

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

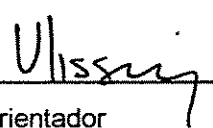
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PAPEL DAS CRENÇAS E DOS VALORES NA CONSTRUÇÃO DE
NOVOS CONHECIMENTOS: um estudo na perspectiva dos
Modelos Organizadores do Pensamento**

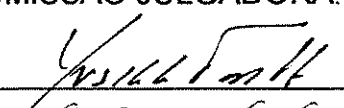
Suselei Aparecida Bedin Affonso
Orientador: Ulisses Ferreira Araújo

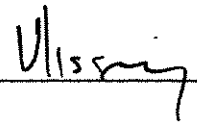
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Suselei Aparecida
Bedin Affonso e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 12/08/2003


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:





2003

© by Suselei Aparecida Bedin Affonso, 2003.

UNIDADE	EBE
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	Al 28-p
V	EX
TOMBO BC	56234
PROC.	16-124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	
Nº CPD	

CM00191471-3

Bic 304164

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Af28p

Affonso, Suselei Aparecida Bedin.

O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimento :
um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento /
Suselei Aparecida Bedin Affonso. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Valores. 2. Crenças. 3. Aprendizagem – Avaliação. 4. Conhecimento.
5. Professores - Formação. I. Araújo, Ulisses, Ferreira de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-115-BFE

À

Beatriz, João e Pedro,

Como uma forma de recompensar as ausências e
compartilhar os resultados.....

Ao

Afonso,

Por toda ajuda e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, pelos ensinamentos, orientação e incentivo. Pelas leituras incansáveis, e valiosos conselhos que possibilitaram o amadurecimento de idéias e a concretização deste trabalho.

À profa. Dra. Luci Banks Leite, pelas valiosas sugestões que contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

À profa. Dra. Valéria Arantes Araújo, pelas contribuições teóricas e pela disponibilidade, sempre afetuosa, com que intermediou nosso contato para a coleta de dados.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelos conhecimentos e reflexões que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse.

Às escolas que cordialmente nos receberam e às suas equipes pedagógicas que não mediram esforços para nos auxiliar.

Às professoras participantes dessa pesquisa, por sua espontaneidade e riqueza de seus depoimentos.

À Olinda e à Sílvia, pela amizade, carinho e ouvidos incansáveis.

À todos meus amigos, que mesmo indiretamente participaram desse processo com sua torcida e incentivo.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o papel exercido pelos valores e crenças no funcionamento psicológico dos sujeitos, diante da construção de novos conhecimentos ou modelos de entendimento da realidade.

A prática avaliativa dos professores foi escolhida como tema que possibilitou a obtenção dos elementos necessários ao estudo dos aspectos do funcionamento psicológico, que estariam subsidiando os processos de mudanças.

Os dados obtidos foram analisados a partir da perspectiva teórica dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre Leal e Bovet) buscando evidenciar como os valores e crenças dos sujeitos influenciam a organização de seus sistemas perceptivos, cognitivos, socioculturais, e afetivos, na interpretação de novas situações e propostas de ação.

ABSTRACT

This research had the purpose of discussing the role values and beliefs played in the psychological functioning of the subjects, over the build up of new knowledges or patterns of understanding the reality.

The professors evaluation practice was chosen as a theme, which made possible to acquire the need elements to study the features of the psychological functioning ,that would be subsidizing the changing process.

The data obtained were analized through the theoretical prospect of the "Organizing Models of the Tought" (Moreno, Sastre, Leal e Bovet), looking forward to evidence how the values and beliefs of the subjets, influence the organization of their perceptible, cognitive, cultural and affective systems on the interpretation of new situations and action proposals.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I – Fundamentos Teóricos	07
I – Algumas referencias psicológicas	07
1. Teoria de Piaget	08
1.1 Sobre a questão dos valores e afetividade	08
2. O funcionamento do sujeito psicológico segundo Araújo, U.	15
3. Modelos organizadores do pensamento	20
3.1 Antecedentes básicos da Teoria dos Modelos Organizadores	20
3.2 Quadro teórico dos Modelos Organizadores	22
4. Mudanças de Modelos Organizadores de Pensamento	32
4.1 Passagem de um Modelo Organizador a outro	32
4.2 Identificação	35
II – As ciladas da avaliação	39
1. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos	53
1.1 Modelo Direto	54
1.2 Modelo Não Diretivo	56
1.3 Modelo Relacional	58
2. A avaliação diagnóstica	59
3. A avaliação formativa	65
4. A difícil e necessária mudança de Modelo Avaliativo	69
III – Avaliação e Modelos Organizadores	79

Capítulo II – Plano de Investigação	85
I – Problema de Pesquisa	85
II – Metodologia	89
1. População estudada	91
1.1 As escolas	91
1.2 As professoras participantes	94
2. Coleta de dados	99
 Capítulo III – Apresentação e análise dos dados	 105
I – Concepções Epistemológicas e Pedagógicas	108
1. Concepção diretiva	100
A – Relação com o conhecimento	110
B – Valorização da homogeneização	113
C – A prática avaliativa	116
2. Concepção não diretiva	121
3. Modelo relacional	121
A – Relação com o conhecimento	122
B – Valorização da diversidade	125
C – A prática avaliativa	126
4. Análise dos dados obtidos	132
II – Mudanças na forma de organizar o pensamento	135
1 – Posicionamento Desfavorável	137
2- Posicionamento favorável	144
3- Análise dos dados	150

III. Discussões Complementares: o contexto da Formação continuada	154
Capítulo IV- Considerações Finais	159
Implicações Educacionais	168
Bibliografia	173
Anexos	179
Anexo I (Roteiro de entrevistas)	181
Anexo II	183
(Portfólio confeccionado pelos alunos da rede municipal de ensino de Porto Feliz, apresentado às professoras entrevistadas.)	

Introdução

O presente trabalho de investigação, foi elaborado a partir de situações vivenciadas no cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar. Desde algum tempo vínhamos notando em nossa experiência docente, que mais difícil do que levar nossos alunos à construção de novos conhecimentos era fazer com que substituíssem ou reestruturassem os conhecimentos antigos já construídos por eles ao longo de suas vivências, os quais, mesmo inadequados ou ineficazes no contexto atual, vinham sendo considerados como “verdades” há muito tempo.

Essa dificuldade de renúncia de idéias e conceitos “antigos”, mesmo quando os mesmos eram percebidos como pouco fundamentados ou até mesmo como equivocados, nos parecia muitas vezes dificultar a adoção de novas hipóteses, posturas e até mesmo, atitudes mais condizentes com a realidade.

Começamos a nos dar conta de que essa dificuldade não era específica do corpo discente ao trabalharmos na direção de uma construção coletiva de novos conhecimentos. Muitas vezes, essa dificuldade ocorria também nas relações estabelecidas pelo próprio corpo docente com as novas informações, teorias ou propostas de trabalho que lhes eram apresentadas ou sugeridas.

No contato cotidiano com grupos de professores, era notória a sua aceitação da necessidade de mudança do trabalho por eles desenvolvido, buscando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e que realmente preparassem o aluno para a vida na sociedade e o exercício da cidadania.

O desejo de alterar o padrão de seu próprio trabalho, melhorando, assim, a qualidade de suas aulas, se constituía numa preocupação constante, presente no discurso de grande parte dos professores.

Podíamos notar, porém, que nem sempre a abertura do professor para buscar novos conhecimentos caracterizava, necessariamente, um processo de modificação ou de melhoria da qualidade de seu ensino. Apesar de tomar contato com novas teorias e reconhecer nelas novas possibilidades de enriquecimento de sua prática, muitos professores pareciam resistir ao abandono de idéias e conhecimentos construídos, a partir de experiências anteriormente vividas, para dar espaço a essas novas experiências.

Ao longo do tempo, essa resistência dos professores acabou por gerar uma grande dificuldade de modificação do trabalho realizado nas escolas.

Embora os professores participassem das trocas de experiências nas horas de trabalho pedagógico coletivo e de discussões para a definição de práticas coletivas conforme as necessidades da escola, percebíamos que o acompanhamento do currículo em ação vivido pelos alunos parecia mostrar que muitas diretrizes de trabalho propostas pelo próprio grupo de professores, com vistas a um trabalho coletivo mais entrosado, muitas vezes, não chegavam a fazer parte da trajetória real do trabalho pedagógico realizado e, portanto, a qualidade do ensino oferecido não se alterava.

Sem desconsiderarmos a importância das questões referentes à formação dos professores e as relativas aos aspectos políticos e estruturais que inegavelmente contribuem como suporte às mudanças do trabalho docente, a percepção dessa situação, que nos parecia contraditória e que nos instigava, fez

com que considerássemos a hipótese de que, provavelmente, esses processos de construção de novos conhecimentos ou reconstrução de conhecimentos em novos contextos que possibilitariam a adoção de novas hipóteses, posturas e atitudes mais condizentes com a realidade, não dependiam apenas de uma construção puramente cognitiva ou racional dos sujeitos. Pareciam envolver também aspectos de outra natureza, tais como afetivos e socioculturais, referentes aos seus sentimentos, valores e crenças, que dificultavam o abandono de velhas convicções, bem como a adoção de novas propostas.

Essas suposições nos levaram a buscar, através do ingresso no campo das investigações científicas, subsídios que nos permitissem compreendê-las melhor.

Entendemos ser esse um tema bastante complexo e, reconhecemos que sua leitura à luz de várias áreas do conhecimento tais como a filosofia, a sociologia, entre outras, traria grandes contribuições para sua compreensão.

Optamos, todavia, por aqui fazer um recorte psicológico desse tema, buscando investigar um pouco mais a respeito de alguns aspectos do funcionamento psicológico que estariam subsidiando esses processos internos de mudanças, que permitem a construção de novos conhecimentos, ou a reconstrução de conhecimentos antigos em novos contextos.

Reconhecemos não ser nova essa discussão dentro da psicologia e que muitos teóricos já se dedicaram a discuti-la sob diferentes enfoques. Contudo, como nos propusemos a estudar o funcionamento do sujeito psicológico, acreditamos que seria interessante que esse estudo oferecesse oportunidade de uma releitura a partir da análise de situações e conflitos vividos no cotidiano, mais

especificamente dentro do cotidiano escolar onde esse interesse foi despertado, em consonância com o que já se sabe do sujeito epistêmico.

Acreditamos justificar-se a relevância desse trabalho à medida que pode contribuir com informações que ampliem o entendimento e encaminhamento de ações mais efetivas que possam levar os professores à reflexão e à atribuição de novos sentidos às suas práticas.

Dentro da complexidade e riqueza de práticas que permeiam o universo da sala de aula e que poderíamos tomar como exemplo para realizarmos a discussão dos aspectos do funcionamento psicológico, que permitem a construção de novos conhecimentos e encaminhamentos de mudanças, optamos por focar como conteúdo de nossa pesquisa dos mecanismos psicológicos, a prática avaliativa desenvolvida pelos professores. Essa escolha se deu basicamente por dois motivos:

Primeiramente por considerarmos que a avaliação depende de uma concepção de ser humano, que se supõe estar formando, e que as metas do sistema educacional são estabelecidas a partir dessa concepção.

Pudemos observar que, a cada época, concepções, por vezes antagônicas, acerca das funções sociais da escola, já permearam o debate sobre a forma de se avaliar os desempenhos estudantis. Dessa forma, podemos inferir que existe também uma série de concepções cristalizadas na experiência de cada professor, além de múltiplas leituras, de diferentes fontes e épocas, que costumam aflorar quando a prática avaliativa entra em ação, visto que ela envolve um juízo de valor sobre os dados relevantes da realidade observada, o qual depende das concepções, crenças e do sistema referencial do sujeito que avalia.

Em segundo lugar, porque, atualmente muitos questionamentos vêm sendo feitos pelos professores em relação à avaliação pedagógica de seus alunos, fazendo com que sejam repensados seus instrumentos e critérios, buscando-se novos modelos avaliativos não-excludentes. Contudo, apesar dessa reflexão empreendida por muitos professores, no cotidiano escolar, a prática avaliativa realizada ainda tem, em muitos casos, se constituído em um dos principais fatores responsáveis pelo caráter seletivo da escola.

Tal fato se deve a seu aspecto classificatório e gera como consequência, ao longo dos últimos anos, um baixo nível de qualidade do ensino, tanto em termos do conhecimento efetivamente apropriado, quanto de formação para uma cidadania ativa e crítica.

Para realizar a discussão a respeito dos aspectos do funcionamento psicológico que estariam subsidiando os processos de mudanças, tendo como foco a prática avaliativa dos professores, começaremos nosso trabalho abordando algumas referências teóricas dentro da psicologia. Buscamos alguns referenciais que discutem a influência exercida pelos valores e crenças do sujeito psicológico na forma como o indivíduo organiza os seus sistemas perceptivos, cognitivos, afetivos e socioculturais, que subsidiam a construção de novos conhecimentos, e possibilitam a passagem de um modelo de entendimento da realidade a outro.

Os subsídios teóricos que norteiam esse trabalho, têm como referência a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, de Moreno Marinón, Sastre, Bovet e Leal (1999).

Posteriormente, apresentaremos um depoimento, extraído de uma entrevista realizada com uma professora do ensino fundamental, de uma escola

da rede pública estadual, de uma cidade do interior de São Paulo, no mês de maio de 2002, a respeito de como ela organiza seu trabalho pedagógico e como entende a prática avaliativa.

Esse depoimento servirá como pano de fundo para as discussões que realizaremos sobre as concepções de práticas avaliativas que parecem predominar nas escolas, bem como para explicitarmos os pressupostos epistemológicos e crenças que subsidiam os modelos de prática avaliativa realizados pelos professores. Discutiremos a concepção de características formativas, que acreditamos ser mais adequada, e problematizaremos a dificuldade dos professores em adotar práticas que não correspondam ao seu referencial epistemológico.

No segundo capítulo, discutiremos o plano de nossa investigação e os procedimentos que utilizamos para realizar nossa pesquisa e coleta de dados.

No capítulo três, analisaremos os dados encontrados à luz das referências que embasaram nosso trabalho e de nossas reflexões pessoais e por fim, no último capítulo, apresentaremos nossas considerações finais e algumas implicações pedagógicas que pudemos estabelecer a partir dessa investigação.

Estamos conscientes de que os resultados estabelecidos por nossa pesquisa, ainda são incipientes, principalmente porque o campo de investigação, relativo aos modelos organizadores do pensamento, vem sendo objeto de estudos recentes na psicologia. Esperamos, porém, que nossa contribuição possa ser de alguma utilidade para a atividade e intervenção docente no âmbito escolar.

-CAPÍTULO I –

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

I - Algumas referências psicológicas

Existem várias teorias dentro da psicologia que têm discutido o papel exercido pelos valores e crenças do sujeito psicológico na forma como o indivíduo organiza os seus sistemas perceptivos, cognitivos, sócio culturais e afetivos, que subsidiam a construção de novos conhecimentos e a passagem de um modelo de entendimento da realidade a outro.

Para melhor entendermos a trajetória teórica que percorremos, julgamos ser importante, iniciarmos com a discussão de algumas idéias de Jean Piaget a respeito da relação entre os aspectos afetivos e cognitivos no funcionamento do sujeito psicológico, abordando mais especificamente os valores dos sujeitos, apontando as contribuições e dúvidas suscitadas a partir dessas idéias, que nos levaram até a perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, de Moreno, Sastre, Leal e outras (1999), que escolhemos para fundamentar nosso trabalho.

1. Teoria de Piaget

1.1. Sobre a questão dos valores e afetividade

Para melhor entendermos as contribuições oferecidas por Piaget para o nosso trabalho, começaremos ressaltamos inicialmente como esse estudioso entende a questão do conhecimento,

Em sua concepção construtivista e interacionista, o conhecimento não está nem no sujeito e nem nos objetos de conhecimento, não é predeterminado biologicamente e nem é resultado de simples internalização.

A Epistemologia Genética elaborada por Piaget, parte do pressuposto de que o conhecimento é resultante das trocas realizadas pelo sujeito com seu meio físico e social em que está inserido, a partir de sua ação sobre os objetos de conhecimento. Nessa interação, o sujeito, além dos conteúdos, constrói também as estruturas mentais, que podem ser entendidas como a forma de organizar, reorganizar e estruturar as experiências vividas.

As estruturas mentais, em seu processo de construção, têm um movimento ascendente, hierárquico e vão se tornando cada vez mais complexas, assegurando um equilíbrio mais amplo e mais estável em relação às estruturas anteriores, ao mesmo tempo em que envolvem a superação e a conservação destas.

Nas contínuas interações do sujeito e meio, ocorrem perturbações que acarretam desequilíbrios na vida cognitiva, sejam elas inerentes à constituição dos objetos ou das ações do sujeito, ou resultantes de conflitos momentâneos e a tendência do sujeito é reagir a elas, ativando mecanismos de regulação que atuam no sentido de restabelecer o equilíbrio.

Novas formas de equilíbrio com o meio, são alcançadas provisoriamente, pois sempre surgem novos problemas que desestabilizam o sujeito, possibilitando o desencadeamento de novos processos de equilibração, que permitirão a construção de um novo estado de equilíbrio sobre as formas já existentes, passando de um estado atual de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio, por meio de reequilibrações sucessivas.

Esse processo contínuo representa o progresso no desenvolvimento do conhecimento e pode ser fonte de produção de “novidade”, ou seja, de novos esquemas, novas estruturas ou novas formas de conhecimento.

Embora Piaget não tenha discutido, em seus estudos, de modo explícito, o papel exercido pelo sistema de valores do sujeito nesses processos, entendemos que na perspectiva piagetiana, o tipo de ação exercida pelo sujeito seria determinado pelas suas possibilidades cognitivas, por suas experiências anteriores e por aspectos relacionados à afetividade.

Segundo Araújo, U (1999), no artigo *“Intelligence and affectivity: their relationship during child development”*, Piaget (1954) argumenta que a afetividade e a cognição, apesar de diferentes em sua natureza, são indissociáveis e presentes em todas as ações sensório-motoras e simbólicas, e constituem os dois aspectos complementares da ação. Para ele, toda ação e juízo comportam um

aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais e um aspecto afetivo, representado pela energética¹.

Não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem ações puramente cognitivas. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, Piaget afirma, por exemplo, que esses processos de adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto às estruturas de conhecimento, enquanto que na acomodação o aspecto afetivo se manifesta no interesse pelo objeto novo.

O papel da afetividade, segundo Piaget é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Na relação do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, existe uma energia que direciona seu interesse para uma situação ou outra, e a essa energética corresponde uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental. A energética é responsável pelo interesse na interação com o objeto de conhecimento e esse interesse acaba sendo a fonte da motivação para a ação do sujeito. Para explicar a energética da ação, Piaget incorpora a essa discussão outro componente, que são os valores.

Para ele, os valores pertencem à dimensão geral da afetividade no ser humano e surgem a partir de uma troca afetiva que o indivíduo realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Primeiramente, os valores surgem da projeção dos sentimentos positivos sobre os objetos. Os valores se originam nos primeiros anos de vida, a partir do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo desde o nascimento, a partir de suas relações

¹ Para Piaget (1954), a energética pertence à dimensão afetiva e constitui-se na fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento, sendo responsável pelo interesse na interação com os objetos.

com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo. Inicialmente os interesses da criança estão relacionados às suas necessidades orgânicas.

Posteriormente, à medida que a criança cresce, seus interesses intelectualizados pelas novas estruturas cognitivas que vão sendo construídas organizam-se de maneira mais estável, constituindo lentamente um outro sistema que vai se distinguir do sistema de regulações energéticas, formando escalas ou sistemas de valores.

Um jogo sutil de simpatias e antipatias vai se desenvolver, completando e diferenciando indefinidamente os sentimentos elementares. Como regra geral, haverá simpatia em relação a pessoas que correspondam aos interesses do sujeito e o valorizam, supondo uma valorização mútua e uma escala de valores comuns que permitam as trocas. De forma análoga, a antipatia nasce da não satisfação das necessidades, da ausência de gostos e da escala de valores comuns.

Segundo Piaget, à medida que o sistema de valores se desenvolve nas trocas presentes nas relações interpessoais torna possíveis valorações mais estáveis e o aparecimento de sentimentos interpessoais que condicionam as relações afetivas e os sentimentos morais. Essas valorações mais estáveis levarão os sujeitos a definir normas de ação, que serão organizadas em escalas normativas de valores. E, de uma certa forma, farão com que o sujeito consciente aja de acordo com eles.

Temos, então, que esses dois sistemas, o das regulações energéticas e o dos valores, são distintos, mas têm no interesse seu ponto de junção para direcionar as ações do sujeito. O interesse é um prolongamento da necessidade,

uma vez que um objeto se torna interessante à medida que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. O interesse apresenta-se sob dois aspectos complementares. De um lado, é regulador de energia, mobilizando reservas internas de força, bastando que um trabalho interesse, para parecer fácil e a fadiga diminua. Por outro lado, implica um sistema de valores, relativos à própria atividade e que determinam finalidades para ação.

Dessa forma, temos que, na perspectiva piagetiana, os valores estão relacionados à motivação das ações e vinculados à personalidade do indivíduo, exercendo a função de regular as trocas com o meio.

Tal fato nos leva a considerar que, diante de uma determinada perturbação cognitiva, num contexto específico, o tipo de conduta exercida pelo sujeito para possibilitar a regulação que reconduzirá ao estado de equilíbrio, seria determinado pelas possibilidades de suas estruturas cognitivas e pelos seus aspectos afetivos, no que se refere às necessidades e valores que direcionam o interesse do sujeito, motivando-o para um tipo de conduta e não outra.

Se voltarmos às nossas indagações originais em relação à influência exercida pelos valores e crenças do sujeito psicológico na forma como o indivíduo organiza os seus sistemas perceptivos, cognitivos e afetivos que subsidiam a construção de novos conhecimentos e possibilitam a passagem de um modelo de entendimento da realidade a outro, temos que dentro da perspectiva piagetiana, os valores seriam entendidos como elementos motivacionais do funcionamento cognitivo.

Isso equivale a dizer que, no cotidiano escolar, ao deparar com uma proposta de ação que represente uma mudança ou desafio em relação à sua prática cotidiana, o sistema de valores do sujeito segundo essa perspectiva, interviria direcionando o seu interesse para um determinado tipo de conduta cognitiva ou outra. Isto aconteceria no sentido de ignorar a proposta ou no sentido de levá-lo, de alguma forma, a agir sobre esse elemento perturbador surgido no meio, para buscar integrá-lo a seus sistemas.

Percebemos que, embora Piaget não dissocie a cognição da afetividade, ele atribui à afetividade o papel de energética. Portanto, o papel exercido pelo sistema de valores de um indivíduo restringe-se apenas ao fator motivacional que dará base para suas estruturas cognitivas e para regulação das trocas sociais e interpessoais.

Pode-se confirmar tal fato, a partir de uma metáfora utilizada por Piaget (1954), e retomada por Araújo, U (1999, p. 55), na qual o primeiro afirma que *“a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura”* (Piaget., 1954, p.5), demonstrando, assim, que a afetividade exerce um papel funcional na inteligência, constituindo a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento.

Entendemos que, para Piaget, existe uma relação intrínseca entre gasolina e motor, ou seja, entre afetividade e cognição. Porém a afetividade, embora necessária ao funcionamento cognitivo, não se constitui um sistema capaz de modificar as estruturas cognitivas ou intervir na sua forma de funcionamento.

Sendo clara para nós a relação entre cognição e afetividade, parece-nos que os pensamentos e ações cotidianas, presentes, por exemplo, na forma como o indivíduo se posiciona diante de possibilidades de ação, novas e inusitadas, são permeados por um tipo de funcionamento psicológico em que a cognição e a afetividade são indissociadas e reguladas pelo sistema de valores e crenças de cada um, sem que um deles seja subordinado ao outro.

Ao deparar com uma proposta de ação que represente uma mudança em relação à sua prática cotidiana, por exemplo, o pensamento ou a ação de uma pessoa para aceitar a novidade ou não, dependeria da relação entre seus aspectos afetivos e cognitivos, e seria sofreria a influência de seu sistema de valores.

Além disso, consideramos que a forma como o indivíduo organiza seus sistemas perceptivos, cognitivos e afetivos diante de uma nova situação, interpretando-a e, organizando, ou não, seus recursos para a ação, envolve uma grande quantidade de interações, incertezas e fenômenos aleatórios que fazem parte da realidade complexa a que os indivíduos estão expostos no cotidiano.

Buscando nos aproximar de uma perspectiva mais aberta, que considerasse a grande quantidade de interações e interferências que ocorrem nas relações entre o sujeito e o meio, quando defrontado com situações dilemáticas de tomada de decisões, encontramos o trabalho de Araújo, U.(1999) sobre o funcionamento do sujeito psicológico que aponta caminhos para explicar a complexidade do funcionamento psíquico humano, o qual passaremos a discutir.

2. O Funcionamento do Sujeito Psicológico, segundo Araújo.

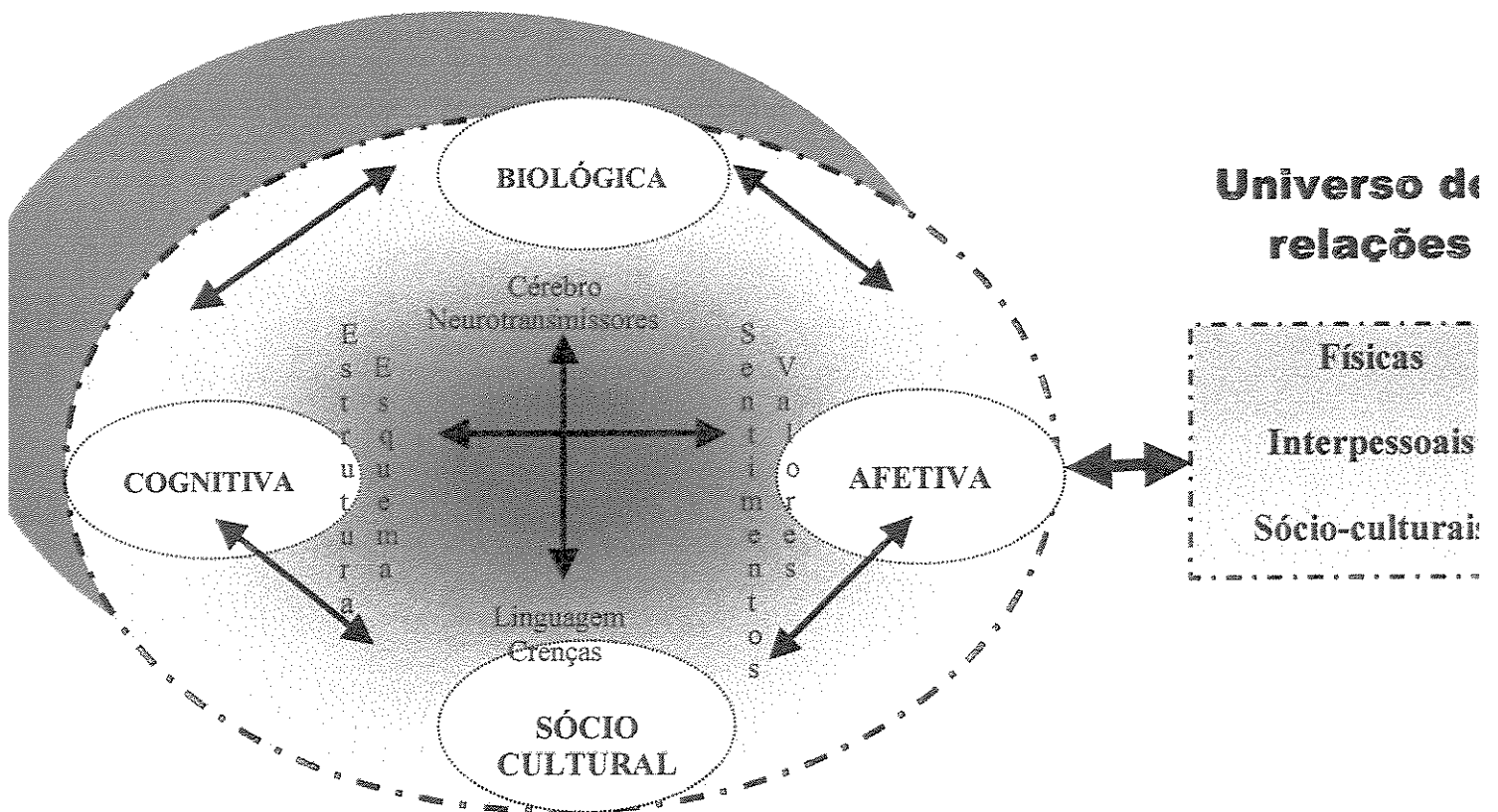
O trabalho de Araújo, U (1999), propõe um modelo hipotético e sistêmico de funcionamento psíquico para efeito de estudo, que considera as interações entre diferentes dimensões constitutivas do sujeito e entre o sujeito e seu universo de relações.

Na opinião de Araújo, nós, sujeitos psicológicos, somos seres que sentimos emoções, que temos necessidades fisiológicas, que vivemos em relação com um universo objetivo e subjetivo e que possuímos capacidade intelectual e afetiva que nos permitem organizar e interpretar nossas relações com o mundo interno e externo.

Somos, pois, constituídos por diferentes sistemas: um sistema biológico, constituído por nosso organismo biológico, que tem uma forma específica e geneticamente determinada de funcionamento; um sistema afetivo, constituído pelos nossos sentimentos e valores; um sistema cognitivo, constituído pelos esquemas e estruturas de pensamento e raciocínio, e um sistema sociocultural, constituído a partir da apropriação da prática social e cultural. A nossa maneira de ser, agir, sentir, pensar e valorar, a partir das interações que estabelecemos entre o mundo interno e externo, objetivo ou subjetivo, é resultante da coordenação do funcionamento desses vários sistemas, sem que se possa considerar um deles mais importante que o outro.

Para esse autor, o funcionamento psicológico e a dinâmica que regula o pensamento e a ação do sujeito consciente procuram integrar, de maneira sistêmica, os diversos aspectos que compõem sua identidade e a natureza dos conteúdos com que interage, inter e intrapsiquicamente. O modelo proposto por ele, tem um caráter dinâmico e é composto por interações contínuas e dialéticas entre os diferentes sistemas representados. Reproduzimos, a seguir o modelo elaborado por Araújo, destacando tratar-se de uma tentativa de representar graficamente um modelo que está em constante interação.

Sujeito Psicológico



Esse modelo teórico de funcionamento psicológico do sujeito sugere que nossa maneira de ser, agir, pensar, sentir, de valorar é resultado da coordenação de vários sistemas que, na verdade, são subsistemas de um sistema mais complexo que define nossa individualidade.

Nesta perspectiva, o sujeito é a totalidade das relações entre seus aspectos cognitivo, afetivo, biológico e sociocultural, organizando e interpretando as relações com o mundo interno e externo.

Segundo Araújo, essa interação é dinâmica, presente nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

Nesse sentido, no modelo defendido por Araújo, a consciência é a instância do sujeito psicológico que regula nossas relações intra e inter-pessoais. Nossa consciência é constituída por sistemas que interagem entre si de maneira dinâmica e interdependente. Atuam nesse jogo funcional, elementos reguladores, responsáveis pela coordenação e inter-relação entre os diferentes sistemas.

Cada sistema constituinte do sujeito psicológico é, por natureza, aberto e fechado ao mesmo tempo. Fechado, enquanto sistema que possui um funcionamento com leis próprias e, ao mesmo tempo aberto, porque se mantém em interação constante com os demais sistemas. Essa interação é mediada pelos reguladores, enquanto elementos pertencentes a um dos sistemas, mas que se relacionam com os demais interferindo em seu funcionamento. Ainda, segundo Araújo, os reguladores :

“posicionam-se na interface entre os diversos sistemas internos e ao mesmo tempo que regulam a relação do sujeito com o mundo externo” (1999,p.76)

Isso significa que, em uma determinada ação, podem atuar no funcionamento psicológico do sujeito, diversos reguladores vinculados ao sistema biológico, cognitivo, afetivo ou sociocultural. A intensidade e o papel de cada regulador, em cada situação que solicita juízos e ações, não podem ser previstos e estão relacionados à natureza do conteúdo externo ao sujeito, que pode ser físico, interpessoal ou sociocultural.

Araújo sugere que, nessa perspectiva, os valores, juntamente com outros elementos, podem assumir um papel importante no funcionamento psíquico de ser humano, pois, se constituindo como elementos pertencentes à dimensão afetiva, podem atuar como reguladores da interação entre as várias dimensões do sujeito psicológico e de suas relações com o mundo externo.

Isso equivale a dizer que o sistema de valores construído pelo sujeito irá interferir na forma como o indivíduo interpreta e atribui significados às diferentes situações do dia-a-dia, na forma como as várias dimensões irão interagir entre si e com o mundo externo, levando o sujeito a mobilizar ou não seus recursos para a ação.

Voltemos a nossas indagações iniciais em relação à influência exercida pelos valores e crenças do sujeito psicológico na forma como o indivíduo organiza os seus sistemas perceptivos, cognitivos, socioculturais e afetivos que subsidiam a construção de novos conhecimentos e possibilitam a passagem de um modelo de entendimento da realidade a outro. Constatamos, então, que essa proposta de

funcionamento do sujeito psicológico, considerando a complexidade das inter-relações das várias dimensões que compõem o sujeito, traz importantes contribuições à nossa investigação.

Nessa perspectiva, os valores do sujeito psicológico deixam de ser considerados apenas como elementos motivacionais de seu funcionamento cognitivo e, de certa forma, a ele subordinado, para assumirem um papel importante no sentido de interferirem na forma como o sujeito organiza seu pensamento, a partir da interação entre os vários aspectos constitutivos do sujeito e de suas relações com o meio.

Isso nos permite entender que, diante de situações dilemáticas ou inusitadas, como, por exemplo, ao se deparar com uma proposta de ação que represente uma mudança em relação à sua prática cotidiana, o pensamento ou a ação de uma pessoa para aceitar a novidade ou não, dependeria da relação entre seus aspectos afetivos, biológicos, cognitivos e socioculturais. Essa relação seria ainda coordenada por seu sistema de valores, que poderá interferir na forma como o indivíduo interpreta e atribui significados aos vários aspectos presentes nessa situação e na forma como as várias dimensões irão interagir entre si e com o mundo externo.

De acordo com Araújo U., as diferentes dimensões que compõem o sujeito psicológico é que fornecerão elementos que lhe permitirão representar o mundo interno e externo a partir de modelos de entendimento da realidade.

Ao buscar entender melhor as bases em que se dá o funcionamento cognitivo do sujeito psicológico e a construção de novos conhecimentos, a partir

desses modelos de entendimento da realidade, numa perspectiva que considerasse um papel mais ativo das diferentes dimensões constituintes do sujeito psicológico, encontramos as idéias de Moreno Marimon, Sastre, Leal e outras (1999), que propõem a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, cuja dinâmica e construção discutiremos, a seguir.

3. Modelos Organizadores do Pensamento

3.1. Antecedentes Básicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

Acreditamos ser interessante, primeiramente, discorrer sobre alguns estudos que forneceram elementos para o desenvolvimento da teoria dos modelos organizadores. Consideramos que um desses estudos, bastante relevante, tendo em vista a problemática que motivou nosso trabalho, é o que ressalta a importância do contexto operacional em que se realizam as ações do sujeito que procura lidar com uma nova situação que lhe seja apresentada.

Resgatamos as idéias de Sastre e Moreno (Apud Scriptori, 1998) presentes em um interessante trabalho a respeito dos processos de generalização, realizado em 1983, que discutem o papel do contexto nas atividades cognitivas do sujeito em situação de adquirir conhecimento.

Constatam as autoras, neste trabalho, que cada nova aquisição dos sujeitos supõe a capacidade de raciocinar, valendo-se de uma ou mais operações, as quais irão provocar a reorganização dos esquemas ou estruturas e conhecimentos anteriores, originando assim, no sujeito, novos esquemas, estruturas e possibilidades intelectuais.

Todavia as operações mentais e os raciocínios relativos a um determinado conteúdo não são apenas transpostos ou diretamente aplicados de forma sistemática a novos contextos, aparentemente isomorfos ao que anteriormente deu lugar àquelas aquisições, mas simultaneamente as operações anteriores são reconstruídas no novo contexto operacional que se apresenta, para que o raciocínio atinja maior amplitude.

A modificação do esquema organizador, entendida como reconstrução dá-se por um processo de generalização. Inicialmente essa organização de nível superior permanece ligada aos primeiros conteúdos que a originaram, já que parte sempre de um exercício funcional dos esquemas ou estruturas e não se dá no vazio. Porém, à medida que vão funcionando, esses esquemas e estruturas vão sendo aplicados a contextos operacionais próximos, similares ou isomorfos, tornando possível sua extensão a um maior número de conteúdos, ampliando seu campo de aplicação, à medida que há o desligamento gradativo de seus conteúdos iniciais.

É desse modo que as autoras explicam o processo de desvinculação das estratégias do sujeito dos conteúdos aos quais se aplicam. Posteriormente, essas estratégias tornam-se parte integrante de uma nova construção, ao se

coordenarem com outras estratégias igualmente independentes de seus conteúdos.

Esta teoria nos parece bastante interessante, pois permite desmistificar a idéia de que, por exemplo, a aquisição total e absoluta de um novo conceito se dá rapidamente, independentemente de seu contexto de aprendizagem, a partir de uma aula ou de um curso, que não ofereça ao sujeito muitas oportunidades de generalizá-lo a vários contextos operacionais.

Ressalta também a importância que adquire a necessidade de se levar em conta os contextos implicados na aquisição de todo conhecimento, uma vez que esses podem mudar sua significação ou dificultar sua generalização. Além disso, fica também evidente a necessidade de o sujeito prosseguir agindo dentro de uma variedade ampla de contextos operacionais para que lhe seja possível o enriquecimento de suas capacidades e de seu funcionamento intelectuais.

Essa teoria constitui-se num importante passo em direção aos modelos organizadores do pensamento.

3.2. Quadro Teórico dos Modelos Organizadores do Pensamento

Segundo Arantes,V (2000), a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, apresentada por Moreno, Sastre, Leal e outras, buscou integrar elementos da epistemologia genética e das ciências cognitivas, dentro de uma perspectiva evolutiva-construtivista, para oferecer uma forma de melhor entender as estratégias utilizadas pela mente humana na construção do pensamento,

integrando aspectos afetivos, considerando o papel das estruturas e a natureza dos conteúdos.

Essa teoria teve como origem, as contribuições de Piaget a respeito das representações mentais e da importância da natureza do conteúdo na construção de conhecimentos, e também as contribuições da ciência cognitiva, a respeito dos modelos mentais.

A) Modelos Mentais

Dentro das teorias cognitivas, as autoras consideram como suporte para suas formulações, a idéia de que o raciocínio humano depende de modelos mentais. Nessa perspectiva, o raciocínio dos sujeitos não se utiliza apenas da lógica e, muitos conceitos são elaborados tendo como base a experiência concreta, permitindo que o funcionamento cognitivo opere por meios de “modelos mentais” que são construídos a partir dela.

Johnson-Laird (1981) estudioso das ciências cognitivas, ao analisar em seus estudos a elaboração de modelos mentais, a partir de enunciados verbais, define modelos mentais como sendo “*uma representação interna de um estado de coisas do mundo exterior*” (apud Arantes 2000,p.51). Para esse autor, compreender é elaborar modelos do mundo. Nessa perspectiva, os modelos mentais são modelos internos que funcionam como representações do mundo externo, construídas a partir dos mecanismos perceptivos dos sujeitos.

A representação nessa teoria assume grande importância, tanto na elaboração dos modelos, quanto na manipulação deles pelo pensamento. Por

dependerem das informações obtidas pela percepção do sujeito no momento da experiência, os modelos mentais propostos por Johnson-Laird possuem caráter local, já que não tem uma existência *a priori*.

Outros estudiosos dentro da ciência cognitiva, como por exemplo, Halford (1993), defendem, porém, que os modelos mentais não tem um caráter estritamente local, construído a partir apenas da percepção de cada situação. Segundo esse autor, os modelos mentais possuem um caráter perceptivo e também um caráter conceitual, visto que são entendidos por ele como representações cognitivas que se ativam quando o sujeito resolve problemas, possibilitando inferências e operações mentais, podendo incluir também representações imaginárias. A construção dos modelos mentais envolve um processo complexo, que leva em conta as estruturas cognitivas, situações e percepções.

Em seu trabalho, Moreno, Sastre, Leal e Bovet, reconhecem o avanço das idéias de Johnson-Laird, que não se limitam apenas a explicações de conteúdo lógico para explicar o raciocínio humano. Porém, discutem o fato dessas idéias postularem estruturas internas com origem apenas na percepção. Concordam com Halford e buscam ampliar suas proposições, considerando que a abstração de propriedades da realidade implica em um processo cognitivo complexo.

B) Importância dos conteúdos e representações mentais

A epistemologia genética elaborada por Piaget parte do pressuposto de que o conhecimento é resultante das trocas realizadas pelo sujeito, com o meio físico e

social em que está inserido, a partir da ação sobre os objetos de conhecimento. Nessa interação, o sujeito, além dos conteúdos, constrói também as estruturas mentais, que podem ser entendidas como a forma de organizar, reorganizar e estruturar as experiências vividas. As estruturas mentais, em seu processo de construção, têm um movimento ascendente, hierárquico e vão se tornando cada vez mais complexas, até atingir o nível operatório formal. Durante grande parte de sua vida, Piaget se dedicou a estudar o processo de construção dessas estruturas mentais e sua psicogênese.

Na década de 60, a partir de suas investigações sobre causalidade, Piaget percebeu que determinados conteúdos (objetos) resistiam em ser assimilados pelas coordenações inferenciais do sujeito e suas antecipações, gerando contradições e desequilíbrios funcionais, que levavam a construções e reconstruções de novos conhecimentos. Isso o levou a considerar uma maior contribuição da natureza dos conteúdos na cognição.

Dessa forma, na década de 70, Piaget muda o enfoque de suas pesquisas, direcionando-a para a investigação acerca das características funcionais do processo de equilibração, atribuindo um papel mais relevante aos conteúdos. Esses estudos, que reconheceram que os objetos ou os conteúdos teriam um papel maior no processo de equilibração e no funcionamento cognitivo, no sentido de levar em conta não somente as possibilidades das estruturas, mas também a natureza do conteúdo, foi um dos pilares que posteriormente serviu de base para a teoria dos modelos organizadores, a qual discutiremos mais adiante e que serviu de referência para o nosso trabalho.

Outro aspecto da teoria piagetiana que serviu de base para a teoria dos modelos e que julgamos conveniente abordar é a idéia da representação mental.

Para Piaget, a representação é, em princípio, uma imitação interiorizada. O sujeito toma os elementos que considera essenciais para caracterizar um objeto de conhecimento, presente na realidade, e constrói, a partir deles, uma imagem mental desse objeto. Essa imagem não se constitui numa cópia fiel da realidade, mas sim numa imitação do mesmo, visto que, não contém todos os elementos presentes no objeto. Para a construção dessa imitação, existe um processo de seleção de elementos no qual o sujeito retém as partes ou características do objeto, que lhe parecem mais destacadas.

A atividade cognitiva da representação se inicia desde cedo na criança, através de modelos simples, como a imagem mental. A construção das primeiras imagens mentais constitui o prolongamento dos esquemas de ação iniciais e da atividade perceptiva. As imagens mentais que correspondem a idéias ou conceitos mais gerais são prototípicas no sentido de que não representam um objeto único, mas uma classe de objetos. Seu significado depende do contexto e contempla os traços ou elementos essenciais do objeto, organizados de uma determinada maneira, ligados a certas características que constituem o contexto do objeto, ou seja, suas conseqüências e implicações.

O sujeito vai, posteriormente construindo modelos mais complexos de representação, cujo caráter organizador se dá sobre os diferentes elementos da representação tais como dados, propriedades e relações.

Barbel Inhelder, juntamente com Guy Cellier (1992), deram prosseguimento às pesquisas de Piaget sobre os aspectos funcionais da

cognição, utilizando-se do estudo da resolução de problemas, por entender ser essa uma ocasião onde o sujeito aplica seus conhecimentos a um contexto particular, a qual possibilitaria melhor compreender o papel das representações mentais sobre as quais se apóiam os esquemas de ação,

Em seus estudos, ao discutir o papel funcional das representações, Inhelder sugeriu que os sujeitos aplicam em suas condutas, dois tipos diferentes de representações:

” “integradas”, quando pertencentes a programas comportamentais inferidos como condição necessária dos comportamentos observáveis, e “móveis”, quando funcionam de forma independente do sistema de conduta que incide sobre elas.” (Arantes, 2001, p.48)

Seus estudos levaram ao reconhecimento de que na resolução de problemas, os sujeitos se utilizam desses dois tipos de representações como instrumentos cognitivos. Esses instrumentos formam seus modelos mentais, que envolvem representações locais, subjacentes aos comportamentos, que o sujeito utiliza para interpretar a situação e organizar suas ações, garantindo a coerência de conteúdos, permeadas por uma coerência estrutural, fruto de suas estruturas lógico-matemáticas, que lhe atribui um caráter de estabilidade.

Assim sendo, o funcionamento cognitivo envolve tanto a utilização de representações locais, vinculados aos contextos e conteúdos, quanto a utilização das estruturas lógico matemáticas, que são articuladas e conferem ao modelo uma coerência estrutural.

Considerando essas idéias, Moreno, Satre, Leal e outras, buscaram uma perspectiva teórica que ampliasse os estudos estruturais realizados por Piaget,

para explicar a diversidade de raciocínios encontrada dentro da universalidade na construção das estruturas mentais.

As autoras postulam que o sujeito constrói modelos da realidade que lhe permitem orientar-se e conhecer o mundo interno e externo. Esses modelos organizadores seriam a organização das representações que o sujeito realiza de uma determinada situação, articulando, ao mesmo tempo, conteúdo e forma, aspectos estruturais da cognição e os conteúdos presentes na realidade.

Segundo as autoras, o modelo organizador pode ser entendido como:

“uma particular organização dos dados que o sujeito seleciona e elabora, do significado que lhes atribui e das implicações que dele se originam. Tais dados procedem das percepções, das ações (físicas e mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna, a qual produz, no sujeito que a elaborou, a idéia de que mantém também uma coerência externa”.
(Moreno, Sastre, 1999 p 78).

Esse conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, é constituído pelos dados presentes nessa situação que ele abstrai como significativos entre todos os dados possíveis, por outros dados que ele imagina ou infere como necessários, pelos significados e pelas implicações que lhes atribui e pelas relações que estabelece entre todos esses elementos.

Segundo Arantes, V. (2000) os modelos organizadores sintetizam o resultado de diversas atividades cognitivas concluídas pelos sujeitos na avaliação de uma determinada situação. São elas :

“ a abstração e seleção de dados da situação problemática; a atribuição de significados aos dados considerados relevantes e rechaço dos dados irrelevantes; o estabelecimento de relações e/ou implicações entre os dados abstraídos e seus significados”(Arantes,V. 2000, p.65)

Nem todos os fatos observáveis que acontecem ao nosso redor dão lugar à construção de um modelo, pois isso seria antieconômico. Somente aqueles que resultam de interesse para o sujeito são percebidos.

Diante desses acontecimentos observáveis, a partir dos quais é possível realizar diversas interpretações, cada indivíduo seleciona e organiza uma série de dados.

Nessa perspectiva o dado é entendido como a interpretação que o sujeito realiza dos objetos e fenômenos presentes na situação. As percepções (que envolvem interpretações), as ações (tanto físicas quanto mentais), o conhecimento do sujeito e suas inferências é que dão origem aos dados.

Dessa maneira, os dados são um produto da interpretação, que o sujeito faz dos objetos e fatos observáveis, não existindo dados objetivos ou unívocos. Os dados podem variar em diferentes indivíduos ou em um mesmo indivíduo em momentos diferentes. As variações de significado de um mesmo dado dependem do contexto mental em que este se insere ou estão intimamente relacionados a ele. Nenhum dado existe isolado de seu contexto, porque careceria de sentido.

No processo de abstração de dados, o sujeito diante de uma determinada situação não retém todos os dados da realidade. Ele os seleciona, retendo aqueles que para ele são significativos, rechaçando aqueles que não considera relevantes ou pertinentes. Essa seleção depende do nível de conhecimento do indivíduo, de suas experiências, de seus sentimentos, valores e de suas estruturas cognitivas.

Os dados não considerados como significativos, não são levados em conta e, portanto, não fazem parte de seu modelo, mesmo que sejam, na verdade, os fundamentais para o entendimento adequado da situação. Também podem figurar no modelo, dados que não existem na realidade objetiva, mas que são produto de inferências, ou da invenção de dados considerados necessários para a compreensão da situação observada, mas que são igualmente importantes para o sujeito.

Tal fato nos parece interessante, pois, segundo nos aponta Arantes, V. (2000), os modelos permitem a introdução de elementos como a imaginação no funcionamento mental. E nos possibilita compreender como outros aspectos, além dos de natureza lógica, por exemplo, os sentimentos, desejos e valores atuam na organização mental, possibilitando ao sujeito imaginar, fantasiar a realidade de maneiras peculiares, sem relação direta com a realidade objetiva.

O processo de atribuição de significados é inerente a toda abstração de dados, visto que abstrair um dado de uma situação é *“diferenciá-lo do conjunto dos demais e essa diferenciação ou percepção traz implícita uma atribuição de significado em virtude do qual se diferencia do conjunto”* (Moreno, Sastre, 1999 p.91). A atribuição de significados e a abstração de dados são processos dialéticos, que ocorrem

simultaneamente, visto que a atribuição de significados é condição fundamental para levar o sujeito a considerá-los pertinentes e, portanto, abstrai-los da situação.

As atribuições de significado podem ser muito variadas, segundo indivíduos, segundo as culturas e segundo contextos. Ressaltamos que um mesmo sujeito, em diferentes situações, pode atribuir significado diferente a um mesmo dado. Podemos, então, supor que, tanto na abstração de dados como no processo de atribuição de significados, vão estar em jogo as experiências significativas do indivíduo em relação a seus valores, sentimentos e representações, relacionados àquele contexto específico.

As implicações estabelecidas derivam-se dos significados atribuídos aos dados considerados relevantes, constituindo-se um processo simultâneo aos anteriores (abstração e atribuição de significados). Se os sujeitos podem atribuir diferentes significados aos mesmos dados em contextos diferentes, conseqüentemente, diferentes implicações ou conseqüências também poderão ser estabelecidas diante de um mesmo fato.

Os modelos não cumprem só a função de servir de base para a explicação de fatos. Servem também de ponto de partida para a ação, visto esta não ter como base a realidade, mas o que cada um acredita que seja a realidade. Desse modo, nossas convicções guiam nossos atos mais do que os fatos objetivos.

A forma como o pensamento se organiza a partir de uma situação, leva em conta não apenas a lógica presente nas estruturas de pensamento, mas a relação dela com os desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores do indivíduo.

Nessa perspectiva, portanto, a observação da realidade se submete à crença, desejo e valores de quem a observa. O sistema de valores construído dá suporte ao significado atribuído ao dado ou variável que figura no modelo e irá interferir na forma como o sujeito interpreta e atribui significados às diferentes situações do dia-a-dia, no julgamento de dados que considera relevantes e que, portanto, abstrai dessas situações, e nas implicações que irão levá-lo a mobilizar ou não os seus recursos para a determinada ação.

A importância do sistema de valores é ainda particularmente significativa, ao considerarmos os mecanismos funcionais que marcam a passagem de um modelo organizador a outro possibilitando que ocorram os processos de mudança e a construção de novos conhecimentos, ou sua reconstrução em novos contextos, conforme veremos adiante.

4. Mudança de Modelos Organizadores de Pensamento

4.1. Passagem de um modelo organizador a outro

Conforme já discutimos anteriormente, os modelos organizadores do pensamento não são invariáveis. Construídos a partir das atividades cognitivas

empreendidas pelo sujeito na avaliação de uma determinada situação que envolve conteúdos específicos, os modelos podem se modificar ao longo da vida.

Diante da mesma situação determinada, o sujeito pode passar a atribuir significado a novos dados, selecionando-os ou inferindo-os como significativos, rechaçando outros dados anteriormente considerados como relevantes. Da mesma forma, o sujeito pode também atribuir outros significados aos mesmos dados ou estabelecer outras implicações ou conseqüências decorrentes deles. Todas essas possibilidades trazem de forma inerente para o sujeito uma transformação de seu modelo organizador correspondente àquela situação ou conteúdo.

Segundo Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999), quando a mudança de modelos organizadores se produz, abandonam-se com freqüência alguns dados, que passam a ser considerados como não-significativos ou mudam de significado.

Atribui-se significado a outros dados desconhecidos ou considerados anteriormente como não-pertinentes e aparecem novas formas de organização entre dados, significados e implicações. Surge, no final das contas, uma nova forma de considerar a realidade ou a parcela desta que o modelo pretende refletir.

Diante da percepção de um novo objeto ou interação com uma situação nova e desconhecida, o sujeito tenta aplicar os modelos organizadores já construídos anteriormente em situações semelhantes, para tentar compreendê-la.

Segundo as autoras, se a nova situação ou objeto possui dados ou relações que são considerados relevantes, a partir de seu sistema de valores, sentimentos, experiências, crenças e capacidade cognitiva, e, portanto, abstraíveis, que podem ser assimilados às do modelo anterior por serem compatíveis com ele,

“produz-se uma identificação com a incorporação desses novos dados, que passam a formar parte do repertório de dados possíveis implicados no modelo, com o qual este é enriquecido e ampliado”(1999, p.99)

Se, ao contrário, a nova situação ou objeto oferecerem dados ou relações muito diferentes dos presentes em modelos anteriores, incompatíveis com eles, tornar-se-á difícil a possibilidade de identificação. Nesse caso, o sujeito seleciona ou infere alguma propriedade à qual se atribuiu um significado parecido ao outorgado a elementos semelhantes, presentes em outros modelos conhecidos. O sujeito reduz o novo ao já conhecido, a partir da contigüidade entre propriedades, como nos explicam as autoras:

“O descobrimento de um novo objeto requer a construção de um novo modelo que deve estar ligado com os já conhecidos por alguma, ou algumas características, para que possa integrar-se ao universo conhecido. Diante da presença de objetos desconhecidos, o sujeito busca um modelo análogo para aplicar a eles, na tentativa de reduzir o novo ao já conhecido, introduzindo as modificações necessárias a seu modelo para adequá-lo às novas características. Se esse processo de adequação não é possível porque as características do objeto o impedem, ou o sujeito se empenha em mantê-lo, apesar das anomalias (que podem ser consideradas exceções), ou renuncia a aplicar-lhe um modelo conhecido e considera os novos dados que apresenta como pertinentes e constrói, a partir deles, um modelo novo que passa a ser o protótipo de uma nova classe de fenômenos. Esse novo modelo, entretanto, liga-se de alguma forma com algo conhecido, ainda que

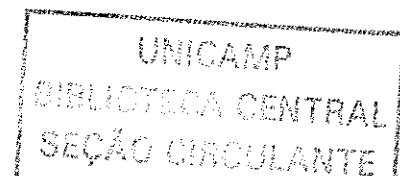
pertença a uma classe de fenômenos que tem ínfima ou nenhuma relação". (1999 p.101)

Ao tentar entender os mecanismos funcionais que marcam a passagem de um modelo a outro, conferiu-se aqui um papel importante à possibilidade de identificação entre os dados presentes nos novos modelos julgados como relevantes e abstraídos como significativos, de acordo com o referencial de valores, sentimentos, crenças e capacidade cognitiva do sujeito, com os dados presentes em modelos já conhecidos. Por isto julgamos importante nos determos um pouco mais no conceito de identificação

4.2. Identificação

Na linguagem corrente, o termo identificação abrange toda uma série de conceitos psicológicos tais como, imitação, empatia, reconhecimento, entre outros, que são usados no cotidiano, de forma nem sempre precisa. Assim sendo, nos parece importante definir, do ponto de vista semântico, o sentido do emprego desse termo em nosso trabalho.

Historicamente, o termo identificação vem da Filosofia e foi introduzido na linguagem psicológica por Freud, inicialmente em referência a um mecanismo de defesa do ego, assumindo progressivamente em sua obra um valor maior, que acabou por fazer dele, mais do que um mecanismo psicológico entre outros, a operação pela qual o indivíduo humano se constitui. Na perspectiva psicanalítica entende-se a identificação como sendo



“um processo psicológico inconsciente, pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, ou um tributo da representação psíquica que tem de um objeto e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse objeto”(Laplanche e Pontalis 1996, p.).

Porém, embora na linguagem psicológica seja comum a referência ao termo identificação no sentido reflexivo do verbo identificar (“se identificar”) trazido por Freud, em nossos estudos, ao tratarmos dos mecanismos psicológicos subjacentes à passagem de um modelo de organização do pensamento a outro, o termo identificação, será por nós empregado em seu sentido transitivo (“identificar algo”). Entendemos aqui identificação como sendo um processo através do qual o sujeito atribui ou reconhece em um determinado objeto, características ou propriedades consideradas como iguais, semelhantes ou análogas a características e propriedades presentes em outro objeto ou classe de objetos.

Salientamos não ser esse processo de identificação necessariamente um processo global, no sentido de considerar o objeto como um todo, mas pode remeter apenas a determinados aspectos do objeto ou da relação do indivíduo com ele.

Assim sendo, quando discutimos a questão da mudança de um modelo organizador e da importância do sistema de valores do sujeito nesse processo, na verdade estamos nos referindo ao fato de que diante de uma nova situação, o sistema de valores do sujeito, juntamente com outros elementos (nível cognitivo, experiências de vida, sentimentos, aspectos sociais e culturais) relacionados àquele conteúdo, irá permear a atribuição de significados e, portanto, interferir na seleção dos dados considerados relevantes a serem abstraídos nessa situação,

nos dados a serem rechaçados e nos dados a serem inferidos como necessários a partir dela.

Pensamos que, se os dados abstraídos e inferidos/imaginados e os significados que lhe são atribuídos trazem implícitos princípios e valores compatíveis com os implícitos a um modelo organizador já existente, é possível uma identificação. Ou seja, é possível que sejam reconhecidos como semelhantes ou análogos em termos de características e propriedades, e podem, pois, ser incorporados, ampliando o modelo já existente.

Caso os princípios e valores implícitos ao dado abstraído e seus significados não sejam compatíveis, o reconhecimento como semelhante se torna quase impossível. Isso pode, dependendo do contexto, levar o sujeito ao abandono do modelo antigo e construção de um novo modelo, ou à abstração de alguma propriedade à qual se atribuiu um significado parecido ao outorgado a elementos semelhantes, presentes em outros modelos conhecidos, a partir da contigüidade, para lhes atribuir coerência e encaixa-los no modelo antigo, ainda que de forma não coerente com seu significado objetivo.

Retomando o percurso que percorremos até o presente momento, temos que a inquietação que motivou a realização de nosso trabalho foi a constatação da dificuldade de alguns professores em abandonar as concepções tradicionais de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a construção de novas formas de entendimento da realidade e a atribuição de novos significados às suas

práticas, possibilitando, assim, a adoção de uma perspectiva mais democrática em suas práticas cotidianas.

A partir do diálogo com os autores por nós discutidos, acreditamos ter obtido mais subsídios teóricos, que permitiram uma melhor compreensão do funcionamento psicológico do ser humano em relação aos mecanismos psicológicos que concorrem para a construção de novos modelos de entendimento da realidade que possam propiciar mudanças em suas práticas ou não.

Para possibilitar o estudo do funcionamento psicológico do sujeito, optamos por eleger a prática avaliativa como conteúdo a ser utilizado como exemplo nas discussões a respeito dos mecanismos que concorrem para a construção de novas formas de entendimento da realidade.

Entendemos, então, que para dar prosseguimento ao nosso trabalho, se faz necessário que agora passemos a focalizar um pouco a questão da avaliação da aprendizagem, visando nos aprofundarmos mais na discussão das concepções de práticas avaliativas que parecem predominar nas escolas, buscando explicitar os pressupostos epistemológicos bem como as crenças e valores que subsidiam os modelos de prática avaliativa realizados pelos professores.

Nessas considerações, enfatizaremos um pouco mais a concepção avaliativa de características formativas, que acreditamos ser mais adequada, problematizando a dificuldade dos professores em adotar práticas menos excludentes.

II - As ciladas da avaliação

Maio de 2002, trecho de uma entrevista realizada com uma professora de ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de São Paulo, na cidade de Campinas:

Professora: “- Olha só: hoje eu posso te dizer que dentro de minha sala de aula de terceira série tem praticamente três classes, três níveis, sabe? Eu tenho um grupinho de mais ou menos uns 10 alunos que estão bem, que têm nível de 3ª série. Sabem ler e escrever direitinho, dominam mesmo...entendem o que lêem, escrevem pequenos textos sem muitos erros, estão dentro do esperado para a série e, com eles, eu posso trabalhar os conteúdos propostos no meu planejamento. Agora, eu tenho também um outro grupo, com uns 15 alunos, que estão mais ou menos....que lêem e escrevem, mas com muitas dificuldades. Conseguem ler devagarzinho, meio soletrando. Quando terminam de ler todas as palavras de uma frase, já esqueceram o que leram no começo e perdem o sentido dela, nem sempre entendem o que estão lendo...copiam coisas da lousa, mas não conseguem escrever sozinhos. Com eles eu tenho que ir mais devagar. E tem ainda uns outros 8 alunos que, esses sim, esses são “daqueles” que não sabem nem ler, nem escrever nada. Tem uns dois que não sabem

escrever nem o próprio nome, que não distinguem letras de números....dá vontade de sentar no chão e chorar. Você acha que essas crianças deveriam ainda estar assim? Nunca peguei uma sala tão ruim. Agora, eu acho que isso é reflexo da progressão continuada, e desses professores acomodados, que acham que como o aluno vai passar de qualquer jeito, então não precisa mais avaliar, nem se empenhar para que o aluno aprenda. Ao invés de trabalhar mais para o aluno aprender e ir para a série seguinte sabendo, passam as dificuldades do aluno para frente, para o outro colega. Agora eu fico desesperada, pois alguma coisa eu tenho que fazer. Não dá para deixar esses coitadinhos assim, sem aprender nada, senão eles vão chegar lá na 5ª série, e o que vai ser deles? Tenho que pelo menos fazer com que eles saiam alfabetizados nesse ano. Depois, do conteúdo, a gente corre atrás.”

Pesquisadora: *“- E como você vem trabalhando com esse grupo tão diferente? Como você organiza seu trabalho na sala de aula para conseguir alfabetizar essas crianças e ao mesmo tempo trabalhar com os alunos que já estão mais adiantados?”*

Professora: *“— Bom, sei que o que eu vou te falar pedagogicamente é horrível, mas foi o único jeito que me ocorreu para conciliar essa situação. Eu dividi a classe em dois grupos : um grupo com as crianças que estão mais evoluídas para um lado e outro grupo com essas crianças que não estão alfabetizadas ou que têm muitas dificuldades para o outro. Dividi a lousa no meio e expliquei para eles que agora, no início do ano, eles iam estar fazendo atividades diferentes até que*

todos conseguissem alcançar o mesmo nível, e o grupo voltar a trabalhar todo junto. Pedi que a diretora me arranjassem algumas cartilhas, fiz umas letras em cartões e com esse material estou tentando alfabetizar essas crianças escrevendo palavrinhas, essas coisas. Com o restante da sala, vou trabalhando normalmente num ritmo um pouco mais lento os conteúdos das disciplinas que normalmente eu trabalho na série. Sigo algumas atividades do livro didático, outras eu vou criando, conforme eu percebo os interesses e as necessidades da turma, e assim vai...”

Pesquisadora-“ *Mas você não sentiu que isso possa ter gerado, assim, um mal estar na classe, uma situação discriminatória, de um grupo achar que sabe mais que o outro, ou do outro grupo sentir-se inferiorizado perante a sala?”*

Professora: “- *Olha, em nenhum momento nenhum aluno fez qualquer comentário sobre esse tipo de coisa. Eu tentei frisar bem que eu estava fazendo isso porque eles tinham vindo de salas diferentes e cada um estava num ponto e, eu ia fazer isso até todo mundo entrar no mesmo ritmo. Agora, que isso vai acontecer com o tempo, eu acho até que pode acontecer mesmo...assim de um grupinho se achar melhor e mais adiantado, chamar os outros de burro, essas coisas, mas isso acontece em qualquer sala, e eu estou lá para prestar atenção nessas coisas e ensinar que eles devem se respeitar. Além disso, eu prefiro correr o risco a tentar trabalhar com o grupo todo num ritmo que alguns não vão dar conta de acompanhar e a incompetência deles vai ficar mais evidente, inclusive para a própria criança, até ela começar a se sentir incapaz e desmotivada.”*

Pesquisadora : -“ Então,deixa eu retomar para entender melhor...Você tem os objetivos a serem trabalhados para a série,que são os do planejamento. Fora isso, você tem um trabalho mais individualizado em relação ao crescimento de cada aluno.E na hora de avaliar, como você faz? Você avalia o grupo todo, a partir de um parâmetro comum ou você estabelece objetivos específicos, para cada aluno, conforme o nível de aprendizagem em que ele se encontra?”

Professora –“Para mim, como professora, o que me interessa no trabalho do dia-a-dia, é ver se os alunos atingiram os objetivos daquilo que eu estou trabalhando com cada um deles, se estão progredindo, para eu adequar meu trabalho e dar continuidade ao processo.”

Pesquisadora: -“Então, por exemplo, se o aluno atingiu o objetivo que você queria, mas esse objetivo ainda está longe, não corresponde ao objetivo que foi planejado para a série no bimestre: esse aluno fica com conceito satisfatório no bimestre?”

Professora: -“Não! Ele fica com insatisfatório. Aí a minha posição é a seguinte: eu vou passar para a família:”olha, o seu filho, dentro do que eu estou trabalhando com ele, ele teve um bom desenvolvimento, está progredindo”. Só que dentro da série, eu tenho que verificar o desempenho dele em relação aos conteúdos que estavam previstos no planejamento para aquele bimestre.Tenho que ter um registro do que eu estou dando e do que ele aproveitou.Eu tenho esse registro mensal. Eu preparo a avaliação mensal escrita. Eles fazem outras atividades. Mas

eu tenho essa prova mensal escrita, de cada matéria, que é igual para todos e que determina a nota do bimestre. Então o que ele vai fazer? Ele não vai conseguir fazer quase nada nessa avaliação. Mas ele tem que ser avaliado dentro da classe, comparando com os outros alunos. E dentro da 3ª série, ele é um aluno fraco. Qual é, assim, a minha intenção? Ir trabalhando com ele as dificuldades e levar ele até o fim da 3ª série como um aluno fraco, mas com condições de ir para a 4ª série. Porque, com a progressão, ele vai ter que passar de ano. Então ele não pode ir para essa 4ª série como ele chegou na 3ª. Ele tem que ir melhor. Ele não vai pronto para uma 4ª, mas ele vai assim mais fraquinho. Só que não zerado. Ele vai ter a progressão dele. Assim, a professora que pegar esse aluno no ano que vem, ela pode dar uma continuidade a partir do que foi trabalhado. Olha, eu ensinei isso, isso e isso para ele. Ela vai partir desse ponto.”

Pesquisadora:- *“Existe algum instrumento de avaliação que você conheça ou já viu alguém usar, ou foi submetida, que você tenha gostado, achado interessante?”*

Professora: *“Olha, desde que começaram as avaliações regulares dos SARESP², eu as achei muito interessantes. As que eu tive acesso eu achei bem elaboradas. Só que elas seriam mais proveitosas se realmente a gente tivesse acesso para estar trabalhando com esse tipo de material. Eu acho que a avaliação deles é boa.”*

² A professora está se referindo às provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, implantado em 1996 com o objetivo de criar um sistema de avaliação externo que permitisse obter dados sobre o ensino, por meio do rendimento escolar dos alunos dos ensinos fundamental e médio. São provas anuais, que se constituem de questões objetivas aplicadas longitudinalmente, tendo como parâmetros as propostas curriculares da SEE/CENP.

Pesquisadora: *“- Em que sentido você as considera boas?”*

Professora : *“-É que muitas situações que são propostas ali, vão diretamente para o dia-a-dia da criança. Coisas do cotidiano. Não é uma coisa assim de fato isolado, distante de um contexto. Muitas vezes, a gente vai dar fato isolado para o aluno e quer que ele aprenda. E ele não aprende. Então eu acho que ela está bem elaborada. É um modelo legal. Tanto que eu consegui xerocar e eu trabalho com elas como atividades.”*

Pesquisadora: *“-E alguma coisa assim, que não seja do tipo de uma prova escrita? O que você pensa de uma forma de avaliação que não utilize prova? (A professora entrevistada “force” a boca para o lado, em sinal de desaprovação) Assim, por exemplo, como esse portfólio³ (o pesquisador mostra à professora material). É uma forma diferente de avaliar e registrar o cotidiano e o processo de construção de conhecimento. A partir de um trabalho dentro de um determinado tema que é escolhido a partir do interesse e necessidades da classe, esse tema vai se desdobrando no trabalho articulado com os conteúdos das diversas áreas*

³ Ao utilizarmos o termo portfólio, estamos nos referindo a uma concepção específica desse tipo de material, baseada em Isabel Alarcão (“Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão”, 1996) que sugere um trabalho relevante com esse instrumento para explorar os aspectos formativos e reflexivos em projetos inovadores de formação de professores. Foi justamente esse caráter inovador que nos levou a optar pela apresentação desse tipo de material às professoras entrevistadas como uma proposta alternativa de instrumento de avaliação. Nessa entrevista, o portfólio foi apresentado como um caderno, que funciona como uma espécie de álbum organizado pelos alunos, onde são colocados seus registros pessoais acerca dos conhecimentos construídos a partir das atividades organizadas e realizadas em sala de aula (leituras, pesquisas, entre outros), suas produções individuais e/ou coletivas, bem como fotos, materiais oferecidos pelo professor, enfim, tudo que for considerado importante para documentar seu processo de formação acadêmica.

disciplinares. A partir das atividades organizadas em sala, que são pesquisas, entrevistas, leituras, discussões, produções coletivas, cada um faz seu registro individual dos conteúdos construídos. No caso aqui é uma turma de 3ª. série que já domina mais a escrita, então esse registro é feito através de atividades que envolvem textos, desenhos, colagens, e fotos, e o trabalho vai ficando registrado. Eles têm o caderno individual. Esse, no caso, é o caderno da turma, que é onde os alunos escolhem alguns trabalhos entre os de toda a sala, para compor o registro do grupo. No final, o professor pode avaliar os conhecimentos construídos pelo aluno. Não sei se você já tinha visto alguma proposta como essa... Que você acha?"

Professora: (analisa o material atentamente e faz alguns comentários sobre os trabalhos das crianças) "Olha só que gracinha...(risadas). Interessante os conteúdos que foram trabalhados, não? É...quando a criança escreve dá para trabalhar assim..".

Pesquisadora :—" Não necessariamente. Veja que cada um registra do seu jeito(mostra as várias formas de registro presentes no material). Tem uns que se utilizam mais da escrita, outros se apóiam mais nos desenhos, colagens, etc."

Professora :—" É muito legal e está dentro daquilo que eu já faço. Eu trabalho em ciências através de desenhos. Eles registram o que aprendem através de desenhos, mas a maioria não escreve ainda. Se escrever, legal, aí faz o desenho e

escreve. Olha,aqui é o que eu estou trabalhando : higiene e alimentação.Eu trabalho muito através dos desenhos. ”

Pesquisadora :- “O que você acha de trabalhar dessa forma não só em Ciências, ou seja, ao final do trabalho com um determinado tema, você utilizar um material como esse, produzido pelos alunos a partir das atividades propostas, como instrumento para fazer sua avaliação?”

Professora: -“ Gostaria de ver como isso seria trabalhado na sala... (a professora imprime um tom de ironia ao comentário).Acho que para os alunos a realização desse caderno deve ser gostosa, mas acho que a proposta é solta. O aluno registra aquilo que para ele foi importante, segundo a percepção dele.Embora dê para você ver o que está sendo importante para o aluno daquilo tudo que você está trabalhando, não garante que o aluno vá expressar lá aquilo que realmente é fundamental nos temas ou conteúdos trabalhados na sala de aula. Aí você vai ficar sem saber se ele aprendeu esses objetivos fundamentais ou não. Eu, particularmente, ainda acho que tem que ter uma avaliação prá direcionamento meu.Eu acho que se não tiver essa prova, pode ser que eu esteja errada, eu acho que você se perde. Eu acho que o professor tem que ter uma prova escrita, que exija do aluno uma organização, uma sistematização dos pontos principais do que foi trabalhado, para que o professor possa ter uma visão melhor do que foi aprendido.Se fosse uma classe pequena, tudo bem, mas uma classe com 30, 35 como a minha, super-heterogênea, é difícil você perceber claramente como cada aluno está. Por exemplo, mesmo entre o grupo de alunos que são mais

adiantados, às vezes tem um aluno mais quieto, que não fala, que não expõe muito o que está pensando...além disso, muitas atividades são feitas em grupos. Aí, as dificuldades mais específicas de entendimento de cada aluno acabam passando despercebidas. Se não utilizar uma forma de avaliação de prova mesmo, ele pode se perder.”

Não temos dúvidas de que o conteúdo do depoimento dessa professora é bastante comum, e caracteriza muito bem o dilema que vem sendo enfrentado por muitos professores em seu cotidiano, ao tentarem conciliar a atual forma de organização do ensino em ciclos de aprendizagem, com os processos de avaliação e com a construção do conhecimento, de forma que sua prática cotidiana possa reverter em oportunidades de crescimento para seus alunos.

A recente adoção do sistema de progressão continuada em ciclos de aprendizagem, proposta a partir da LDB 9394/96, surgiu como uma alternativa para a superação do fracasso escolar, à medida que tenta tornar as progressões mais fluídas de uma série à outra, limitando a repetência e dando aos alunos a oportunidade de construir as habilidades e competências propostas para um ciclo de aprendizagem, conforme seu próprio ritmo.

Esse novo sistema vem naturalmente trazendo aos professores muitos desafios, principalmente na dimensão pedagógica, visto que, além do fato de que a idéia de ciclos de aprendizagem ainda não é um projeto totalmente consolidado, uma vez que nosso sistema educacional ainda não conseguiu romper totalmente

com o ensino seriado⁴, esse sistema de organização aponta para a necessidade de organizar situações de aprendizagem diferenciadas, administrando o progresso do que os alunos aprendem e os caminhos que ainda precisam ser percorridos, bem como o estímulo ao compromisso dos alunos com a própria aprendizagem e a dinamização do trabalho em equipe.

Esses desafios nem sempre são tão fáceis de serem vencidos, como podemos perceber pelos conflitos revelados no depoimento da professora, que ilustram aspectos contraditórios no processo de organizar o trabalho pedagógico e conduzir a avaliação, e se expressam através de algumas ambigüidades, presentes em sua fala:

“Olha só: hoje, eu posso te dizer que dentro de minha sala de aula de terceira série, têm praticamente três classes, três níveis, sabe? Eu tenho um grupinho de mais ou menos uns 10 alunos que estão bem, que têm nível de 3ª série. Sabem ler e escrever direitinho, dominam mesmo...entendem o que lêem, escrevem pequenos textos sem muitos erros, estão dentro do esperado para a série e com eles eu posso trabalhar os conteúdos propostos no meu planejamento”

Parece-nos que, ao definir o nível de aluno de 3ª série, a professora, demonstra não ter incorporado a idéia dos ciclos de aprendizagem, nos quais o aluno tem oportunidade de desenvolver determinadas competências e/ou habilidades ao longo de alguns anos⁵, e não no espaço delimitado de um único

⁴ Apesar da implantação dos ciclos de aprendizagem, na maior parte do sistema de ensino, ainda se mantém concomitantemente a organização em séries

⁵ Por exemplo, no estado de São Paulo, o primeiro ciclo tem 4 anos: corresponde ao período compreendido da 1ª à 4ª. série.

ano letivo. Dessa forma, com a organização em ciclos, espera-se que, dentro de uma única série, tenhamos alunos com diferentes níveis de apropriação de conhecimentos e construção de habilidades e competências.

Podemos inferir, pelo discurso da professora, que a mesma trabalha a partir de um planejamento específico de conteúdos a serem trabalhados por série e não a partir de um planejamento coletivo da equipe docente para o trabalho dentro de um ciclo.

Baseada nele, a professora alimenta uma expectativa em relação ao padrão de competências e conteúdos que corresponderiam a um aluno de 3ª série, e, assim, tenta encaixar os alunos “diferentes” que ainda não atingiram o patamar esperado, nesse padrão.

Além disso, quando aponta que trabalha de forma diferenciada com um grupo de alunos “até todo mundo entrar no mesmo ritmo”, deixa clara sua crença no fato de que todas as crianças, embora vindas de condições diferentes, devem aprender ao mesmo tempo, tendo igual aproveitamento do ensino oferecido, evidenciando, assim, uma necessidade de normalização, bem como sua dificuldade de trabalhar um grupo heterogêneo.

Aparentemente, a professora parece ter o desejo de encontrar um grupo homogêneo, para que ela possa trabalhar com todos os alunos de forma igual, tendo a expectativa de que assim todos aprenderão ao mesmo tempo, “no *mesmo ritmo*”. Mesmo que partíssemos para um trabalho com um grupo homogêneo, será que isso seria possível, em se tratando de alunos reais?

Em relação a essa questão, Lajonquière (1996), no texto intitulado “a criança, ‘sua’ (in)disciplina e a psicanálise”, discute como o fato de o cotidiano

escolar estar articulado em torno de uma série de saberes didático-metodológicos, justificados em teorias psicológicas do desenvolvimento natural, acaba levando os professores a idealizarem uma criança afetivo-cognitiva modelo, que responde ao trabalho pedagógico realizado, de acordo com o discurso pedagógico hegemônico.

Em consequência, isso faz com que os professores busquem, com seu trabalho, promover a desaparecimento da distância entre o aluno real e a criança ideal. Talvez isso possa explicar o desejo da professora em querer encontrar nos alunos reais as crianças ideais, que respondam de forma idêntica ao trabalho pedagógico padronizado idealizado por ela.

Mais adiante, quando ela explica que trabalha de forma diferenciada com um grupo de alunos (*"Pedi que a diretora me arranjasse algumas cartilhas, fiz umas letras em cartões e com esse material estou tentando alfabetizar essas crianças escrevendo palavrinhas, essas coisas. Com o restante da sala vou trabalhando normalmente, num ritmo um pouco mais lento os conteúdos das disciplinas que normalmente eu trabalho na série."*), mas que na avaliação usa o mesmo instrumento para todos, solicitando desses alunos conteúdos que não foram vistos por eles (*"Eles fazem outras atividades. Mas eu tenho essa prova mensal escrita, de cada área disciplinar, que é igual para todos e que determina a nota do bimestre. Então o que ele vai fazer? Ele não vai conseguir fazer quase nada nessa avaliação."*), novamente se evidenciam aspectos contraditórios, além do próprio autoritarismo presente nessa atitude.

Embora, essa professora tenha a preocupação de buscar alguma forma de trabalho que propicie a aprendizagem de seus alunos e reconheça, no dia-a-dia os

progressos que os alunos apresentam nas atividades específicas que lhes são propostas, oficialmente lhe são solicitados conteúdos aos quais os alunos não tiveram nenhum acesso e fica o registro escrito de que aquele aluno é “fraco”. Com essa prática, a professora pode conseguir também que seus alunos passem a valorizar a obtenção de boas notas ou conceitos, em detrimento da importância do prazer e curiosidade do ato de conhecer e aprender.

Além disso, podemos inferir que a professora, ao avaliar a aprendizagem de seus alunos, além de utilizar-se de um sistema de avaliação formal, representado pelas provas, pratica também o que Perrenoud (1984) chamou de avaliação informal⁶, onde entrará em ação, de forma mais indireta, um julgamento de valor a partir do referencial de valores do professor. Ao corrigir um trabalho de um aluno, e qualificá-lo, convertendo esse desempenho expresso em nota ou conceito, o professor emite também um julgamento de valor subjetivo, que diz respeito ao que pensa ou sente em relação às atitudes do aluno na sala de aula, e às suas expectativas em relação a ele, que irá de uma maneira encoberta exercer influência na nota ou conceito a ser atribuído, tal como podemos perceber em sua fala: *“E dentro da 3ª série, ele é um aluno fraco. Qual é assim a minha intenção? Ir trabalhando com ele as dificuldades e levar ele até o fim da 3ª série como um aluno fraco, mas com condições de ir para a 4ª série. Porque com a progressão ele vai ter que passar de ano. Então ele não pode ir para essa 4ª série como ele*

⁶ Perrenoud (1984) formula a hipótese de que no processo avaliativo existem dois tipos de avaliação que interagem: a formal, constituída por todos os trabalhos realizados em sala, que são regulamentados e incluídos no planejamento, e a informal, que se manifesta na hora de o professor qualificar esses trabalhos, julgando a produção do aluno e transformando-a em nota ou conceito que expresse seu desempenho.

chegou na 3ª. Ele tem que ir melhor. Ele não vai pronto para uma 4ª, mas ele vai assim mais fraquinho”.

Acreditamos que o depoimento dessa professora exemplifica muito bem como os professores, apesar de bem intencionados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos, podem cair em verdadeiras “ciladas”, conferindo legitimidade a práticas sociais excludentes, que há muito tempo vêm sendo apontadas como um sério problema educacional.

No cotidiano das escolas, a concepção classificatória de avaliação tem propiciado a reprodução dos valores da sociedade dominante, à medida que tem sido utilizada para selecionar o “aluno bom”, do “aluno fraco”, hierarquizando, excluindo, classificando e rotulando, centrando-se no ensino, indiferente às dificuldades dos educandos e interessando-se apenas na identificação do conhecimento assimilado para classificar hierarquicamente os alunos.

Se observarmos o sentido que a avaliação tem assumido nas escolas, poderemos verificar que, na maior parte das vezes, ela tem servido muito mais para dar notas e aprovar/reprovar alunos, do que para levantar informações a respeito dos avanços e dificuldades de cada um, indicando o que foi conseguido e o que ainda pode ser mais trabalhado, fornecendo pistas para identificar as falhas do processo.

Considerando essas questões, autores como Perrenoud, P. (1984), Luckesi C. (1985), e Ludke M. (1992), há tempos já mostraram como se tem utilizado a avaliação escolar como um mecanismo poderoso de exclusão social, na medida em que reforça as diferenças de desempenho escolar, que, em regra, refletem também as diferenças socioeconômicas dos alunos.

Esse modelo de conceber e praticar a avaliação, que vem sendo reproduzido no cotidiano das escolas pelos professores, parece ter sido aceito e “normalizado” culturalmente, traduzindo-se numa prática cristalizada e difícil de mudar.

Na tentativa de explicitar os pressupostos que estão subjacentes a esse modelo, e refletir sobre o encaminhamento de uma prática docente que seja menos excludente, discutiremos, inicialmente, os modelos pedagógicos e epistemológicos propostos por Becker (1994). Posteriormente, sob o enfoque do modelo de prática construtivista, discutiremos a necessidade de adoção de princípios avaliativos, de caráter diagnóstico e formativo, que dêem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando.

1. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos

Acreditamos que a forma como o professor conduz a prática avaliativa na sala de aula é reflexo de sua prática pedagógica, e traz implícitas as concepções e os modelos epistemológicos a respeito do ensino e da aprendizagem que foram construídos a partir de suas experiências significativas, durante sua vida e seu processo de formação profissional.

Ao realizarmos essa discussão, tomaremos como referência o trabalho de Becker, (1994), para caracterizarmos basicamente três formas através das quais o professor, ao ensinar, pode representar a relação ensino-aprendizagem escolar, ou seja, três modelos pedagógicos, que são sustentados por uma epistemologia específica: Diretivo, não diretivo e relacional. Acreditamos que esses modelos, que veremos a seguir, se refletem também na forma de o professor conduzir sua prática avaliativa.

1.1.O modelo diretivo

Corresponde ao modelo no qual o professor acredita que o conhecimento, enquanto forma, estrutura e conteúdo, pode ser transmitido para o aluno. Dessa maneira ele organiza seu trabalho pedagógico de forma a priorizar essa transmissão: o professor acredita que tem controle sobre o que o aluno vai aprender. Decide sobre o que é fundamental a ser ensinado, em que momento, e como ensinar. Segue seu planejamento e os alunos devem permanecer em silêncio, atentos, ouvindo as explicações dadas pelo professor, acompanhando a resolução de exercícios, copiando as lições, enfim, o professor ensina, explica, dá exemplos, pergunta e o aluno aprende reproduzindo, copiando, e respondendo, conforme o solicitado.

A opinião do aluno não é valorizada, bem como suas tentativas de resolução de problemas de forma independente. O modelo é dado, as soluções

que o professor acredita serem as mais adequadas são apresentadas e devem ser aplicadas. A ação desse professor é fundamentada por uma epistemologia *empirista*, que concebe o sujeito como sendo totalmente determinado pelo meio físico e social, considerando ser o aluno uma tábula rasa diante dos conteúdos curriculares e, só os aprenderá se for ensinado, o que for ensinado e como for ensinado.

Conseqüentemente, dentro desse modelo, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo verificar o quanto do conhecimento transmitido pelo professor o aluno conseguiu assimilar, e isso se verifica pela capacidade do aluno em reproduzir aquilo que foi ensinado.

Neste modelo, o professor utiliza instrumentos pontuais cujas questões normalmente objetivam verificar se o aluno foi capaz de assimilar os pontos que o professor considera essenciais nos conteúdos abordados, emitindo as respostas certas e esperadas, dando pouca margem para se conhecer o raciocínio do aluno.

Um exemplo desse tipo de instrumento são as avaliações do SARESP, citadas pela professora entrevistada como um tipo de instrumento considerado por ela como interessante: *"Olha, desde que começaram as avaliações do SARESP, eu as achei muito interessantes. As que eu tive acesso eu achei bem elaboradas[...]. Tanto que eu consegui xerocar e eu trabalho com elas como atividades"*..

Sem a intenção de afirmarmos categoricamente a partir de um único depoimento tomado em um momento pontual, que a prática da professora em questão estaria ligada a um modelo diretivo, podemos perceber que as avaliações

do SARESP, valorizadas por ela, apesar de bem elaboradas, se constituem em testes de múltipla escolha.

Embora não saibamos a forma específica como trabalha com essas avaliações sob a forma de atividades, dependendo da forma como for utilizado, esse tipo de instrumento oferece pouca ou nenhuma oportunidade de conhecimento da estratégia de raciocínio utilizado pelo aluno para responder as questões, visto ter ele que assinalar a resposta correta e não necessariamente explicar a trajetória percorrida para chegar nela.

Dentro desse modelo, já que o processo de ensino foi o mesmo para todos os alunos, espera-se que os resultados das avaliações sejam iguais para todos, mesmo que eles tenham advindo de diferentes condições. Portanto, os resultados obtidos por cada um serão comparados à média da classe e os alunos serão classificados em fracos e fortes.

Parece-nos, pois, que dentro da perspectiva diretiva, o respeito à singularidade do aluno e a aceitação natural das diferenças cognitivas entre as crianças, não são contemplados, uma vez que, esta concepção está estreitamente ligada a um modelo epistemológico de ensino e aprendizagem que traz subjacente a idéia de homogeneização.

1.2.O modelo não diretivo

Corresponde ao modelo no qual o professor acredita que o aluno já traz um saber que precisa apenas ser trazido à consciência e organizado. O professor deve direcionar seu trabalho pedagógico no sentido de ser um facilitador, um auxiliar do aluno nesse processo, intervindo o mínimo possível.

Esse modelo fundamenta-se na epistemologia *apriorista*, que considera já estar o conhecimento programado desde o nascimento e as ações espontâneas do aluno farão com que esse conhecimento se consolide, uma vez que ele aprende por si mesmo. Sendo assim, considera-se positiva qualquer ação que o aluno decida fazer e o papel do professor é oportunizar, tentar mostrar caminhos possíveis. O aluno tem liberdade para conduzir sua aprendizagem, escolhendo as atividades que prefere e os conteúdos que são do seu interesse.

A prática avaliativa que tem lugar nesse modelo leva em conta todas as ações do aluno, valorizando todas as suas tentativas, mesmo que elas não resultem em estratégias adequadas. O aluno não é classificado, nem desvalorizado.

Este modelo, porém, por vezes, pode mostrar-se perverso, a medida que o professor deixa de intervir diretamente no processo de aprendizagem do aluno, e de empreender ações objetivas voltadas para a apropriação mais sistematizada de conteúdos. Deixando as crianças entregues a si mesmas, aumenta a probabilidade de que aquelas vindas de classes sociais menos favorecidas produzam menos conhecimento, sendo, assim, excluídas posteriormente pelo sistema.

Esse modelo não diretivo nos parece trazer implícita a idéia de que o aluno aprende por si mesmo, atribuindo pouca valorização ao trabalho pedagógico e à construção coletiva do conhecimento. E a prática avaliativa nesse modelo, a nosso

ver, pouco contribui para o crescimento do aluno, uma vez que não oferece nenhum tipo de parâmetro ou direcionamento para que professor e aluno possam redimensionar suas ações.

1.3.O modelo relacional ou construtivista

Corresponde ao modelo no qual o professor acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa, ou seja, construirá um conhecimento novo se ele agir e problematizar sua ação, ou seja:

“se o aluno agir sobre um conteúdo que tenha algo cognitivamente interessante ou significativo para ele e se ele se apropriar dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse conteúdo, através do reflexionamento e reflexão.” (Becker, 1994, p.92).

Esse modelo fundamenta-se na epistemologia *construtivista* e considera não ser o aluno desprovido de conhecimentos e ter que aprender tudo da estaca zero, mas que ele tem uma história de conhecimentos já construídos. E mesmo que esses conhecimentos não sejam os científicos e nem os mais adequados conceitualmente, eles servirão de patamar para continuar o processo de construção de novos conhecimentos. O aluno é, pois, capaz de aprender sempre.

O papel do professor é o de conhecer o que o aluno já sabe a respeito de um determinado conteúdo, suas estratégias de pensamento e resolução de problemas para, a partir daí, propor um trabalho com esse conteúdo que seja

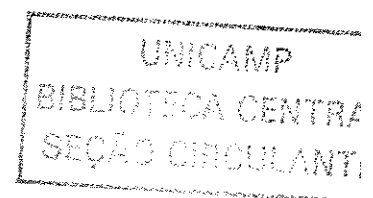
interessante, desafiador e que provoque o desequilíbrio e a construção de novas hipóteses.

O trabalho pedagógico deve se orientar no sentido de propiciar a discussão entre as próprias crianças e entre as crianças e o professor, a apropriação crítica da realidade física e social e a construção coletiva de conhecimento.

Conseqüentemente, dentro desse modelo, entendemos que o lugar da avaliação será o de possibilitar ao professor o conhecimento dos processos de pensamento utilizados pelo aluno, as hipóteses construídas por ele acerca dos conteúdos trabalhados, suas apropriações, para melhor direcionar as ações docentes no sentido de caminhar para a construção de patamares mais elevados de conhecimento, respeitando o ritmo e a singularidade da construção intelectual de cada aluno.

O respeito aqui não se refere à aceitação pura e simples de qualquer coisa que o aluno faça, mas sim ao entendimento de seus processos de construção de conhecimento e ao direcionamento de um trabalho específico dentro dessas peculiaridades que possibilite o seu desenvolvimento e apropriação de conteúdos. Assim, dentro desse modelo, temos que a avaliação adquire um caráter diagnóstico e formativo .

2. A. Avaliação Diagnóstica



Dentro do contexto do modelo relacional, ao considerarmos a avaliação sob a perspectiva de oportunizar o processo de (re)construção do conhecimento, podemos apontar o trabalho de Luckesi, C (1985) que atenta para a importância de colocar a avaliação a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. Para isso, procura desvendar seus aspectos autoritários e conservadores, uma vez que a avaliação, se considerada na perspectiva de mensuração, contribui para criar uma relação de antagonismo entre professor e alunos, barrando o processo de construção do conhecimento por parte das crianças das camadas populares que estão iniciando seu processo de escolarização.

Para ele, “avaliar é o ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa, tendo em vista tomar uma decisão sobre ela” (Luckesi, 2000, p.6). Portanto, o ato da avaliação implica dois aspectos: diagnosticar e decidir.

O diagnóstico constitui-se da constatação do estado de aprendizagem do educando, a partir da coleta de dados considerados relevantes, e da qualificação dessa aprendizagem. “O padrão de qualificação ao qual vamos comparar o estado de aprendizagem do educando é estabelecido no planejamento de ensino” (2000, p.9). A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, nos encaminha para a tomada de decisão, que não é neutra, uma vez que se apóia tanto na teoria pedagógica do professor, quanto no plano de ensino por ele traçado, e nos aponta caminhos mais adequados e satisfatórios para que esses objetivos sejam atingidos.

Assim sendo, Luckesi aponta para a necessidade do resgate da função diagnóstica da avaliação, considerado por ele como o instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia. O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para auto-compreensão. É um indício para o professor compreender o estágio em que o aluno se encontra a fim de buscar desafios que o estimulem no processo de (re)construção do conhecimento.

Para que essa dimensão da construção do conhecimento possa ser devidamente trabalhada, é preciso clareza na forma como o professor articula suas relações com os alunos, suas propostas de trabalho (conteúdo, metodologia) e como constrói o coletivo na sala de aula. No entanto, não se tem focado, de forma adequada, essa dimensão fundamental dado que, quando surgem dificuldades, procura-se resolver pela pressão da nota, usando a avaliação como forma de exclusão.

A avaliação envolve julgamento da produção objetiva do educando em função de critérios estabelecidos coletivamente, não julgamento de sua pessoa, para que possa se analisar se suas elaborações conceituais caminham para uma evolução. Em caso negativo, o professor pode problematizar, solicitar que confronte com os colegas, orientar para que supere seus limites e chegue à re-elaboração de um conceito mais complexo. Esse clima de confiança é decisivo para o aluno manifestar o que ele sabe sem medo de ser punido. Essa possibilidade de se considerar a avaliação como um instrumento que permite que professor e aluno discutam sobre a produção objetiva do educando,

estabelecendo estratégias e orientações para aperfeiçoá-la nunca poderia ter sido esquecida.

Voltando ao depoimento inicial, da professora da rede pública, e tentando entendê-lo à luz da concepção diagnóstica, podemos perceber que ele apresenta uma forte dicotomia em relação aos objetivos da prática avaliativa. Ao retomar sua fala, percebemos que, embora informalmente ela afirme, no discurso, que realiza um diagnóstico contínuo que leva em conta os progressos e dificuldades dos alunos, de forma processual, para orientar o trabalho a ser realizado com eles (“*Para mim, como professora, o que me interessa no trabalho do dia-a-dia, é ver se os alunos atingiram os objetivos daquilo que eu estou trabalhando com cada um deles, se estão progredindo, para eu adequar meu trabalho e dar continuidade ao processo....[....]Aí, a minha posição é a seguinte : eu vou passar para a família: “olha, o seu filho, dentro do que eu estou trabalhando com ele, ele teve um bom desenvolvimento, está progredindo”*”), esse movimento não é compreendido por ela como constituinte de uma prática avaliativa válida ou oficial.

Ainda que em seu discurso, às vezes pareça estar imbuída de uma visão diagnóstica, nos parece que, de fato, a professora entende a avaliação da aprendizagem como um momento específico, pontual, traduzido pela utilização de um instrumento específico que lhe confere o status de “oficial”, uma vez que fica “registrado”, e cujo objetivo maior não é o de orientar em relação às decisões pedagógicas a serem tomadas para propiciar a aprendizagem, mas sim o de oficializar um conceito.

Concordamos com Luckesi de que a avaliação em sala de aula deve ter, como propósito, identificar necessidades e prioridades, situar o próprio professor e

o aluno no percurso escolar, promover o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo oferecido. O que deve orientar um planejamento avaliativo é a definição de para quê se está realizando uma avaliação, que decisões precisam ser tomadas e que subsídios espera-se obter do processo avaliativo. O processo da avaliação não culmina com a aprovação ou reprovação dos alunos, mas em decisões pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo.

Parece-nos, contudo, que o autor, ao valorizar excessivamente a função da avaliação do rendimento escolar com vistas à análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos do ensino sejam atingidos, usando como parâmetro o estabelecido no plano de ensino, acaba por conferir pouca ênfase à interpretação e compreensão da singularidade da aprendizagem dos alunos, ao tipo de estratégias de raciocínio que utilizam, e ao acompanhamento de seus progressos para uma educação mais centrada na própria aprendizagem.

Além disso, pensamos, que ao propor mudanças no processo avaliativo, no sentido de transformar as práticas avaliativas classificatórias em práticas diagnósticas, alerta para a necessidade de rever as formas de planejamento e as formas de conduzir a ação pedagógica, mas peca ao não se preocupar com a forma mais ampla de organização do sistema de ensino que as torna possível.

De fato, o ideal seria que, em seu trabalho, o professor pudesse acompanhar cada aluno individualmente e direcionasse a atenção do ensino às peculiaridades de cada um, visto que as classes são extremamente heterogêneas, com crianças de diferentes níveis de apropriação de conhecimentos, como atesta o depoimento inicial da professora da rede pública, que tenta agrupá-los de

alguma forma para operacionalizar seu trabalho com a sala (“ *Olha só: hoje eu posso te dizer que dentro de minha sala de aula de terceira série tem praticamente três classes, três níveis, sabe?*”) No entanto, a escola está estruturada de tal forma que isso é pouco provável. A começar pelo número de alunos na sala de aula, e pela pressão para que se cumpra certa quantidade de conteúdos do programa dentro de um espaço de tempo determinado, culminando, muitas vezes, com a inexistência de um horário para o acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades.

Como pudemos constatar no depoimento da professora, o que ocorre na maioria das escolas é que o professor acaba dirigindo a mesma avaliação a todos os alunos da classe e distribuindo os resultados pela média global da classe e não pelo desempenho particular de cada aluno. Então, quando posta em prática, a avaliação tem sido centrada no ensino do professor, como forma de medir quanto os alunos conseguem acompanhar de seu ensino, sem preocupação com as habilidades decorrentes e com a aprendizagem particular de cada aluno.

Acreditamos que, para mudar a avaliação, é preciso mudar a organização da escola. Dessa forma, direcionaremos nossas discussões para uma concepção de avaliação que também podemos inserir no modelo epistemológico relacional, que pode apontar para o encaminhamento dessas mudanças.

3. A avaliação formativa.

Perrenoud (1984), a partir da análise das desigualdades presentes no ensino das crianças provenientes de diferentes níveis sociais, trouxe à tona a discussão sobre o papel da avaliação na manutenção dessas desigualdades, alertando para a importância da implantação de um sistema de ensino diferenciado, que contemplasse um tipo de avaliação formativa.

Para ele, nossos sistemas partem de turmas heterogêneas e sua organização visa a formar ao final do processo, grupos homogêneos do ponto de vista da aprendizagem, sendo parte integrante desse processo a avaliação comparativa, que classifica o aluno dentro de um padrão, a partir do desempenho do grupo. Nesse caso, a avaliação participa diretamente da gênese da desigualdade quando subestima as competências dos alunos das classes desfavorecidas ou supervaloriza as competências dos alunos das classes privilegiadas, sancionando as desigualdades.

Sendo assim,

“...é inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum espaço de manobra para o professor, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos por turma, a sobrecarga de programas, a rigidez de horário...fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase”
(Perrenoud, 1993,p.174).

Em seu trabalho “Avaliação formativa num ensino diferenciado”(1986), Perrenoud centra-se no funcionamento atual da escola, tentando reconstituir o procedimento crítico e defende a passagem para um ensino diferenciado, propondo formas mais diferenciadas de ação pedagógica, baseadas numa avaliação formativa e individualizada, como condição para a igualdade social perante a educação.

A proposta de pedagogia diferenciada e avaliação formativa centra-se na noção de que é pela sua própria atividade que o sujeito constrói e desenvolve seu conhecimento. A análise dessa atividade constitui-se, então, numa exigência da compreensão do processo de aquisição por parte do aluno e uma avaliação formativa passa por esta compreensão, porque se preocupa em determinar os estados de organização ou níveis de representação que os alunos construíram e a partir dos quais dão um sentido a qualquer novo problema.

Enquanto possibilita a análise de como um aluno organiza um conhecimento, à medida que progride em sua construção, fornece informações ao professor que permitam ao mesmo adaptar o ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem, garantindo qualidade para todos, respeitando os diferentes caminhos percorridos por cada aluno para a construção do conhecimento.

Esse tipo de avaliação, em nosso entender, apresenta-se como um desafio a reflexão e ao desenvolvimento do professor, pois sua prática requer uma grande mudança de enfoque, no sentido do professor aceitar a singularidade dos processos de construção do conhecimento dos alunos, tanto em termos das

estratégias e caminhos percorridos por eles, quanto em relação aos aspectos que consideram significativos.

Isso se torna particularmente difícil, quando as estratégias, caminhos, relações e elementos tidos como significativos pelos alunos não correspondem aos mesmos que foram os estabelecidos pela forma de trabalho proposta pelo professor.

Esse aspecto pode ser exemplificado, ao retomarmos um trecho da fala da professora: *"O aluno registra aquilo que para ele foi importante, segundo a percepção dele. Embora dê para você ver o que está sendo importante para o aluno daquilo tudo que você está trabalhando, não garante que o aluno vá expressar lá, aquilo que a gente sabe que é realmente é importante nos temas ou conteúdos trabalhados na sala de aula e aí você vai ficar sem saber se ele aprendeu esses objetivos fundamentais ou não"*. Sua fala expressa claramente sua dificuldade em aceitar que o aluno possa, entre todos os elementos apresentados durante o trabalho com um conteúdo específico, considerar como mais significativos outros elementos que não os mesmos considerados significativos por ela.

Para que seja possível trabalhar numa perspectiva formativa, Perrenoud (1993) propõe pensar a escola em uma proposta de ciclos e de progressão continuada, com um sistema de avaliação contínua, buscando garantir uma aprendizagem significativa, sem a sombra e a ameaça constante da reprovação, acreditando no crescimento contínuo do sujeito.

Para tal, faz-se necessário se estabelecerem novos padrões de gestão, de organização curricular, de organização de turmas, de avaliação, de referências

teóricas, de tal maneira que as pessoas envolvidas no processo passem a integrar a vida escolar, numa dinâmica que deixa de estar fragmentada pela organização curricular tradicional, pela hierarquização das relações, entre outros. Este novo cenário requer mudanças profundas no contexto escolar.

Há um certo consenso entre os estudiosos de que a proposta de organização dos ciclos e da progressão continuada, que permitem a prática de uma avaliação de carácter formativo, são formas adequadas de se construir novas formas de ensinar e aprender numa perspectiva democrática. Porém, visto que esta forma de organização ainda não permitiu experiências de ruptura com a organização escolar em anos letivos e com os programas definidos, há que se ter uma certa cautela com relação aos riscos que se corre relativos à implantação dos ciclos e progressão, para que não escamoteiem resultados da real condição de aprendizagem na escola.

Ao nos propormos a pensar uma forma de escola realmente inclusiva e democrática, entendemos que essa escola deve não apenas possibilitar a mera permanência do aluno na escola ao longo dos anos, mas sim sua inclusão nos processos de apropriação dos conteúdos escolares, bem como sua inclusão na sociedade e mais tarde, no mundo do trabalho. Acreditamos que um dos caminhos para que isso seja possível pode ser o da adoção de um modelo pedagógico relacional, que considere a avaliação numa perspectiva de carácter formativo, por entendermos que essa perspectiva traz, subjacente à sua prática, o respeito aos diferentes caminhos percorridos por cada aluno para a construção do conhecimento.

4. A difícil e necessária mudança de modelo avaliativo

.Apesar de recentemente a implantação do sistema de progressão continuada favorecer a prática de um modelo avaliativo de caráter formativo e ter propiciado uma diminuição sensível nos índices de evasão e repetência nas escolas públicas, as denúncias alarmantes do baixo desempenho obtido pelas crianças nos sistemas oficiais de avaliação (SAEB, SARESP)⁷ fornecem indicadores para que se possa perceber a extensão dos desníveis e dos desequilíbrios que ainda se instalam em relação à qualidade no ensino brasileiro.

Acreditamos que isso ocorre por existirem ainda muitas convicções presentes no cotidiano escolar e no discurso dos professores expressas através de afirmações como: *“o aluno vai passar de qualquer jeito, então não precisa mais avaliar, nem se empenhar para que o aluno aprenda”* ou *“não reprovar é nivelar o aluno por baixo, é diminuir o nível de exigência para que todos sejam promovidos e fiquem desinteressados”* que são grandes distorções.

Nos bastidores destas afirmações, percebemos a idéia de que, quando não se tem que aprovar / reprovar, deixa-se também de avaliar e de se empenhar para que o aluno aprenda. Isso se torna profundamente relevante, se considerarmos a série de equívocos que se tem instaurado entre os professores da maioria das

⁷ Os resultados obtidos pelas crianças nas últimas avaliações realizadas (1998/2000) divulgados nos relatórios do SARESP e SAEB apontam para um baixo desempenho em relação às habilidades que deveriam ter sido construídas

escolas públicas do País, no processo de implantação da sistemática continuada⁸.

A existência de um número significativo de alunos nas 1^{as.}, 2^{as.} e 3^{as.} séries, que permanecem analfabetos ou, como dizem os professores, continuam “pré-silábicos”, por hipótese, pode ser atribuído à ausência de intervenções pedagógicas adequadas, o que tem ocorrido em larga escala, em decorrência dessas interpretações equivocadas.

Consideramos que, para pensarmos uma escola melhor, é preciso que, além de promover uma série de modificações na estrutura e na organização da escola, tais como os ciclos de aprendizagem e o sistema de progressão continuada, visando a torná-la menos seletiva, torna-se também essencial pensar em trabalhar com os professores para que eles mudem sua prática. Acreditamos que esse trabalho deve ser objetivando levá-los à reflexão e à atribuição de novos sentidos às práticas pedagógicas que desenvolvem no cotidiano, pois é através delas que os alunos efetivamente terão oportunidade de obter uma aprendizagem mais autônoma, livre e participativa, que permita revelar suas possibilidades e desenvolvê-las.

⁸ Essa sistemática, embora fundamentada em princípios salutareos, tem sido tratada de forma nem sempre adequada pelas autoridades educacionais brasileiras e paulistas. No caso de São Paulo, em uma rede que agrega em torno de 6 milhões de alunos e mais de 200 mil professores, essa medida foi adotada sem uma ampla discussão com a comunidade educacional, com a comunidade escolar e com os sindicatos de educadores. Esses procedimentos arbitrários, somados a outras turbulências que têm atingindo as redes públicas de ensino, as impulsiona fortemente a cair nas esteiras dos interesses históricos do desenvolvimento capitalista explicitados no ideário neoliberal: o acesso à escola, tão arduamente conquistado pelos diferentes grupos sociais, através de pressões políticas, é anulado pelo baixo nível de escolaridade atingido pelas camadas desfavorecidas da população em sua passagem pela escola.

Percebemos, no contato cotidiano com os professores, a nítida aceitação da necessidade de mudança para práticas pedagógicas mais inclusivas e que preparem o aluno para a vida na sociedade e o exercício da cidadania.

Porém, nem sempre a intenção de mudar, ou mesmo a abertura do professor para buscar e implementar mudanças caracterizam, necessariamente, um processo de modificação ou de melhoria da qualidade de ensino. Em outras palavras, na realidade de sala de aula, nem sempre essas mudanças realmente ocorrem e, quando ocorrem, nem todas são duradouras ou levam à direção de um desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade de ensino.

Talvez, isso se possa explicar pelo fato de que, na maior parte das vezes, as necessidades de mudanças são desencadeadas por fatores externos à vontade do professor. Como exemplo, temos as propostas de reformas no ensino apresentadas pelos órgãos governamentais, que o obrigam a modificar sua prática para implementação de mudanças, sem respeitar sua autonomia, sem incluí-lo em debates mais amplos para a discussão dessas propostas.

Conforme nos lembra Geraldi, C. (1999), a implantação de políticas oficiais geralmente parte do pressuposto de que, para mudar a fisionomia do trabalho político-pedagógico nas escolas, basta ter uma "boa" proposta curricular, bem formulada e delimitada (e qualifique-se como "boa" o que cada ideologia de governo considera como tal), e também um "bom" programa de palestras ou reciclagem que "treine" os professores para que compreendam e implementem o que foi concebido pelos especialistas.

Devemos levar em conta que, nessas circunstâncias, quando os professores resistem às mudanças propostas pelo sistema educacional, podem

em parte, estar simplesmente resistindo à idéia implícita de que precisam mudar o que fazem, pois o que vem fazendo até agora não é bom, ou porque não sabem como fazer. Não podemos nos esquecer de que essa política de implantação de propostas não considera o fato de que a prática dos professores provavelmente foi construída a partir das experiências vividas, baseadas nas práticas de várias gerações e na consistência de resultados de alguma forma entendidos como satisfatórios, e que possibilitaram a construção de alguns valores pessoais e profissionais, além de crenças e princípios a respeito de como é a melhor forma de ensinar.

Certamente, intensifica-se a resistência quando ocorre esta negação da identidade do docente, sobretudo se não participam da definição de ações que sejam de seu interesse.

Consideramos que, muitas vezes, as propostas de inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los. Todavia, algumas delas se fazem urgentes e necessárias, se realmente quisermos transformar a educação.

Percebemos que nem mesmo as experiências organizadas a partir das necessidades da escola como, por exemplo, trocas de experiências nas horas de trabalho pedagógico coletivo, discussão e definição de práticas coletivas entre outros, parecem mobilizar grande contingente de professores. Embora os professores até participem dessas atividades, o acompanhamento do currículo em ação vivido pelos alunos, tem mostrado que muitas diretrizes de trabalho

propostas dentro do próprio grupo de professores, com vistas a um trabalho coletivo mais entrosado, muitas vezes parecem não chegar a fazer parte da trajetória curricular real de todos os alunos, nem interferir na qualidade do trabalho pedagógico.

Buscando mais subsídios para entender essa questão, procuramos respaldo nas pesquisas sobre formação de professores que acentuam o papel exercido pelas experiências significativas, crenças e valores na determinação das práticas sociais dos indivíduos, e localizamos alguns trabalhos que nos pareceram interessantes.

Ao investigar a prática avaliativa em vários níveis de ensino, Hoffmann (1994) partiu de um pressuposto que talvez nos ajude a entender melhor a complexidade dessa questão. Seus estudos constataram que avaliação “é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas, ou seja, mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno dos cursos de Magistério ou Licenciatura possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor” (Hoffmann, p 43).

Tal fenômeno provoca muitas vezes a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas, ora reprovativas e aponta para alguns desdobramentos como, por exemplo, o descrédito dos professores em relação a formas de avaliação numa perspectiva de ação dialógica e o impacto que essa postura pode ter na condução de formas diferenciadas de ensino. Torna-se, então, evidente a necessidade de rompermos esse ciclo.

Cunha (1988), Pimentel (1993) e André (1993) também discutiram que a principal influência no comportamento do professor é sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus professores. Isso significa dizer que os atuais professores, quando decidem como ensinar ou avaliar, a despeito de todo referencial teórico recebido nos cursos de formação e atualização, parecem inspirar-se nas práticas vividas como alunos, na valoração afetiva que estabeleceram, a partir dessas experiências que lhes foram significativas.

Considerando os dados levantados por essas pesquisas, podemos concluir que uma das grandes influências na prática pedagógica do professor é o modelo epistemológico a respeito do ensino e aprendizagem que ele construiu a partir de suas experiências significativas como aluno. Também podemos inferir que dificilmente essa história trará marcas diferentes da reprodução, favorecendo, então, a manutenção do modelo diretivo, oferecendo poucas oportunidades de ruptura para práticas mais relacionais.

Assim sendo, se partirmos do reconhecimento de que a prática docente se constrói a partir do referencial individual de crenças, valores e princípios do professor, nos parece que os professores então apresentam uma tendência a interpretar e compreender as novas situações que se apresentam no cotidiano, bem como as propostas de práticas diferenciadas e inovadoras a partir de sua própria história.

Para tanto, usam como parâmetro esse referencial, constituído a partir das experiências significativas que fizeram parte de sua trajetória acadêmica e profissional, e tendem a incorporar em sua prática apenas as inovações ou

propostas que estão de acordo com ele, resistindo àquelas práticas que trazem implícitos valores e crenças que não são compatíveis com esse referencial. Quando as mudanças propostas envolvem valores e crenças que sejam compatíveis aos presentes no referencial do professor, existe uma maior possibilidade dessa nova prática ser aceita e incorporada à sua ação cotidiana.

Podemos exemplificar tal fato voltando para o depoimento da professora. Ao ser questionada sobre um instrumento de avaliação que considera interessante, menciona o instrumento de avaliação proposto no SARESP: *“Olha, desde que começaram as avaliações do SARESP, eu as achei muito interessantes. As que eu tive acesso eu achei bem elaboradas. Só que elas seriam mais proveitosas se realmente a gente tivesse acesso para estar trabalhando com esse tipo de material. Eu acho que a avaliação deles é boa”*.

Segundo nosso entender, esse modelo de avaliação, ainda que parta de questões contextualizadas e relacionadas ao cotidiano da criança, se apresenta como uma prova objetiva de múltipla escolha, que não possibilita o conhecimento das diferentes estratégias e processos de pensamento utilizados pelo aluno para chegar à resposta, uma vez que seu maior objetivo é o de classificar o desempenho das crianças. Ainda que esse tipo de avaliação seja visto com reservas por grande parte dos professores da rede, ele é entendido como interessante e valorizado por essa professora, possivelmente por corresponder a um referencial conhecido e já utilizado em seu cotidiano.

Por outro lado, diante de uma proposta de um outro tipo de prática avaliativa (utilização de um portfólio), que traz implícito o respeito à singularidade dos processos de construção e apropriação do conhecimento pelos alunos,

princípio esse bastante diferente dos que embasam o modelo avaliativo usualmente praticado por ela, a tendência da professora, num primeiro momento, é uma atitude de rejeição e descrença, buscando uma justificativa para desqualificar a proposta : “ *Interessante os conteúdos que foram trabalhados, não? Quando a criança escreve dá para trabalhar assim...*”, “*Gostaria de ver como isso seria trabalhado na sala...*”

Diante da insistência da pesquisadora, num segundo momento, a professora extrai da proposta alguns elementos já conhecidos por ela, que são compatíveis com sua prática, e tenta incorporá-los à mesma, interpretando-os a partir de seu referencial, buscando atribuir-lhes alguma coerência: “ *É muito legal e está dentro daquilo que eu já faço. Eu trabalho ciências através de desenhos. Eles registram o que aprendem através de desenhos, mas a maioria não escreve ainda. Se escrever, legal, aí faz o desenho e escreve. Olha, aqui é o que eu estou trabalhando : higiene e alimentação. Eu trabalho muito através dos desenhos...*” Cabe-nos questionar se realmente essa professora trabalha dessa forma e, se o faz, até que ponto os objetivos que busca atingir através dessa prática realmente são os mesmos que os presentes na proposta a ela apresentada.

Quando pressionada pela pesquisadora a adotar essa forma de trabalho, a professora rejeita a proposta, uma vez que é difícil incorporá-la ao modelo internalizado, apontando algumas “pistas” das razões pelas quais a proposta não seria compatível: “*Acho que, para os alunos a realização desse caderno deve ser gostosa, mas me parece que a proposta é um pouco solta. O aluno registra aquilo que foi importante para ele, segundo a sua percepção. Embora, por um lado, dê para você ver o que está sendo importante para o aluno daquilo tudo que você*

está trabalhando, não garante que o aluno vá expressar lá aquilo que realmente é fundamental nos temas ou conteúdos trabalhados na sala de aula, aí você vai ficar sem saber se ele aprendeu esses objetivos fundamentais ou não.”

Muitas vezes como nesse depoimento, o professor se mostra disponível e até consegue, a partir da necessidade de um trabalho coletivo, modificar a forma como organiza sua prática de ensino em sala de aula, trabalhando interdisciplinarmente, dando ênfase à produção coletiva e troca de saberes. Entretanto a questão da avaliação ainda continua a se apresentar como um grande dilema e as práticas mais formativas nem sempre vêm sendo interpretadas adequadamente por parte do mesmo e nem sempre constituem uma mudança em sua prática avaliativa.

Acreditamos ocorrer essa controvérsia porque o professor, sensibilizado a partir da necessidade de organização do trabalho coletivo na escola, se dispõe a mudar sua prática, através da utilização de uma nova metodologia que lhe pareça interessante, mas no fundo sua concepção epistemológica permanece a mesma. Isso vai ficar claro no momento da avaliação, porque inevitavelmente ela envolve juízo de valor sobre os dados relevantes da realidade observada, que depende das concepções, crenças e do sistema referencial do sujeito que avalia.

Entendemos que, ao ocorrerem mudanças, sejam as desencadeadas por fatores externos à vontade do professor ou mesmo aquelas produzidas pelo próprio professor, elas não terão consistência suficiente para produzir um real avanço qualitativo do ensino, ou para se manterem ao longo do tempo,. Isto acontecerá se o professor não estabelecer uma relação significativa com elas, ou seja, se ele não desenvolver um novo modelo de entendimento da realidade, a

partir de sua reflexão sobre os processos que produz na realidade da sala de aula na qual atua, e sobre o que pensa e faz, de forma intencional, revendo as crenças, valores e princípios subjacentes ao modelo epistemológico adotado por ele, de forma a possibilitar o avanço na direção de um ensino qualitativamente melhor.

III. AVALIAÇÃO E MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

Tentaremos fazer uma leitura psicológica da questão das mudanças das práticas avaliativas pelos professores, tomando como referência a Teoria dos Modelos Organizadores e, mais especificamente, como são entendidas nesse referencial as mudanças na organização do pensamento. Para tal, talvez possamos inferir que, nas suas práticas educativas, diante da necessidade de organizar os processos de ensino e aprendizagem e avaliar a aprendizagem de seus alunos, cada professor utiliza-se de uma concepção epistemológica, que corresponde aos seus princípios, crenças e valores. Junto com outros elementos (capacidade cognitiva, representações, experiências anteriores), esses princípios, valores e crenças sobre o ensino e aprendizagem contribuem na construção de seus modelos organizadores do pensamento referentes a esse conteúdo.

Esses modelos organizadores constituem uma forma de entender e interpretar essa realidade, a partir da abstração de dados tidos como significativos dentro daquele contexto específico ou inferidos, porque são considerados necessários e do rechaço de outros não considerados como pertinentes. Tal abstração é influenciada pelas experiências anteriores do professor, sua capacidade intelectual, sentimentos, valores e crenças, e resulta em determinadas implicações para sua forma de pensar e agir (por exemplo, conduzir os processos de ensino- aprendizagem e avaliar).

Diante de uma proposta de prática avaliativa nova e diferenciada, pensamos que o professor buscará entendê-la a partir dos modelos organizadores que já possui. Se os dados abstraídos (presentes na realidade objetiva ou inferidos) considerados como relevantes nessa nova proposta, bem como os significados atribuídos e implicações trazem implícitos princípios e valores compatíveis com os implícitos aos dados presentes nos modelos já existentes, é possível uma identificação e esses dados abstraídos da nova proposta podem ser acrescentados aos modelos antigos, ampliando-os.

Se, por outro lado, os modelos antigos não comportam os novos dados abstraídos como significativos na nova proposta, em razão de os mesmos não serem compatíveis com os princípios e valores implícitos nos modelos já existentes, é mais difícil a possibilidade de identificação. Nesse caso, podemos pensar em duas possibilidades: a primeira consiste no surgimento de um novo modelo organizador, seja pela construção de um novo modelo capaz de possibilitar um novo entendimento da realidade e suas implicações para a ação, ou seja, pela transformação de um modelo organizador antigo, à medida que se abstraíam dele novos dados ou se considerem outros significados e/ou implicações para os dados anteriores.

A segunda possibilidade consiste na extração de alguns elementos da situação nova a ser analisada, semelhantes à elementos já conhecidos, ou na inferência de outros elementos, atribuindo-lhes significados parecidos aos presentes em modelos organizadores já existentes, para lhes atribuir coerência, mantendo, assim, o modelo antigo, com algumas exceções, reduzindo o novo ao já conhecido, rejeitando a proposta de mudança.

Voltando à questão da passagem de um modelo organizador para outro, possibilitando que ocorram processos de mudança, cremos que, se um professor tem, em relação à avaliação da aprendizagem, modelos organizadores cujos princípios, e valores implícitos estejam mais relacionados a uma concepção de prática diretiva, diante de uma proposta de prática avaliativa que envolva valores e princípios mais ligados a uma concepção relacional, não havendo, portanto, compatibilidade ou possibilidade de identificação, o funcionamento psicológico poderá seguir em duas direções, conforme já discutimos anteriormente. Ou no surgimento de um novo modelo organizador ou na manutenção do modelo organizador antigo, incorporando a nova informação à prática realizada de uma forma que não corresponda aos propósitos objetivos originalmente a ele apresentada.

Considerando as contribuições trazidas por Sastre e Moreno (1983) em estudo sobre os processos de generalização acerca da maior importância atribuída aos contextos implicados na aquisição dos conhecimentos, temos que, os contextos podem mudar a significação ou dificultar a generalização dos conhecimentos construídos, à medida que o contexto possibilite ou não várias oportunidades de ação, para que seja possível ao sujeito o enriquecimento de suas capacidades. Acreditamos a direção a ser seguida pelo funcionamento psicológico, se de construção de um novo modelo, ou se de manutenção do modelo antigo, será influenciada pelo contexto em que ocorre a construção desse novo conhecimento.

Isso nos leva a considerar a hipótese de que, se o contexto possibilitar ao professor desenvolver sua reflexão sobre os processos que produz na realidade

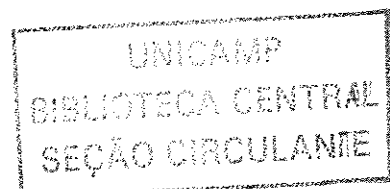
da sala de aula na qual atua e, sobre o que pensa e faz de forma intencional, de modo que ele possa rever as crenças, valores e princípios subjacentes a concepção epistemológica adotada por ele, existirá uma maior probabilidade de que ele possa abandonar ou transformar o modelo antigo, construindo um novo, caracterizando, assim, um processo de mudança. Ou ainda, possa atribuir novos significados aos dados e, a partir disso, pode estabelecer outras implicações diante do fato analisado, fazendo com que empregue outro modelo na interpretação da situação.

Caso o contexto não possibilite essa relação mais significativa, a ponto de despertar nele uma necessidade de refletir acerca de sua prática, existirá uma maior probabilidade de que o professor tente extrair da nova proposta algum aspecto semelhante a algum elemento já conhecido em outro modelo, interpretando-o conforme seu próprio referencial, e mantendo, assim, o modelo antigo com exceções, rejeitando a proposta de mudança.

Podemos exemplificar essa possibilidade através da interpretação equivocada realizada pelos professores em relação à proposta de progressão continuada. Afirmarções como: “o aluno vai passar de qualquer jeito, então não precisa mais avaliar, nem se empenhar para que o aluno aprenda” ou “não reprovar é nivelar o aluno por baixo, é diminuir o nível de exigência para que todos sejam promovidos e fiquem desinteressados” são grandes distorções. Nos bastidores destas afirmações, percebemos que o modelo diretivo de que se serve a avaliação para verificar o quanto do conhecimento transmitido pelo professor o aluno conseguiu assimilar, para classificá-lo e excluí-lo, é mantido, porém é

acrescido da idéia distorcida de que, como não se pode reprovar, deixa-se também de avaliar e de se empenhar para que o aluno aprenda.

Acreditando nessas considerações, discutiremos, a seguir, nosso plano de investigação, que nos permitirá obter mais dados para o aprofundamento no estudo dessas questões.



CAPÍTULO II

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

I. Problema de Pesquisa

A percepção da dificuldade de alguns professores em abandonar algumas formas de organização do trabalho pedagógico que já não se mostram eficazes para lidar com a complexidade da sala de aula, tendo em vista a atribuição de novos significados às suas práticas e a construção de caminhos mais adequados para trabalhar com a diversidade, motivou a realização deste trabalho. Tem ele o objetivo de melhor investigar os mecanismos psicológicos que concorrem para a construção de novos modelos de entendimento da realidade e o papel desempenhado pelo sistema de valores dos sujeitos nesse processo.

Para realizarmos esse estudo, estabelecemos um diálogo com alguns autores, dentro da psicologia, em busca de subsídios teóricos.

A perspectiva piagetiana nos trouxe, a partir da teoria da equilibração, uma importante contribuição ao entendimento dessa temática. Essa teoria nos possibilitou a compreensão das condutas a serem exercidas pelos sujeitos para possibilitar a regulação, quando, em contextos específicos, se defrontam com perturbações cognitivas que afetam seu estado de equilíbrio.

Percebemos, todavia, que, nessa perspectiva, ainda que a cognição não seja dissociada da afetividade, o papel atribuído por Piaget aos valores do sujeito (pertencentes à dimensão afetiva) nesse processo, se restringiria ao direcionamento do interesse do sujeito, motivando-o para exercer um tipo de conduta e não outra.

Em nossa opinião, dentro do funcionamento psicológico humano, os sistemas de valores e crenças de cada sujeito teriam um papel mais decisivo na interação entre os aspectos afetivo, cognitivo e sociocultural.

Encontramos, na visão sistêmica do funcionamento psicológico do ser humano, proposta por Araújo, elementos que nos permitiram entender que o sistema de valores, mais do que elemento motivacional, poderia estar mediando as relações entre as várias dimensões constitutivas do sujeito.

Nessa perspectiva, os valores poderiam intervir na forma como o indivíduo interpreta e atribui significados aos vários aspectos presentes nas situações com que se depara.

Buscando uma teoria de construção de conhecimento que considerasse o papel dos valores dentro dessa perspectiva mais abrangente na qual acreditávamos, encontramos o referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Seus subsídios teóricos admitem que a forma como o pensamento se organiza, a partir de uma situação, leva em conta não apenas as possibilidades das estruturas cognitivas, mas a relação delas com os desejos, sentimentos, representações sociais e valores do indivíduo.

Assim, optamos nessa investigação, por trabalhar dentro desse referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e buscar elementos que

nos permitissem discutir o papel dos valores e crenças no funcionamento psicológico do sujeito, em relação à construção de novos conhecimentos, que possibilitarão ocorrerem mudanças na organização do pensamento.

Segundo essa perspectiva, diante de uma situação nova e inusitada, o sujeito procurará interpretá-la a partir dos modelos organizadores do pensamento que já possui e, se a nova situação possuir dados considerados relevantes a partir de seu sistema de valores e, portanto, abstraíveis e que possam ser assimilados às dos modelos que já possui, por serem compatíveis com eles,

“ se produzirá uma identificação com a incorporação desses novos dados, que passam a formar parte do repertório de dados possíveis implicados no modelo, com o qual este é enriquecido e ampliado”(Moreno, Sastre, Leal e Bovet, 1999, p.99)

Considerando essa premissa teórica, levantamos a questão de que, no cotidiano escolar, diante das possibilidades e propostas de adoção de práticas inovadoras, haverá uma maior possibilidade de os professores se posicionarem de forma mais aberta a essas propostas, se puderem abstrair dessas novas propostas, elementos considerados relevantes a partir dos seus sistemas de valores, crenças, que forem compatíveis aos valores e princípios presentes nos modelos já construídos por eles. Caso contrário, acreditamos que haverá maior possibilidade de resistência dos professores em relação à proposta apresentada.

Dentre a complexidade e riqueza de práticas que permeiam o universo da sala de aula, optamos, nesse estudo do funcionamento psicológico do sujeito, por tomar a avaliação da aprendizagem como conteúdo que nos possibilitará a

discussão dos mecanismos psicológicos que concorrem para a construção de novos modelos de entendimento da realidade.

A partir dessas considerações, tecemos alguns questionamentos mais específicos, que buscamos responder em nosso estudo, entendendo que podem auxiliar na melhor compreensão da problemática que estamos investigando:

1-Entender a concepção epistemológica subjacente aos modelos de prática pedagógica e avaliativa relatadas no discurso dos professores e levantar as possíveis representações que estariam subsidiando essas concepções.

2-Verificar se existe uma maior disposição do professor em posicionar-se com maior abertura diante de uma proposta de prática avaliativa inovadora, quando os elementos presentes na nova proposta trazem implícitos valores e princípios compatíveis com os presentes na concepção epistemológica que subsidia as práticas já desenvolvidas pelo professor, oferecendo, portanto, maior possibilidade de identificação.

Partindo da análise desses aspectos, acreditamos que estabeleceremos pontos de discussão que nos permitirão uma melhor compreensão dos mecanismos funcionais do psiquismo humano presentes nas relações do ser humano diante de novas situações.

II. METODOLOGIA

Para realizarmos essa pesquisa, buscamos utilizar instrumentos, cujos pressupostos fossem coerentes com o paradigma construtivista e com a perspectiva das teorias sistêmicas, assumidos nesse trabalho.

Gostaríamos, de início, ressaltar que, para definir a metodologia a ser utilizada, levamos em consideração as dificuldades inerentes ao estudo do tema proposto. Por nos remeter nosso tema de pesquisa aos valores, crenças e princípios dos sujeitos pesquisados, estávamos cientes de que não poderíamos acessar esses conteúdos diretamente, a não ser através das representações dos sujeitos, obtidas através de seus relatos. Desse modo, temos clareza de que nem sempre é possível a dedução ou a inferência precisa dos valores e princípios que se encontram subjacentes a um determinado depoimento.

Essa questão já foi discutida por Piaget em seu trabalho “O juízo moral na criança” (1932), quando apontou que, ao contrário da investigação do raciocínio a respeito de problemas físicos ou lógicos, onde existe a possibilidade de se observar o “pensamento em ação”, através da forma como o sujeito resolve determinado problema ou situação, em relação ao estudo dos valores, não é possível uma investigação direta, uma vez que o método possibilita apenas a investigação da representação construída pelo sujeito acerca de um determinado conteúdo, mas não de sua ação em si.

Assim sendo, estamos conscientes de que uma das objeções que se pode levantar em referente a esse tipo de investigação é a de que os valores do sujeito

só serão acessíveis através dos seus relatos que, muitas vezes, podem conter uma reprodução do discurso que o indivíduo sabe ser politicamente correto ou socialmente valorizado, ou mesmo serem induzidos pelo próprio entrevistador.

Considerando essas limitações relativas ao próprio tema, e que o nosso estudo enfatizaria os aspectos subjetivos do pensamento humano, buscando entender que tipos de sentidos os sujeitos dão aos acontecimentos e interações que ocorrem em sua vida diária, entendemos que deveríamos caminhar para a realização de uma pesquisa que deveria assumir o caráter de investigação qualitativa.

Nosso esforço para melhor conhecer o discurso pedagógico dos professores, tornando possível captar tanto a dinâmica quanto o significado da prática pedagógica dos mesmos, teria como fonte o ambiente natural, sem manipulação de variáveis, bem como levaria em conta a existência dos vários elementos, influências e interações a que os sujeitos estão expostos. Nessa perspectiva:

“ os dados coletados são predominantemente descritivos e, a preocupação com o significado que as pessoas dão às coisas, é o foco de atenção especial do pesquisador” (Ludke e André, 1986)

Também lembramos que essa metodologia de investigação qualitativa mostra-se como adequada à medida que

“As questões do como e porque são fundamentais, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o

foco de estudo é um fenômeno que se passa em um contexto real”(YIN, R. ,2001, p.;22)

No âmbito da pesquisa qualitativa, optamos por fazer uso de entrevistas como técnica para coleta de depoimentos, envolvendo um trabalho de campo, com a aproximação da pesquisadora com as pessoas e situações, sendo nossa maior preocupação a compreensão do significado e da maneira própria com que os sujeitos vêem suas experiências e as situações.

1. POPULAÇÃO ESTUDADA

A população pesquisada constituiu-se de um grupo de dez professoras de 1^a. a 4^a. séries do ensino fundamental, pertencentes a duas escolas da rede pública de ensino, sendo cinco professoras de cada escola.

Nessa seleção, buscamos uma representação qualitativa do conjunto de professores de cada uma das escolas. Além dessa preocupação com a representatividade, uma outra preocupação que norteou o trabalho foi a da possibilidade de generalização, pois queremos contribuir, a partir desse caso específico, para a compreensão mais ampla dessa temática.

1.1. As escolas

A escolha das escolas onde realizamos a pesquisa obedeceu a alguns critérios. O primeiro critério considerado foi o de que as escolas deveriam pertencer à rede pública onde existisse a organização do ensino por ciclos de progressão continuada e a proposta da adoção de um sistema avaliativo processual, de caráter formativo. Além disso, as duas escolas deveriam apresentar internamente algumas características em relação à organização e encaminhamento do trabalho coletivo dos profissionais, que as diferenciasse e possibilitasse o confronto com a proposta por nós apresentada.

Assim, a primeira escola escolhida, à qual estaremos nos referindo como Escola 1, pertence à rede pública estadual do estado de São Paulo. Localiza-se num bairro mais central, da cidade de Campinas. O nível socioeconômico da comunidade atendida é médio-baixo. É uma escola pequena, com 15 salas de 1ª a 4ª séries. A maioria dos professores é efetiva e sua formação é de magistério nível médio (antigo normal). A equipe docente não possui um histórico significativo de participação em cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou de formação continuada.

O trabalho pedagógico coletivo se realiza de forma pontual, em alguns momentos específicos em que se faz necessária a tomada de decisões (momentos de planejamento no início do ano, estabelecimento de plano de reforço ou recuperação, conselhos, etc), mas, segundo informações coletadas, parece não existir o hábito de um trabalho coletivo constante, para troca de experiências ou realização de projetos de trabalho em equipe. As horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo semanais são cumpridas pelos professores em horários diferentes, conforme a disponibilidade de cada um e a direção que parece ser

bastante presente nas rotinas da escola, só reúne todo o grupo, em momentos esporádicos.

A segunda escola pesquisada, à qual estaremos nos referindo como Escola 2, pertence à rede pública do município de Três Corações, no estado de Minas Gerais. É de porte médio, atendendo de 1^a a 8^a séries e localizada num bairro de periferia, e a condição socioeconômica da comunidade atendida é bastante precária. Os professores são efetivos e sua formação é de nível universitário (pedagogia/ licenciaturas). A equipe escolar (professores, direção, coordenação) possui um histórico bastante significativo de participação em cursos de educação continuada, inclusive grande parte dos professores estava participando de um curso de pós-graduação na ocasião das entrevistas⁹.

A escola busca manter uma prática constante de trabalho coletivo, de discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, construído ao longo de alguns anos, com espaços reservados semanalmente para propiciar o desenvolvimento de projetos de trabalhos interdisciplinares e coletivos entre as séries.

Optamos por trabalhar com uma amostra de cinco professoras de cada uma das escolas, buscando selecionar as que já estivessem desenvolvendo seu trabalho há algum tempo na escola, tivessem características de idade, formação, tempo de experiência, que fossem representativas do grupo de professores da escola e, acima de tudo, que se propusessem voluntariamente a estar participando da pesquisa.

1.2.As professoras participantes

Em nossas conversas iniciais com as professoras participantes dessa pesquisa, antes de direcionarmos as entrevistas para coleta dos dados específicos que subsidiariam nosso trabalho, através de conversa informal, fizemos um breve levantamento de suas histórias de vida. Embora essas histórias não façam parte diretamente do objeto de estudo da pesquisa, acreditamos ser interessante apresentar um breve relato de alguns aspectos profissionais de cada professora envolvida, para dar ao leitor uma idéia mais precisa das características da população estudada, bem como indicar alguns aspectos que podem ter influenciado a constituição de suas respectivas práticas. As professoras serão apresentadas com nomes fictícios, a pedido de algumas delas, para que se sentissem preservadas:

Escola 1:

a) Profa.Bianca

Demonstrou grande disponibilidade para conversar. É formada no magistério e leciona na rede estadual há quinze anos. Quando ingressou, trabalhou alguns anos em escolas da região rural, em classes multi-seriadas, passou por várias escolas, sendo os últimos cinco anos na escola pesquisada.

⁹ A Secretaria da Educação do município de Três Corações(MG) financiou o curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" "Alfabetização e Aprendizagem", ministrado pela UNINCOR-Universidade do Vale do Rio Verde, que foi oferecido aos profissionais das escolas da rede municipal, nos anos de 2002 e 2003.

Não teve oportunidade, nesses anos de magistério, de participar de cursos de formação continuada promovidos pelo Estado e, apesar da vontade de continuar os estudos, não contou com recursos financeiros para tal. No máximo, participou de algumas oficinas pedagógicas rápidas, realizadas nas Diretorias de Ensino, que, segundo seu relato *“eram interessantes, gostosas, a gente até que se empolgava, mas chegava na escola, não tinha material, a diretora queria que a gente trabalhasse com outras coisas que eram mais urgentes e aquilo ia ficando para depois, até que caía no esquecimento”*. Há três anos, sempre escolhe classes de 3ª série, porque gosta de trabalhar com essa faixa etária e também porque já organizou um planejamento e um esquema de trabalho e utilização de materiais que funcionam bem.

b) Profa. Letícia

Tem formação em Magistério. Ingressou na rede estadual há 22 anos e trabalha há mais de 15 na escola pesquisada. Logo que veio para essa escola, lhe foi oferecida uma sala de primeira série. A princípio, conta que se sentiu um pouco insegura, mas que depois foi experimentando várias possibilidades e os resultados positivos do trabalho que realizava fizeram com que fosse se sentindo mais segura e gostando tanto, que trabalha com a alfabetização até o momento. Ressalta que teve a oportunidade de participar de um projeto de capacitação realizada pela UNICAMP para professores de algumas escolas estaduais, na área de alfabetização, que durou cerca de um ano.

c) Prof. Paula

Tem formação no Magistério, ingressou no estado há 18 anos e está na escola sete. Não passou por muitas escolas até chegar onde está atualmente. Trabalha com as 4^{as}. séries há cinco anos, pois conta que gosta muito do trabalho com essa faixa etária. Em relação a capacitações ou cursos, relata que poucos têm oportunidade de participar, porque normalmente as convocações acontecem a partir de indicações dos diretores e coordenadores, de forma que isso nem sempre é feito de forma democrática. No caso, ela só teve oportunidade de participar de oficinas na diretoria de ensino.

d) Profa Mirtes

Formação no Magistério. Ingressou há quinze anos na rede. Morava em outra cidade e mudou-se para Campinas em função de acompanhar o marido que assumiu um novo emprego. Esse é o segundo ano em que está na escola e ainda não se adaptou totalmente porque *“cada escola tem uma direção e um sistema de trabalho diferente”*. Atualmente está com uma sala de 4^a série, mas diz que não pega todo ano a mesma série para não se acomodar demais. Após o término do Magistério, não teve oportunidade de participar de nenhum curso. Diz que gosta muito de estar sempre lendo revistas como a “Nova escola”, para se atualizar.

e) Profa. Edna

Terminou o magistério há doze anos e ingressou no estado em seguida. Está na escola há quatro anos, e desde que foi para lá, trabalha com as 1^{as}. séries. Diz que acha o trabalho muito gratificante e gosta de buscar novas formas de trabalhar com as crianças para motivá-las. Começou a fazer curso de pedagogia

numa Universidade da região mas, infelizmente, não teve condições financeiras para terminá-lo e teve que trancar matrícula. Participa de conselho de escola e APM.

Escola 2

f) Profa Renata

Fez o magistério e posteriormente formou-se em Pedagogia. Trabalha na rede municipal no período da manhã e em uma escola particular à tarde. Relata que, apesar de sua rotina de trabalho pesada, gosta muito de estar sempre lendo, se atualizando. Está atualmente participando de um curso de pós-graduação “lato sensu” promovido pela prefeitura municipal. Trabalha na escola atual há quatro anos, mas no magistério já trabalha há cerca de oito. Esse ano está com uma sala de 3ª série.

g) Profa Adriana

Formada em pedagogia há três anos. Desde o término da faculdade não teve oportunidade de participar de nenhum curso de formação. Ingressou na rede municipal recentemente e está na escola há um ano. Relata que ainda está se adaptando, pois veio de uma cidade próxima onde o sistema de organização do ensino era um pouco diferenciado. Na ocasião da entrevista, estava com uma sala de 3ª série.

h) Profa Terezinha

Formada em Português. Lecionou alguns anos no ensino médio, após formar-se e, depois, o desejo de trabalhar com crianças fez com que buscasse uma complementação pedagógica para trabalhar no ensino fundamental. Atualmente está participando do curso de pós-graduação “lato sensu”, oferecido pela prefeitura municipal. Já está na rede municipal há cerca de quinze anos e na escola há oito. Trabalha com uma 4ª série. Demonstra-se muito animada com as crianças e com o trabalho que desenvolve.

i) Profa. Margareth

Formada em Pedagogia. Está na rede municipal há mais de vinte anos. Já ocupou funções de coordenação e de direção de escola. Atualmente, como está próxima de se aposentar, resolveu voltar para a sala de aula porque, segundo seu relato, considera esse trabalho mais gratificante. Está com uma sala de 4ª série. Teve a oportunidade de participar de alguns cursos mais específicos, voltados à gestão escolar e administração, logo que assumiu a função de direção há cerca de uns dez anos atrás. E, depois disso, não participou de mais nenhum outro processo de formação continuada.

j) Profa. Ivania

Fez Magistério, começou a trabalhar e, posteriormente, fez curso de Pedagogia. Atualmente está fazendo curso de pós-graduação “lato sensu” oferecido pela prefeitura municipal. Trabalha com uma 2ª série e está na escola há cerca de sete anos. Desenvolve paralelamente, nos fins de semana, um trabalho

com a comunidade da escola e, segundo seu relato, parece ser bastante engajada nas ações propostas pela escola.

2. COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento, como pesquisadora optei por um estudo exploratório das escolas, cujo objetivo fundamental foi o de conhecer a realidade e o contexto geral das mesmas, bem como espaço físico, população atendida, forma de organização e funcionamento, direção e professores. Foi uma fase onde realizamos visitas informais nas escolas e tentamos “ganhar” um pouco de sensibilidade em relação às realidades estudadas e em relação à realidade de atuação das professoras, o que poderia nos possibilitar uma maior compreensão do ambiente escolar. Para isso, nos apoiamos nas considerações de Ludke e André (1986) de que esse procedimento *“permite também que o pesquisador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (p 26).*

Além disso, esse contato inicial possibilitou nos aproximarmos das professoras para favorecer o estabelecimento de um clima de confiança, que possibilitasse uma coleta de dados mais fidedigna.

Posteriormente, dada a natureza qualitativa da investigação, utilizamos como fonte de coleta de dados, entrevistas realizadas com as professoras, por considerarmos essa fonte significativa para a apreensão do real e também para problematizarmos o discurso e postura das professoras em estudo, através das idéias pedagógicas que norteavam suas práticas.

Essas entrevistas foram conduzidas de maneira semi-estruturada, sob a forma de uma “prosa” descontraída e informal com as professoras, com o objetivo de se constituírem em instrumentos capazes de captar ao máximo, e o mais precisamente possível, seus discursos sobre suas práticas pedagógicas. Desenrolaram-se elas a partir de um roteiro básico (anexo 1), que funcionou como ponto de referência para que nenhum aspecto importante deixasse de ser abordado. Esse roteiro, porém, não foi seguido rigidamente, o que permitiu que a pesquisadora fizesse as adaptações ou incluísse questões que se fizeram necessárias para seguir e entender o curso do pensamento da entrevistada, bem como permitiu também que as entrevistadas pudessem discorrer sobre outros temas que lhe pareceram importantes ou relacionados, o que trouxe, direta ou indiretamente, informações importantes para a pesquisa.

O foco principal das entrevistas foi a forma como a professora organiza o trabalho pedagógico em sua sala de aula e como entende e concretiza a prática avaliativa.

Esse direcionamento teve como objetivo nos permitir coletar dados que possibilitassem o entendimento do modelo pedagógico praticado pela professora, bem como captar as intenções, valores e preconceitos que informavam sua prática avaliativa.

Ao final da entrevista, a pesquisadora apresentava à professora entrevistada uma proposta de atividade avaliativa, considerada de caráter inovador, para que ela se posicionasse em relação à possibilidade de adoção da mesma em sua sala de aula.

A proposta apresentada foi um portfólio (anexo 2), entendido aqui dentro de uma definição específica, baseada em Isabel Alarcão (“Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão”, 1996) que sugere um trabalho relevante com esse tipo de material para explorar os aspectos formativos e reflexivos em projetos inovadores de formação de professores. Foi justamente esse caráter inovador, e de respeito pela singularidade do processo individual de aprendizagem, que nos levou a optar pela apresentação desse tipo de material aos professores entrevistados, como proposta alternativa de instrumento de avaliação.

Nessa perspectiva, o portfólio é entendido como um caderno ou pasta, que funciona como uma espécie de álbum organizado pelos alunos, onde são colocados seus registros pessoais acerca dos conhecimentos construídos a partir das atividades organizadas e realizadas em sala de aula (leituras, pesquisas, entre outros), suas produções individuais e/ou coletivas, bem como fotos, materiais oferecidos pelo professor, enfim, tudo que se considerar importante para documentar seu processo de formação. Os registros podem ser realizados através de produções escritas, colagens, desenhos, produções artísticas, etc.

O material em questão, apresentado aos professores durante a entrevista, foi um portfólio coletivo produzido no ano de 2000, por uma turma da 3ª série do ensino fundamental da rede municipal, na cidade de Porto Feliz (SP), como fruto

da realização de um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Ulisses F. de Araújo, que abarcou um curso de capacitação dos professores da rede, com o objetivo de democratização do espaço escolar (Araújo, 2001, 2002).

A apresentação desse material teve como objetivo concretizar a proposta apresentada e possibilitar a investigação da forma como a professora se posicionava diante da mesma, bem como os argumentos que subsidiavam sua posição.

Para a coleta dos dados de pesquisa foram utilizados gravador e um diário de campo. Essas entrevistas foram realizadas individualmente, na própria escola, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

A fala das professoras nas entrevistas nos colocou uma situação na qual: *“o que o entrevistador ouve é um discurso no qual o sujeito fala da representação que têm os fatos em sua vida; em suma, ele “se conta” segundo suas categorias de valores”* (Brioshi e Trigo, 1989: 39), à medida que as professoras foram relatando o que pensam e sentem em relação à sua vida profissional e suas práticas, atribuindo relevância àquilo que para elas assumiu maior significado.

Por considerar que, na pesquisa qualitativa o investigador seleciona os recortes da pesquisa, de acordo com suas próprias concepções históricas e das condicionantes da própria pesquisa, foi dentro dessa perspectiva que fizemos os recortes, levando em consideração o discurso das professoras sobre o processo pedagógico.

Da leitura atenta desses recortes é que pudemos iniciar a interpretação do que foi dito pelas professoras, na busca da compreensão das questões que orientam a presente investigação.

Gostaríamos de salientar que temos consciência das limitações da metodologia que utilizamos nesta pesquisa. Em função de questões logísticas, tais como prazo limitado para a coleta de dados e pouca disponibilidade das entrevistadas, nos foi possível trabalhar apenas com o relato das professoras a respeito das práticas que realizam e com o posicionamento assumido por elas, em um momento pontual, diante da apresentação de uma proposta de adoção de um novo tipo de prática avaliativa.

O ideal seria que tivéssemos condições para desdobrarmos esse trabalho de coleta de dados em uma fase posterior de acompanhamento da prática dessas professoras, no sentido de analisarmos em que medida e contextos, as práticas por elas relatadas acontecem concretamente, e de verificarmos se essa posição assumida inicialmente pelas professoras, diante da proposta de adoção de um instrumento de avaliação diferenciado, realmente se traduziria em uma incorporação ou tentativa de utilização do mesmo em seu cotidiano.

Como isso não foi possível, entendemos que os dados referentes às práticas relatadas pelas professoras apenas nos permitiram levantar tendências ou nuances, acerca das concepções epistemológicas que podem estar fundamentando suas ações. Da mesma forma, a análise do posicionamento assumido pelas professoras, nos permitiu captar apenas as disposições iniciais das mesmas em relação à proposta de mudança apresentada, não nos

oferecendo elementos para afirmarmos de uma forma mais conclusiva se houve uma reconsideração ou modificação de suas práticas a partir desse fato.

-CAPÍTULO III-

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para definir o procedimento de análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, realizamos várias tentativas de organização dos mesmos, até chegarmos a uma forma que melhor se adequasse às características dos dados obtidos e possibilitasse o alcance dos objetivos iniciais da pesquisa, para efeito de um maior aprofundamento nas discussões dos aspectos propostos.

Diante da grande quantidade de informações obtidas, optamos por fazer um recorte e nos concentrarmos nas falas das professoras que fossem mais representativas da forma como organizam sua prática pedagógica e avaliativa e do posicionamento assumido por elas diante da apresentação da nova proposta de prática avaliativa.

Esclarecemos que não tivemos nessa análise a intenção de caminharmos para uma leitura determinista ou reducionista dos resultados obtidos, uma vez que reconhecemos a complexidade dos fenômenos e relações, de ordem pessoal e estrutural, que permeiam as práticas pedagógicas que acontecem na sala de aula. Porém, sem deixar de considerar as ressalvas decorrentes das limitações metodológicas já discutidas e, objetivando uma forma de organização possível desses resultados, que nos oferecesse uma possibilidade de leitura, propusemos aqui uma organização dos dados obtidos em termos de categorias que funcionaram como referências. Estas categorias foram estabelecidas *a posteriori*,

considerando os aspectos destacados em nossas discussões a respeito das concepções epistemológicas que poderiam estar subjacentes às práticas das professoras, bem como a respeito dos indícios das diferentes possibilidades de funcionamento do sujeito psicológico em relação à passagem de uma forma de organizar o pensamento a outra.

Inicialmente, buscando responder à primeira questão proposta em nosso plano de investigação, analisamos as falas das professoras focalizando os indícios presentes em seus discursos e nas práticas por elas relatadas que poderiam nos dar pistas sobre as concepções epistemológicas que estariam subjacentes às ações educativas que alegaram desenvolver na sala de aula. Sem nos esquecermos que esses dados foram relatados de forma pontual e sem a intenção de rotularmos as professoras, utilizamos, como referência, as concepções epistemológicas sugeridas por Becker (1994), discutindo suas características e princípios que as alimentam:

- 1)Diretiva
- 2)Não Diretiva
- 3)Relacional ou construtivista

Ressaltamos que nosso interesse não foi o de trabalhar com modelos pedagógicos ou epistemológicos, nem tampouco o de empreendermos uma discussão pedagógica sobre a adequação dos mesmos. A utilização dessa referência justificou-se, à medida que, a identificação de uma possível tendência epistemológica nos possibilitou a dedução ou inferência de possíveis valores, crenças e princípios que poderiam estar implícitos à prática das professoras, fazendo parte de seus modelos organizadores do pensamento, e que

possibilitariam ou não sua identificação com os valores e princípios implícitos na proposta avaliativa a elas apresentada.

Posteriormente, procuramos responder à segunda questão proposta, buscando verificar se existiu uma maior disposição das professoras em se posicionarem com maior abertura diante de uma proposta de prática avaliativa inovadora, quando os elementos presentes na nova proposta traziam implícitos valores e princípios compatíveis com os presentes na concepção epistemológica que subsidiava as práticas já desenvolvidas por elas, oferecendo, portanto, maior possibilidade de identificação.

Considerando que, diante da percepção de um novo objeto ou interação com uma situação nova e desconhecida, o sujeito tenta aplicar os modelos organizadores já construídos anteriormente em situações semelhantes, para tentar compreendê-la, analisamos o posicionamento assumido pelas professoras diante da apresentação da nova proposta de prática avaliativa. Para tal, utilizamos como suporte as categorias sugeridas por Moreno, Sastre, Leal e Bovet (1999) ao discutirem os possíveis processos empregados pelos sujeitos diante de novas situações, que irão possibilitar ou não as mudanças na forma de organizar o pensamento:

1- Posicionamento desfavorável à proposta de mudança, o que poderia sinalizar uma tendência à manutenção do modelo organizador do pensamento antigo com rejeição da nova proposta.

2- Posicionamento favorável à proposta de mudança, o que poderia sinalizar uma tendência ao enriquecimento e ampliação do modelo organizador do pensamento já existente.

Ao selecionarmos trechos dos relatos das professoras, onde podíamos melhor perceber indicadores das tendências estabelecidas como referência, para análise, tivemos o cuidado de considerar o contexto total e as condições de produção do texto de onde o trecho da fala foi recortado.

Dessa forma, passemos agora à apresentação e discussão dos dados coletados.

I. Concepções Epistemológicas e Pedagógicas

De início, buscamos aqui responder à primeira questão proposta em nosso plano de investigação, ressaltando que nosso interesse em identificar as concepções epistemológicas que estariam subsidiando as práticas relatadas pelas professoras entrevistadas, não foi o de realizarmos uma discussão sobre a adequação das mesmas. Acreditamos que identificação das tendências epistemológicas presentes nas práticas relatadas, possibilitaria a inferência dos

valores, crenças e princípios que poderiam estar sustentando os dados e relações que fazem parte dos modelos organizadores do pensamento das entrevistadas.

Analisando atentamente as falas das professoras acerca da forma como organizam o trabalho pedagógico e conduzem os processos avaliativos, buscamos entender a concepção epistemológica que poderia estar subjacente aos modelos de prática pedagógica e avaliativa que relataram assim como levantar as possíveis crenças, princípios e valores que estariam subsidiando tais concepções.

Conseguimos encontrar indícios que nos remeteram às seguintes concepções propostas por Becker (1994):

1) Concepção epistemológica diretiva

Conforme discutimos no início de nosso trabalho, essa concepção se pauta fundamentalmente no empirismo e na crença de que o conhecimento, como produto pronto e acabado, pode ser transmitido ao aluno e ser por ele assimilado, enquanto forma e conteúdo.

Sendo assim, organiza-se o trabalho pedagógico de forma a priorizar essa transmissão do conhecimento, sem oferecer espaço para a problematização e discussão dos conteúdos ou para a resolução de problemas de forma independente, de maneira que o professor informa, explica, fornece modelos,

pergunta e o aluno aprende, reproduzindo, copiando, e respondendo, conforme o solicitado.

Como consequência dessa crença, podemos observar, nesse modelo, a valorização da homogeneização do ensino, uma vez que se acredita que o conhecimento a ser transmitido deve ser apresentado de forma igual para todos os alunos, prevalecendo a idéia de que, para que isso seja possível, a sala deve ser igual em condições, produções e aproveitamento e que somente essa condição permite o trabalho coletivo.

A avaliação dentro dessa perspectiva assume, portanto, um caráter classificatório e, seu objetivo maior é verificar o quanto do conhecimento transmitido pelo professor o aluno conseguiu assimilar e reproduzir fielmente.

Analisando atentamente as falas das professoras acerca da forma como organizam o trabalho pedagógico e conduzem os processos avaliativos, podemos perceber que, do universo de dez professoras pesquisadas, o discurso de cinco delas se encontra fortemente permeado por indícios que podem estar evidenciando uma tendência a uma concepção epistemológica diretiva, subsidiando suas práticas, conforme discutiremos, a seguir, evidenciando em suas falas, os momentos nos quais fica clara a forma como entendem a relação com o conhecimento, a valorização da homogeneização do ensino e a prática avaliativa.

a) Relação com o conhecimento

Ao analisarmos as respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas, quando questionadas pela pesquisadora sobre o tipo de atividades que

normalmente propõem às crianças para o trabalho com os diversos conteúdos curriculares, seus relatos nos trouxeram indícios de que, ao organizar seu trabalho na sala de aula, as professoras priorizam a transmissão do conhecimento de forma reprodutivista e mecânica, considerando que o mesmo possa ser transmitido pelo professor e assimilado pelos alunos. Isso se pode evidenciar através dos trechos dos depoimentos das professoras abaixo:

Professora Adriana :” *Eu sempre trabalho mais com livro didático, seguindo os conteúdos de cada matéria em separado, passo as lições na lousa, num esquema mais para o tradicional...Eu prefiro assim, pois acho que o aluno entende melhor o que queremos passar para ele.*

Podemos perceber nesse relato a idéia implícita de que um determinado conhecimento pode ser “passado” para o aluno, da exata maneira como a professora o concebe.

O relato abaixo, da professora Margareth, evidencia a crença de que essa transmissão de conhecimento pode se dar também no plano do raciocínio, à medida que o professor oferece modelos de resolução de problemas para os alunos:

Professora Margareth:” *Veja bem, eu procuro trabalhar por etapas, passo a passo para dar chance deles acompanharem bem a matéria que eu estou ensinando. Por exemplo, com a matemática principalmente, a gente mostra primeiro o mecanismo das formas mais*

completas de resolução de um problema e depois que a classe assimilou bem, aí a gente parte para as maneiras simplificadas”

Essa idéia também apareceu na fala da professora Bianca, acrescida da premissa de que o exercício da repetição, nem sempre contextualizada favorece a aprendizagem:

Professora Bianca: *“.Com as crianças que seguem bem, estou fazendo as atividades do livro didático. Com aquelas que têm mais dificuldades, eu estou passando coordenação motora, a escrita do nome e outras palavras conhecidas para elas copiarem. Eles fazem várias vezes até ter firmeza, até fixar bem...”*

Outras vezes, essa concepção se revelou de maneira mais indireta, como poderemos perceber nos relatos abaixo, das professoras Mirtes e Paula:

Professora Mirtes: *“Eu costumo inventar algumas atividades diferentes para motivar mais a sala, como, por exemplo, essas atividades de datas comemorativas. Eu leio para eles o porquê de nós comemorarmos...enfim, mostro a história, a importância da data e peço para eles trazerem figuras e vou ensinando a montar painel com elas. Outras vezes, eu trago músicas ou poesias que seleciono sobre o assunto e ensaio com eles para apresentar para as outras salas”*

Professora Paula: *“Outro dia, nós trabalhamos os insetos. Primeiro, eu passei um vídeo que mostrava a lagarta virando borboleta e aí expliquei para eles. Depois eu trouxe uns vidros com vários insetos e fui passando para eles verem e apontando para eles as*

características e as partes como, por exemplo, número de patas, antenas, e depois pedi que cada um fizesse o desenho de um inseto com todas as partes, conforme eu tinha ensinado ...”.

Embora suas práticas pedagógicas pareçam ser mais dinâmicas e inovadoras, uma vez que não se restringem à mera repetição mecânica de exercícios ou realização de atividades padronizadas propostas pelos livros didáticos, uma análise mais atenta pode revelar que, na verdade, mesmo através de atividades aparentemente dinâmicas, as professoras ainda não consideram que os alunos possuem alguns conhecimentos prévios. Continuam, então, a transmitir aos alunos um conhecimento pronto, deixando pouco espaço para a efetiva participação dos alunos no que se refere à discussão, pesquisa ou construção de forma independente.

b) Valorização da homogeneização

Conforme já discutimos, como consequência da crença de que o conhecimento só é adquirido a partir da transmissão, o modelo epistemológico diretivo acaba por propiciar uma valorização da necessidade de homogeneização da sala de aula. Isto porque, se o conhecimento é transmitido a todos, de forma igual, os alunos, mesmo que diferentes, deverão então possuir os mesmos níveis de assimilação do conhecimento e competências, possibilitando ao professor trabalhar de forma igual com todos, considerando a expectativa de que assim todos aprenderão as mesmas coisas ao mesmo tempo, “no mesmo ritmo”

Em seus depoimentos, ao mostrarem claramente sua decepção e dificuldade, diante da necessidade de organizar um trabalho pedagógico diferenciado quando trabalham com classes heterogêneas, as professoras evidenciaram, assim, seu desejo de querer encontrar nos alunos reais as crianças ideais, que respondessem de forma idêntica ao trabalho pedagógico padronizado, idealizado por elas, mesmo que advindas de diferentes condições. Podemos exemplificar esses aspectos, tomando as falas das professoras abaixo:

Professora Paula: “E tem uns outros oito alunos que esses sim, esses são daqueles que não sabem nem ler nem escrever nada. Tem uns dois que não sabem escrever nem o próprio nome, que não distinguem letras de números....dá vontade de sentar no chão e chorar. Você acha que essas crianças eram para ainda estarem assim? Não entendo o que as outras professoras fizeram durante esses dois anos com esses coitados que eles chegaram para mim desse jeito. Agora, como vou trabalhar com eles?”

Professora Adriana: “Esse ano peguei uma 3ª série. Quando eu conheci a sala, foi um susto. Nas primeiras semanas, eu pensei que fosse ficar louca. Havia uma porção de crianças que não escrevem, nem lêem, que copiam super bem, com letra bonita, mas não tem a mínima idéia do que está escrito...enfim, vários alunos para serem alfabetizados”.

Professora Bianca: “Eu tenho em cada classe três níveis: um que é o “zerado”; um que caminha um pouquinho, que está começando a ler e a escrever; e um que está tocando numa terceira fraca, vamos dizer assim... porque a “normal” não tem mais. Aquela que você pega para ler um livro e ela está por dentro? Isso não tem mais. Aquela escola que eu fui já não existe mais. O nível é “beeem” baixo. A gente não sabe por onde começar...”

Parece-nos que, ao tentar definir o aluno “normal” de 3ª série, a professora Bianca demonstra não ter incorporado a idéia dos ciclos de aprendizagem, nos quais o aluno tem oportunidade de desenvolver determinadas competências e/ou habilidades ao longo de alguns anos, e não no espaço delimitado de um único ano letivo, esperando-se que, dentro de uma única série, tenhamos alunos com diferentes níveis de apropriação de conhecimentos e construção de habilidades e competências. A professora alimenta uma expectativa em relação ao padrão de competências e conteúdos que corresponderiam a um aluno de 3ª série e, dessa forma, tenta encaixar nesse padrão os alunos “diferentes” que ainda não atingiram o patamar esperado, nesse padrão.

As falas das professoras nos deram pistas de que, mesmo quando se propõem, por falta de outras alternativas, a realizar um trabalho diferenciado com os alunos que se encontram em diferentes níveis de apropriação dos conhecimentos, trabalham com atividades diferentes só com um pequeno grupo, geralmente com o grupo dos alunos que se encontram em um estágio de menor apropriação do saber, contribuindo para a segregação e discriminação desses alunos diante da classe:

“Professora Bianca: “Então, como é que eu trabalho esses três níveis? Eu tenho o zeradão, que eu já comentei antes, que agora eu estou passando coordenação motora para eles. Eu já não estou mais trabalhando matemática e ciências com eles. Eu estou trabalhando mais a coordenação e a escrita mesmo...Agora, com os outros grupos, eu vou tocando devagar os conteúdos do livro”

Professora Adriana: *“É que a maioria da classe já sabe um pouco, em diferentes níveis, mas dá para ir acompanhando as atividades no geral. Então, a minoria que não sabe, eu corro atrás um pouquinho, faço em casa alguma coisinha separada prá eles e trago para ir trabalhando com eles o que eles precisam. Tem que separar. Não tem como colocar todo mundo junto. Sabe essa história que não pode diferenciar aluno, não pode separar, não pode discriminar, mas não tem como... Se eu colocar junto, aí sim vou estar discriminando e excluindo porque eles não vão entender e não vão acompanhar... é como se eu estivesse falando em inglês com eles”.*

Percebemos que o trabalho diferenciado é realizado apenas com o grupo dos alunos mais “atrasados” e com o objetivo de promover sua aprendizagem o suficiente para novamente a classe atingir a tão almejada homogeneização, como se somente essa condição pudesse propiciar a realização de um trabalho coletivo, como nos atestou o seguinte depoimento.

“Professora Mirtes – *Eu dividi a classe em dois grupos. O grupo das crianças que estão mais evoluídas para um lado e um grupo com essas crianças que não estão alfabetizadas do outro. Dividi a lousa no meio e expliquei para eles que eles agora, no início do ano, iam estar fazendo atividades diferentes até que todos conseguissem alcançar o mesmo nível, e o grupo voltar a trabalhar todo junto”.*

c) A prática avaliativa

Ao analisar os relatos das professoras dessas professoras em relação à forma como entendem a avaliação da aprendizagem dentro do processo de ensino, percebemos que idéias de que o conhecimento pode ser transmitido permearam também suas representações da função da avaliação, como podemos verificar em alguns dos depoimentos:

Professora Mirtes: *“Na minha visão, pela avaliação é que a gente pode realmente perceber o quanto o aluno aprendeu, o quanto ele assimilou de tudo que foi trabalhado com ele”*

Professora. Margareth: *“No dia a dia, embora a gente tente fazer um trabalho mais próximo de cada aluno, as coisas se diluem um pouco e você não percebe direito se o aluno aprendeu mesmo aquela matéria ou copiou do outro ou da lousa sem entender. É na hora da avaliação é que o menino vai ter que organizar sozinho o que conseguiu guardar de tudo que foi visto. Acho que a função da avaliação é essa, de mostrar para o professor e para o aluno o que ele conseguiu reter”.*

A forma como relataram efetivar a prática avaliativa demonstra que a mesma se organiza em torno de instrumentos cujas questões normalmente dão pouca margem para se conhecer o raciocínio empregado pelo aluno para a resolução, pois o objetivo maior é o de verificar o quanto o aluno conseguiu assimilar dos conteúdos trabalhados.

Por ter sido o processo de ensino o mesmo para todos, o conteúdo transmitido foi o mesmo, bem como a metodologia utilizada, espera-se que o

aproveitamento também seja igual para todos. Podemos exemplificar esses aspectos, trazendo a fala produzida por algumas professoras, a partir do questionamento feito pela pesquisadora sobre como realizavam a avaliação da aprendizagem de seus alunos:

Professora. Adriana: “Olha, eu dou minhas provinhas, sabe? (risadas). Muito cá entre nós.. não conta nada pra “elas”. (faz sinal se referindo à diretora, coordenadora e algumas outras professoras que estavam na sala ao lado). Eu estou brincando, mas eu dou provinhas escritas, sim, porque eu acho mais fácil sabe? não tem como avaliar, eu não sei como avaliar de outro jeito, sem ser com prova. “

Professora Mirtes: “Eu faço prova sim. Depois, na 5ª série, é bem diferente. Não tem essa história de quem não sabe escrever, dita o texto escrito para o colega escrever por ele, ou então faz um desenho, não. Por isso é que eu não aceito essas coisas, de cada um ficar na sua, fazendo o que é capaz e tudo bem. Eu me oriento pelo planejamento. O que é para trabalhar, eu trabalho igual com todos, na hora de cobrar eu cobro, igual para todos. Se não conseguiu alcançar o que era esperado para a classe, fica com conceito vermelho e depois a gente procura reforçar aquele conteúdo com eles”.

Professora Bianca: “-Para avaliar, eu considero as atividades que eles fazem no caderno, nos livros, nas folhinhas mimeografadas e eu faço, sim, provinhas escritas, porque fica documentado, registrado. É um documento para os pais, para a direção...dá mais segurança para a gente justificar o trabalho que estamos fazendo”.

Professora Paula: “Olha, a gente acaba usando prova para avaliar, sim, porque essa é uma escola que tem um certo tipo de cobrança, o nível da escola é de um bairro mais privilegiado. Mas a gente não se restringe só à prova... não é só isso, não, a gente avalia o aluno no dia-a-dia, só de você observar o aluno você sabe se esse aluno sabe ou não, entendeu? E a prova, é porque os pais querem. Eles gostam de ver o registro. Mas tudo que os alunos fazem, todas as atividades que eles fazem, eu procuro colocar na sua pastinha de atividades...dentro daquele bimestre”.

Essas falas demonstraram que, apesar de as professoras considerarem importantes todas as produções dos alunos na sala de aula, como maneira informal de acompanhar seus progressos, elas parecem considerar a necessidade de utilização de um instrumento específico e pontual (no caso, a prova escrita) que confere ao processo avaliativo um status de “oficial”, uma vez que fica “registrado” e que esse instrumento específico é que vai definir a vida acadêmica do aluno, enquanto as outras atividades, embora colocadas em pastinhas, etc, têm um caráter secundário, informal.

Além disso, muitas vezes existe uma certa pressão dos pais e da escola para que se cumpra certa quantidade de conteúdos do programa dentro de um espaço de tempo determinado. Isso faz com que o professor acabe dirigindo a mesma avaliação a todos os alunos da classe e distribuindo os resultados pela média global da classe e não pelo desempenho particular de cada aluno.

As professoras justificaram a realização das provas escritas, a partir de uma necessidade de documentar, de registrar o processo avaliativo para mostrar aos pais, como se isso conferisse mais confiabilidade e neutralidade no processo. Por

outro lado, o depoimento da professora Paula, deu mostras de uma possível subjetividade ao afirmar que “só de você observar o aluno, você sabe se esse aluno sabe ou não”, evidenciando a prática de uma avaliação informal, discutida por Perrenoud (1984) e apontada por nós nas discussões teóricas iniciais, que define expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos. Tais expectativas influenciarão a atribuição dos conceitos nas avaliações formais.

Os depoimentos evidenciaram, ainda, a presença de valores pouco democráticos em relação aos critérios de avaliação, comuns a todos, e de caráter classificatório, uma vez que os resultados obtidos por cada um, serão comparados à média da classe, como foi evidenciado no depoimento abaixo:

Professora Bianca: “Eu preparo a avaliação mensal escrita. Independente de qualquer coisa que a gente tenha trabalhado, essa avaliação pede o conteúdo do planejamento. Na hora de corrigir, cada aluno tem que ser avaliado, levando em consideração o desempenho da média da classe. Se ele for mal, isso significa que em relação à classe, ele é um aluno fraco e aí eu vou trabalhar mais com ele”

Pudemos perceber até aqui, que as práticas pedagógicas e avaliativas, narradas através das falas dessas professoras, pareceram estar subsidiadas por uma concepção epistemológica diretiva, calcada fundamentalmente em crenças e princípios de valorização da homogeneização dos alunos, em termos de seu aproveitamento do ensino oferecido, ritmo de aprendizagem e estratégias de apropriação de conhecimento.

2) Concepção Epistemológica não diretiva

Não encontramos em nossa pesquisa nenhuma professora cujo discurso evidenciasse essa concepção.

3) Concepção Epistemológica Relacional ou Construtivista

Essa concepção epistemológica, conforme discutido no início de nosso trabalho, se pauta fundamentalmente, segundo Becker (1994) na crença de que só se pode construir o conhecimento a partir de uma ação do próprio aluno sobre um conteúdo significativo. E tem, ainda, como princípios fundamentais, o respeito ao ritmo e à singularidade das construções intelectuais de cada aluno, e a valorização da autonomia do aluno em relação à construção de diferentes formas de apropriação.

Indícios que evidenciam a possível presença de uma tendência epistemológica relacional, subsidiando suas práticas pedagógicas e avaliativas, foram encontrados no discurso das outras cinco professoras restantes em nosso universo inicial de dez professoras pesquisadas, conforme discutiremos, a seguir, evidenciando em suas falas os momentos em que podemos tentar inferir como

entendem a relação com o conhecimento, o respeito à diversidade e a prática avaliativa

a) Relação com o conhecimento

Os relatos das professoras sobre o tipo de atividade que normalmente propõem às crianças, para trabalhar com os diversos conteúdos curriculares, nos trouxeram indícios de que, ao organizar seu trabalho na sala de aula, priorizam a organização de atividades que dão oportunidade aos alunos de agirem, pesquisarem, interpretarem e relacionarem os conteúdos que estão sendo trabalhados, levando-nos a inferir que acreditam ser o conhecimento construído e apropriado, a partir da ação do aluno:

Professora Edna: “Para trabalhar a escrita, tenho percebido bons resultados, quando proponho para os alunos tipos de propostas de escrita assim: para eles escreverem sobre a vida deles, da escola, do que eles gostam, da família, do futuro... Isso normalmente tem sido muito gratificante, porque eu sinto que eles se sentem à vontade, seguros por falarem ou escreverem a respeito de coisas que façam parte de seu referencial .Eles produzem coisas de melhor qualidade e conseguem estabelecer relações legais entre as coisas que trabalhamos”.

Professora Letícia: Apesar de ser uma primeira série, eu procuro trabalhar com atividades que não sejam de cópia de modelos, mas que proponham alguma coisa que

eles ainda não saibam, para estimular a curiosidade no assunto que eu vou trabalhar. Tem que primeiro tentar realizar por si mesmos, normalmente em duplas ou trios, para depois eu entrar com o conteúdo. Aí eles já têm mais base para conversar sobre o conteúdo que estamos trabalhando.

Professora. Terezinha: Olha, por exemplo, em matemática eu gosto muito de trabalhar com eles a partir de situações-problema, sabe? Assim, eu monto uma situação possível de acontecer no dia-a-dia que envolva a resolução de um problema e aí proponho que em grupos eles busquem resolver. Para isso, eles podem usar referências concretas, dependendo do que seja pode até pegar calculadora. No final, cada grupo explica para a sala como resolveu, que estratégia de pensamento usou para chegar na resposta, os cálculos que teve de fazer. Aí então eu aprofundo no conteúdo que eu planejei trabalhar, usando os caminhos que eles apresentaram.

Percebemos, nesses depoimentos, a clara aceitação das professoras de que as crianças já possuem algum tipo de conhecimento e é a partir dele que as professoras as levarão a discutir e estabelecer relações com o saber acadêmico.

Os depoimentos evidenciaram também que para propiciar a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, as professoras buscam tornar significativo o conteúdo, através do trabalho integrado com os conteúdos das várias áreas disciplinares, a partir de um tema do cotidiano, que desperte o interesse do aluno, conforme percebemos no relato da profa Renata:

Professora. Renata “Agora, eu estou desenvolvendo com a sala um projeto que nós chamamos de “conhecendo Minas”. Na verdade, esse projeto surgiu do interesse dos

meninos pelos cartões telefônicos. Tem muitas crianças que colecionam cartões telefônicos dos mais variados tipos, eles gostam, trazem para a escola para mostrar para os amigos, para trocar.... Aí nós descobrimos um rapaz já adulto que coleciona cartões. Só que ele escolheu um tema para a coleção, ele tem uma coleção temática desses cartões telefônicos sobre Minas. Aí nós fizemos contato com ele e conseguimos que ele trouxesse essa coleção aqui na escola. Montamos uma exposição. As crianças se empolgaram, olharam e curtiram os cartões e aí eu tive a idéia de não ficar só nisso. Começamos a construir, digamos assim, um roteiro temático sobre Minas para organizarmos os cartões: personagens importantes para a história do estado, principais cidades e atrações, principais artistas, a filosofia do mineiro, costumes, comidas e festas. E, a partir desse roteiro fomos estudando melhor através de atividades de pesquisa, leitura, produção de textos e releituras de obras de arte, culinária típica, e acabamos estudando conteúdos de história do Brasil, geografia, artes, matemática, linguagem..Eu ainda não terminei esse trabalho, mas estou gostando muito, pois os meninos estão envolvidos e animados, estão rendendo muito mais”

A busca por metodologias de trabalho diferenciadas que valorizem esse papel ativo dos aprendizes e por tentativas de tornar os conteúdos mais significativos para os alunos, pode ser percebida também através do relato da professora Ivânia.

Professora Ivânia: “a gente tinha que fazer alguma coisa para esse menino se interessar nas coisas que a gente tinha para trabalhar com a classe. Aí, claro, ficar só no livro didático ou copiando coisas não faz ninguém aprender, nem motiva ninguém... então tem que mudar o jeito de ensinar. Aí, resolvemos começar com um projeto aqui, outro ali,

juntando conteúdos em cima de um tema de interesse, ou aqueles veiculados pela mídia, tipo copa do mundo, eleições, etc ou que a classe tivesse interesse. Os alunos tinham que pôr a mão na massa, pesquisar, pensar e acabaram gostando.

b) Valorização da diversidade

Como decorrência do fato de o modelo epistemológico relacional partir da premissa de que o conhecimento só pode ser construído a partir de uma ação efetiva do aluno, a idéia de homogeneidade parece dar lugar ao reconhecimento de que para essa construção, os alunos utilizam diferentes estratégias intelectuais e estabelecem diferentes relações, uma vez que chegam às classes trazendo diferentes histórias, habilidades e níveis de apropriação de conhecimentos. Essa diversidade passa a ser um fator a mais a contribuir para as trocas intelectuais e para o crescimento do grupo, à medida que o trabalho proposto aceita essas diferenças e respeita os caminhos percorridos por cada aluno para aprender.

Podemos exemplificar essa questão, trazendo os relatos abaixo, onde as professoras explicavam para a pesquisadora como organizam o trabalho com alunos que se encontram em diferentes níveis de apropriação de conhecimento:

Professora. Leticia: *"Bom, eu começo não separando a sala. Trabalho com todos juntos na mesma atividade, porém com níveis de exigência diferentes. Aqueles que têm mais condições, caminham mais. Aqueles que têm algumas dificuldades caminham mais devagar, eu ajudo, dou uma orientação maior, no caso das atividades serem individuais.*

No caso de atividades em equipes, que é também uma forma de trabalho que eu utilizo muito, procuro atividades onde todos possam, de alguma forma, participar, trazer sua colaboração, sem menosprezar ou humilhar o companheiro que sabe menos.”

Professora Renata: “Trabalho com todos na mesma atividade, porém, como a maior parte das atividades é coletiva, tenho o cuidado de montar grupos onde os meninos têm níveis de conhecimento diferentes para que possam se ajudar e eu vou tentando dar uma atenção mais individualizada para aqueles com mais dificuldades”.

Professora Terezinha: “Eu procuro integrar todos no mesmo contexto, sem estar trabalhando coisas separadas. Procuro desenvolver atividades em que eu possa estar mais de perto, orientando aqueles que têm dificuldades, enquanto os que têm mais condições vão caminhando um pouco mais sozinhos. Com a mesma atividade para todos, não faço atividades diferentes. Ultimamente, eu tenho trabalhado muito em produções coletivas, onde é proposta para a sala um projeto e os alunos se dividem em frentes de trabalho, conforme suas preferências. Um grupo pesquisa em livros, outro pesquisa na internet, outro vai entrevistar pessoas ou monta um painel com figuras e, no final, integramos todas as produções, relacionando-as, criando uma produção total da sala. Tem momentos, claro, que eu também faço atividades individuais, mas agora, por exemplo, se você for na minha sala, eles estão em grupo porque eu tenho percebido que o trabalho em grupo ajuda muito os meninos a partilharem, a um tirar a dúvida do outro.

c) A prática avaliativa

Como consequência do entendimento de que o conhecimento não é transmitido, mas construído, a prática avaliativa nessa concepção epistemológica só adquire sentido à medida que permite ao professor a compreensão das estratégias de pensamento e relações estabelecidas pelos alunos, para poder direcionar seu trabalho pedagógico com eles na direção que melhor possibilite seu crescimento intelectual e apropriação de novos conteúdos. Em relação à forma como entendem e organizam a prática avaliativa, os depoimentos das professoras pareceram evidenciar seu entendimento da prática avaliativa como um processo, dentro de uma dimensão mais ampla, que é a relação ensino-aprendizagem, cuja finalidade é a de auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia. O caráter diagnóstico da prática avaliativa, obtido através da constatação do estado de aprendizagem do educando e discutido por Luckesi (2000), parece ter sido entendido por elas como essencial para o encaminhamento de tomada de decisões quanto ao plano de ensino a ser traçado e quanto à escolha de caminhos mais adequados para que os objetivos sejam atingidos, conforme nos exemplificaram as falas abaixo a respeito de como entendem a avaliação:

Professora. Renata: "É, essa é uma questão complicada. Eu acho que a avaliação é uma parte do processo de ensino. Você avalia o tempo todo o trabalho que você está desenvolvendo, se está atingindo os objetivos ou não, através das falas, atitudes e produções dos alunos. Você vê se eles estão envolvidos, ótimo...então a estratégia está funcionando em termos de despertar o interesse. Você vê as questões e os comentários

que os meninos fazem, você percebe que relações estão fazendo. Você vê as produções deles e vê se eles chegaram nos objetivos ou se precisa trabalhar mais e de outra forma aquelas coisas que não foram compreendidas para que os alunos tenham outras oportunidades. É assim que eu entendo."

Professora Edna: "É parte do trabalho. A partir dos seus objetivos, você organiza seu trabalho com os alunos e vai constantemente avaliando se os objetivos estão sendo alcançados, se os alunos estão aprendendo. Se não estão, você vai revendo e trabalhando de outras formas, paralelamente, para dar chance a todos os alunos até chegar lá. A avaliação deixa claro o que o aluno já sabe, como ele está raciocinando e o que você precisa trabalhar com o aluno para que ele alcance os objetivos".

Uma vez que os depoimentos evidenciaram que entendem a avaliação como um processo constante, percebemos, também, nas falas das professoras, indícios de que as mesmas não utilizam um instrumento pontual, específico e oficial para a prática avaliativa, segundo pudemos exemplificar na fala das professoras abaixo:

Professora Edna: "Eu procuro dar várias atividades, por que, por exemplo, se eu fosse dar apenas uma prova, uma nota na prova, e naquele dia o aluno não foi legal? Eu vejo o que o aluno faz, o que deu resultado, o que ele conseguiu. Por isso, eu não dou prova. Os trabalhos que eles fazem em sala de aula, sozinhos, o que eles conseguem fazer, eu vou pegando, eu vou avaliando. Onde eu vejo que eles estão com dificuldade, eu vou trabalhar aquela parte. Geralmente, a maioria sempre apresenta onde está a falha, fica bem destacado. Se precisar, algum que está defasado eu vou fazer o trabalho paralelo

com ele, prá ver o que ele atinge, mas com atividade. Nada de prova. Aí eu falo prá eles que tudo que eles fazem é corrigido

Professora Ivania: "Eu faço uma avaliação constante do que eles vêm realizando, pelas atividades que eles fazem. Então, tem o caderno, com as atividades e exercícios, tem as atividades extras que a gente faz em folhinhas separadas, tem os murais que eu peço para eles pesquisarem materiais e trazerem para a gente ler, discutir e colar, enfim, tudo isso que o aluno faz, eu considero na hora de avaliar o desempenho dele para dar o conceito. A gente tem que preencher uma ficha que fica para o registro aqui na escola."

Professora. Renata: "Agora, como eu avalio? Tudo. Todas as atividades, produções, pesquisas, em momentos coletivos, em que é preciso cooperação, em momentos individuais também, para ver o que ele sozinho consegue organizar. Eu tenho um registro onde tudo é levado em conta."

Pudemos perceber, de maneira implícita, através dos relatos das professoras, o entendimento do caráter formativo da avaliação, defendido por Perrenoud (1986), no sentido de o professor aceitar a singularidade dos processos de construção do conhecimento dos alunos, tanto em termos das estratégias e caminhos percorridos por eles, quanto em relação aos aspectos que consideram significativos.

Professora Terezinha: "Olha, eu não tenho instrumentos específicos para avaliar, tipo prova escrita, esse tipo de coisa. É o dia-a-dia mesmo, nas atividades que são propostas para a classe. Nas de grupo, eu vejo a participação, a contribuição, mas, por exemplo,

aqueles alunos mais quietinhos, que não falam muito, no grupo nem sempre dá para ter uma visão muito clara se o aluno está realmente aprendendo, ou se ele está só copiando. Então, eu realizo também atividades individualmente para ver a realidade, como esse aluno está. A gente tenta acompanhar a todos, mas como são muitos alunos, nos grupos, às vezes as coisas se diluem. Eu procuro usar atividades variadas, porque às vezes, uma atividade ou estratégia não pega o que aluno sabe, como ele está raciocinando, ou mesmo tem aluno que não se dá bem com uma sistemática de trabalho, mas arrasa em outra... Então, a gente diversifica”.

Nas falas das professoras, o entendimento do caráter formativo da avaliação se manifestou mais claramente, quando explicaram os critérios que adotam para avaliar as diferentes crianças e seus diferentes desempenhos. Percebemos que os alunos não são comparados uns com os outros, mas são respeitados, nos diferentes níveis percorridos na construção dos saberes.

Professora. Renata”:Tenho os objetivos a serem trabalhados dentro de um projeto.Aqueles meninos com mais dificuldades, eu tenho alguns objetivos específicos que eu tento trabalhar com eles e vou vendo se está havendo progresso. Agora, mesmo que haja progresso, e sempre tem, esse aluno é valorizado, sua confiança melhora e ele quer fazer mais, mas eu não posso perder de vista os objetivos coletivos que eu estabeleci para a sala, da série, então no papel, no documento, o conceito dele não pode ser A.”

Professora Terezinha :”É o mesmo critério para o grupo, mas eu não posso cobrar de uma criança que ainda está numa fase de conhecimento abaixo das outras o mesmo nível

de produção, mas eu acho que tudo que ele produz deve ser considerado. E ele tem que saber do desempenho dele em relação ao que foi trabalhado: o que está bom e o que ele ainda não alcançou, mas vai alcançar, através do trabalho.”

Professora Edna :.”-Não comparo com os demais, né? Eu considero que para os meus objetivos houve um crescimento e eu planejo como dar continuidade, mas em termos de conceito, é em relação os objetivos da série. Quer dizer, na hora de eu avaliar um trabalhinho dele, levo em consideração muita coisa que não tenho que levar em consideração para outros. Então elogio..”Hoje você está de parabéns!” Na verdade, ele fez pouquinho, ele conseguiu pouca coisa, mas já houve um crescimento. Então a gente incentiva. E como eu já tenho conseguido com outros que esse incentivo, nossa, a criança melhorou quase noventa por cento. Então é difícil, porque de criança para criança tem diferença e a gente vê o progresso de cada um. Mas antes de ter mais experiência, a avaliação que eu fazia era muito diferente. Inclusive que eu tinha também aquela avaliação assim de ver a criança nos primeiros dias, já falava: “nossa, esse aí....né?” Já previa o futuro(riso). E a gente no fim vai aprendendo que eles vão se desenvolvendo...e a primeira série é muito rica nisso e eu acho muito gratificante. É trabalhoso, mas eu gosto.”

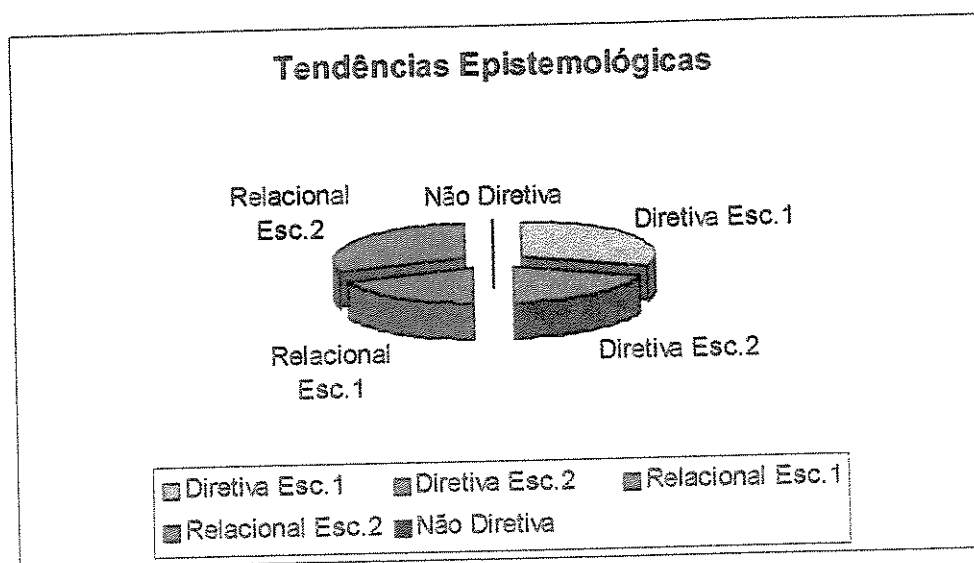
Professora Letícia :.” Então a 1ª. série, agora eu avalio de uma maneira assim: o que o aluno está conseguindo evoluir. Porque tem aluninho que, no início, ele vai meio que devagar, mas a gente sabe que está sempre acrescentando. No final do processo ele sai enriquecido. A gente vê, houve um crescimento. Então em relação à avaliação, a gente não dá nem uma provinha. A gente avalia o dia-a-dia dele. No dia que tem reunião, eu não me preocupo em ter alguma provinha, nem para mostrar para os pais... são os

trabalhos diários, tanto os de caderno, como os de folha, como algum outro trabalho...os pais vão acompanhando diariamente também pelo processo, pelos materiais que vão e vêm...Só tem o momento da reunião em que a gente fala com o pai ou mãe porque a gente precisa ajudar o filho dele, né?Mas é tudo assim,pelo que ele aprendeu, não pelo que ele deixou de aprender.”

Implicitamente, pudemos perceber, pelo depoimento da professora Letícia, que embora exista a expectativa dos pais em termos de um instrumento de avaliação que tenha status de “oficial”, a professora mantém a prática processual e parece compreender o estágio em que o aluno se encontra, buscando desafios que o estimulem no processo de (re)construção do conhecimento, valorizando suas conquistas.

4) Análise dos dados obtidos

A análise cuidadosa das falas das professoras nos forneceu indícios que permitiram supor as concepções epistemológicas que poderiam estar subsidiando aquelas práticas por elas relatadas na ocasião das entrevistas, bem como fazer algumas inferências sobre as crenças, valores e princípios que poderiam estar alimentando essas concepções, conforme podemos visualizar no gráfico que segue:



Dentre o universo total de professoras pesquisadas, ao analisarmos seus discursos acerca de como organizam seu trabalho pedagógico e como entendem e operacionalizam a avaliação da aprendizagem de seus alunos, temos que, nos depoimentos de metade das professoras entrevistadas (Adriana, Bianca, Margareth, Mirtes e Paula), encontramos tendências da presença concepção epistemológica diretiva, permeando as práticas que relataram.

Dentro dessa perspectiva diretiva, pudemos inferir a existência de princípios e crenças de que, o conhecimento é externo, ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, gerando como principal consequência, a valorização da homogeneização dos alunos pelas professoras, em termos de seu aproveitamento do ensino oferecido, ritmo de aprendizagem e estratégias de apropriação de conhecimento, e também homogeneização da forma de transmissão do ensino oferecido.

Nas práticas relatadas pela outra metade das professoras entrevistadas (Edna, Ivânia, Letícia, Renata, e Terezinha), encontramos indícios da presença da concepção epistemológica relacional, que nos permitiram inferir a possível existência de crenças e princípios baseados fundamentalmente no papel ativo dos alunos na construção dos conhecimentos, gerando como conseqüências a valorização do respeito ao ritmo e à singularidade das construções intelectuais de cada aluno, e a valorização da autonomia do aluno em relação à construção de diferentes formas de apropriação dos conhecimentos.

Sem nos preocupar em emitir, nesse momento, qualquer juízo de valor, não podemos deixar de considerar que, quaisquer que sejam essas concepções epistemológicas que possam estar dando suporte às suas práticas, elas foram construídas por essas professoras, a partir das experiências significativas durante suas vidas.

Como alunas, estabeleceram valorações afetivas positivas com algumas práticas exercidas por seus professores que, de alguma forma, possibilitaram a satisfação de suas necessidades e interesses.

Mais tarde, durante seus processos de formação e exercício profissional, tiveram a oportunidade de vivenciar experiências que propiciaram a obtenção de resultados, de alguma forma entendidos como satisfatórios, sobre as quais, projetaram sentimentos positivos, que possibilitaram a construção de valores pessoais, profissionais, crenças e princípios a respeito de como é a melhor forma de ensinar.

Esses valores, crenças e princípios, influenciados por sua concepção epistemológica, juntamente com outros elementos, tais como a capacidade

intelectual do sujeito, influências culturais, sociais e sentimentos, estariam contribuindo na construção dos modelos organizadores do pensamento que permitem a essas professoras interpretar a realidade de maneira específica.

II.Mudanças na forma de organizar o pensamento

Tendo como referencial a Teoria dos modelos organizadores do pensamento, acreditamos que, diante de uma proposta de adoção de uma prática avaliativa nova e diferenciada, as professoras buscarão entender e interpretar essa proposta a partir dos modelos organizadores do pensamento relacionados que já possuem.

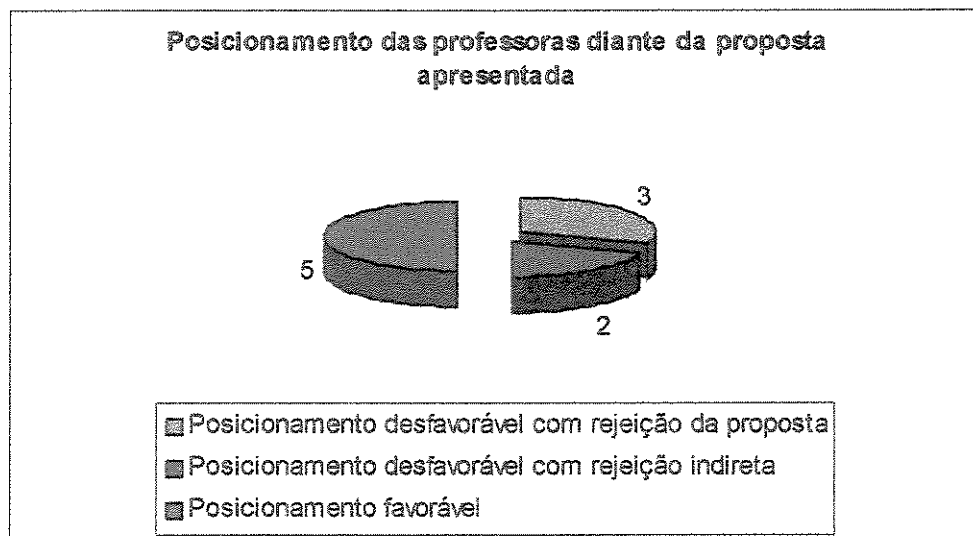
Lembramos que, como não se constituiu objeto de nosso interesse a identificação específica dos modelos organizadores do pensamento utilizados por cada uma professoras, optamos por trabalhar com grandes categorias ou tendências de modelos organizadores em relação à prática pedagógica, que abarcariam entre outros elementos seus valores, crenças e concepções epistemológicas.

Buscamos, assim, responder à segunda questão de nosso plano de investigação, submetendo às professoras, uma proposta de um tipo de prática avaliativa diferenciada, verificando as respostas emitidas por elas diante possibilidade de estarem utilizando-na em sua sala de aula. Essa nova prática

apresentava algumas características (portfólio), que se pautavam basicamente pela valorização do respeito à singularidade do processo individual de aprendizagem e pela valorização da autonomia dos alunos.

A apresentação dessa proposta, ainda que de forma pontual, teve o objetivo de verificar se existiria, uma maior disposição das professoras em se posicionarem diante dela, de forma positiva, quando os elementos presentes nessa nova proposta trouxessem implícitos valores e princípios compatíveis com os presentes na concepção epistemológica que possivelmente poderiam estar subsidiando as práticas relatadas por elas, pois ofereceriam maior possibilidade de identificação com a mesma.

O gráfico abaixo pode nos oferecer um panorama das respostas obtidas:



As respostas apresentadas pelas entrevistadas foram analisadas tendo como referencia, categorias que poderiam nos oferecer indícios ou tendências de quais dos possíveis processos psicológicos sugeridos por Sastre e Moreno (1999)

poderiam ser empregados pelo sujeito diante de novas situações, a partir de sua disposição inicial, possibilitando ou não as mudanças na forma de organizar o pensamento:

1) Posicionamento desfavorável à proposta de mudança, o que poderia sinalizar uma tendência à manutenção do modelo organizador do pensamento antigo com rejeição da nova proposta.

A manutenção dos modelos organizadores antigos com rejeição da proposta de mudança, ocorre quando os dados presentes na nova situação são muito diferentes de todos os já vistos com antecedência, não possibilitando aos modelos organizadores de pensamento anteriores do sujeito abstraí-los como significativos, em razão dos mesmos não serem compatíveis com seus sistemas de valor, experiência e/ou capacidade cognitiva, inviabilizando a possibilidade de identificação. Dessa forma o sujeito abstrai alguns elementos da nova proposta, semelhantes aos já conhecidos, atribuindo-lhes significados parecidos aos presentes em modelos anteriores, mantendo assim, o modelo antigo, com algumas exceções, reduzindo o novo ao já conhecido, rejeitando a proposta de mudança.

Podemos dizer que, ao analisar as respostas das professoras, encontramos um posicionamento desfavorável à possibilidade de adoção do instrumento

avaliativo proposto, no discurso de metade delas: Adriana, Bianca, Margareth, Mirtes e Paula. Entre essas cinco professoras, três (professoras Adriana, Mirtes e Paula) rejeitaram totalmente a nova proposta de forma direta, procurando argumentos para desqualificá-la, enquanto que duas delas, Margareth e Bianca, não a rejeitaram diretamente, mas extraíram alguns elementos da nova proposta, semelhantes aos já conhecidos, atribuindo-lhes significados parecidos aos presentes em modelos anteriores, não se mostrando favoráveis à idéia original apresentada, mas apenas à alguns elementos nela contidos.

Muito embora considerando a grande variedade de influências e acontecimentos aleatórios com os quais o professor se depara cotidianamente, acreditamos que esse posicionamento inicial, desfavorável à adoção de uma proposta diferenciada de avaliação, possa indicar uma maior tendência a um processo psicológico de manutenção da forma de organizar o pensamento, por parte dessas professoras.

As professoras que apresentaram posicionamentos desfavoráveis à nova proposta, foram exatamente aquelas cujos discursos se apresentavam permeados pelas crenças, princípios e valores implícitos à concepção epistemológica diretiva que aparentemente subsidiava as práticas pedagógicas e avaliativas que relataram. Quer dizer: a crença de que o conhecimento pode ser transmitido enquanto conteúdo e forma, gerando como consequência a valorização da homogeneização dos alunos, em termos de seu aproveitamento do ensino oferecido, ritmo de aprendizagem e estratégias de apropriação de conhecimento, e também homogeneização do ensino a ser ministrado, enquanto transmissão.

Podemos, a partir desses dados, inferir que, diante da proposta avaliativa inovadora que lhes foi apresentada, subsidiada por uma concepção relacional, calcada na valorização do respeito à singularidade dos processos de apropriação dos conhecimentos em termos de ritmo de aprendizagem, estratégias de raciocínio e de aproveitamento dos diferentes recursos, não houve possibilidade de identificação desses valores da proposta, com os valores presentes na concepção que embasa o modelo já praticado pelas professoras, por serem muito diferentes e pouco compatíveis.

Aparentemente, em função disso, o posicionamento assumido por essas professoras, quando a pesquisadora lhes perguntou se acreditavam ser viável adotar o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos de sua sala, foi o de rejeição da proposta, buscando argumentos que pudessem desqualificá-la, conforme podemos exemplificar, tomando os depoimentos abaixo:

Professora Paula: " *Eu achei muito interessante o trabalho que esse professor fez...Mas, sinceramente, eu acho um trabalho muito difícil porque você tem que trabalhar de uma forma muito solta...o professor tem que ter muita certeza do que ele está fazendo e onde quer chegar, porque senão a gente acaba se perdendo. Eu mesma já fiz alguns trabalhos assim, com o Monteiro Lobato, onde as crianças trabalharam as histórias, desenharam, reescreveram e depois fizeram uma pecinha de teatrinho e aí a gente montou uma pasta com todas as atividades que foram feitas.Mas não dá para usar isso como avaliação. A gente precisa ter alguma coisa mais oficial, mais organizada para ver direitinho se todo mundo aprendeu...*"

Professora Adriana: *“Eu gostei da idéia para usar como registro de atividades de sala, sabe, para mostrar para a coordenação, pais, essas coisas, assim, do tipo de uma pastinha. Agora, como avaliação não dá. Não dá para valorizar qualquer coisa que o aluno faça, do tipo, se não gosta de desenhar, pode escrever, se tem dificuldade para uma coisa, faz de outro jeito. O aluno não sabe escrever, então ele fala um texto escrito oralmente e outro escreve e ele provou que conhece a estrutura do gênero, então, está tudo bem? Para que ele vai se esforçar, então? Além disso, cada um registra uma coisa diferente. E as coisas importantes que ele não registrou? Como avaliação realmente não dá.”*

Professora Mirtes; *“ Acho que só dá para trabalhar assim quando a criança já domina bem a leitura e escrita, antes fica difícil pois ela vai fazer qualquer coisa aí e eu nem vou saber direito o que ela quis registrar...como é que eu vou saber se ela aprendeu ou não. É uma proposta muito solta. No meu caso, eu não adotaria.”*

As outras duas professoras não rejeitaram a proposta diretamente, mas extraíram alguns elementos da nova proposta, semelhantes aos já conhecidos, atribuindo-lhes significados parecidos aos presentes em modelos anteriores, distorcendo-os, mantendo, assim, o modelo antigo, com algumas exceções, reduzindo o novo ao já conhecido, conforme podemos atestar nos seguintes depoimentos:

Professora Margareth: *“ Como eu já disse,eu até acho muito legal, interessante mesmo...mas não vejo grande diferença daquilo que eu já faço, é mais uma questão de organização. A única coisa é que as atividades propostas são feitas em folhinhas e depois*

são coladas num caderno grande. A gente também, quando trabalha com algum tema, eu passo para a classe um monte de atividades e a gente trabalha assim, painéis, murais, textos, desenhos, só que ficam no caderno de classe, no caderno de casa, em cartazes. E vai avaliando, corrigindo todas essas atividades do mesmo jeito”

Professora Bianca: *“Mas eu já trabalho desse jeito. Os meus alunos que não sabem escrever registram o que aprendem através de desenhos. Quando escreve, aí faz o desenho e explica pela escrita. Olha, aqui é o que eu estou trabalhando : corpo humano. Depois a gente organiza na pastinha dele. Esse aqui está mais bonito que os deles. A novidade é essa de recolher um trabalho de cada um para montar a pasta da classe. (se refere ao portfólio da sala) Achei legal para mostrar para a direção, assim a gente justifica o que a gente fez.”*

Se bem que nesses depoimentos, aparentemente as professoras não rejeitam explicitamente a proposta, e a consideram interessante, no fundo, os valores e princípios de suas concepções epistemológicas parecem permanecer incompatíveis com os valores e princípios presentes na proposta apresentada.

Assim sendo, as professoras em questão, influenciadas pelos valores e princípios implícitos à concepção diretiva que parecem adotar, atribuem relevância e abstraem da proposta apresentada apenas alguns dados referentes à forma de apresentação final da atividade (realização de uma espécie de caderno-álbum), que, de alguma forma, parecem assemelhar-se ao que já fazem (pastas de atividades) e, portanto, adquirem para elas algum significado. Deixam, porém, de

abstrair outros elementos, tais como os objetivos essenciais da proposta original e de considerar os princípios e valores que a subsidiam.

Não podemos nos esquecer, conforme já discutimos anteriormente que essa seleção de dados abstraídos, sejam os presentes na situação como os inferidos ou imaginados a partir dela, levam em conta os sentimentos, os valores, a experiência anterior, sendo que os demais elementos rechaçados, não considerados como significativos, não fazem parte de seu modelo, mesmo que sejam na verdade os fundamentais para o entendimento adequado da situação.

Esses dados abstraídos (forma de apresentação) são interpretados por elas, a partir de seu referencial já conhecido e lhes são atribuídos significados e implicações compatíveis aos valores e crenças implícitas na concepção diretiva que alimenta as práticas já desenvolvidas.

Ou seja, a partir das falas dessas professoras, temos indícios de que, apesar de toda a explicação oferecida pela pesquisadora sobre os objetivos e possibilidades de utilização do portfólio, por ocasião de sua apresentação, elas tendem a interpretá-lo como uma forma mais interessante de guardar as atividades padronizadas que propõem aos seus alunos, sem considerar as possibilidades diferenciadas de registro dos caminhos percorridos por cada aluno, oferecidas pelo material.

Parece-nos que, diante de uma proposta de prática avaliativa diferenciada, o professor busca entendê-la, a partir de seus modelos de entendimento da realidade. Segundo seus valores e princípios, abstrai da nova propostas os dados que lhe parecerem mais relevantes. Se esses novos dados forem muito diferentes dos presentes em propostas já conhecidos pelos professores, e, portanto,

incompatíveis com eles, não havendo possibilidade de identificação, eles tentarão extrair da nova proposta algum dado que seja parecido com os presentes em outras propostas já conhecidas. E atribuirão a esse dado um significado similar ao outorgado a elementos semelhantes, presentes em outras propostas conhecidas, tentando incorporá-lo, interpretando-o a partir de seu referencial, buscando atribuir-lhe alguma coerência. Desse modo, se reduz “o novo ao já conhecido”.

Embora não fosse nosso objetivo extrair dos depoimentos das professoras os modelos organizadores do pensamento utilizados por elas na compreensão da situação apresentada, vale a pena ressaltarmos que embora o posicionamento assumido por elas possa ser considerado dentro da mesma categoria de respostas (posicionamento desfavorável) nos foi possível observar, através dos argumentos trazidos por elas, que existe uma diversidade no tipo de dados selecionados e inferidos, diante de uma mesma proposta, que cada professora considerou significativos para explicar o fenômeno, em função dos significados que lhes atribuíram e em função das implicações deles decorrentes.

Dessa forma dentro dessa categoria mais ampla de respostas, poderíamos encontrar ainda sub-modelos de entendimento mais específicos. Por exemplo, uma das professoras justifica sua rejeição se apegando à dificuldade do estabelecimento de objetivos precisos a serem verificados com essa proposta, outra se refere à dificuldade de trabalhar com as diferentes possibilidades de registro e a outra se remete ainda ao fato de que a criança pode eleger como pontos fundamentais outros elementos que não aqueles considerados como fundamentais para o professor.

2 -Posicionamento favorável à proposta de mudança, o que poderia sinalizar uma tendência ao enriquecimento e ampliação do modelo organizador do pensamento já existente

O enriquecimento e ampliação do modelo organizador do pensamento já existente, ocorre quando a nova proposta oferece possibilidade de abstração de dados relevantes, bem como atribuição de significados e implicações, por trazer implícitos princípios e valores compatíveis com os subjacentes aos modelos organizadores do pensamento já existentes, sendo possível uma identificação. Dessa forma, esses novos dados abstraídos como relevantes serão acrescentados aos modelos antigos, ampliando-os.

Ao analisar as respostas das professoras, encontramos a categoria de um posicionamento favorável à proposta apresentada presente no discurso da outra metade delas: professoras Renata, Terezinha, Letícia, Edna e Ivania. Três dessas cinco professoras, Renata, Ivânia e Terezinha, já tinham tido oportunidade de tomar contato com a proposta de portfólio como possibilidade de registro (não especificamente como instrumento de avaliação), enquanto que as outras duas entrevistadas, professoras Letícia,e Edna, não conheciam nada parecido .

Essas professoras já nomeadas, que apresentaram uma maior disponibilidade diante da proposta foram justamente aquelas cujos discursos se

apresentavam permeados pelas crenças, princípios e valores implícitos à concepção epistemológica relacional, que aparentemente subsidiava suas práticas.

Quando questionadas sobre o que pensavam daquele tipo de proposta, os discursos das professoras que já tinham tido algum contato anterior com o material apresentado¹⁰, demonstraram que já existia uma valorização da proposta justamente pelo fato de ela oferecer ao professor mais uma forma de conhecer melhor os caminhos e relações que os alunos estabelecem com os conteúdos trabalhados, caminhos que normalmente já eram respeitados e aproveitados por elas em suas práticas, conforme evidenciado em suas falas anteriores.

Professora. Renata: *“Eu comecei a usar no projeto que desenvolvi no 1º bimestre. A idéia surgiu da direção e supervisão, que nos apresentaram essa sugestão porque viram uma professora de outra escola apresentar um trabalho desse tipo. Quis experimentar porque achei que poderia ser uma forma interessante de registro porque contém produções espontâneas dos meninos que mostram até algumas relações que eles estabelecem que eu mesma como professora nem imaginei. Dá para ver a transposição que eles fazem do conhecimento na prática “*

Professora Terezinha :*“Ah, sim, conheço esse tipo de proposta (folheando e observando o material)..nós fizemos um portfólio nosso como alunas do curso e apresentamos no ano passado. Foi muito interessante porque eu não conhecia. Nem a palavra portfólio eu nunca tinha ouvido. Mas eu achei super interessante e foi muito legal*

¹⁰ Algumas professoras já conheciam a proposta de trabalho com portfólio, a partir das atividades que foram propostas em uma das disciplinas do curso de pós-graduação que estavam realizando.

fazer...só não sei se eu fiz de acordo Por exemplo, quando surgiu a leitura, fomos trabalhar a parte da Rosana de contar histórias prá eles, né?,eu, pelo menos, coloquei no meu álbum muitos trabalhinhos deles porque eu acho assim.que colocar só o que eu fiz não ia dizer muita coisa, então eu quis colocar o que eles fizeram para mostrar o que aprendi .

Professora Ivânia : “” Olha, eu tive a oportunidade de conhecer o portfólio como proposta de registro no curso de pós graduação, no mês passado. Achei muito interessante e foi solicitado à nós, professoras, que produzíssemos um.. Deu trabalho porque eu quis caprichar, mas, como aluna, eu gostei muito da experiência, pois pudemos usar toda nossa criatividade e penso que para a professora que recebeu os portfólios também deve ter sido uma grata surpresa ao ver a variedade de possibilidades de produção sobre o mesmo tema.

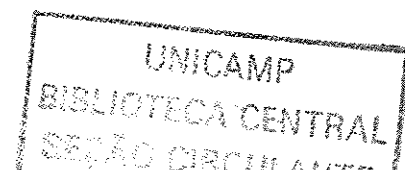
Contudo, quando questionadas diretamente sobre a viabilidade de implantação do portfólio como instrumento de avaliação em sua sala de aula, , o discurso das professoras mostra que a implantação desse tipo de trabalho diferenciado, ainda que compatível com os princípios e crenças já evidenciados em seus discursos é viável, mas só se faz possível através de um processo gradativo, a partir de um constante repensar, onde as professoras testam as várias possibilidades do instrumento,inclusive como instrumento de avaliação, sem abrir mão num primeiro momento da prática já construída:

Professora Renata: "Eu acredito que é viável usar como instrumento de avaliação sim, pois eu estou usando nesse bimestre. Agora, acho que usar só o álbum¹¹ como único instrumento de avaliação não basta. Eu ainda sinto necessidade de ver como eles estão sistematizando alguns conhecimentos específicos que correspondem a alguns objetivos principais. É que muitas vezes, nas produções do álbum, não aparecem e eu não sei se ele não colocou um determinado aspecto da questão estudada porque não mobilizou, não achou importante, ou porque simplesmente não entendeu, passou batido. Então, eu prefiro usar o álbum como um dos instrumentos, completando com outras coisas prá eu ter uma visão maior do aluno.

Professora Terezinha: "Com as minhas crianças, ainda não usei assim exatamente como a gente fez lá, com liberdade para registrar como quisermos e tal. Com eles, eu ainda estou montando algo mais dirigido, por exemplo, depois de realizarmos alguma discussão em sala, peço que eles registrem lá no portfólio o que aprenderam ou descobriram mas eu dirijo mais a forma de registro, tipo quero texto, quero desenho, quero que cole figura...e depois uso como parte da avaliação para saber o que o aluno entendeu"

Professora Ivania: Como professora, ainda não tive a oportunidade de fazer com meus alunos, mas estou me planejando para utilizar no próximo bimestre . Agora, utilizar como instrumento de avaliação eu acredito que seria viável, sim, porque dá para a gente saber o que foi relevante para os meninos e direcionar melhor o trabalho da gente buscando sanar as dificuldades deles. Só que penso que teríamos que ter outros instrumentos em conjunto"

¹¹ A professora se refere ao portfólio, usando o termo álbum



Já as professoras que não conheciam a proposta, mostraram-se interessadas e abertas à mesma, emitindo comentários positivos a seu respeito e à possibilidade de registro pessoal que oferece, conforme percebemos nas falas que refletem suas opiniões:

Professora Letícia: *"Eu acredito que, desde que trabalhado e... porque eu acho que a criança está registrando da maneira que ela consegue... Então, não adianta querer exigir, por exemplo, que uma criança que faz um registro desse (aponta para um registro onde estão um desenho e um pequeno texto com alguns erros) faça algo mais elaborado como um texto maior, sei lá. A gente percebe que essa criança registra de uma maneira diferente. Não é por isso que não tenha valor, porque ela está mostrando o que aprendeu. Eu acho que é muito válido.*

Olha só isso, que interessante o trabalho com sentimentos... O sentimento que eles têm com cada ação".

Professora Edna: *(Depois de examinar o material) Esse aqui é o caderno da classe? Nossa, bom o material que eles produziram, não?Gostei muito. Dá para usar, adequando as propostas de produção aos conteúdos que a gente trabalha na série e aos interesses da turma.*

Quando questionadas diretamente pela pesquisadora, sobre a viabilidade de utilizar o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em suas salas de aula, as professoras se posicionaram de forma positiva à tentativa:

Professora Letícia :*"Olha, assim, à princípio, não sei se entendi bem a proposta, mas me parece que eu poderia utilizar, sim. No meu caso, com a primeira série, a escrita que eles produzem ainda é muito simples, mas mesmo através dos desenhos, acredito que seria*

um instrumento a mais para oferecer informações sobre o entendimento do aluno. Mas eu não usaria como único instrumento, eu consideraria a participação em aula e outras atividades mais dirigidas também.

Professora Edna : Acredito que utilizaria, sim..É interessante, porque, às vezes, se você dá uma atividade muito fechada, de pergunta e resposta,para ter uma idéia do que o aluno conseguiu aprender e ele não consegue fazer. Mas se você joga uma discussão para que ele conte o que ele sabe sobre o assunto, às vezes saem coisas que você nem imagina. Se a gente propuser que, ao longo do trabalho com um conteúdo, os alunos registrem: o que aprenderam sobre tal coisa, ou desenhem como acontece tal coisa,ou que descobriram na pesquisa sobre o tema, acho que podem aparecer coisas legais, que depois a gente pode usar para avaliar o que o aluno já está sabendo.

Convém ressaltar que, acreditamos que esse posicionamento positivo possa revelar uma tendência ou maior possibilidade de que o sujeito empregue mecanismos psicológicos que possibilitem o enriquecimento dos modelos organizadores antigos, incorporando a eles de novos dados, estendendo-os a um campo mais amplo de fenômenos.

Porém, essa ampliação dos modelos já existentes dependerá da possibilidade do sujeito prosseguir agindo dentro de uma variedade ampla de contextos operacionais, para que lhe seja possível o enriquecimento de suas capacidades, visto que as modificações dos esquemas organizadores, entendidas como reconstruções, só se concretizarão pela possibilidade de generalização.

Gostaríamos de atentar que também aqui na análise dessa categoria de respostas (posicionamento favorável) assim como já discutimos na análise das respostas da categoria anterior, existem variações na forma como as professoras se posicionam, em relação aos dados abstraídos, seus significados e implicações que poderiam se constituir em subcategorias.

Tomando como exemplo as falas das professoras Letícia e Edna, embora ambas se posicionem de forma favorável à proposta, a primeira o faz, mas deixando claro que pode utilizar a proposta como um instrumento a mais, mas sem abrir mão do que já faz (*"Mas eu não usaria como único instrumento, eu consideraria a participação em aula e outras atividades mais dirigidas também"*), enquanto que a segunda, em seu depoimento, parece mostrar-se mais disponível para realmente estar tentando mudar sua prática, adotando algo novo(*"Se a gente propuser que, ao longo do trabalho com um conteúdo, os alunos registrem o que aprenderam sobre tal coisa(...)acho que podem aparecer coisas legais, que depois a gente pode usar para avaliar o que o aluno já está sabendo"*).

3) Análise dos dados obtidos

Pudemos constatar, através dos discursos emitidos pelas professoras diante da apresentação de uma situação específica pela pesquisadora que, no funcionamento psicológico do sujeito, a observação da realidade parece se submeter às crenças, desejos e valores de quem a observa.

Verificamos, pelos diferentes posicionamentos assumidos pelas professoras e argumentos por elas apresentados, que seus sistemas de valores provavelmente interferiram na forma como elas interpretaram a situação proposta, no julgamento dos elementos que consideraram relevantes e que, portanto, abstraíram dessa situação, nos dados que rejeitaram, bem como nas implicações que estabeleceram.

Entre os relatos das professoras pesquisadas, pudemos evidenciar que, diante da apresentação de uma proposta de prática avaliativa que trazia implicitamente valores e princípios compatíveis com uma concepção epistemológica relacional (valorização do respeito à singularidade das estratégias de construção de conhecimentos e valorização da autonomia intelectual dos educandos), as professoras que já traziam em seus relatos sinais de que sua prática docente era subsidiada por esse tipo de concepção epistemológica mostraram-se mais propensas a aceitar a proposta, em função de os valores e crenças implícitos à mesma serem compatíveis aos já presentes em seus referenciais e possibilitarem uma identificação entre os mesmos.

As professoras que apresentavam em seus relatos evidências de que sua prática docente era subsidiada por valores e crenças referentes a uma concepção epistemológica diretiva (valorização da necessidade de homogeneização na transmissão, assimilação e aferição dos conhecimentos), portanto pouco compatíveis com os valores e princípios democráticos presentes na proposta apresentada, de uma forma ou de outra, pelo menos em um primeiro momento, rejeitaram a proposta apresentada.

A impossibilidade de identificação entre os valores e princípios presentes na proposta apresentada, com os valores e princípios presentes nos modelos avaliativos já praticados por elas, fez com que desqualificassem a proposta abertamente ou extraíssem alguns elementos da nova proposta, semelhantes aos já conhecidos, atribuindo-lhes significados parecidos aos presentes em propostas já conhecidas, interpretando a proposta original a partir de seu próprio referencial e atribuindo-lhe outras implicações.

Pudemos observar ainda, através dos argumentos trazidos pelos sujeitos ao justificarem seu posicionamento, que existe uma diversidade no tipo de dados selecionados e inferidos, diante de uma mesma proposta, que cada sujeito considera significativos para explicar o fenômeno, nos significados atribuídos e implicações que lhe seguem. Essa atribuição de significado é variada, conforme as experiências significativas, capacidade cognitiva, valores, sentimentos e representações de cada um, relacionados àquele contexto .

Sendo assim, os dados obtidos nessa investigação nos levam a pensar que o sistema de valores construído pelo sujeito dá suporte ao significado atribuído ao dado ou variável que figura nos modelos organizadores do pensamento já existentes. Pode também, interferir na forma como o sujeito interpreta e atribui significados às diferentes situações do dia-a-dia, no julgamento de dados que considera relevantes e que, portanto, abstrai dessas situações, e nas implicações que irão levá-lo a mobilizar ou não os seus recursos para a determinada ação.

Ao considerarmos os mecanismos funcionais que marcam a passagem de um modelo organizador a outro, possibilitando que ocorra a construção de novos conhecimentos e os processos de mudança, a importância

do sistema de valores das pessoas também se revelou significativa, visto que o sistema de valores do sujeito funcionou como referencia que possibilitou ou não a abstração de dados presentes nos novos modelos julgados como significativos e relevantes, e sua identificação com os dados presentes em modelos já conhecidos.

No cotidiano escolar, podemos dizer que a prática docente é construída a partir do referencial individual de crenças, valores e princípios do professor.

Os professores apresentam uma tendência a interpretar e compreender as novas situações que se apresentam no cotidiano, bem como as propostas de práticas diferenciadas e inovadoras, usando como parâmetro esse referencial, constituído a partir das experiências significativas que fizeram parte de sua história e tendem a incorporar, em sua prática, apenas as inovações ou propostas que estão de acordo com ele, resistindo àquelas práticas que trazem implícitos valores e crenças que não são compatíveis com esse referencial.

Quando as mudanças propostas envolvem valores e crenças que sejam compatíveis aos presentes no referencial do professor, pensamos existir uma maior possibilidade dessa nova prática ser aceita e incorporada à sua ação cotidiana.

Considerando essa questão, acreditamos que a formação profissional, seja inicial ou continuada, deve, a partir da intencionalidade da ação educativa, buscar propiciar, através dos métodos utilizados, experiências significativas que mexam com sentimentos positivos, para que as novas possibilidades apresentadas passem a ser valorizadas pelos indivíduos e venham a fazer parte de seu referencial, abrindo possibilidades para mudanças.

III. Discussões complementares: o contexto da formação continuada

Embora não tenha se constituído, especificamente, objeto de nossos estudos, ao analisarmos os dados obtidos a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas, algumas questões nos chamaram a atenção e julgamos interessante fazer uma rápida discussão sobre elas.

As duas escolas por nós pesquisadas apresentavam algumas diferenças em relação ao contexto em que se realizava o trabalho pedagógico coletivo. Enquanto uma delas (escola 2) parecia oportunizar de forma mais sistemática e freqüente a existência de espaços favoráveis às trocas de experiências entre os professores, às discussões das práticas realizadas e à construção de práticas coletivas, a outra escola (escola 1) parecia não oferecer espaços e ocasiões em que esse tipo de prática acontecesse com maior freqüência, a não ser em alguns momentos pontuais(planejamento, conselho de classe)

Contrariando nossas expectativas iniciais, apesar dessa diversidade apresentada nos contextos de trabalho pedagógico coletivo das escolas pesquisadas, os dados obtidos a partir dos relatos das professoras não ofereceram evidências da existência de diferenças significativas entre o

posicionamento assumido e práticas pedagógicas relatadas pelas professoras de cada uma das escolas.

Em ambas escolas encontramos tanto professoras, cujos relatos apresentam indícios de um posicionamento mais favorável à proposta apresentada, quanto, professoras com indícios de um posicionamento menos favorável à mesma.

Porém, pudemos verificar que as professoras, cujos depoimentos evidenciaram indícios de um posicionamento favorável em relação à nova proposta apresentada (Edna, Letícia, Terezinha, Renata e Ivânia), foram coincidentemente aquelas que tiveram a oportunidade, seja a partir de iniciativa pessoal, ou a partir da iniciativa da rede de ensino, de buscar aprimoramento de seus conhecimentos e prática docente, ingressando em algum tipo de curso de formação continuada.

Por sua vez, as professoras cujos depoimentos evidenciaram indícios de um posicionamento menos favorável em relação à aceitação da proposta apresentada (Adriana, Bianca, Margareth, Mirtes e Paula) foram aquelas que tinham apenas uma formação inicial e em sua trajetória profissional não tiveram oportunidades de participação em cursos de formação contínua.

Reconhecemos que o número de professoras com que trabalhamos nesse estudo se constituiu numa amostra bastante reduzida para nos permitir tecer aqui qualquer tipo de conclusão, e que não podemos desconsiderar a multiplicidade de influências e fenômenos aleatórios a que os professores estão sujeitos no seu cotidiano. Porém, na tentativa de uma leitura de ordem qualitativa desses resultados, lembramos das importantes contribuições de Sastre e Moreno (1983),

acerca da importância do contexto implicado na aquisição de novos conhecimentos. Nesse estudo as autoras nos apontam que os diferentes contextos podem dificultar ou facilitar a aplicação e generalização dos novos conhecimentos, à medida que os mesmos possibilitem ou não várias oportunidades de ação, para que seja possível ao sujeito testar novas possibilidades, enriquecendo suas capacidades.

Considerando essa questão pensamos então que esses dados podem nos oferecer alguns indícios de que, talvez os cursos de formação continuada tenham se constituído em contextos mais favoráveis à descoberta e experimentação de novas possibilidades de ação, à medida que possibilitou a essas professoras a obtenção de subsídios teóricos e de uma reflexão mais sistematizada sobre a intencionalidade de suas ações. Assim sendo, talvez a participação nesses cursos possa ter favorecido a construção de uma postura mais aberta à novas possibilidades de ação.

Tal possibilidade encontra alguma ressonância ao observarmos o recorte abaixo, de uma das falas da professora Terezinha sobre a necessidade de estar buscando novas formas de trabalho que mobilizasse os alunos, sem perder de vista os conteúdos curriculares. Poderemos perceber que a oportunidade de obter subsídios teóricos que embasem o trabalho assumiu grande importância na forma como conduz suas práticas:

Profa. Terezinha "A gente sempre desenvolvia já há algum tempo assim alguns projetos mais esporádicos, coletivamente. Agora com essa questão da rede que nós vimos no curso foi muito bom, porque a gente não tinha essa visão, não imaginava que poderíamos

organizar assim. A gente tinha sempre a preocupação de que quando trabalhava os projetos deixava prá fora os conteúdos da escola, por isso não trabalhávamos com projeto o tempo todo. A gente separava conteúdo da escola de um lado e tema de projeto pro outro. Agora caiu a ficha de que dá para ir incluindo. Antes a gente ia trabalhando de pedacinhos para chegar no todo. Agora a gente viu uma forma de partir do todo para desenvolver cada uma das partes”.

. O depoimento atesta que, como não conseguiam, através da discussão entre os pares, visualizar uma forma de trabalho que contemplasse os dois aspectos, as professoras viviam uma dicotomia. Ou trabalhavam conteúdos da escola de forma fragmentada, ou trabalhavam temas como sentimentos, ética, etc através de projetos : *“A gente separava conteúdo da escola de um lado e tema de projeto pro outro”*. O trabalho e a discussão coletivos não foram suficientes para delinear possíveis maneiras de resolver esse impasse, sendo que a oportunidade de integração teoria-prática oferecida pela formação continuada contribuiu para a construção de um novo caminho.

Por outro lado, tomando o discurso da professora Adriana, que assumiu uma postura pouco receptiva quanto à possibilidade de adotar a proposta apresentada, se considerarmos sua fala em relação à forma como conduz os processos avaliativos em sua sala de aula, podemos observar que, mais do que uma resistência pura e simples a uma determinada forma de trabalho, evidencia-se sua falta de subsídios teóricos e práticos, quando menciona em algumas ocasiões que não sabe conduzir a prática avaliativa de outra forma que não seja a já vivenciada: *“não tem como avaliar, eu não sei como avaliar de outro jeito, sem ser com prova.”*.

Considerando esses dados, parece que temos alguns indícios de que de alguma forma, a oportunidade de reflexão e vivência de novas experiências significativas propiciadas pela oportunidade de participação das professoras em experiências de formação continuada pode ser considerada um elemento que se mostrou favorável para propiciar uma maior disposição das professoras para um posicionamento inicial mais favorável às novas possibilidades de práticas.

-CAPÍTULO IV-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações vivenciadas em nosso trabalho cotidiano com os professores, em cursos de formação continuada, nos motivaram a investigar os processos de construção de novos conhecimentos, que possibilitariam a adoção de novas formas de entendimento da realidade e de encaminhamento da ação pedagógica.

Iniciamos nossa investigação com a exposição de um quadro teórico que teve como objetivo apresentar alguns pressupostos teóricos que nos trouxeram contribuições importantes para o entendimento da temática estudada e para a abertura de reflexões.

Tratamos em primeiro lugar da teoria de Jean Piaget que descreve os processos de construção de novos conhecimentos em termos lógico-operatórios e representacionais. Embora reconheçamos a importância das condutas a serem empreendidas pelos sujeitos para possibilitar a regulação e restabelecer o equilíbrio, e que essas condutas estão diretamente relacionadas às possibilidades das estruturas cognitivas e às experiências anteriores dos sujeitos, pensamos que os mecanismos psicológicos que subsidiariam os processos de construção de novos conhecimentos não poderiam ser descritos adequadamente apenas em termos lógicos e operatórios.

Acreditamos que esses mecanismos envolveriam também aspectos pertencentes à dimensão afetiva dos sujeitos. Esses aspectos seriam os

sentimentos e valores que, em nosso entender, mais do que elementos secundários, ligados à energética e ao direcionamento do interesse do sujeito para a ação cognitiva, constituiriam um sistema próprio. Esse sistema teria uma participação mais direta e decisiva no modo como os sujeitos organizariam seu pensamento e interpretariam a realidade.

Buscando uma perspectiva que oferecesse um maior enfoque ao papel desempenhado pela afetividade (sentimentos e valores) no funcionamento psíquico do ser humano e na complexidade das relações que ocorrem entre o sujeito e as novas situações com as quais se depara constantemente em seu cotidiano, adotamos como referencial o modelo de funcionamento psicológico proposto por Araújo (1999).

Ao propor uma forma de funcionamento psicológico sistêmico, que considera a existência de diferentes dimensões constitutivas do sujeito (sistemas biológico, cognitivo, sociocultural e afetivo), igualmente importantes, que estão em contínuas interações entre si e com o mundo externo, esse modelo permite uma visão mais integrada dos diversos aspectos que compõem a natureza psíquica dos seres humanos.

Confere também, a possibilidade de que, diante de diferentes situações, possa haver uma intervenção mais direta dos elementos presentes em cada um desses sistemas constitutivos do ser humano regulando dinamicamente a coordenação e inter-relação entre os diferentes sistemas e o mundo externo.

Nessa perspectiva, os valores, pertencendo ao sistema afetivo e as crenças, ao sistema sócio cultural, poderiam exercer papéis de reguladores intra e inter psíquicos.

Portanto, a linha de investigação que assumimos durante essa pesquisa que realizamos a respeito dos mecanismos psicológicos que subsidiam os processos de construção de novos conhecimentos, foi fundamentada no pressuposto de que nossa forma de organizar nossos sistemas perceptivos, cognitivos, afetivos e socioculturais na construção de novos modelos de entendimento da realidade seria substancialmente influenciada pelos nossos sistemas de valores e crenças.

Encontramos na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento de Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999), um referencial teórico que nos pareceu coerente para dar sustentação a essas formulações.

Tendo como origem os pressupostos da perspectiva piagetiana, oferece uma forma de melhor entender as estratégias utilizadas pela mente humana na construção do pensamento, integrando aspectos afetivos, considerando o papel das estruturas e a natureza dos conteúdos.

Assim, nesse referencial, o sistema de valores, juntamente com outros elementos (sentimentos, representações, crenças, experiência anterior e capacidade cognitiva) poderá interferir na forma como o sujeito interpreta e atribui significados às diferentes situações do dia a dia, no julgamento de dados que considera relevantes e que, portanto, abstrai dessas situações, e nas implicações que poderão levá-lo a mobilizar ou não os seus recursos para a determinada ação.

Chamou-nos a atenção os estudos realizados por essas autoras a respeito dos mecanismos funcionais que marcam a passagem de um modelo organizador a outro, possibilitando que ocorram os processos de mudança e a construção de novos conhecimentos.

Embora não abordem especificamente o papel exercido pelos valores dos sujeitos no funcionamento desses mecanismos, esses estudos forneceram alguns elementos e alguma abertura que nos possibilitaram buscar evidências sobre a relevância desse papel em nosso trabalho.

Julgamos que isso poderia ser feito através do estudo dos processos de identificação empreendidos pelos sujeitos diante da percepção de um novo objeto ou situação, na busca de assimilar esses novos elementos a seus modelos organizadores de pensamento já existentes, ampliando-os.

Segundo as autoras, essa assimilação só é possível se o novo objeto ou situação possuir certas propriedades abstraíveis (dados ou relações) que sejam compatíveis aos dados e relações presentes nos modelos anteriores, possibilitando uma identificação com os mesmos.

Considerando que o sistema de valores do sujeito, juntamente com seus sentimentos, estruturas cognitivas e experiências anteriores é que dá suporte ao significado dos dados presentes nos modelos organizadores do pensamento já existentes, acreditamos que, a identificação dos dados do novo objeto com os dados presentes nos modelos existentes só seria possível se o novo objeto ou situação apresentasse dados ou relações abstraíveis, que fossem de alguma forma compatíveis com o referencial de valores presentes nos modelos já existentes.

Para evidenciar essas formulações teóricas, decidimos estudá-las trazendo-as para o cotidiano escolar, tomando como conteúdo para esse estudo a avaliação da aprendizagem.

Levantamos a possibilidade de que, diante de propostas de adoção de práticas avaliativas inovadoras, haveria uma maior probabilidade de os professores posicionarem-se de forma mais aberta a essas propostas, se elas apresentarem elementos que possam ser considerados relevantes a partir dos sistemas de valores dos professores e compatíveis aos valores e princípios que dão suporte aos modelos organizadores do pensamento já construídos por eles. Caso contrário, acreditamos que haveria maior possibilidade de resistência dos professores em relação à proposta apresentada.

As principais dificuldades encontradas para viabilizar a realização desse estudo, em nossa opinião, foram as limitações de caráter metodológico, principalmente as decorrentes da dificuldade de encontrarmos uma metodologia que se mostrasse compatível aos objetivos da pesquisa e possibilitasse o acesso aos valores e crenças que davam suporte aos modelos organizadores do pensamento dos sujeitos pesquisados.

Para superar essa dificuldade, acreditamos que se conseguíssemos entender a concepção epistemológica subjacente aos modelos de prática pedagógica e avaliativa relatadas no discurso dos sujeitos pesquisados, poderíamos levantar as possíveis representações que estariam subsidiando essas concepções e inferirmos quais valores, crenças e princípios estariam implícitos em suas formas de entendimento dessa realidade.

Assim sendo o primeiro objetivo mais específico que buscamos com nosso trabalho foi :

Entender a concepção epistemológica subjacente aos modelos de prática pedagógica e avaliativa relatadas no discurso dos professores e levantar as possíveis representações que estariam subsidiando essas concepções.

A resposta a essa pergunta não se referiu à uma questão específica da entrevista realizada, mas permeou todas as práticas, formas de organização do trabalho pedagógico e justificativas relatadas pelas professoras em toda a entrevista. A análise cuidadosa de suas falas nos forneceu indícios que permitiram evidenciar as possíveis concepções epistemológicas que subsidiavam as práticas por elas relatadas, bem como fazer algumas inferências sobre as crenças, valores e princípios que estariam alimentando suas concepções epistemológicas a respeito do ensino e aprendizagem.

Dentro da concepção diretiva evidenciada por metade das professoras, pudemos inferir a existência de princípios e crenças de que, o conhecimento é externo, ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, gerando como principal consequência a valorização da homogeneização dos alunos pelas professoras, em termos de seu aproveitamento do ensino oferecido, ritmo de aprendizagem e estratégias de apropriação de conhecimento, e também da homogeneização da forma de transmissão do ensino oferecido.

Dentro da concepção epistemológica relacional, pudemos inferir a existência de crenças e princípios baseados fundamentalmente no papel ativo dos alunos na construção dos conhecimentos, gerando como consequências a valorização do respeito ao ritmo e à singularidade das construções intelectuais de cada aluno, e a valorização da autonomia do aluno em relação à construção de diferentes formas de apropriação dos conhecimentos.

Acreditamos que esses valores, crenças e princípios, presentes em suas concepções epistemológicas, juntamente com outros elementos, tais como a capacidade intelectual do sujeito, influências culturais, sociais e sentimentos, estariam contribuindo na construção dos modelos organizadores do pensamento que permitiriam a essas professoras interpretar a realidade de maneira específica.

Uma vez encaminhada essa questão, partimos para respondermos a segunda questão:

Verificar se existiria uma maior disposição do professor em posicionar-se com maior abertura diante de uma proposta de prática avaliativa inovadora, quando os elementos presentes na nova proposta trouxessem implícitos valores e princípios compatíveis com os presentes na concepção epistemológica que subsidiariam as práticas já desenvolvidas pelo professor, oferecendo, portanto, maior possibilidade de identificação.

Para responder a essa questão, ao final da entrevista apresentamos às professoras entrevistadas um material específico que se constituía de uma proposta de prática avaliativa diferenciada (portfólio), para que as professoras a analisassem e se posicionassem diante da possibilidade de adoção daquele tipo de proposta para realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Considerando os resultados por nós obtidos, pudemos verificar que diante da apresentação de uma nova proposta de prática avaliativa, que trazia implícitos valores e princípios compatíveis com a concepção epistemológica relacional, as

professoras que se posicionaram com maior abertura diante dessa proposta, foram as que evidenciaram indícios dessa concepção nas práticas por elas relatadas. Podemos acreditar que provavelmente já possuíam aqueles valores e crenças norteando sua prática e sua forma de interpretar a realidade.

Esses dados nos permitiram demonstrar que, na construção de novos conhecimentos e formas de entender a realidade, o sistema de valores e crenças das pessoas adquire especial relevância. Mais do que simplesmente direcionar o interesse para a ação cognitiva, o sistema de valores e crenças, juntamente com outros elementos, tais como sentimentos, cognição e representações, poderá estar funcionando como referência que possibilitará, ou não, a abstração de dados presentes na situação julgados como relevantes e significativos, e que permitirão a identificação com os dados presentes em modelos já conhecidos.

Assim sendo, os resultados de nossa pesquisa corroboraram nossas formulações a respeito da importância dos papéis desempenhados pelos valores e crenças dos sujeitos no favorecimento dos processos de identificação, que permitirão a assimilação dos novos elementos, presentes nos novos objetos ou situações, levando à ampliação e mudanças nos modelos organizadores do pensamento.

Embora não fosse nosso objetivo extrair dos depoimentos dos sujeitos os modelos organizadores do pensamento utilizados por eles na compreensão da situação apresentada, por meio dos estudos que realizamos, foi possível observar, através dos argumentos trazidos pelos sujeitos, que existe uma diversidade entre os sujeitos. Essa diversidade se manifesta tanto no tipo de dados selecionados e inferidos diante de uma mesma proposta, que cada sujeito considera significativos

para explicar o fenômeno, bem como nos significados atribuídos e implicações que lhe seguem.

Isso ocorre porque ao abstrair um dado ou relação de uma situação, o sujeito o diferencia dos demais e, essa diferenciação traz implícita uma atribuição de significado. Essa atribuição de significado pode ser variada, conforme as experiências significativas, capacidade cognitiva, valores, sentimentos e representações de cada um, relacionados àquele contexto. Tal fato vem corroborar a linha de investigação que adotamos durante essa pesquisa de que nossa forma de organizar nossos sistemas perceptivos, cognitivos e afetivos para o entendimento da realidade é substancialmente influenciada pelos nossos sistemas de valores e crenças.

Temos a consciência da limitação metodológica deste trabalho em responder às perguntas realizadas e de que os dados apresentados nessa pesquisa não esgotam as explicações a respeito do papel dos valores e crenças nos processos de ampliação e mudanças nos modelos organizadores do pensamento.

A complexidade desse fenômeno envolve seguramente vários outros aspectos não previstos nessa investigação, bem como outras possíveis correlações entre eles. Contudo, acreditamos ter contribuído para o início de um campo de investigações interessantes, no qual gostaríamos de ter no futuro oportunidade de nos aprofundar.

Implicações educacionais

Nossa pesquisa trouxe resultados que evidenciaram que diante da percepção de novos objetos, teorias e propostas, as pessoas tentam aplicar os modelos organizadores do pensamento já construídos para identificá-los e, a partir dessa identificação, assimilar os novos dados ou relações neles contidos e passíveis de serem abstraídos, ampliando os modelos existentes.

Constatando que nesse processo de identificação, os valores dos indivíduos, juntamente com outros elementos da dimensão afetiva e cognitiva, intervêm na forma como as pessoas interpretam os novos objetos e situações, podemos tentar estabelecer algumas implicações para a educação.

Em primeiro lugar, acreditamos que não podemos perder de vista a perspectiva de que a educação, em qualquer nível, leve em conta os aspectos afetivos, privilegiando também essa dimensão. Se considerarmos que os modelos não cumprem só a função de servir de base para a explicação de fatos, mas servem também de ponto de partida para a ação, já que esta não tem como base a realidade em si, mas o que cada um acredita que seja a realidade, podemos deduzir que nossas crenças e convicções guiam nossos atos mais do que os fatos objetivos .

Assim sendo, pensamos que ao oferecer aos alunos oportunidades de vivenciarem diferenciadas situações de aprendizagem significativas, que levem à

reflexão, à construção ativa, essas novas vivências poderão se constituir como experiências interessantes, agradáveis e satisfatórias. Isso possibilitará que sejam valoradas positivamente por eles e passem a fazer parte de seu referencial de valores, permitindo, assim, a construção de novos conhecimentos e a adoção de novos modelos de entendimento mais amplos.

Em segundo lugar, pensamos que esses princípios devem ser válidos também e principalmente, ao nos referirmos à formação de professores, que foi o alvo inicial de nossas preocupações.

Considerando os resultados de nossa pesquisa fica evidenciada a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores, como constituição de um espaço formal para a obtenção de maiores subsídios teóricos e de oportunidades de ação.

Pudemos perceber através de muitas colocações das professoras entrevistadas que, muitas vezes, mais do que uma resistência pura e simples a uma determinada forma de trabalho, os professores não conduzem sua prática de outra forma, porque não sabem como fazê-lo, pois lhes faltam subsídios teóricos e metodológicos. Daí a necessidade de um espaço onde seja possível aos sujeitos testarem novas possibilidades, enriquecendo suas capacidades de reflexão sobre a intencionalidade de suas ações e de estabelecimento de relações dialéticas entre teorias e prática, o que pode sem dúvida contribuir para a melhoria da qualidade de seu trabalho pedagógico.

Porém, nem sempre a simples oportunidade de participação em cursos de formação continuada necessariamente propicia uma maior disposição do professor em promover mudanças em suas representações.

Ao longo dos anos, os resultados de muitos programas de educação continuada já nos mostraram que o modelo clássico adotado pelas instituições, cujos conteúdos eram selecionados visando o desenvolvimento apenas da dimensão cognitiva, para que os professores compreendessem e implementassem novas metodologias, não trouxe os resultados esperados, tampouco propiciaram uma maior disposição do professor para promover mudanças em suas práticas.

Considerando os resultados por nós obtidos, pudemos verificar que diante da apresentação de uma proposta de prática avaliativa inovadora, que trazia implícitos valores e princípios compatíveis com a concepção epistemológica relacional, as professoras que se posicionaram com maior abertura diante dessa proposta foram aquelas que já evidenciavam indícios dessa concepção nas práticas por elas relatadas. Ou seja, aquelas que provavelmente já possuíam aqueles valores, princípios e crenças norteando sua prática e sua forma de interpretar a realidade.

As professoras que evidenciaram em seus relatos, indícios de uma concepção epistemológica diretiva apresentaram-se mais resistentes à proposta apresentada, desqualificando-a ou abstraindo da mesma alguns elementos semelhantes ou compatíveis com os valores e crenças que já possuíam, se apegando a algum aspecto não essencial da mesma.

Isso nos leva a crer que, uma vez que constatamos que os valores dos indivíduos intervêm na forma como interpretam as novas teorias e propostas, não podemos perder de vista a perspectiva de um trabalho de formação continuada que também leve em conta, os aspectos afetivos, no sentido de propiciar aos

professores, a mudança e formação de novos valores e crenças a respeito do ensino e aprendizagem.

Em nossa opinião, isso só será possível, se os cursos de formação assumirem orientações menos diretivas, e ao invés de insistirem na transmissão de conhecimentos, passarem a oferecer aos professores, oportunidades de vivenciarem enquanto alunos nesses cursos de formação, situações de aprendizagem significativas, que levem à reflexão, à construção ativa e à experimentação de novas metodologias de trabalho.

Dessa forma, essas novas vivências poderão se constituir como experiências interessantes, agradáveis e satisfatórias para que sejam valoradas positivamente por eles e possam passar a fazer parte de seu referencial de valores sobre qual a melhor forma de aprender e/ou ensinar, possibilitando assim a construção de novos conhecimentos e a adoção de novos modelos de entendimento que propiciem maior abertura para reflexão acerca de novas propostas.

Bibliografia

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean ; PERRENOUD, Philippe (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado : actas do colóquio realizado da Universidade de Genebra, março 1978* . Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, Isabel (org) (1996) *Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão* . Porto : Porto, 1996

ANDRÉ, Marli (1993) *Prática docente e cotidiano escolar*. Relatório de pesquisa Faculdade de Educação- USP

ARANTES, Valéria A. (2000) *Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento : um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Tese (Doutorado).Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona. Barcelona.

_____(2000 a) *Cognição, afetividade e moralidade. Educação e Pesquisa*. São Paulo : 26(2): 137 – 53 , jul/dez

ARAUJO, Ulisses F.(1998) *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese (doutorado), São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,

_____(1999) *Conto de escola : a vergonha como regulador moral*. São Paulo : Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999

- _____(2002) *Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar*
In OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. ; REGO Tereza C. (orgs)
Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea . São
Paulo:Moderna.
- _____(2002) *A construção de escolas democráticas : histórias sobre
complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo : Moderna
- BECKER, Fernando (1994) *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos* .
Porto Alegre, Educação e Realidade, v.19, no. 1, pp 89-96
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude.(1975) *A reprodução: elementos
para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Brandão, Rio de
Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora
- BRIOSCHI, Lucila Reis e TRIGO, M. Helena B. (1989) *Família: representação e
cotidiano: reflexão sobre um trabalho de campo*. São Paulo : USP
- CUNHA , Maria Isabel (1988) *O bom professor e sua prática* . Campinas: Papirus
- DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara L.(1990) *Papel e função do erro na avaliação
escolar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 74, p. 71-75, agosto.
- GERALDI, Corinta M.G. (1999) *Políticas curriculares oficiais e globais : algumas
explicações sobre a sua implantação no Brasil- o caso dos Parâmetros
Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* in ESTEBAN, Maria Teresa

(org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro :DP&A editora, 1999

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação : mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 10ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____(1994) *Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento* Idéias 22

LAJONQUIÈRE, L. (1996) *A criança: "sua" (in)disciplina e a psicanálise*. In : AQUINO,J.(org) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996

LAPLANCHE Jean . e PONTALIS (1998) *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo : Martins Fontes

LEWIS, Michael (1999) *Alterando o destino: porque o passado não prediz o futuro* São Paulo: Moderna ;Campinas: Editora da UNICAMP

LUCKESI, Cipriano C. (1985) *Avaliação Educacional: para além do autoritarismo*. Revista Amae Educando, Minas Gerais, nº 175, p. 9-16, maio 1985.

_____(1990)*Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola. Idéia no. 8, p 71-93, 1990*

_____(1994) *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Associados

_____(2000) *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem ?* Porto Alegre,Artes Médicas

LUDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli (1986) *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU

LÜDKE Menga e MEDIANO, Zélia (coords.)(1992) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus.

MORENO MARINÓN et al. (1999) *Conhecimento e mudança : os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas

PERRENOUD, Philippe (1984) *La construccion del éxito y del fracasso escolar hacia un analisis del éxito, del fracasso y de las desigualdades como realidades construídas por el sistema escolar*. Trad. Pablo Manzano . Madrid: La Coruna, 1996

_____ (1993) *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação* . Lisboa: Dom Quixote

_____ (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto:Porto.

_____ (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre as duas lógicas* . Porto Alegre: Artes Médicas

PIAGET, J.(1932) *O juízo Moral na criança*. São Paulo : Summus Editorial. 1994

_____ (1973) *Psicologia e epistemologia : por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense.

_____ (1976) *A equilibração das estruturas cognitivas:problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro : Zahar.

_____ (1995) *Seis Estudos em Psicologia* . Rio de Janeiro : Forense
(original 1964)

PIMENTEL, Maria da Glória (1993) *O professor em construção*. Campinas: Papirus

SCRIPTORI , Carmem Campoy (1998) *Modelos Organizadores de pensamento físico: um estudo com crianças indígenas e não indígenas* .Tese (Doutorado)
Campinas : Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,

VASCONCELOS, Celso J. (1995) *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

YIN, Robert K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos* . Trad. Daniel Grassi .Porto Alegre: Bookman, 2001

ZINDELUK, Ruth Levi. (1987) *A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação* (apud) MEDIANO, Zélia. *Avaliação de aprendizagem na escola de 1º grau Educação e Seleção*, São Paulo, nº 16, p. 11-20, julho/dez. 1987.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados pessoais

- nome, idade, cidade de origem

2. História de formação escolar

- formação escolar: tipo de curso, escolas
- opção pelo magistério
- cursos de formação continuada

3. História profissional

- Ingresso no magistério
- Tempo de exercício
- Escolas e séries em que trabalhou
- Evolução Profissional

4. Trabalho Pedagógico

a. Como organiza o trabalho em sua sala de aula

Forma de trabalhar com a diversidade

Tipos de atividades que normalmente propõe à sala para o trabalho com os diversos conteúdos .

Como trabalha com os diferentes componentes curriculares

b. Como entende a avaliação da aprendizagem

c. Como costuma avaliar a aprendizagem dos alunos

d. Como estabelece critérios diante da diversidade

e. Cite uma forma de avaliação de aprendizagem que você já tenha feito, ou visto, que você tenha gostado, achado interessante

- f. Cite alguma situação em seu cotidiano, em relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos na qual você tenha sentido vergonha
- g. Cite alguma situação vivida em relação à avaliação na qual você tenha sentido culpa
- h. Apresentação da proposta (portfolio)
- O que acha desse tipo de avaliação
 - Se adotaria em sua sala de aula

ANEXO II

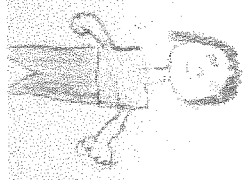
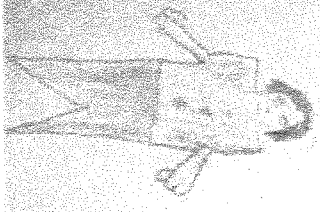
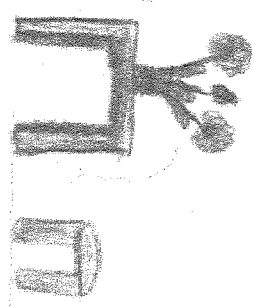
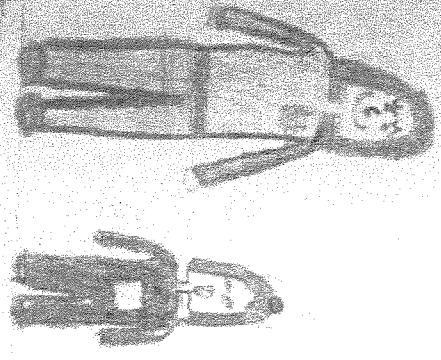
Livro(portfólio) produzido pelos alunos de Porto Feliz apresentado
às professoras na ocasião da entrevista

O Café Humano

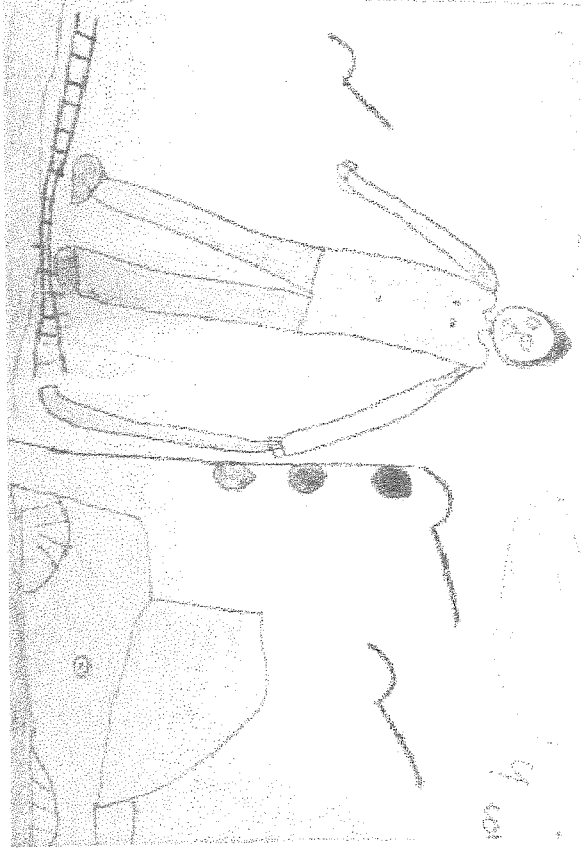
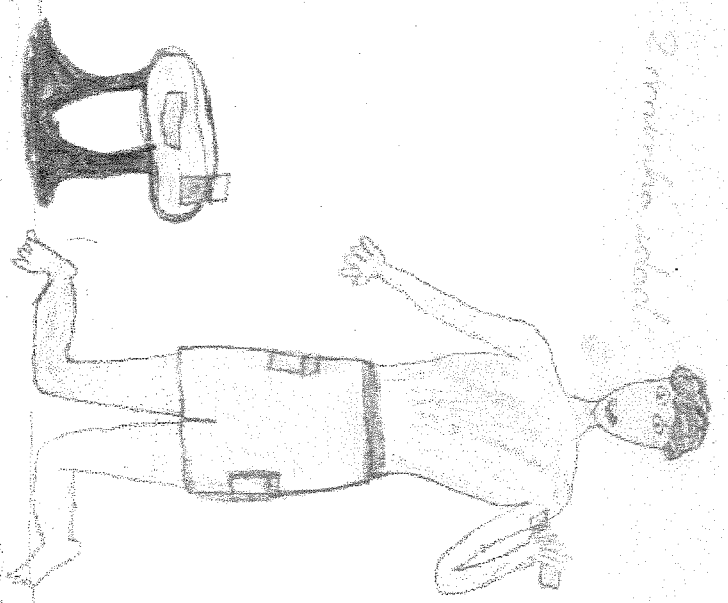
Osvaldo, Jéssica, Ana Carolina, *Handwritten: 29/01/2011*

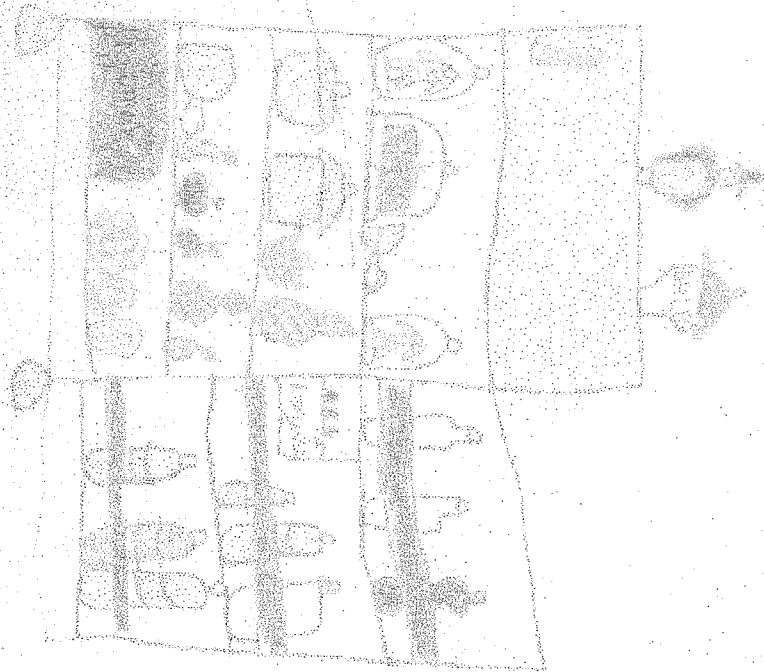
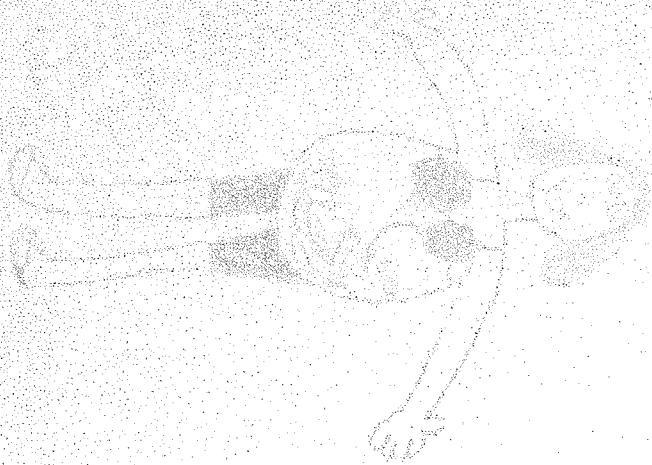
de um bilhete *Carta* para a minha *depois* *em* *Antonio* *Salgado* *com*
João *Condomínio* da Silva, Eduardo José da Silva, *Manoela* *aparecida*
de *Paula* *Luciano* *maria* *Paula* *Regina* *Barbosa*
Eduardo *aparecida* *Silva*.

base do (rua) nome da rua
 nome da rua (na rua)



2 pessoas adultas





James Johnston

ma. Reprodução



Para que haja uma vida humana
é necessário um homem e uma mulher
e os seus gametas.

A célula materna é a ovócito e a célula
paterna é o espermatozoide.

Os principais órgãos são as glândulas

sexuais. Com 8 semanas o embrião

mede cerca de 3cm e pesa cerca de

2,5g. Com 4 meses os ovários da mãe

já têm folículos medindo 13,5cm e pesa

140g. No 6º mês o organismo da mãe
já está completo e mede cerca de 22,5
cm e pesa 2,2kg.

Sistema Circulatório



- 1 - Arterias principais
- 2 - Venas principais
- 3 - Ventriculos principais
- 4 - Coracao

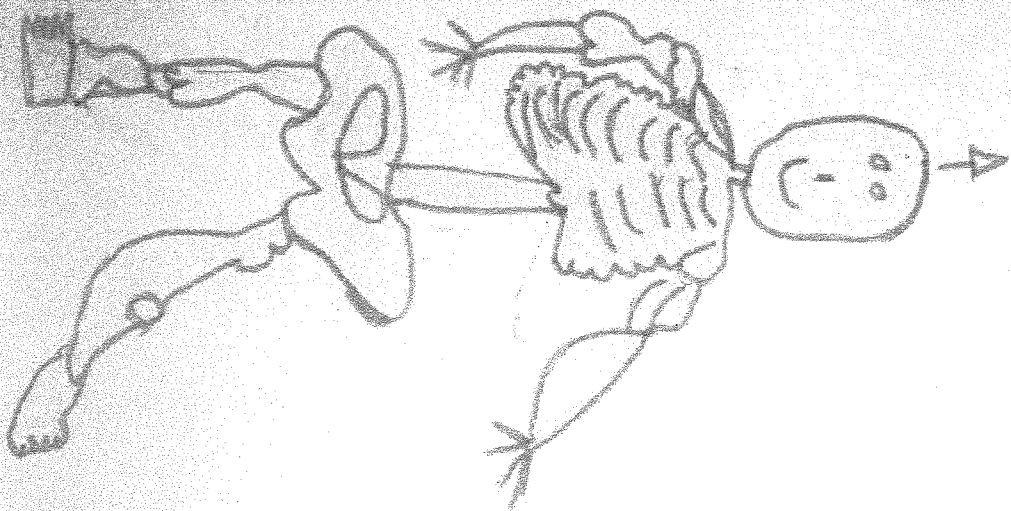
Sistema Circulatório

O sistema circulatorio
 para todo o corpo e quando entra
 levando o sangue da boca a comu-
 para as celulas do organismo
 e as veias recebem sangue usado
 e as celulas cheias de residuos
 e a corrente sanguinea
 e a corrente sanguinea
 e a corrente sanguinea

Sistema

descriptiva

♀ Estima, nome, idade, formada
por 29 ossos.



1) O sistema locomotor possui os ossos, as articulações e os músculos.

Os ossos recebem denominação de ossos formados por ligamentos, cartilagem e membranas.

O fêmur é o osso mais desenvolvido do corpo humano, com comprimento de 1,30 m.

Os ossos do crânio são 22 pares e os ossos do tronco são 26 pares.

Os ossos do esqueleto são classificados em: ossos longos, ossos curtos, ossos planos e ossos sesamoides.

O osso mais longo do corpo humano é o fêmur.

Os ossos do crânio são 22 pares e os ossos do tronco são 26 pares.

Os ossos do crânio são 22 pares e os ossos do tronco são 26 pares.

Os ossos do crânio são 22 pares e os ossos do tronco são 26 pares.

Os ossos do crânio são 22 pares e os ossos do tronco são 26 pares.

Um agente externo, que atua
 em determinadas situações, por
 a natureza de a natureza (o
 ato, tanto a lei a anulação
 política, a política, tem uma par-
 te a parte, como a legislação
 que impede a formação das
 eleições, não deixa de ser
 o problema e um o lado
 direito que os cidadãos devem
 ter. Portanto, como que deve
 ser a política

Sistema Nervoso

O Sistema Nervoso manda no funcionamento dos órgãos do corpo humano.

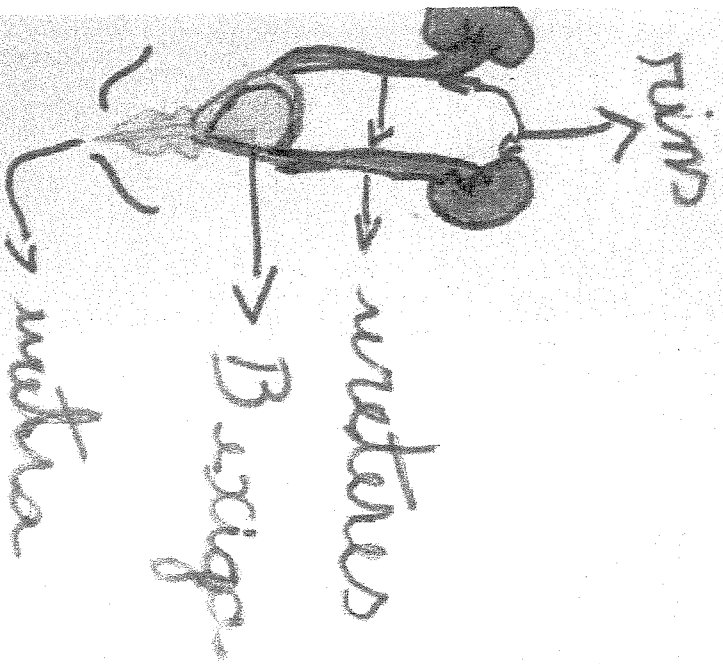
Ele pode dividir em: Sistema Nervoso Central e Sistema Nervoso Periférico.

O Sistema Nervoso Central é constituído pelo cérebro e pela medula espinhal.

O Sistema Nervoso Periférico que começa pelo cérebro e se estende pelo corpo como fios elétricos e transmite as mensagens e informações com para o cérebro com

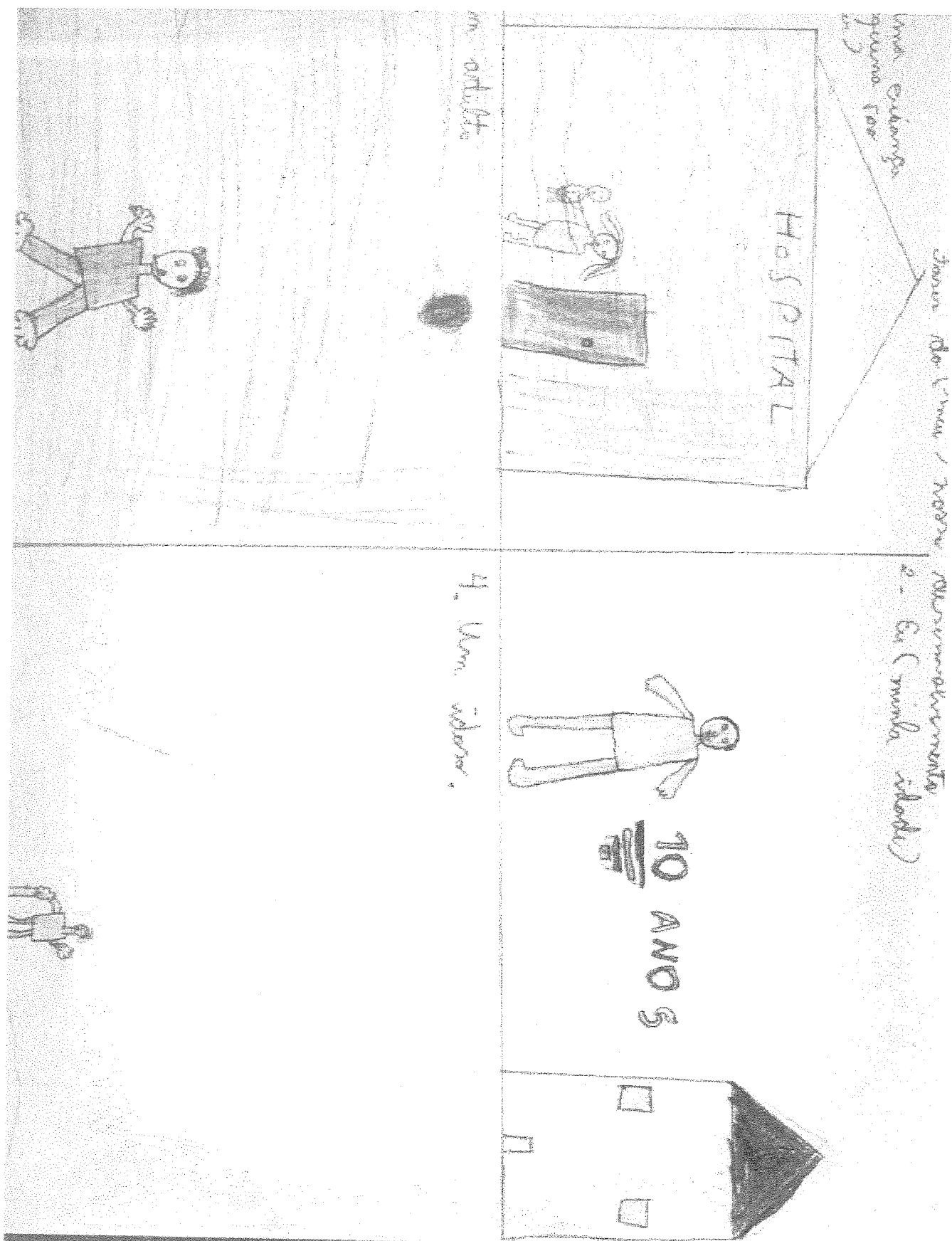


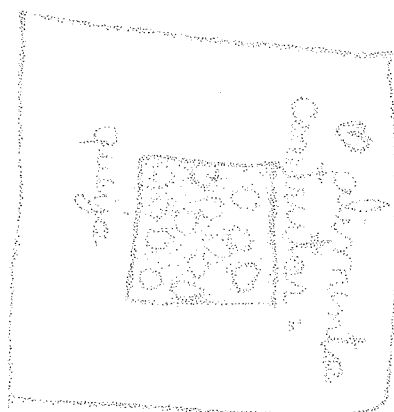
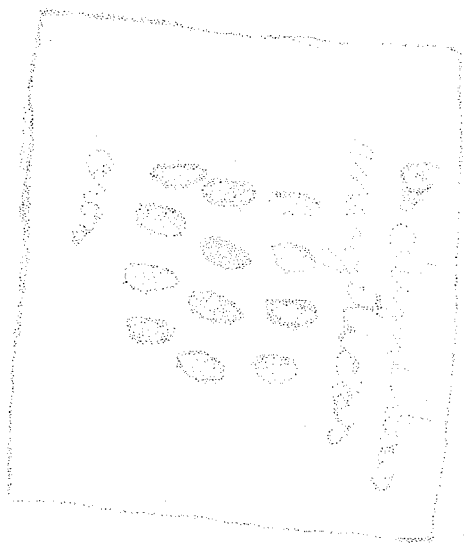
Sistema Excretor



O sistema excretor filtra o sangue controlando a quantidade de água do corpo e eliminando os resíduos que são produzidos pelas células e que são necessários para a nossa saúde.

O sistema excretor é formado por dois órgãos, os rins e a bexiga, e a uretra.





Uma série causada por...

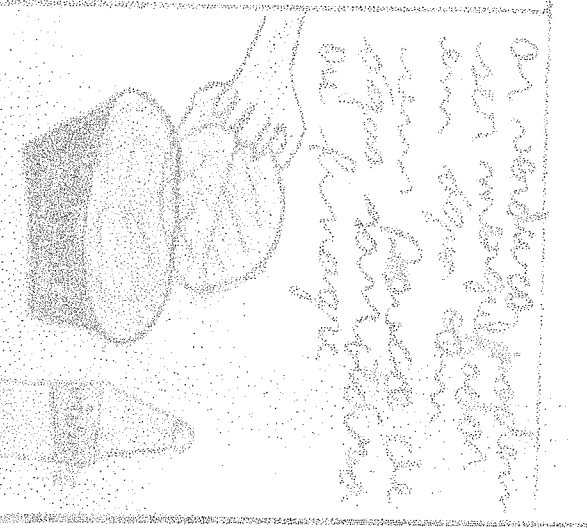
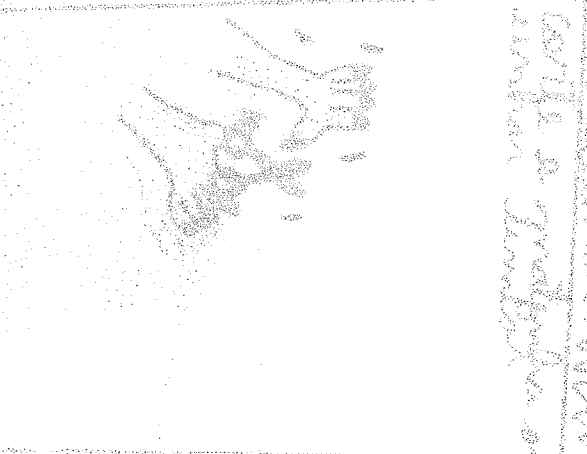
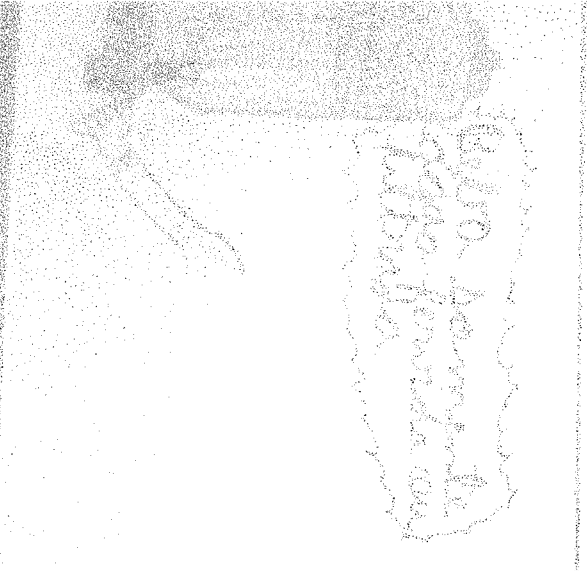
São diversos tipos de...

de...

de...

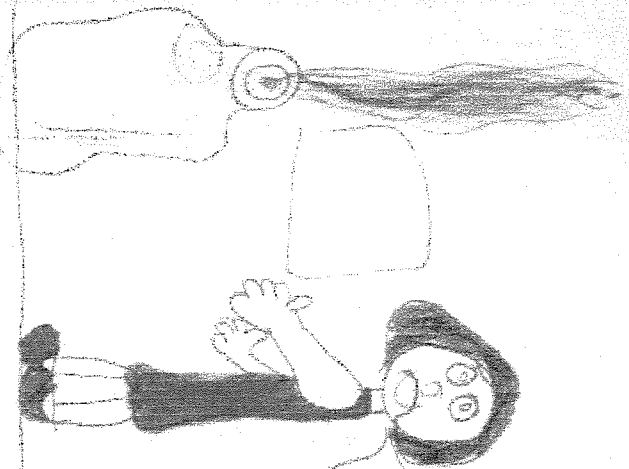
de...

de...



MEU MÍDIO

notícia da primeira pessoa

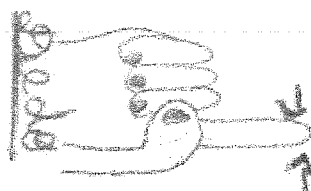
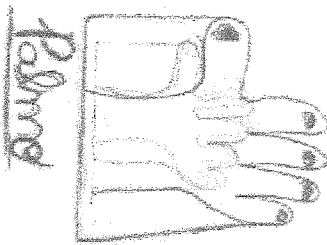


Que fogo
quando
paga fogo
em alguma
linda.

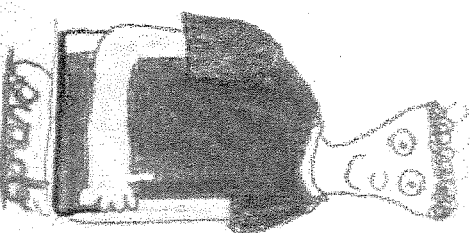
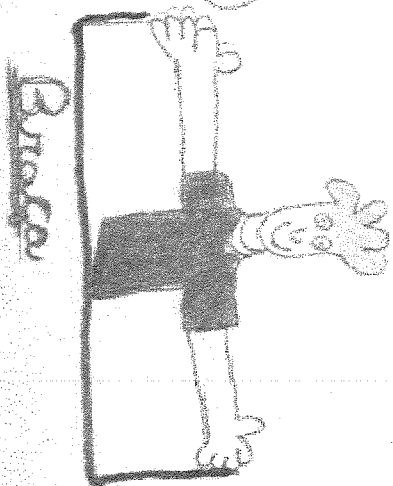
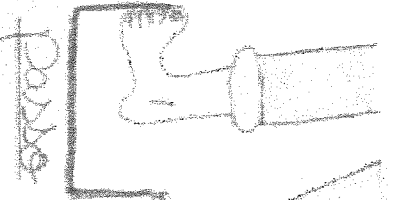
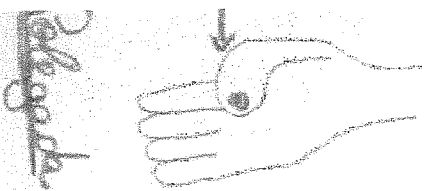
Quando um botijão de gás
foge a gente tem que
remover um pouco e jogar
em cima do fogo
Mas cuidado e fogo
se for muito grande
tem que chamar os
homens e cuidar de
lembrar queimaduras
do perigo

Osso largo e a matemática

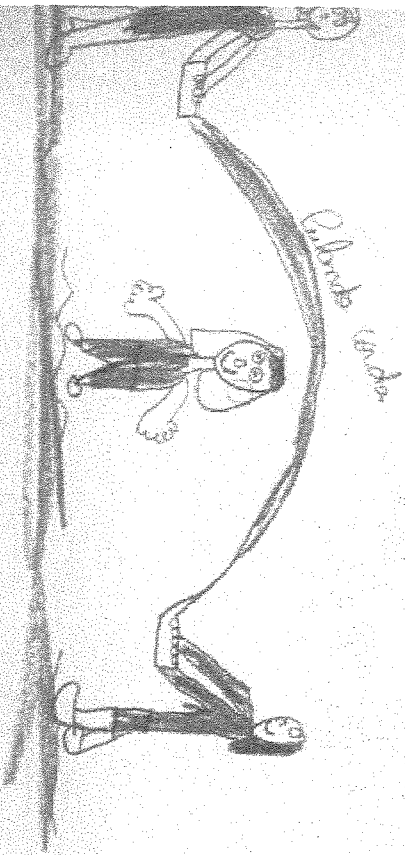
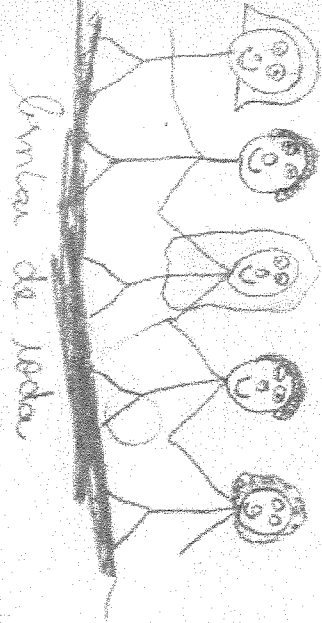
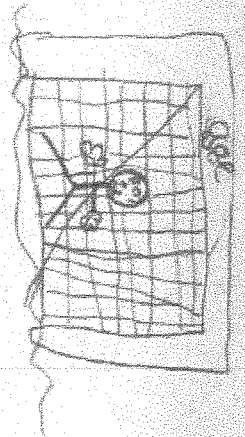
Medindo com o Corpo



Quando o homem começou a partir necessá-
do, de medir compari-
nto, ele passou a usar
partes do seu corpo para
medir: o pé, o palmo, o polegar, etc.
Foi a pouco, foi pouco
de instrumentos para
medir com mais precisão

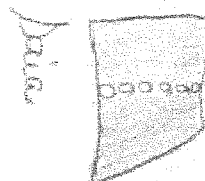
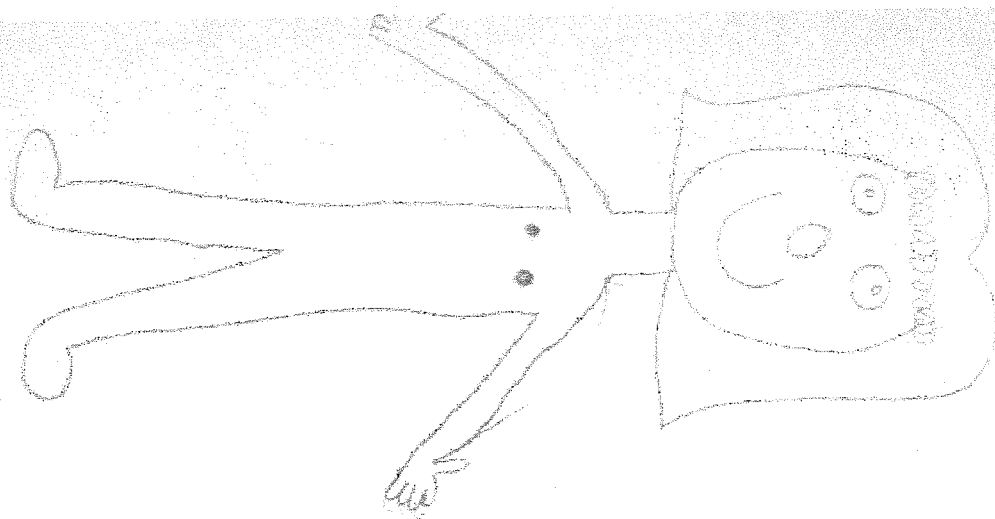


Mas brincadeiras memórias memórias



Que as memórias podem fazer
 as memórias podem fazer
 tudo lá por que as
 memórias fazem bola
 não que diga que as
 memórias fazem bola
 Memórias pode fazer
 tudo o que memórias
 faz
 e memórias pode
 tudo lá por que as
 memórias fazem bola
 Memórias
 Memórias podem fazer
 tudo lá por que as
 memórias fazem bola
 Memórias
 Memórias podem fazer
 tudo lá por que as
 memórias fazem bola
 Memórias

Meus sapatos e acessórios.



shoe



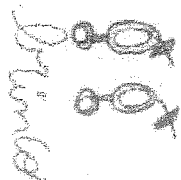
shoe



shoe



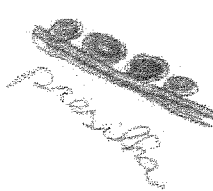
shoe



shoe



shoe



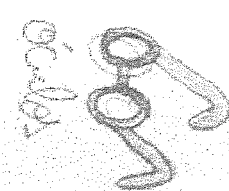
shoe



shoe



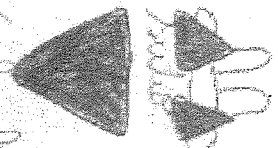
shoe



shoe



shoe



shoe



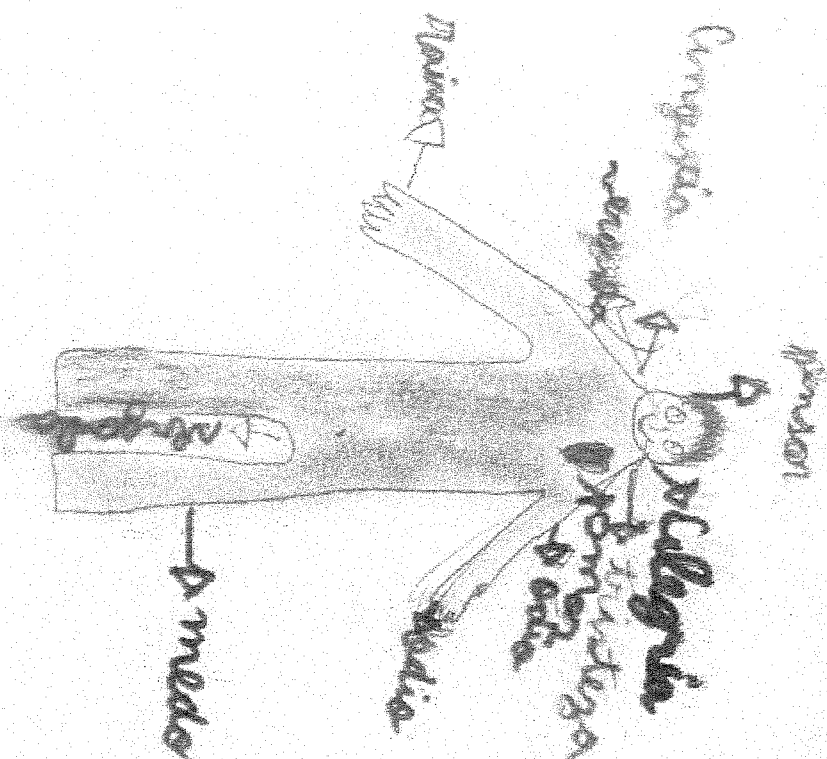
shoe



shoe

Passes / Sentimental

dentement



Verbo ser

Eu fico bravo quando me xistem.

Eu fico alegre quando eu estou apaixonado.

Eu fico triste quando me doem.

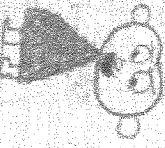
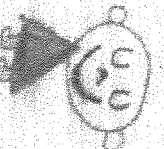
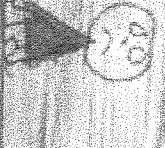
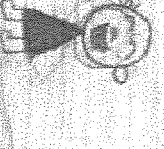
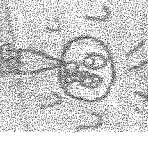
Eu fico assustado quando minha mãe me volta rápida.

Eu fico satisfeito quando eu como coisas gostosas.

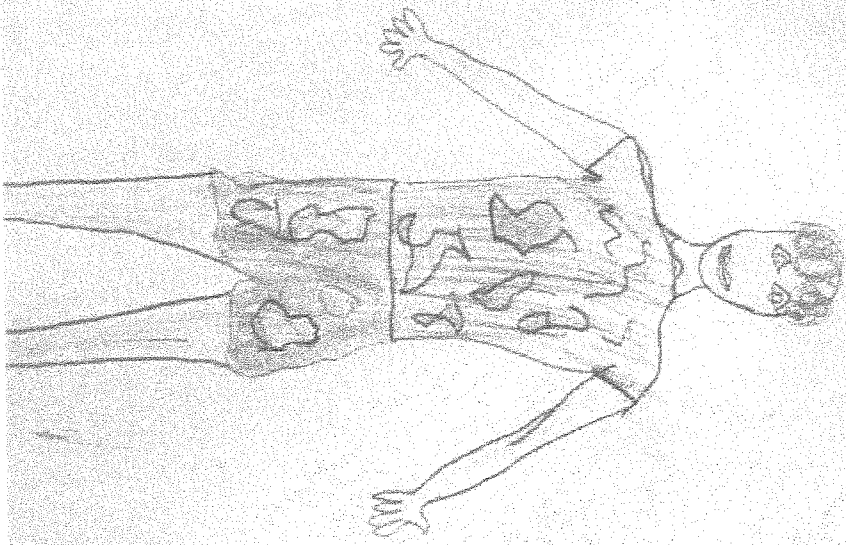
Eu fico com vergonha quando eu vejo as pessoas que eu

Não conheço.

Eu fico preguiçoso quando eu posso andar.

					
triste	satisfeito	vergonha	triste	alegre	assustado

le ^{sa}lle tantanbo per que
 aya tan men roupa calçada
 nela pora ele comol e luma
 de paria ele miora e comido e
 the alquem pora cada dele



Para que ele fique feliz poder
 dar comida para ele dar roupa
 e que ele precise para vestir e calçar
 e dar feliz

