu espaço, de criticar e interferir na realidade de forma reflexiva e criativa, de adotar estratégias de resolução de problemas, de lutar por valores eleitos como norteadores das relações entre os seres humanos na vida social e política, entre outros. Assim concebida, a avaliação guarda coerência com a concepção de educação e de aprendizagem adotadas e, por consequência, com a função social da escola, ou seja, a formação de sujeitos que têm sua história particular e única e que estão inseridos na história de seu grupo social, não como meros espectadores, mas como agentes de transformação.

A avaliação da aprendizagem tem também a dimensão social classificatória. Não há dúvida que sempre que nos avaliamos ou somos avaliados, estamos sujeitos a parâmetros comparativos ao desempenho dos outros. A vida de qualquer cidadão é sempre comparada por parâmetros sociais, estabelecidos pelos diferentes grupos: comparamos os desempenhos profissionais, a beleza pessoal, as competências desenvolvidas, as posições sociais, o poder aquisitivo, etc. Avaliar é também classificar. Assim, a avaliação ocorre de maneira muito concreta, ao situar cada aluno

ou aluna em determinado lugar em relação aos demais. Por sua vez, os alunos também se utilizam da avaliação para atribuir respeito aos seus companheiros e companheiras, construindo e afirmando, dessa maneira, sua própria imagem, e criando e reforçando determinadas expectativas.

Diante disso, algumas perguntas surgem para a reflexão e análise do tema: por que e para que avaliar? Apenas para classificar? Para dizer que o aluno é o melhor ou o pior do grupo? Ou para obter indicadores do progresso do aluno? Se o que se visa é a uma educação integral, a resposta é: para conhecer o progresso do aluno como sujeito, único responsável diretamente pela construção de seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel, não menos importante, de ser mediador desse processo de construção. Para isso, a ele cabe procurar conhecer as dificuldades específicas de cada aluno em particular e do grupo em geral para redirecionar continuamente seu planejamento pedagógico em função das manifestações dos aprendentes e de suas dificuldades pessoais.

Uma vez determinado por que e para que avaliar, a pergunta que se coloca a seguir é o que avaliar? Na vertente dita tradicional da educação em contexto escolar, a resposta poderia ser: avaliar os conteúdos conceituais adquiridos pelos alunos e o desenvolvimento de habilidades. Este modelo de educação foi predominante por longos anos e ainda é muito seguido. No entanto, quando se parte da proposta de uma educação integral, é preciso ir além do avaliar os conteúdos conceituais. Deve-se investigar se os alunos estão adquirindo as competências que foram determinadas como objetivos a alcançar com os processos de ensino. Neste foco, o ensino deve guiar-se por um grande princípio: oportunizar a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. Mantendo coerência com este princípio, a avaliação da aprendizagem deve ter como foco a verificação do sentido que o aluno atribui aos objetos de conhecimento aprendidos e da relevância dos mesmos para a vida do aluno. Nesta linha de pensamento, nenhum professor deveria usar, num instrumento de avaliação, “cite todas as capitâneas hereditárias e seus respectivos donatários” (como já foi feito!), pois é um tema que, em primeiro lugar, não tem nenhuma relevância para o aluno e, em segundo lugar, o aluno certamente não teria um “significado” para esta resposta. Ou seja, o professor, ao preparar seus instrumentos de avaliação, terá sempre presente o princípio que guia a questão do “o que avaliar”: devem ser avaliados conteúdos relevantes para o contexto presente e futuro dos aprendentes.

Uma vez respondido por que, para que e o que avaliar, surge a questão: **quando avaliar** a aprendizagem. Na verdade não há resposta simples para essa questão. Podemos, no entanto, estabelecer duas grandes orientações sobre o assunto. Primeiramente, que a avaliação da aprendizagem, sendo parte integrante do processo de ensino, deve ser contínua e sistemática, ou seja, o professor avalia constantemente os sinais que o aluno envia, indicando compreensão, dúvida, aprendizagem significativa ou repetição mecânica de informações. O balançar de cabeça, o franzir de testa, o olhar distante e difuso são indicadores que o professor interpreta para avaliar a possível aprendizagem, ou não, do aluno. Mas há ainda a avaliação que podemos chamar de sistemática, feita de tempos em tempos, marcada em calendário escolar ou não, que servirá para o professor fazer uma síntese dos conteúdos importantes a serem aprendidos significativamente e fixados pelos alunos.

Essas orientações podem ser explicitadas em certos momentos do processo de ensino, em função dos objetivos estabelecidos pelo professor, como veremos a seguir:

a. Ao iniciar um processo de ensino e aprendizagem: avaliação inicial, ou diagnóstica. Essa avaliação ajuda o professor a determinar a situação de cada aluno, para melhor

planejar as atividades didático pedagógicas e estabelecer sequências de conteúdos conceituais e de procedimentos que visem ao desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas à solução de situações complexas.

b. Ao finalizar um processo de ensino e aprendizagem: avaliação somativa ou sistemática. Essa avaliação permite ao professor obter indicadores de aprendizagens que o aluno realizou e de outras que não realizou. É importante para o professor obter estes indicadores. Porém, mais importante é identificar o processo que o aluno seguiu em sua aprendizagem e reorganizar o ensino em função dos indicadores obtidos.

c. Ao longo do processo de ensino e aprendizagem: avaliação formativa ou avaliação contínua ou assistemática. Essa avaliação visa o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Possibilita ao professor conhecer as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta e, por conseguinte, que ajuda mais adequada pode dar ao aluno para desenvolver ao máximo suas possibilidades e potencialidades. Essa avaliação requer uma dedicação constante do professor a cada momento em que as dificuldades aparecem, para ajudar os alunos a superá-las. Importa descobrir formas que tornem possível este acompanhamento. Trabalho individual? Trabalhos em grupo? Autoavaliação? Avaliação entre alunos? Conhecimento prévio, pelo aluno, dos objetivos a serem atingidos? Registros que ajudem o aluno a conhecer o próprio progresso? Outras estratégias?

Entre essas perguntas, talvez a que cause maior preocupação aos professores seja: como avaliar? As técnicas e os instrumentos de avaliação têm de estar a serviço dos objetivos estabelecidos. Assim, é preciso buscar instrumentos (observação direta, provas escritas, provas orais, revisão de trabalho diário, entrevista, questionários, debates, tarefas com roteiro ou sem roteiro, entre outros) que sejam mais adequados para avaliar inicialmente (avaliação diagnóstica), durante o processo de ensino e aprendizagem (avaliação formativa) e ao seu final (avaliação somativa). A avaliação tem de estar a serviço de algum objetivo. Não pode ter valor por si mesma. Se o objetivo fundamental é a formação integral do aluno, há que se avaliar essa integridade. Não basta avaliar os conhecimentos no domínio cognitivo e nem apenas no domínio do desenvolvimento de habilidades. Não pode ocorrer em um só momento. Nem deve ser usada apenas para classificar os alunos. Os instrumentos de avaliação não são piores e nem melhores: são diferentes. Cabe ao professor escolher aqueles que permitem obter os melhores indicadores de aprendizagem.

Depreende-se do exposto que a avaliação educacional não é, e nem pode ser, neutra. Por trás da avaliação, há sempre perguntas tais como “avaliar para quê?”, “avaliar em função de quê?” Uma forma de tornar a avaliação um tema de reflexão menos solitária para o professor é debater o assunto coletivamente na escola, tomando algumas decisões conjuntas.

SIGNIFICADO DO ATO DE AVALIAR: DIMENSÕES SUBJETIVA E OBJETIVA

Avaliar significa determinar o valor, estimar o merecimento, ajuizar. Ora, só é possível determinar o valor de alguma coisa se a colocamos em relação com outra, tomada como parâmetro. Não há como avaliar sem ter referenciais claros, pois um mesmo resultado ou processo pode ser considerado de forma diferente segundo o critério adotado no julgamento. Esta é a dimensão subjetiva da avaliação.

O ato de avaliar, de atribuir valor a alguma coisa, não pode também limitar-se à verificação da aprendizagem por meio de provas com registro de notas. As provas são instrumentos que podem ser usados como parte do processo avaliativo e a nota, como

forma de registro deste processo, para expressar o desempenho do aluno em determinadas circunstâncias. Esta é a dimensão objetiva da avaliação. Mas a avaliação tem um significado mais amplo, uma vez que envolve a formação de juízos e a apreciação de aspectos qualitativos dificilmente expressos por escala numérica. Assim, embora a avaliação não se restrinja às provas e notas, ela pode valer-se da dimensão objetiva de apurar resultados.

As práticas antes definidas como objetivas levam, muitas vezes, à confusão entre a verificação do conhecimento construído pelo sujeito e a avaliação da aprendizagem integral, supervalorizando uma pretensa mensuração, traduzida em notas ou conceitos. Tomadas como o registro inquestionável e soberano da competência do aluno, as notas passam a ocupar o centro do processo educativo, tornando-se a única preocupação de alunos, professores e pais. Nessa perspectiva, não se pergunta sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento do aluno em direção à autonomia moral e cognitiva, sobre sua capacidade de convivência e interação, mas sobre suas notas. A nota passa a ser a moeda que expressa uma prática pedagógica mercantilizada. Nesse contexto de vigiar, recompensar e punir, a prova escrita passa a ser considerada única maneira legítima de gerar notas. Torna-se, assim, uma forma autoritária de controlar o aluno, de discipliná-lo, de classificá-lo, a partir de critérios e padrões nem sempre claros e precisos.

As práticas anteriormente chamadas subjetivas, por sua vez, apesar de focarem o papel decisivo dos aspectos afetivos e da interação professor-aluno, conduzem frequentemente ao preconceito contra a mensuração, e, por conseguinte, à compreensão equivocada do que seja avaliar o processo educativo. Nessa abordagem meramente subjetiva, avaliar passou a ser um processo espontâneo, relativo e impreciso. Ambas as tendências – objetivas e subjetivas – vistas isoladamente, não consideram devidamente a dimensão dinâmica, histórica e social dos processos interativos que estão na base da educação.

Os termos dimensão subjetiva e dimensão objetiva, aqui utilizados para classificar a avaliação, devem ser analisados com cuidado e seus sentidos perfeitamente contextualizados. Na verdade, toda prova é subjetiva e ao mesmo tempo objetiva. Objetiva porque trata de objetos de conhecimento a serem avaliados e subjetiva porque é um sujeito que se manifesta sobre os objetos de conhecimento. Por isso, na atualidade, considera-se que o discurso e as práticas de avaliação, na medida em que polarizam o debate entre dimensão subjetiva e dimensão objetiva da avaliação, passam a exigir que ambos sejam revistos à luz dos seus pressupostos. Ou seja, tanto as provas conceituadas como objetivas, como os instrumentos de avaliação descritos como subjetivos, devem ser estruturados e utilizados com o objetivo de ajudar a formar um sujeito competente tanto no domínio cognitivo, como no campo da vivência plena de sua cidadania.

A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem deve abranger as várias dimensões deste tema:

- ✓ distinguir a avaliação a serviço da seleção e a avaliação a serviço da aprendizagem;
- ✓ diferenciar avaliação de verificação da aprendizagem;
- ✓ estabelecer com clareza a razão de ser da busca da objetividade na avaliação e do papel dos instrumentos na verificação da aprendizagem;
- ✓ distinguir avaliação de verificação da aprendizagem e de nota;

- ✓ relacionar a concepção de avaliação com as diferentes concepções de disciplina como regras de conduta.

Esses itens constituem uma pauta de estudos de um programa de formação continuada de docentes em serviço.

A escola não pode eximir-se de apreciar, de forma apropriada, o desenvolvimento integral do educando, ou seja, seu crescimento afetivo, social e ético. Além disso, se se pretende formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, é preciso perceber o aluno como sujeito avaliador, e não apenas como objeto a ser avaliado. É importante ainda considerar que não se pode avaliar a aprendizagem, sem avaliar o ensino e sem considerar a relação entre ambos, pois o desenvolvimento do aluno está ligado à prática do professor, à política de profissionalização da carreira docente, à política de formação docente continuada e às condições materiais concretas oferecidas pela escola para a realização do trabalho pedagógico.

AValiação, FRACASSO OU INSUCESSO ESCOLAR E “ERRO” COMO TENTATIVA DE ACERTO

Na concepção de educação integral, a partir do pressuposto de que a avaliação é um meio para a emancipação do aluno, o fracasso e o insucesso escolar passam a ser vistos como lado visível e perverso da avaliação que impede a concretização do projeto pedagógico da escola.

Na visão tradicional da educação, considera-se sucesso na aprendizagem quando os alunos conseguem resolver as tarefas que os professores propõem sem apresentar “erros”. Para isso deverão seguir rigorosamente todas as determinações dos professores para que seus trabalhos sejam considerados corretos ou satisfatórios. Neste caso o erro é visto como um desvio do padrão estabelecido pelo professor do que seria o “certo”.

O ensino tradicional, visando dizer ao aluno o que é “o certo” e o que se espera que ele responda nas provas, utilizou-se de várias estratégias preparatórias para o momento da prova. Questionários de perguntas e respostas é uma delas. Os alunos decoravam os questionários para responder “o que o professor queria que respondessem”. Assim, para a pergunta do questionário “Qual a origem da terra roxa?”, o aluno respondeu “Originou-se da decomposição do basalto”, exatamente como havia copiado do quadro, mesmo sem ter a mínima ideia do que seria basalto. Outra estratégia, também muito utilizada, era das listas de exercícios ou de problemas de fixação que os alunos faziam para preparar-se para as provas. Neste caso, muitos professores, pensando estimular seus alunos, ainda diziam: “Dos vinte problemas propostos, vou colocar cinco na prova. Preparem-se”.

No entanto, o erro pode ser visto como tentativa de acerto. Neste caso suspende-se o juízo do erro como algo definitivo, e foca-se o processo que aluno desenvolve para chegar ao resultado. Pode-se perceber, então, onde estão as dificuldades dos alunos, tendo em vista suas características individuais, seu desenvolvimento intelectual, emocional, social e as peculiaridades culturais de onde vive. Sob essa nova perspectiva, o erro passa a ser ponto de partida para intervenção na aprendizagem. Aqui se trata de pensar e transgredir em relação ao tratamento do que se convencionou chamar de “erro”. Transgredir para instaurar o novo, ou seja, o erro como hipótese.

Quando o “erro” é tomado como hipótese, como tentativa de acerto, torna-se importante que o professor se capacite para tornar-se professor-pesquisador. Ele

observa o caminho que os alunos percorrem para construir sua aprendizagem, faz levantamento dos “erros” cometidos pelos alunos, os analisa quanto à sua natureza e propõe alternativas de solução para superá-los. Só, então, o professor pode falar de alguns tipos de “erros” e considerar a teoria de aprendizagem que sustenta sua análise. Cabe, portanto, ao professor-pesquisador, analisar o “erro” à luz da teoria da aprendizagem adotada pelo projeto pedagógico. Entre as várias teorias, a construtivista e a sociointeracionista propõem, de forma enfática, o tratamento do erro como um ponto de partida para o acerto. O emprego da dialética como metodologia nestas teorias, reforça a ideia da construção do conhecimento como uma síntese entre o que o aluno traz do senso comum, para o que a escola quer lhe ensinar, em função dos saberes escolares.

Nessa linha de pensamento, Jiron Matui (1995) afirma que “a postura do professor em relação ao erro é o que mais diferencia o Construtivismo de outras correntes, pois quase todas mantiveram uma postura de condenação. No Construtivismo, ao contrário, o erro é colocado numa posição de destaque, não para ser condenado, mas para ser utilizado como importante mediador da aprendizagem”.

Na verdade, os erros são consequências, devendo o professor-pesquisador buscar as causas, que podem ser as mais diversas. Por exemplo, quando se pergunta para a maioria das pessoas “quanto você pesa?”, as respostas são do tipo 64 kg, 36 kg, 98 kg, etc. (Estas são respostas do senso comum). Ora, do ponto de vista da Física, estas afirmações estão completamente erradas, pois a pergunta foi sobre o peso e as respostas deram as massas dos corpos. Ou seja, o que numa aula de Física seria uma afirmação absolutamente errada, na linguagem do senso comum é uma afirmação perfeitamente aceita. Assim, muitas são as possíveis causas de erros: desconhecimento de conceitos, ignorância dos procedimentos para solução, falta de informação, incapacidade de estabelecer relações, desinteresse do aluno em aprender, falta de estruturas, falta de maturidade, entre outros. Compreender qual a causa dos erros e planejar a busca de acertos é a grande tarefa do professor-pesquisador.

PROFESSOR-PESQUISADOR E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O conhecimento construído pelo sujeito que aprende é intangível, imponderável e incomensurável, e como tal não pode ser atingido diretamente. Por isso, para entender a razão de se usarem instrumentos na avaliação, é necessário colocar-se na condição de professor-pesquisador que sabe como é difícil observar um fenômeno apenas por suas manifestações. De fato, os instrumentos valem na medida em que permitem ao professor obter informes, dados, manifestações, evidências de que os conhecimentos, os hábitos, as habilidades, os valores, as atitudes, que estabeleceu como objetivos foram alcançados. Só é possível acompanhar o progresso do aluno quando se faz o registro sistemático dos aspectos superados e dos ainda por superar pelo processo de ensino e aprendizagem. Os informes gerados pela aplicação dos instrumentos subsidiarão o professor sobre a sequência e sobre o grau de complexidade das próximas etapas a serem desenvolvidas durante o processo educativo.

Na prática pedagógica de muitas escolas, ainda hoje, a prova escrita é um dos instrumentos mais usados para proceder à verificação da aprendizagem. Vale a pena salientar alguns de seus aspectos, uma vez que ela aparece frequentemente como sinônimo de avaliação. Tomar a prova como único instrumento de avaliação é um engano que tomou conta do senso comum. Importa salientar a diferença. A prova é pontual, enquanto a avaliação é processual.

A prova visa verificar se o aluno aprendeu determinados conteúdos e identificar os erros em determinado momento. A avaliação focaliza os diferentes momentos da aprendizagem: antes, durante e depois, daí ser processual. A prova, como instrumento de avaliação, pode oferecer informes para o professor prosseguir o curso de suas aulas ou retomar aspectos que não foram assimilados. Daí não poder ser instrumento único de avaliação. A prova também pode ser usada para selecionar, classificar, por exemplo, em concursos, em vestibulares, ou como provas finais para dizer se o aluno é promovido ou não. Nesse caso, pode-se dizer que a prova ou exame é excludente. Ela exclui os que não atingiram determinado resultado tido como número de pontos necessário para aprovação. Em contraposição, a avaliação é includente. Ela identifica os aspectos que o aluno não aprendeu, tendo em vista que poderá aprender ainda. Em outras palavras, retoma-se o processo de ensino e aprendizagem e focalizam-se os aspectos não aprendidos pelo aluno, ou seja, aqueles pontos em que apresentou “erros”, para que aprenda ainda mais. Sob esse ângulo de análise, a prova pode ser um instrumento extremamente rico para se obterem informações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, desde que o conceito de prova seja ressignificado como “um momento privilegiado de aprendizagem e não um acerto de contas”.

Atualmente, há um movimento para enfatizar a avaliação formativa, ou processual, ou reguladora. Assim sendo, a avaliação formativa vem evidenciando que há outras maneiras de se obterem informes sobre o progresso do aluno, além dos exames ou provas exclusivamente como se fazia na escola tradicional. Outros instrumentos e procedimentos são usados com comprovada eficiência e eficácia no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Entre eles merece destaque a observação direta do desempenho do aluno pelo professor. A observação direta é condizente com uma avaliação que visa à formação do aluno mais do que à simples constatação de seus erros e acertos.

Para observar o desempenho dos alunos, os professores podem utilizar de relatórios individuais ou coletivos, seguidos de autoavaliação do processo de produção e do produto em si. Tais trabalhos, uma vez analisados pelo professor, devem ser devolvidos aos alunos para que identifiquem suas falhas, lacunas, contradições e erros. Desse modo, alunos e professores passam a diferenciar o ensino para aperfeiçoar o progresso de cada aluno, de exames ou provas para “provar” qual foi o rendimento do aluno e obter notas. A observação pode ser feita de modo sistemático, com registros feitos pelo professor e pelo aluno, mediante fichas e anotações. Isso significa que o docente deve se aprimorar na tarefa de observar constantemente seus alunos, principalmente aqueles que ele considera necessitarem de assistência especial.

A observação feita pelo professor é sempre uma interpretação que ele faz dos indicadores que o aluno manifesta, indicando a possível aprendizagem. Sendo uma interpretação, corre o risco da subjetividade na análise. Por isso, o professor-pesquisador precisa ser muito criterioso no processo avaliativo, usando diferentes instrumentos de obtenção de dados e de informações, para que seus registros do processo de desenvolvimento do aluno sejam o mais fidedignos possível.

Há, também, outras formas e instrumentos para verificar a aprendizagem e que podem ser utilizados para superar o caráter sentenciativo e classificatório da prova escolar. Uma estratégia que vem sendo empregada para avaliar o aluno numa perspectiva mais abrangente é o portfólio, instrumento utilizado por artistas para compor um quadro demonstrativo do desenvolvimento de sua obra. Os trabalhos representativos das diversas fases do processo da aprendizagem durante a produção vão sendo arquivados. Esse recurso constitui, hoje, uma forma de avaliar os alunos,

acompanhando suas conquistas cognitivas. O portfólio escolar é a coleção de trabalhos, produções, exercícios, feitos pelos alunos, selecionados de tempos em tempos para compor uma pasta. Observando o desempenho dos alunos, por meio dessas amostras, o professor, o próprio aluno, a família e outros profissionais podem ter uma ideia de seu desenvolvimento.

Da forma como foi utilizado o termo prova, pode ficar a impressão de que as provas devam ser simplesmente abandonadas, por serem as vilãs do processo avaliativo. A impressão é falsa. A prova, utilizada apenas como instrumento de identificação de acertos e erros não é a recomendada. O que se deve fazer é ressignificar o conceito de prova, ou seja, fazer dela um momento privilegiado de aprendizagem. E isso é perfeitamente possível, desde que o professor tenha desenvolvido a competência para a elaboração de questões que tenham as seguintes características: sejam contextualizadas; abordem conteúdos relevantes para os alunos; explorem a aprendizagem significativa; tenham linguagem clara e precisa sobre o que se quer avaliar. Dessa forma, as provas escritas podem ser um ótimo instrumento, não o único, a ser utilizado no processo da avaliação da aprendizagem do aluno.

Em todas as circunstâncias exemplificadas, é necessário que o professor saiba, com clareza, qual é o sentido da avaliação. Essa nova maneira de avaliar tem por objetivo que o aluno tenha oportunidades de completar sua aprendizagem, sendo desafiado a organizar seu pensamento e a integrar os conhecimentos que já construiu. Em suma, o que se pretende é que, por meio da busca de solução dos conflitos cognitivos, os alunos construam novas estratégias de aprendizagem e se desenvolvam cognitivamente e socialmente.

Essa nova perspectiva de avaliação exige que os professores pensem e busquem novas maneiras de avaliar, cientes de que mudanças na avaliação pressupõem, necessariamente, transformações da escola como um todo. Na verdade, uma nova proposta de avaliar só se efetiva, de fato, pela mudança na postura do professor ao avaliar, pela indicação de novos rumos e alternativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos e, ainda, pela intencionalidade da educação que se ministra.

Quando se fala em intencionalidade, volta-se ao papel, que cabe à escola na sociedade brasileira, de mudar o que precisa ser mudado, reproduzir o que precisa ser mantido e criar condições para que o que ainda não pode ser mudado possa vir a ser mudado no futuro. Isso pode começar por um novo modo de os professores se relacionarem entre si, com seus alunos, destes entre si e, ainda, entre os alunos e os objetos de conhecimento propostos na escola.

DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL À AVALIAÇÃO COMO MOVIMENTO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

O movimento de ação-reflexão-ação que orienta uma nova prática de avaliação pressupõe a conscientização por parte dos professores, especialistas de educação, gestores educacionais, alunos e pais. O ponto de partida deve ser o incômodo e o desconforto dos educadores com as práticas vigentes. A escola pode criar oportunidades para que esse inconformismo seja explicitado e compreendido em suas razões profundas. O mal-estar com o que vem ocorrendo na prática de avaliação deve ser aproveitado para a revisão dessas práticas, de modo a identificar os momentos em que tem sido exercida de modo autoritário e burocrático, para buscar alternativas de superação.

Avaliar é uma tarefa complexa e constitui motivo de muita angústia para os professores. Muitas vezes, os professores se sentem sozinhos nessa empreitada. Uma forma de tornar a avaliação um tema de reflexão menos solitária para o professor é debater o assunto coletivamente na escola, tomando algumas decisões conjuntas. Esta é uma forma de ir construindo o projeto pedagógico no dia a dia da escola.

A partir das reflexões da prática de avaliar, por meio da teorização, interroga-se, explicita-se o sentido da prática pedagógica e apontam-se novos rumos para mudanças, quando necessário. Para que as alternativas, que emergem das reflexões resultantes do teorizar sobre a prática, se concretizem, exige-se um esforço coletivo. A avaliação, nessa perspectiva e associada a um projeto pedagógico, pressupõe reservar tempo de trabalho docente remunerado para refletir, em conjunto, sobre as transformações necessárias e desejáveis na prática escolar e sobre questões fundamentais da ação pedagógica relativas à forma como o aluno aprende e à forma como o professor deve ensinar. Nesse processo, o apoio da equipe pedagógica é fundamental.

Os profissionais da educação devem estar dispostos a investir na formação de uma nova mentalidade por parte de toda a comunidade educativa, inclusive de alunos e de pais. A transformação de atitudes frente à avaliação demanda mudanças profundas, que transcendem o espaço da sala de aula e os muros da escola. Há concepções sociais arraigadas que precisam ser trabalhadas sistematicamente e com perseverança, a partir de reflexões sobre a prática, mas com fundamentação teórica sólida.

Além dos docentes e especialistas de educação, faz-se necessário promover reuniões com a finalidade de se apresentarem novas perspectivas de avaliação para os pais, pois muitos destes acreditam numa avaliação heterônoma, baseada preponderantemente em provas de conteúdos mais procedimentais do que conceituais. Muitos pais se acostumaram a uma escola do fazer e não a uma escola do pensar. Por isso, mudanças súbitas, radicais e sem explicações de suas razões podem causar-lhes insegurança. Os alunos, especialmente os das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, também têm uma cultura da prova e da nota. Assim sendo, faz-se necessário conscientizá-los sobre uma nova perspectiva de avaliação. O trabalho de mudança de mentalidade de pais, mestres e alunos é processual e gradativo, porém, para que ocorra, pressupõe planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas como um todo.

EM BUSCA DE ALTERNATIVAS

Quando se concebe a avaliação como instrumento que ajuda a garantir os processos de ensino e de aprendizagem, desaparecem os limites rígidos entre atividades de aprendizagem e atividades de avaliação. Deixa de ter sentido restringir a avaliação a semanas e dias especiais, com instrumentos e rituais específicos.

Nessa perspectiva, qualquer atividade relevante para a aprendizagem pode ser utilizada como um meio para avaliar, desde que o professor tenha estabelecido com clareza os objetivos da atividade e se coloque permanentemente como um investigador dos processos de construção de conhecimento. Assim, todas as atividades de aprendizagem podem e devem oferecer indicadores do progresso do aluno.

Ao planejar, o professor deve prever momentos de diagnóstico e momentos formativos para, junto com os alunos, acompanhar os processos e os produtos, alterando

sequências, quando necessário, tomando consciência do que cada um ainda não sabe, tendo em vista buscar caminhos para avançar. É importante que os alunos participem desse processo, apoiados pelo professor, para desenvolverem a capacidade de autoavaliação, baseando-se nos princípios e nos critérios estabelecidos.

Essa perspectiva avaliativa traz em si o germe do novo, que pode emergir a partir do momento em que se abre espaço para o pensamento divergente e para o que está além do previsto. A avaliação com este caráter iluminatio pode revelar processos cognitivos e afetivos do aluno não considerados quando são apenas focalizados os previstos pelos objetivos estabelecidos pelo professor. Isso significa estar atento às manifestações de conhecimentos paralelos, construídos pelo aluno, além ou à margem do que foi previsto pelo professor. É importante lembrar que a formação integral do aluno não pode ser avaliada por meio de testes que privilegiam exclusivamente a área cognitiva. É preciso utilizar-se de instrumentos que permitam observar as dimensões afetiva, ética e social do desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha em mente e domine um repertório variado de estratégias. Além das tradicionais provas escritas individuais, são também alternativas para a avaliação da aprendizagem: atividades com consulta, trabalho de pesquisa, entrevistas, experimentações, construções de modelos ou maquetes, dramatizações, jograis, criações e recriações de textos, filmagens, colagens, desenvolvimento de projetos integrados e interdisciplinares, entre outras.

Os profissionais da educação, tendo como horizonte a emancipação do aluno, devem promover, ao longo do processo educativo, a consciência de que se deve passar da avaliação feita pelos outros – hetero-avaliação – para a avaliação realizada pelo próprio sujeito – autoavaliação. Nesse sentido, pode-se transformar, gradativamente, certos procedimentos, de forma a dar autonomia e responsabilidade aos alunos. Um exemplo, na perspectiva de autoavaliação, consiste em permitir ao aluno eliminar uma nota que obteve na primeira verificação da aprendizagem e fazer valer a segunda sobre o mesmo conteúdo, que foi superior, porque houve aprendizagem. Explicitando melhor o exemplo, em determinada classe, sobre determinado conteúdo, foi realizada a verificação da aprendizagem e um aluno obteve nota 5. Após essa verificação, professor e aluno retomaram o conteúdo e trabalharam a partir dos “erros” cometidos. Fez-se uma segunda verificação da aprendizagem e o aluno obteve a nota 9. Usualmente, nas escolas, faz-se a média e o aluno obtém a nota 7. Mas, se ele aprendeu o que havia errado, é justo que continue com a nota anterior? Nesse contexto, o aluno pode exercitar sua autoavaliação e escolher a segunda nota, caso julgue que ela expresse, de fato, seu processo de aprendizagem.

Por fim, a escola necessita repensar a questão das diferenças em rendimento escolar, tendo como pressuposto que as pessoas são diferentes, comportam-se de maneiras diversas, têm ritmos distintos de aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental considerar dois aspectos. O primeiro diz respeito ao esclarecimento das relações entre o rendimento escolar de cada aluno e sua situação pessoal peculiar; o outro se refere à instituição de procedimentos alternativos ou paralelos para atender aos alunos que precisam de mais tempo e estímulo para atingir o que se definiu como o mínimo qualitativo de aprendizagem para a disciplina e série. Em relação ao primeiro aspecto, o diagnóstico da situação de aprendizagem deve considerar a pessoa do aluno como um todo e para isso é imprescindível a participação do conjunto de professores e o apoio dos especialistas. Quanto ao segundo, cabe a cada unidade escolar, junto com os pais e professores, encontrar caminhos operacionais para garantir a todos os alunos a aprendizagem.

Em uma perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, pode-se falar em ensino pelos pares. As experiências vêm mostrando que alguns alunos têm mais facilidade em aprender com os colegas do que com o professor, por meio de relações de ajuda. O professor pode estimular a interatividade dos colegas para relações de ajuda e ir acompanhando o processo para possibilitar que todos tenham algo a ensinar e a aprender com os colegas. Tais aprendizados são ricos porque permitem ao aluno valorizar dimensões, antes não percebidas em seus colegas, gerando um clima organizacional de respeito e de solidariedade, pois, mais que verificar a aprendizagem, a avaliação possibilita a construção de subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos de alguns pressupostos dos processos de ensino e de aprendizagem, explicitando como esses pressupostos podem fundamentar as práticas cotidianas de avaliação. Procuramos, também, mostrar que a difícil tarefa de romper com a cultura tradicional sobre a avaliação, pressupõe o trabalho coletivo, persistente e perseverante dos profissionais da educação. Apontamos algumas diretrizes e rumos, mas deixamos um campo aberto de possibilidades que deverão ser construídas pelos profissionais da educação em seu fazer cotidiano, a partir de uma nova concepção de avaliação articulada à concepção de educação, de aprendizagem e de ensino pela qual se fizer opção. Focamos a nova concepção não como uma simples mudança metodológica, ou seja, apenas trocas de tipos de instrumentos avaliativos. Procuramos mostrar que a mudança mais profunda é a epistemológica, ou seja, aquela que dá um novo status para o conhecimento. Este deixa de ser apenas uma descrição de mundo, para ser uma interpretação de modelos explicativos de uma realidade socialmente construída.

Esperamos que a nova cultura sobre avaliação possa ser construída pelo coletivo de educadores, desde que condições materiais sejam criadas pela instituição, tais como cursos de formação continuada e horas para reflexão como parte da carga-horária docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, Marli (Org). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.
- AQUINO, Júlio Groppa (Org). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- BLOOM, Benjamin S. et al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. da; CONHOLATO, Maria Conceição. A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, 1995.
- DARCERISA, Artur. Decisiones sobre evaluación. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, n. 223, mar, 1994. p. 45-9.
- ESTEBAN, Maria Tereza (Org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

GRÉGOIRE, Jacques et. al. Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos. 3. ed., Porto Alegre: Mediação, 1999.

LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação, julgamento e construção. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996.

MATUI, Jiran. Construtivismo: teoria construtivista socio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MAURI, Tereza; ONRUBÍA, Javier. Decisiones sobre metodologia didáctica. Cuardenos de Pedagogia. Barcelona, n. 223, mar., 1994. p.39-44.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. (Série Novas Perspectivas)

MORETTO, Vasco P. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSTIC, Marcel. Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

RONCA, P. A. Caruso; TERZI, C. Amaral. Prova operatória. São Paulo: Esplan, 1994.

SANT'ANA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALLS, Enric. Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, Celso. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. São Paulo: Libertad, 1998.