

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: CONCEPÇÕES,  
PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

**VANIZE APARECIDA MISAEL DE ANDRADE VIEIRA**

**MARINGÁ**  
**2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS  
E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada por Vanize Aparecida Misael de Andrade Vieira, ao programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):  
Prof. <sup>(a)</sup>. Dr. <sup>(a)</sup>: Marta Sueli de Faria Sforzi

**MARINGÁ**  
**2008**

**VANIZE APARECIDA MISAEL DE ANDRADE VIEIRA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E  
PERSPECTIVAS**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM**

**Prof. Dr. José Carlos Libâneo – PUC – GO**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM**

Data da Aprovação: 11/05/2008

Dedico o presente trabalho:

aos meus pais, Vanil e Luiz, pelo incentivo a enfrentar novos desafios e brindarem comigo a cada etapa vencida;

ao meu marido, Edney, pelo seu apoio incondicional e amoroso em todos os momentos de nossa vida;

aos meus filhos, João Pedro e Maria Luiza, por despertarem em mim os meus melhores sentimentos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e por tudo.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforzi, pela orientação competente, pela dedicação e pelo incentivo constante, por ter compreendido meus limites, mas sobretudo por ter-me desafiado a ultrapassá-los, possibilitado assim meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores Dr.<sup>o</sup> José Carlos Libâneo, Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch e Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci, pelas preciosas sugestões apresentadas durante o exame de qualificação.

Às professoras que participaram da pesquisa pela disponibilidade.

A todos os professores que, fazendo parte da minha trajetória profissional, contribuíram com muitas das reflexões presentes neste trabalho.

Às minhas irmãs Denize e Márcia, pelo apoio e carinho a mim dedicados e por terem-me auxiliado nas tarefas cotidianas, liberando-me dessa forma para o estudo.

À Universidade Estadual de Maringá.

**VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade.** 140 f. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2008.

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo investigar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem conceitual presentes no contexto escolar. Para sua execução buscou-se, inicialmente, analisar a avaliação em três âmbitos: nas produções teóricas contemporâneas no que se refere às críticas e propostas; nos documentos educacionais e nas concepções e práticas avaliativas de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Com essa finalidade foram realizados estudos bibliográficos e entrevistas com 12 professores de 4ª série do ensino fundamental da rede pública e privada da cidade de Maringá. Na análise dos dados identificou-se profunda semelhança entre a concepção de avaliação presente nos três âmbitos investigados. Neles evidencia-se a preocupação em romper com uma prática de avaliação autoritária, seletiva e realizada ao fim do processo de ensino. Buscando-se a implementação de formas de avaliação mais democráticas e comprometidas com a aprendizagem do aluno, são propostas novas formas de avaliação, como a diagnóstica, a processual e a formativa. Nesse contexto, as discussões sobre a avaliação centraram-se na forma e do momento de avaliar, com pouco ou nenhum espaço para a reflexão sobre o conteúdo que deve ser externalizado pelo estudante como indicador de sua aprendizagem. Com base nesta constatação buscou-se inferências em teorizações feitas por Vygotsky e Leontiev para a organização da prática avaliativa para além da inovação na forma. Pode-se afirmar que a distinção entre a apropriação de conceitos científicos e espontâneos feita por Vygotsky, os conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais, e a Teoria da Atividade apresentados por Leontiev são subsídios teóricos importantes para se redimensionar o que é conceito, conhecermos processos cognitivos envolvidos em sua aprendizagem, e os significados de sua apropriação. Assim, na avaliação a atenção volta-se para o tipo de conteúdo que deve ser manifestado pelo aluno como indicador de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem conceitual, Avaliação escolar, Abordagem Histórico-Cultural, Vygotsky, Leontiev.

**VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade.** 140 f. **EVALUATION OF CONCEPTUAL LEARNING: CONCEPTS, PRACTICE AND PERSPECTIVES.** Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá PR Brazil, 2008.

### **ABSTRACT**

Current research investigates the concepts and the practices of evaluation of conceptual learning in the schooling context. Evaluation was initially analyzed in three environments, or rather, in contemporary theoretical productions with regard to criticism and proposals, in education documents, and in the concepts and the evaluation practices of teachers of the first forms of the primary school. Bibliographical studies and interviews were accordingly undertaken. Twelve teachers of the fourth form of government and private primary schools in Maringá PR Brazil were the subjects of field research. Data showed great similarity among the evaluation concepts in the environments under analysis. Concern to go beyond the practice of an authoritarian and selective evaluation undertaken at the end of the teaching process has been reported. Since the implementation of more democratic and committed evaluation forms with the student's learning are sought after, new evaluation methods, such as diagnostic, processing, formative and others, are suggested. Within this context, discussions on evaluation focus on the form and the moment of evaluation, with little or no space for reflection on the contents that should be brought forth by the students as evidence of their learning. Inferences on theorizations by Vygotsky and Leontiev foreground the organization of evaluation practice beyond the form's innovation. Vygotsky's distinction between the appropriation of scientific and spontaneous concepts and Leontiev's objectification and appropriation concepts of cultural mediators and the Activity Theory are important theoretical aids to re-dimension the idea of concept and to understand the cognitive processes involved in learning and the meanings of their appropriation. In the case of evaluation the type of contents that should be manifested by the students as a token of their learning should be focused.

**Key words:** conceptual learning; schooling evaluation; historical and cultural approach; Vygotsky; Leontiev.

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                                                                        |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1     | INTRODUÇÃO .....                                                                                                                                       | 10  |
| 2     | AS DISCUSSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO<br>TEÓRICA CONTEMPORÂNEA.....                                                                              | 15  |
| 2.1   | Críticas à avaliação: como uma prática autoritária e seletiva .....                                                                                    | 16  |
| 2.2   | Proposta: avaliação democrática.....                                                                                                                   | 24  |
| 3     | A AVALIAÇÃO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: RELATÓRIO JACQUES<br>DELORS E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1ª A 4ª SÉRIE<br>DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 29  |
| 4     | IMPACTO DAS TEORIAS E DAS ORIENTAÇÕES CONTIDAS NOS<br>DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO<br>ENSINO FUNDAMENTAL .....                  | 45  |
| 4.1   | Avaliação nas concepções e práticas de professores das séries iniciais do ensino<br>fundamental .....                                                  | 45  |
| 4.1.1 | As escolas da pesquisa.....                                                                                                                            | 46  |
| 4.1.2 | As entrevistas .....                                                                                                                                   | 48  |
| 4.2   | Avaliação na organização da escolaridade em ciclos e com aprovação automática...65                                                                     |     |
| 4.3   | Avaliação nos projetos de ensino que se propõem a inovar .....                                                                                         | 72  |
| 5     | EM BUSCA DE SUBSÍDIOS NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....                                                                                             | 80  |
| 5.1   | Contribuições de Vygotsky.....                                                                                                                         | 81  |
| 5.1.1 | Aprendizagem de conceitos .....                                                                                                                        | 89  |
| 5.1.2 | Inferências para a prática avaliativa .....                                                                                                            | 98  |
| 5.2   | Contribuições de Leontiev para a avaliação .....                                                                                                       | 102 |
| 5.2.1 | Objetivação e apropriação dos mediadores culturais – os instrumentos físicos e<br>simbólicos.....                                                      | 102 |
| 5.2.2 | A atividade e o desenvolvimento psíquico .....                                                                                                         | 112 |
| 5.2.3 | Inferências para a prática educativa .....                                                                                                             | 119 |

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... | 125 |
| REFERÊNCIAS .....          | 133 |
| ANEXOS.....                | 141 |

## 1 INTRODUÇÃO

Embora avaliar faça parte do nosso cotidiano, a prática da avaliação escolar tem se mostrado uma tarefa difícil e, freqüentemente gera controvérsias entre professores, teóricos, equipe pedagógica e outros envolvidos. Enquanto alguns educadores percebem a avaliação como um meio, um instrumento que pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, outros ainda não encontraram uma função própria para ela nestes processos atribuindo-lhe um papel disciplinador e seletivo. Enfim, algumas vezes vista como “vilã”, outras como “redentora”, a avaliação é tema presente no contexto educacional.

As denúncias à forte tendência autoritária da avaliação, ao seu caráter excludente e seletivo dominam as discussões no sistema educacional, principalmente a partir de 1980 com a abertura política e democratização da sociedade brasileira.

Nessa conjuntura de democratização e com base nos altos índices de reprovação e evasão escolar, a prática avaliativa foi severamente criticada, sobretudo por limitar-se a desempenhar uma função de controle, classificação e, conseqüentemente, de exclusão. De acordo com essas críticas, a prática avaliativa, realizada na perspectiva ora apresentada, não cumpre sua função educativa.

Uma das principais implicações destas críticas para a avaliação da aprendizagem escolar foi a distinção entre medir e avaliar. Essa distinção aponta as possibilidades de a prática avaliativa contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, à medida que a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de seleção para decidir sobre a aprovação ou reprovação dos alunos e passa a exercer a função de avaliar o que o aluno aprendeu, tendo em vista a retomada de conteúdos e novos encaminhamentos metodológicos.

Decorrentes da necessidade de uma ruptura com os velhos paradigmas da avaliação, surgem no contexto educacional várias propostas para a prática avaliativa. Essas propostas têm em comum um novo olhar para a avaliação da aprendizagem, ressignificando seu papel na prática pedagógica e possibilitando-lhe que sirva como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem do

ensino ministrado e não somente como mecanismo de aprovação ou reprovação dos alunos. Dentre as propostas surgidas nesse contexto destacam-se: a avaliação formativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação contínua.

Tanto as críticas como as propostas para a avaliação da aprendizagem, a nosso ver, têm exercido grande influência nos discursos oficiais, nos documentos educacionais, nos cursos de formação de professores, como também, faz parte das discussões no cotidiano escolar.

O fato de reconhecer que a avaliação da aprendizagem foi amplamente discutida, mas que mesmo assim ainda é um assunto polêmico, nos intrigava. Outro fator que mereceu nossa atenção diz respeito à relação entre avaliar aprendizagem de conceitos e as teorias que versam sobre aprendizagem e desenvolvimento. Consideramos que a compreensão do que é aprender um conceito e como ocorre esse processo poderia auxiliar na realização da prática avaliativa. Embora a presença da teoria Histórico-Cultural, como orientadora da prática pedagógica tenha sido constante nos estudos de professores em serviço, nos cursos de formação continuada, nos cursos de formação inicial dos educadores e nas propostas curriculares, esse referencial teórico não é mencionado ao se discutir a avaliação da aprendizagem. Nessa teoria, há uma forte ênfase na aprendizagem de conceitos científicos como fundamental ao desenvolvimento psíquico dos alunos.

Por entendermos que a aprendizagem conceitual contribui para a promoção do desenvolvimento psíquico e por ser a avaliação a forma em que geralmente os professores verificam se houve ou não essa aprendizagem, consideramos fundamental investigar como a apropriação dos conceitos têm sido avaliado na escola.

Diante disso, nos perguntamos: como os professores têm realizado a avaliação da aprendizagem dos alunos? Que contribuições as novas propostas de avaliação ofereceram aos professores para a realização da prática avaliativa? Considerando-se que a avaliação no contexto escolar tem a finalidade primeira de reconhecer a aprendizagem dos estudantes acerca do conteúdo trabalhado, que contribuições as teorias da aprendizagem podem oferecer para a melhoria da prática avaliativa?

Essas indagações nos remeteram à necessidade de uma investigação que nos auxiliasse na compreensão mais ampla das concepções e práticas avaliativas presentes no contexto educacional, bem como dos elementos que podem contribuir para que a avaliação realmente permita acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Consideramos que percorrendo esse caminho de investigação, encontraremos subsídios para a ação avaliativa.

Movidos por essa necessidade, estabelecemos como objetivo desta pesquisa analisar concepções e práticas avaliativas presentes no atual contexto educacional e investigar subsídios teórico-metodológicos que permitam avançar nas discussões e práticas analisadas.

Consideramos que quando se tem a perspectiva de que a avaliação é um instrumento para se acompanhar a aprendizagem do aluno, é fundamental buscar em teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento a compreensão desse processo.

As teorias da aprendizagem podem nos ajudar a compreender o que significa apreender algo, quais processos psíquicos estão envolvidos nessa apropriação, enfim, podem nos ajudar a compreender qual a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento no processo de aprendizagem, oferecendo-nos, assim, elementos significativos para realizar a avaliação.

Segundo Vygotsky (2001), a apropriação dos conceitos científicos garante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a escola tem papel de imensa importância na apropriação desses conceitos, já que a função primeira da instituição escolar é garantir aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, traduzidos em conteúdos escolares. Muitas são as contribuições dessa teoria para a compreensão e organização do ensino. Devido esse forte vínculo com a educação escolar, consideramos que esse referencial pode oferecer contribuições também para a organização da prática avaliativa.

Assim, nos debruçamos sobre a produção de autores dessa perspectiva teórica, principalmente em obras de Vygotsky e Leontiev, procurando analisar o que essa teoria sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano pode oferecer para o avanço das discussões e práticas avaliativas.

Para compreendermos como a avaliação da aprendizagem é tratada na atualidade analisamos como tem sido abordado o tema em três âmbitos:

- nas produções teóricas contemporâneas;
- nos documentos educacionais;
- na prática docente.

No primeiro âmbito, analisamos a produção de autores como Luckesi (1993, 1998); Saul (1988,1994); Hoffman (1993, 1995), Perrenoud (1999), entre outros. Esses teóricos, principalmente a partir da década de 80 e 90 do século passado, realizaram críticas ao modelo de avaliação autoritária, excludente e seletiva e apresentaram novas propostas, como a avaliação diagnóstica, contínua e formativa. Essas propostas tinham como meta contribuir para a qualidade do aprendizado, para o acesso e permanência dos alunos na escola.

No segundo âmbito analisado – os documentos educacionais – elegemos como fonte de estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Relatório Jacques Delors, documentos que tiveram grande impacto no contexto escolar.

Para o desenvolvimento da análise referente ao terceiro âmbito – avaliação na prática docente – optamos pela análise de três aspectos:

- as concepções e práticas dos professores, identificadas mediante entrevistas com 12 docentes das séries iniciais de sete escolas públicas e particulares, da cidade de Maringá;
- a prática avaliativa na organização da escolaridade em ciclos e com aprovação automática;
- a avaliação presente em práticas pedagógicas inovadoras.

Posteriormente, nas teorizações feitas por Vygotsky destacamos como elemento promissor para a análise do processo avaliativo, a distinção entre a apropriação de conceitos científicos e espontâneos, o que nos remete à especificidade da aprendizagem em contexto escolar. Na produção de Leontiev, centramos nossa análise nos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais, pois consideramos que o conhecimento escolar, na contemporaneidade, é um importante mediador cultural nas relações que o sujeito estabelece com o mundo objetivo. Também mereceu estudos e análise os conceitos de ação e operação, próprios da Teoria da Atividade de Leontiev, que podem nos ajudar no entendimento do processo de apropriação conceitual,

oferecendo, assim alguns elementos para se pensar na avaliação dessa apropriação.

O presente relatório de pesquisa está estruturado da seguinte forma:

As discussões sobre a avaliação na produção teórica contemporânea estão expostas no capítulo I. Inicialmente apresentamos as críticas realizadas por teóricos que denunciavam uma prática avaliativa autoritária e seletiva realizada ao final do processo de ensino, bem como o caráter excludente da avaliação. Em seguida, apresentamos as propostas apontadas por esses teóricos, que tendo em vista à qualidade, acesso e permanência de todos no sistema de ensino, visavam uma avaliação democrática.

No capítulo II apresentamos as concepções de ensinar e de aprender expressas nos dois documentos anteriormente citados – O Relatório Jacques Delors e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª à 4ª série do ensino fundamental – para em seguida, discutirmos as orientações para a avaliação da aprendizagem expressas nesses documentos.

A análise de como se encontra a avaliação na atual prática pedagógica, exposta no capítulo III, demonstra como as produções teóricas e as orientações dos documentos educacionais chegaram à escola e podem ser identificadas nas concepções e prática avaliativas em sala de aula, em medidas adotadas por Secretarias de Educação e em projetos elaborados por professores.

As discussões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev para a prática avaliativa são apresentadas no capítulo IV.

## **2 AS DISCUSSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO TEÓRICA CONTEMPORÂNEA**

Nas últimas décadas do século XX vários autores, entre os quais Luckesi (1983, 1998<sup>1</sup>); Perrenoud (1999); Saul (1988, 1994); Sousa (1995), Hoffman (1993,1995), teceram críticas severas ao sistema educacional. De acordo com eles, muitos dos problemas existentes tinham como causa o modo como vinha sendo enfocada e realizada a avaliação da aprendizagem escolar. Esses autores revelaram mitos e práticas equivocadas que estavam consolidadas no cotidiano das escolas até as últimas décadas do século passado, bem como apontaram possíveis formas de superação desse quadro, em busca de uma avaliação da aprendizagem que garantisse o efetivo acompanhamento da aprendizagem do aluno.

A preocupação com a prática avaliativa existente é evidenciada por Barreto (et al., 2001), que, ao examinar pressupostos e modelos de avaliação, estudos empíricos e documentais que envolvem a avaliação na escola e da própria escola, do sistema e ainda de políticas educacionais, utiliza como fonte artigos publicados em dez dos principais periódicos da área no período de 1990 a 1998. Essa autora revela que uma grande quantidade dos artigos examinados versa sobre as idéias, conceitos, modelos e tendências da avaliação. Nas palavras de Barreto:

Entre os textos selecionados, chama atenção a grande quantidade de artigos que versam sobre as idéias, conceitos, modelos, tendências da avaliação. Eles reportam-se aos referenciais da avaliação e abordam o tema sob o prisma histórico, filosófico, sociopolítico, psicopedagógico e educacional propriamente dito, discutindo seus pressupostos, finalidades, teorias e, por vezes, as suas dimensões técnico-metodológicas (BARRETO, et al., 2001, p. 51.).

---

<sup>1</sup> Essa obra reúne um conjunto de artigos sobre a avaliação escolar publicados em revistas científicas e apresentados em seminários e simpósios ao longo de anos pelo autor.

De acordo com as autoras, freqüentemente os artigos examinados tecem críticas ao paradigma positivista predominante na tradição brasileira e apresentam um modelo de avaliação desejável, tendo como base diferentes vertentes teóricas. Sua pesquisa confirma que nesse período havia entre os educadores certa insatisfação com a avaliação realizada (BARRETO, 2001). São comuns na produção desse período críticas ao modelo de avaliação existente e o anúncio de novas formas de avaliação. Apontaremos inicialmente as críticas levantadas à forma como vinha sendo conduzida a avaliação da aprendizagem nesse período e, posteriormente, apresentaremos as propostas que surgiram como forma de superação da prática criticada.

## 2.1 Críticas à avaliação: como uma prática autoritária e seletiva

Com o processo de abertura política e democratização da sociedade brasileira, intensificado a partir de 1980, as discussões sobre a escola e suas características autoritária e excludente ganharam força.<sup>2</sup>

No meio acadêmico foi intensa a luta pela ruptura com os mecanismos remanescentes desse regime político. Ações que lembravam autoritarismo, controle e exclusão foram questionadas. Obviamente, nesse contexto, a avaliação escolar passa a ser amplamente discutida, chegando, às vezes, a ser considerada a vilã da história.

A avaliação da aprendizagem praticada nas escolas é denunciada como uma prática autoritária e seletiva. Considera-se que as provas e exames têm como único objetivo atribuir notas, mediante as quais os alunos são classificados,

---

<sup>2</sup> Muitas críticas versam sobre o modelo autoritário e excludente de escola, expresso na organização do ensino, incluindo currículo, metodologia, planejamento e avaliação. Foi denunciado o ensino baseado na memorização de conteúdos estanques, no enciclopedismo e na valorização das técnicas. Os educadores que se destacaram nesse trabalho foram: Paulo Freire (1971; 1987), Dermeval Saviani (1991), José Carlos Libâneo (1982; 1986), dentre outros.

aprovados ou reprovados. Nesse sentido, ao fazer uso desse tipo de avaliação, a escola reforça um modelo de sociedade repressivo e discriminatório nos aspectos social, econômico e cultural. As palavras de Sousa representam bem esse contexto de críticas. Para ela:

[...] como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados sócio-econômica e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferido ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso escolar (SOUSA, 1995, p. 146).

Outros autores também denunciaram a prática da avaliação escolar, realizada dessa forma, como um instrumento de discriminação e seleção social:

Destaca-se que, nos últimos anos, têm sido produzidos, na literatura internacional e nacional, estudos que se voltam para a denúncia de que a avaliação escolar, apoiada na lógica de uma sociedade de classes, tem servido para a discriminação e a seleção social, sob a declaração do pressuposto de igualdade de oportunidades educacionais [...] (SOUZA, 1995, p. 46).

Na perspectiva segundo a qual a avaliação discriminatória e seletiva é própria da sociedade capitalista, Freitas descreve como o processo ocorre em sala de aula:

Tais processos são basicamente conduzidos pelos professores e envolvem testes padronizados pré-fabricados, provas feitas pelo próprio professor e um conjunto de atividades avaliativas que inclui questões orais, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínio da aprendizagem, retroalimentação, entre outros (FREITAS, 1991, p. 268).

Para Freitas, essa é apenas uma das práticas realizadas em sala de aula, e diz respeito à avaliação da instrução ministrada; mas há outras formas de avaliação, como a avaliação disciplinar e a avaliação de valores e atitudes. Apesar de terem diferentes objetos, esses campos avaliativos se entrecruzam na avaliação do desempenho dos estudantes. Assim, quando o aluno não apresenta a resposta esperada pelo professor, essa ação é relacionada com a disciplina em sala de aula (“Você não presta atenção, porque fica conversando”) e com seus valores e atitudes (“não sabe, porque não estuda, é vagabundo, é relaxado, não quer ser alguém na vida”) (FREITAS, 1991, p.269). De acordo com esse autor, a prática de avaliação conduzida dessa maneira é um mecanismo privilegiado para garantir a função seletiva da escola na sociedade capitalista, ou seja, os procedimentos de avaliação respondem à organização global do trabalho pedagógico na escola, organização que é própria da sociedade capitalista.

As críticas estenderam-se ao professor, por se considerar que naquele contexto ele exercia o poder e a autoridade, utilizando a avaliação como forma de garantir a disciplina e a participação dos alunos nas aulas. Saul, ao analisar a avaliação de aprendizagem como instrumento de controle, afirma:

A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira ‘arma’, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos; ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais... (SAUL, 1988, p. 48-9).

Também para Luckesi, o professor exercia poder e autoridade utilizando-se da avaliação, sem se preocupar com a aprendizagem significativa dos conteúdos:

Parece-nos que o professor sente-se a própria autoridade que tanto pode decidir contra a sorte dos seus alunos, quanto a favor da mesma. É o poder total! [...] Não há mais a quem apelar: o professor é a primeira e a última instância. Ao invés de seguir aspectos significativos da disciplina e dos elementos lógicos de uma aprendizagem, 'arapucas' são armadas para que os educandos caiam presos nas artimanhas magisteriais. Não importa uma aprendizagem significativa para a disciplina e para a vida do educando, mas tão somente para o bel-prazer do mestre, que sabe dificultar ou facilitar (LUCKESI, 1983, p. 49).

Mais adiante acrescenta:

O professor utiliza-se da avaliação para *classificar* o aluno e não para verificar o seu estado momentâneo de aprendizagem tendo em vista o atendimento de um objetivo proposto. O educando é classificado em 'inferior', 'médio' ou 'superior' quanto a sua aprendizagem e aí permanece, mesmo que modifique para melhor a sua 'performance'. E, mais, se for avaliado por duas ou três vezes não se verifica o crescimento. O que se faz é traduzir a 'performance' em quantidade de tal forma que essas quantidades possam ser somadas e divididas, de tal maneira que o valor da conduta anterior pode ser determinante sobre o valor da conduta atual (LUCKESI, 1983, p. 50 - Itálico do autor).

A prática avaliativa priorizava a classificação dos alunos, e após essa classificação, nenhuma decisão era tomada no sentido de ensinar-lhes o que ainda não haviam aprendido. Tal prática é contrária à idéia de Luckesi, para quem, na realização da avaliação, seriam necessários quatro elementos: "[...] uma realidade a ser avaliada; um padrão comparativo (o padrão ideal); um juízo de valor; e uma decisão que se toma a partir da avaliação" (LUCKESI, 1983, p. 46).

Falas de professores como: "*Vocês vão ver no dia da prova!*" ou "*Depois no dia da prova choram!*", comuns no cotidiano escolar, demonstravam o caráter controlador e disciplinador da avaliação e quanto a prática avaliativa e, conseqüentemente, toda a prática educativa, estavam centradas nos exames e provas. Luckesi afirma: "De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma

“pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas, o mais vai...” (LUCKESI, 1998, p. 21).

Os educadores que discutiam a avaliação da aprendizagem denunciavam também que, decorrente da prática avaliativa disciplinadora e autoritária, estava a atribuição ou perda de pontos por merecimento, como afirma Perrenoud: “O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 70 – *Itálico do autor*).

O professor tinha a autoridade de atribuir ou retirar pontos da média do aluno conforme seu julgamento de valor; assim, se o aluno comportava-se bem, fazia tarefas e colaborava com os colegas, podia receber pontos; mas caso se mostrasse indisciplinado, não realizasse as tarefas e não demonstrasse bom relacionamento com o grupo, poderia perder pontos. Depresbiteris descreve essa prática: “[...] pontos são acrescidos ou retirados a partir da análise da disciplina, do asseio, do relacionamento do aluno com o professor, da participação em aula, entre outros” (DEPRESBITERIS, 1995, p. 73). Nesse sentido, não importava se o aluno havia aprendido ou não, a avaliação era usada somente como forma de forçar uma mudança de comportamento mediante castigos ou prêmios. Destarte, a avaliação representava o controle dos professores sobre seus alunos, como aponta Hoffman:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, [...]. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMAN, 1993, p. 26).

E nas palavras de Depresbiteris:

[...] um dos principais desvios no uso da avaliação da aprendizagem, que é o de usá-la como forma de punição contra os alunos. Incapazes de manter a disciplina, alguns professores

aplicam provas-surpresas a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento (DEPRESBITERES, 1995, p. 53).

Na análise de Souza (1995), essa prática avaliativa de caráter disciplinador realizada pelos professores, centrada em provas e exames, acabou desencadeando nos alunos certo descompromisso com a aprendizagem de determinados conhecimentos:

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os colegas sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos mas, antes, com a conquista de determinados conceitos [...] O que se percebe é que há compromisso do aluno com o ganho de determinados pontos que lhe garantam o sucesso escolar, os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem (SOUZA, 1995, p. 96).

Para a autora, o foco de atenção da escola não está na aprendizagem de conteúdos, mas sim na avaliação. É a avaliação e, conseqüentemente, a aprovação o que move alunos, pais e professores, como aponta Saul:

Em nome da avaliação, o aluno vai ou não vai para a Escola, faz ou não faz a lição, fala ou não fala determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra; isto porque tem avaliação. Os pais também caminham em função de perseguir como está a avaliação do aluno na Escola, e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como sistema de controle da disciplina, das tarefas e de tudo o que acontece (SAUL, 1994, p. 64).

Atrelada às questões da avaliação classificatória estava a recuperação. Esse foi outro aspecto amplamente discutido quando se falava em avaliação da

aprendizagem. As críticas centravam-se na forma como a recuperação era encaminhada, ocorrendo geralmente no final do ano letivo, sem um programa ou planejamento com o objetivo de sanar as dificuldades do aluno e ensinar o que ele ainda não havia aprendido. Nessa perspectiva, essa prática visava apenas à recuperação de notas, que na maioria das vezes era o produto de uma média entre a nota de avaliação e a nota de recuperação:

O que se verifica é que, na maioria das vezes, a recuperação é realizada no final do período letivo, servindo apenas para o aluno recuperar a nota, sem que se atue no mais importante: seu processo de aprender (DEPRESBITERIS, 1995, p. 71).

Para Hoffmann, na recuperação, o que não fora aprendido passava por um retrocesso, um retorno, e não se aproveitava a oportunidade para propor novas alternativas para que o aluno aprendesse:

Repetem-se testes que já foram feitos, oportuniza-se a realização de trabalhos sobre temas já estudados, para recuperação de notas alcançadas [...]. O grande equívoco das escolas, a meu ver, está em conceber recuperação como repetição e não como evolução natural no processo de aprendizagem. Não se trata de voltar atrás, mas de prosseguir com experiências educativas alternativas que provoquem o estudante a refletir sobre os conceitos e noções em construção (HOFFMANN, 2001, p. 24).

As críticas quanto aos riscos de esse modelo de avaliação de aprendizagem não contribuir para um ensino de qualidade também estavam presentes quando os educadores denunciavam que a seleção de conteúdos ensinados e cobrados era realizada conforme o julgamento do professor. O professor podia não solicitar em uma avaliação o conteúdo que muitas vezes fora exaustivamente trabalhado em sala de aula, como também podia cobrar

conteúdos que nem ao menos tinham sido ensinados (artifício muitas vezes utilizado para punir os alunos pela indisciplina), como afirma Perrenoud:

Nem tudo o que figura no programa é ensinado, nem tudo o que é ensinado é avaliado. Ao contrário, nem tudo que é avaliado foi devidamente ensinado e resulta, às vezes, mais de aprendizagens extra-escolares (orientadas ou espontâneas) do que da instrução dispensada em aula (PERRENOUD, 1999, p. 19).

O autor considera que a aprovação ou a reprovação do aluno estavam vinculadas exclusivamente ao seu desempenho nas provas e exames, o sucesso ou fracasso do aluno seria determinado pelo julgamento de valor do professor, já que a ele cabia decidir o que ensinar e o que cobrar. Para Perrenoud, o professor:

[...] tem uma liberdade imensa, que autoriza, no mesmo quadro, avaliações indulgentes ou severas, ingênuas ou repressoras, flexíveis ou obsessivas, inventivas ou estereotipadas. Ora, as escolhas de um professor dependem, em grande parte, de suas crenças pessoais, de sua concepção da avaliação, de sua filosofia da seleção e do fracasso escolares, daquilo que ele considera uma avaliação justa ou eficaz (PERRENOUD, 1999, p. 74).

Essa situação expressa uma prática centrada no professor e no sistema de ensino, não no aluno, no sujeito que aprende, prática que foi severamente criticada, por ser incompatível com uma educação democrática, que deve garantir o direito à aprendizagem a todos os alunos. De acordo com Luckesi, uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada poderia, conseqüentemente, ocasionar a repetência do aluno, ou mesmo causar sua evasão, sendo que a repetência e a evasão eram naquele momento um grande problema da educação brasileira, que acabava inviabilizando a democratização do ensino:

Testes mal-elaborados, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismo etc. são fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos que tiveram acesso à escola (LUCKESI, 1998, p. 66).

Essas e muitas outras críticas foram feitas, questões importantes e relevantes naquele momento foram levantadas, tendo como preocupação articular a prática avaliativa à melhoria do ensino. Tentava-se reverter o fracasso escolar expresso, principalmente, nos altos índices de evasão e repetência atribuídos a uma prática pedagógica autoritária e excludente. Dessas críticas surgiram propostas com o objetivo de que a prática da avaliação da aprendizagem contribuísse de fato para a qualidade do aprendizado e para o acesso e permanência de todos na escola.

## 2.2 Proposta: avaliação democrática

Como deveria ser então, para esses autores, uma prática avaliativa democrática e articulada com o processo de ensino e aprendizagem?

Esses teóricos passaram a defender a prática avaliativa como instrumento que proporcionasse ao aluno um conhecimento melhor e atendesse às suas necessidades de aprendiz, constatando o que ele já havia aprendido para, então ensinar-lhe os conteúdos não aprendidos. Nas palavras de Hoffmann: “A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 1995, p. 21).

Para isso, a avaliação da aprendizagem deveria ser contínua, realizada

em diferentes momentos, oportunizando um acompanhamento sistematizado da aprendizagem do aluno pelo professor. A avaliação não seria usada somente para medir o conhecimento ou verificar o que o aluno não aprendeu, mas também para adequar o processo de ensino à aprendizagem dos estudantes.

Muitos caminhos foram sugeridos, todos com o objetivo de transformar a prática avaliativa de um modelo considerado excludente em um modelo democrático, voltado à qualidade do ensino, ao acesso e permanência de todos no sistema.

Luckesi, opondo-se à prática de avaliação classificatória, defende a idéia de uma *prática avaliativa diagnóstica*, ou seja, uma avaliação realizada com o objetivo de investigar o que o aluno aprendeu, tendo em vista os objetivos propostos:

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 1998, p. 81).

Segundo esse autor, a avaliação da aprendizagem estaria articulada ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, na medida em que o educador identifica o estágio de aprendizagem em que se encontra o educando e tem elementos para redirecionar a prática de ensino em sala de aula:

Desse modo a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 1998, p. 81).

Para o referido autor, essa compreensão de avaliação permite que esta sirva como um instrumento auxiliar do ensino, e não como um instrumento de classificação e, conseqüentemente, de aprovação ou reprovação dos educandos. Segundo Barreto (2001), Luckesi discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, demonstrando o caráter político dessas atividades, e sugere um trabalho coletivo, compartilhado entre todos os envolvidos no contexto escolar.

Perrenoud, na busca da superação de uma prática avaliativa classificatória e seletiva, tendo em vista transformá-la em uma ferramenta pedagógica para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, propõe a *avaliação formativa*:

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Para esse teórico, a avaliação só tem sentido à medida que contribui para que o professor conheça melhor o aluno, constate o que está sendo aprendido e, dessa forma, possa adequar o processo de ensino à aprendizagem dos alunos. “A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados” (PERRENOUD, 1999, p.71).

Para isso, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e integrada às atividades do cotidiano escolar em diferentes manifestações dos alunos em situações de aprendizagem. Ao desenvolver essa prática o professor estará propiciando estudos paralelos de recuperação, o que para Hoffmann significa

[...] propor aos alunos, permanentemente, gradativos desafios e tarefas articuladas e complementares às etapas anteriores, visando sempre ao maior entendimento, à maior precisão de suas respostas, à maior riqueza de seus argumentos (HOFFMANN, 2001, p. 25).

O estudo paralelo de recuperação significa romper com a prática de recuperação de notas no final de um período ou ano letivo, promovendo a evolução do aluno em todas as áreas de seu desenvolvimento (Hoffmann, 2001).

De diferentes maneiras, os teóricos que discutem a avaliação da aprendizagem consideram a prática avaliativa como um recurso fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Buscam a ruptura com uma prática autoritária e excludente e consideram a avaliação da aprendizagem como “fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p. 51)

Nessa perspectiva, Hoffmann afirma que a avaliação da aprendizagem é essencial à docência:

[...] no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas (HOFFMANN, 1995, p. 111).

Luckesi compreende a avaliação da aprendizagem como um recurso útil e necessário:

[...] para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu modo de ser na vida; o melhor modo de ser na vida. [...] A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva [...] (LUCKESI, 2003, p. 31).

Essas propostas foram muito difundidas nos cursos de formação de professores, tanto nos de formação inicial como nos de formação continuada, mediante seminários, simpósios e grupos de estudos realizados em escolas. Inclusive, os pressupostos dessas propostas estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no que se refere à verificação do

rendimento escolar. O artigo 24 da referida lei estabelece que a avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Qual foi a repercussão dessas discussões na prática pedagógica no contexto escolar? Em que medida essas discussões sobre a avaliação de aprendizagem contribuíram para uma reflexão e possíveis mudanças pedagógicas? Enfim, qual foi o impacto dessas discussões na prática pedagógica? Antes de buscarmos respostas a essas questões, procuraremos saber o que dizem os documentos oficiais sobre a presente temática, haja vista que eles também influenciam a organização da prática pedagógica.

### **3 A AVALIAÇÃO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: RELATÓRIO JACQUES DELORS E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1ª À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Inicialmente discutiremos as definições de ensinar e aprender expressas em dois documentos educacionais: o Relatório da Comissão Internacional da Unesco (DELORS, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs<sup>3</sup> (BRASIL, 1997). Este último documento apresenta a proposta de orientação curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de âmbito mundial, é conhecido como Relatório Jacques Delors<sup>4</sup>. Este relatório, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, contou com a participação de especialistas do mundo todo. Sua publicação no Brasil teve o apoio do Ministério da Educação e do Desporto. Conforme declaração do então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, esse documento se constitui em “[...] contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países” (DELORS, 1998, p. 9).

O relatório apresenta objetivos e propostas para a educação tendo em vista o homem que se considera necessário formar:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. [...] como uma via que

---

<sup>3</sup> Os PCNs foram elaborados por vários educadores, os quais tiveram a assessoria do educador espanhol César Cool. Sua elaboração atende ao artigo da Constituição que prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação. Após impresso, foram distribuídos em diferentes Estados e municípios brasileiros, com o objetivo de subsidiar e orientar a revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, a produção de livros, a elaboração dos projetos educativos e a avaliação. Compreendem três coleções: educação infantil, educação de 1ª a 4ª série e educação de 5ª à 8ª série do ensino fundamental.

<sup>4</sup> Jacques Delors, político europeu de nacionalidade francesa, foi o autor e organizador do referido relatório, resultado dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado: “*Educação, um tesouro a descobrir*” (1996)

conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 2004, p.11).

A Comissão considera a educação um fator decisivo tanto para o desenvolvimento do indivíduo como para as mudanças na sociedade, no que se refere à coesão social.

O Relatório propõe uma educação ao longo da vida, ou seja, que a formação recebida extrapole os anos passados no interior da escola. O novo século será um período de grandes mudanças no mundo do trabalho, devido ao avanço das ciências e da tecnologia. Essa perspectiva exige a presença de um indivíduo com formação não rígida, mas capaz de atender às demandas, sempre novas, do setor produtivo, e nesse contexto a educação é considerada a chave que abre as portas do século XXI.

As mudanças ocorridas no setor produtivo sempre desencadearam (e continuam desencadeando) mudanças tanto na esfera produtiva e econômica como na educacional, e influenciam decisivamente o modo de ser dos homens, sua forma de pensar, sentir, agir e se relacionar com outros homens. Por isso, para compreender os objetivos educacionais propostos nos documentos educacionais é necessário compreender as exigências impostas pela organização do processo produtivo na sociedade capitalista contemporânea – o sistema de acumulação flexível.

Do ponto de vista econômico, as mudanças consistem na incorporação de novas tecnologias e no aumento de produção, processos em que as máquinas são informatizadas, tornando-se mais versáteis e flexíveis. Coriat mostra em que consiste a produção flexível:

Flexíveis porque são capazes de fabricar, sem exigir uma reorganização maior, diferentes produtos, a partir da mesma organização básica de equipamentos e com um intervalo reduzido de adaptação. Torna-se necessário fazer as linhas de produção corresponderem a uma demanda volátil e diferenciada, assegurando que a oferta adquira essa mesma capacidade de se adaptar e de diferenciar (CORIAT, 1988, p. 20).

Ainda de acordo com Coriat, a principal característica do sistema de acumulação flexível é a informatização do processo produtivo.

Nesse sistema a linha de montagem é computadorizada e a circulação da mercadoria é realizada em tempo recorde, por meio da rede de comunicação por computador. Com a informatização das máquinas o sistema de supervisão de qualidade é realizado pela própria máquina, havendo um aumento de controle sobre a mercadoria e sobre o trabalhador.

Também os altos índices de desemprego geram o aumento de controle e pressão sobre os trabalhadores. De acordo com Harvey, o sistema de acumulação flexível se apóia

[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2003, p. 140).

Nesse contexto, foram muitas as consequências, tanto para a produção em si como para o trabalhador, como: rápida destruição e reconstrução de habilidades, aumento da competição entre os homens, contratos de trabalho temporários ou subcontratos, a fácil substituição do trabalhador em face da grande reserva de mão-de-obra, a perda do poder sindical e a terceirização. Palangana afirma que essa forma de organizar o trabalho, embora aparentemente indique que o trabalho está deixando de ser degradante e enfadonho por causa da flexibilização e integração, não concorreu para melhorar a vida do trabalhador:

A falta de motivação para o trabalho, a apatia, a estafa, são problemas seriíssimos enfrentados pelas empresas, que depõem contra o euforismo. Convive-se num clima de tensão permanente, devido às pressões que as mudanças em andamento exercem sobre os trabalhadores: as atividades exigem muita precisão e responsabilidade; a competição interna, conseqüente do progressivo desemprego, coloca a todos e a cada um o desafio de provar, continuamente, que é o melhor (PALANGANA, 1998, p. 158).

Podemos inferir que o sistema de acumulação flexível, assim como as outras formas assumidas pelo capitalismo ao longo da história, não está preocupado com o homem, com sua realização pessoal ou profissional, mas sim, com o lucro.

Com este objetivo, novas exigências são postas, como a produção acelerada e a aceleração também no ritmo da inovação do produto. O que é o último lançamento hoje, amanhã já está obsoleto. Tudo é passageiro e substituído rapidamente. A cor usada na última estação não é mais usada na que se inicia:

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica (HARVEY, 2003, p. 148).

A sociedade vive em função do belo, da estética, da busca pela juventude. *Slogans* como “*você merece*”, “*especialmente para você que é jovem*”, “*agora é a sua vez*” e outros são usados como forma de garantir a venda dos produtos. Enfim, todos esses valores são facilmente propagados e reforçados pela mídia, e neste momento, com a globalização, não existe tempo e distância que impeça.

Embora muitas vezes os indivíduos sintam-se livres para optar entre tantas marcas e produtos, essa opção é determinada pelos padrões impostos pela mídia, sem que as pessoas se dêem conta de que as suas escolhas, desde a roupa que vestem até o esporte que escolhem ou a música que ouvem, são

induzidas pelo mercado.

Nessa perspectiva, a educação deve formar homens capazes de se adaptar a essa forma do capitalismo. Para isso, as propostas curriculares visam a atender uma sociedade em constante mudança, formando sujeitos com habilidades necessárias para o uso das novas tecnologias e com comportamento inovador diante dos desafios. Para Duarte, para cumprir as exigências impostas como forma de reprodução do capital é necessário

[...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 47).

Dessa forma a educação atenderia às exigências da sociedade capitalista, e no próprio Relatório Jacques Delors afirma-se de modo explícito que um dos objetivos da educação deve ser o de manter a coesão social. Segundo elaboradores desse documento, o ensino deve, para isso, ampliar sua influência na formação dos sujeitos para além da transmissão de conhecimentos. Com esse intuito, são apresentados os quatro pilares da educação, os quais procuram contemplar as aprendizagens necessárias ao homem para viver na sociedade atual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998, p. 90), como consta no Relatório:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que

existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2004, p.89-90).

O aprender a conhecer prioriza o domínio dos conhecimentos resultantes dos avanços das ciências. Considera-se que o aumento dos saberes que permite ao aluno a compreensão do mundo circundante favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e a capacidade de discernir “[...] para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (Delors, 1998, p.91). No entanto, não se propõe uma profunda formação científica, trata-se, sim, de oferecer um conhecimento com finalidade prática, possibilitando “[...] que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que lhe é necessário para viver dignamente [...]” (DELORS, 2004, p. 91).

A segunda aprendizagem, *aprender a fazer*, está relacionada à formação profissional. Está direcionada ao modo de ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos, bem como à adaptação da educação ao trabalho futuro.

De acordo com o Relatório, a terceira aprendizagem, *aprender a viver juntos*, representa atualmente o desafio da educação, já que o mundo atual é violento e opõe-se à esperança no progresso da humanidade. Propõe-se, então que a educação utilize duas vias complementares como forma de resolver ou evitar conflitos latentes: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns ao longo de toda a vida.

Na quarta aprendizagem, *aprender a ser*, objetiva-se que a educação contribua para o desenvolvimento total das pessoas, afirmando a necessidade de todo ser humano ser preparado, principalmente via educação, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e ser capaz de tomar decisões nas diferentes circunstâncias da vida.

Propõe-se, também, que a educação enfrente os problemas de modo a permitir que todos possam fazer frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, oferecendo aos indivíduos as condições para realizarem seus projetos pessoais. Considera-se que, ao realizar seu projeto, cada indivíduo estará contribuindo, essencialmente, para a conquista de um mundo mais justo.

Como podemos observar, nos quatro pilares da educação proposta por Delors as diferenças individuais são consideradas importantes, fundamentais

mesmo, para que cada indivíduo encontre o melhor lugar nessa sociedade. Na perspectiva de que a sociedade está em constantes modificações, diminui-se a importância dos conteúdos escolares, que são reduzidos a meras informações, e defende-se a necessidade de aquisição de um saber imediato e utilitário. Um ensino dessa natureza estaria mais adequado à formação de um sujeito adaptável ao mercado, atendendo assim ao princípio básico de flexibilidade.

Nessa perspectiva cabe ao professor garantir que os alunos aprendam num processo contínuo e independente da escola. A função desse profissional fica restrita à de um técnico que escolhe o melhor caminho para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atuando apenas como um participante das decisões escolares.

Esta proposta educacional exerce grande influência na educação atual, da educação infantil ao ensino superior. Os pressupostos expressos neste documento serviram de base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> (PCNs). Esse documento apresenta como função da educação básica “[...] garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 35). Nesse sentido, é proposta a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo com vista à sua capacitação para adquirir e desenvolver novas competências, atendendo assim à demanda de um novo tipo de profissional “[...] preparado para lidar com novas tecnologias, capaz de responder a novos ritmos e processos (Brasil, 1997, p. 34-35).

Assim como o Relatório Jacques Delors, os PCNs atribuem à escola a formação de um indivíduo capaz de atuar com competência e dignidade na sociedade em que vive e de interferir criticamente na realidade para transformá-la. A escola deve igualmente contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem aos sujeitos adaptar-se às exigências do mundo de trabalho e lidar com a crescente produção e circulação de conhecimentos e informações.

Cabe destacar que os conteúdos considerados mais importantes são aqueles “[...] que estejam em consonância com as questões sociais que marcam

---

<sup>5</sup> Os PCNs tiveram como base o Relatório Jacques Delors, concluído em 1996, e não o livro “Educação, um tesouro a descobrir”, publicado posteriormente à elaboração do referido documento. A referência bibliográfica utilizada para esse trabalho foi o livro.

cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p.45).

Com base nessas orientações, o foco dos conteúdos centra-se naqueles que favorecem o exercício da cidadania, a preparação para a vida, a formação de valores e atitudes, como frisa repetidas vezes o referido documento:

Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir como espaço de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 1997, p. 34).

Mais adiante acrescenta-se:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1997, p. 35).

E ainda:

A escola ao posicionar-se dessa maneira, abre oportunidade para que os alunos aprendam, sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, (BRASIL, 1997, p. 47).

Assim, os conteúdos escolares passam a ser compreendidos como meios para a aquisição e o desenvolvimento das capacidades que permitiriam ao aluno a sua formação como cidadão, possibilitando-lhe produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

Para atingir essa finalidade, considera-se necessária uma reflexão sobre a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a ampliação do significado do que vem a ser conteúdo escolar, que além de fatos e conceitos, inclui procedimentos, valores, normas e atitudes. Tal ressignificação de conteúdo escolar deve-se ao fato de se considerar o acesso ao conhecimento científico das diversas áreas do saber insuficiente para a formação esperada.

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdo, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997, p. 73).

Os conteúdos científicos das diversas áreas do conhecimento, até então considerados únicos, deixam de ser os únicos e passam a ser apenas um dos conteúdos a serem ensinados.

Os conteúdos passam a ser classificados em três grandes categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais envolvem fatos e princípios e “[...] referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade” (Brasil, 1997, p. 74). Segundo os PCNs, a aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade à medida que ocorre a aprendizagem de conteúdos referentes a fatos, nomes e imagens.

Ressalta-se que, a princípio, esta aprendizagem ocorre de maneira mnemônica, recurso que não deve ser entendido como processo mecânico, mas sim, como um recurso que possibilita ao aluno representar informações de maneira genérica, para poder relacioná-las com outros conteúdos: “Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros” (BRASIL, 1997, p. 74).

De acordo com o documento, este aprendizado está diretamente relacionado aos conteúdos procedimentais que expressam um saber-fazer que envolve tomada de decisões para a realização de uma série de ações, de forma ordenada, tendo em vista metas estabelecidas. Afirma-se que estes conteúdos sempre estão presentes em sala de aula: “[...] uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula” (BRASIL, 1997, p. 75).

A proposta é que o ensino dos conceitos procedimentais não seja realizado de maneira mecânica, mas que por meio desses conceitos os alunos sejam

capazes de analisar os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas estabelecidas.

Já os conteúdos atitudinais dizem respeito à aprendizagem de valores e atitudes que, de acordo com os PCNs, devem permear todo o conhecimento escolar. Estes conteúdos estão relacionados à formação de valores e são fundamentais para que a escola exerça sua função como formadora de cidadãos, como propõe o documento:

A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao enfocar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados (BRASIL, 1997, p. 77).

Para a aprendizagem desses conteúdos, considera-se necessária uma prática constante, coerente e sistemática, mediante um projeto educativo em que sejam adequados e selecionados conteúdos básicos, necessários e recorrentes. Estes conteúdos devem estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, favorecendo a inserção do aluno nas questões sociais que interferem no seu dia-a-dia. A aprendizagem e a assimilação desses conteúdos são consideradas essenciais para que o aluno exerça seus direitos e deveres.

Os pressupostos referentes à necessidade de desenvolvimento da cidadania, expressos nos PCNs, estão consonantes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, cujo artigo 22 se refere ao objetivo da educação básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 5-6).

Também no artigo 32 da referida lei consta que o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da *capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a *compreensão do ambiente natural e social*, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a *aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de *solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social* (BRASIL, 1996, p. 8 – Grifos nossos).

Observa-se que tanto a LDB 9394/96 como os PCNs preconizam uma educação voltada à formação de atitudes, valores e procedimentos, sendo os conteúdos conceituais um meio para essa formação.

O objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes.

Os PCNs propõem uma metodologia baseada na perspectiva construtivista, todavia abordam o construtivismo de maneira eclética, tratando de forma indistinta as teorias de Piaget e Ausubel e a escola de Vygotsky:

A configuração do marco construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e a prática educativa (BRASIL, 1997, p. 50).

Embora se apóiem em várias tendências, prevalecem os princípios da psicologia genética na compreensão do processo de aprendizagem. Conforme consta nos PCNs, esse processo deve ser centrado no aluno, sendo este o responsável por construir significados, modificando e enriquecendo “[...] novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação”:

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (BRASIL, 1997, p. 51-52 ).

O ecletismo dos PCNs aparece em outros momentos. Ao proporem a intervenção educativa, eles enfatizam que é fundamental distinguir os níveis de desenvolvimento do aluno, e assim remetem à concepção histórico-cultural, fazendo alusão aos conceitos de desenvolvimento real e potencial criados por Vygotsky (1989) para explicar o processo de aprendizagem. “Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial” (BRASIL, 1997, p. 53).

Tanto a adoção do construtivismo como referencial teórico como a do ecletismo, já destacado, são marcas da influência do espanhol César Coll na elaboração desse documento. Essas posturas aparecem de forma nítida em suas produções, por exemplo, em seu livro *“Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento”*, no qual aponta aspectos fundamentais para a elaboração de um currículo escolar, um dos quais é a contribuição da psicologia. Nessa obra o autor afirma que a psicologia da educação não dispõe de um domínio teórico unificado para ser utilizado como fonte única de informação na elaboração do currículo escolar, e justifica a adoção de diferentes teorias:

Perante essa situação, a alternativa consistiu em fugir tanto de um ecletismo fácil, no que, no fim, práticas pedagógicas contraditórias poderiam encontrar justificativas, como de um purismo excessivo que, ao concentrar-se em uma única teoria psicológica, correria o risco de ignorar contribuições substanciais e pertinentes da investigação psicoeducacional contemporânea. O nosso domínio de referência concreto é um *conjunto de teorias* e de explicações que, embora mantenham entre si discrepâncias importantes em inúmeros pontos, participam de uma série de princípios comuns ou, pelo menos, não-contraditórios (COLL, 1994, p. 118 – itálico nosso).

Mediante essa justificativa, o autor destaca como marco de referência: a *Teoria Genética* de J. Piaget, a *Teoria da Origem Sociocultural dos Processos*

*Psicológicos Superiores*, de Vygotsky e a *Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa*, de D. P. Ausubel (COLL, 1994).

Em outro texto, Coll e colaboradores afirmam que a psicologia educacional contribuiu para a elaboração de propostas pedagógicas, porém

[...] ainda não dispomos, apesar do interesse das contribuições mencionadas, de uma explicação global coerente, suficientemente articulada, precisa e com sólidos apoios empíricos, das mudanças educativas. Em outras palavras, não possuímos uma teoria, *no sentido estrito do termo*, que permita dar conta dos processos de desenvolvimento e do papel que desempenham nos mesmos os diferentes tipos de práticas educativas, incluídas as práticas educativas escolares (COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1996, p. 390).

Os autores continuam o texto apontando os riscos e vantagens de buscar-se um marco de referência que unifique diferentes teorias da psicologia educacional, concluindo:

Diversas razões aconselham, entretanto, a enfrentar o desafio, tomando, isso sim, as precauções oportunas para diminuir os riscos. Talvez a mais importante seja a convergência que é possível detectar, relacionada a uma série de idéias, forças ou princípios explicativos básicos, entre pesquisadores e autores que se situam, em princípios, em enquadramentos teóricos distintos. O princípio mais amplamente compartilhado é, sem dúvida, o que se refere à importância da atividade construtiva do aluno na realização das aprendizagens escolares. Daí que seja habitual a utilização do termo construtivismo, para referir-se às tentativas de integração possibilitadas pela convergência assinalada (COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1996, p. 390-391).

Embora a nossa intenção nesse trabalho não seja discutir as possibilidades e os limites do construtivismo em unificar princípios de teorias distintas, não podemos deixar de apontar que dessa maneira fica explícita a idéia de que, seja qual for a teoria adotada, o fundamental é não perder de vista o que cabe à escola:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e

na circulação de novos conhecimentos e informações que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 47).

Dessa forma, tendo em vista o mundo em constantes mudanças, onde as informações são divulgadas rapidamente e não há tempo para grandes discussões teóricas, o referido documento sugere uma formação voltada à adaptação às complexas condições de trabalho de hoje, lidando com rapidez na produção e circulação de novos conhecimentos e informações.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, as orientações constantes no documento vão ao encontro das discussões que os teóricos da educação têm feito, conforme exposto no capítulo anterior.

A concepção de avaliação de aprendizagem presente no documento introdutório dos PCNs nega a visão de avaliação chamada *tradicional*, que visa ao controle externo do aluno mediante notas e conceitos, e compreende a avaliação “[...] como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 81).

Nos PCNs se propõe uma avaliação contínua da aprendizagem, a qual deve ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, servindo os resultados obtidos de elementos que possibilitarão ao professor fazer uma reflexão sobre a sua prática e efetuar os ajustes adequados para que ocorra a aprendizagem dos alunos.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Para isso, defende-se a necessidade de superar o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos, para que, dessa forma, a avaliação atue como um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, sendo os resultados da avaliação concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional.

Ainda no caderno introdutório dos PCNs consta a orientação de que para a avaliação é “ [...] fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 84). Esses documentos propõem também a auto-avaliação, considerando-a uma situação de aprendizagem na qual o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de sua produção, portanto capaz de promover a autonomia dos alunos.

Nos demais volumes dos PCNs de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, tal como no volume introdutório, o tema avaliação não tem um grande destaque. Esse assunto, nos outros nove volumes, é apresentado de diferentes formas: apenas discutindo a forma da avaliação (processual, contínua, integradora) ou acrescentando critérios. Neste caso, indica aspectos considerados essenciais em relação às competências que se espera que um aluno desenvolva no primeiro ou no segundo ciclo.

No volume quatro, referente às Ciências Naturais, a orientação sobre a avaliação diferencia-se das existentes nos demais volumes, pois, além de reafirmar a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada nos outros cadernos, inclui uma crítica à verificação da aquisição de conceitos pelos alunos mediante questionários nos quais grande parte das questões exige definição de significados. Também discute a verificação de aquisição de conceitos via solicitação de respostas extraídas dos livros-texto: “O fato de os alunos responderem de acordo com o texto não significa que tenham compreendido o conceito em questão” (BRASIL, 1997, p. 36).

Esse é o único volume dos PCNs que discute como verificar a aquisição de conceitos, indo além da discussão que permeia a forma de avaliação da aprendizagem, embora ainda de maneira sucinta.

A avaliação da aquisição dos conteúdos pode ser efetivamente realizada ao se solicitar ao aluno que interprete situações determinadas, cujo entendimento demanda os conceitos que estão sendo aprendidos, ou seja, que interprete uma história, uma figura, um texto ou trecho de texto, um problema ou um experimento. (...) São situações que também induzem a realizar comparações, estabelecer relações, proceder a determinadas formas de registro, entre outros procedimentos que desenvolveu no curso de sua aprendizagem (BRASIL, 1997, v.4, p. 36).

Por caminhos diferentes, os documentos educacionais e autores citados anteriormente chegam a um ponto comum. É possível identificar uma grande sintonia nos discursos, o que nos leva a reconhecer que há unanimidade na crítica aos modelos de avaliação considerados tradicionais e a defesa de avaliações diagnósticas, processuais ou formativas.

Agora, podemos retornar às perguntas anteriores: qual a repercussão dessas discussões na prática pedagógica no contexto escolar? Em que medida essas discussões sobre a avaliação da aprendizagem contribuíram para reflexões e possíveis mudanças pedagógicas? Enfim, qual foi o impacto dessas discussões na prática pedagógica?

#### **4 IMPACTO DAS TEORIAS E DAS ORIENTAÇÕES CONTIDAS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Como exposto nos capítulos anteriores, nas últimas décadas a avaliação da aprendizagem foi amplamente discutida, e tanto as críticas ao modelo autoritário e seletivo como as propostas de superação desse modelo chegaram às escolas brasileiras. Não obstante, em que medida essas discussões influenciaram a prática avaliativa? Poderíamos buscar elementos para analisar esse fenômeno nas medidas adotadas por secretarias de educação em alguns Estados brasileiros, nos projetos político-pedagógicos, nos cursos de formação de professores, bem como em projetos e planejamentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Optamos, porém, por analisar: a) a fala de professores, coletada mediante entrevistas; b) a organização da escolaridade em ciclos e com aprovação automática; e c) projetos considerados inovadores para o ensino fundamental.

##### **4.1 Avaliação nas concepções e práticas de professores das séries iniciais do ensino fundamental**

Com o objetivo de investigar qual a repercussão das discussões sobre a avaliação de aprendizagem no contexto escolar e em que medida essas discussões contribuíram para a reflexão sobre o tema nas escolas e possíveis mudanças na prática avaliativa, realizamos entrevistas com professores das séries iniciais do ensino fundamental. Aplicamos também um questionário para

obter informações gerais acerca da formação, situação funcional e atuação profissional dos professores entrevistados.

Inicialmente, relataremos como procedemos à seleção das escolas que participaram da pesquisa, e em seguida descreveremos como foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas.

#### 4.1.1 As escolas da pesquisa

O nosso envolvimento como professora e coordenadora pedagógica tanto em escolas públicas como em particulares despertou-nos o interesse em realizar essa pesquisa com professores tanto de uma quanto da outra rede escolar. Isso porque, de certa maneira, as pesquisas educacionais têm privilegiado os estudos na rede pública, e o fato de fazer essa opção poderia indicar que as escolas públicas avaliam a aprendizagem dos alunos de forma diferenciada das escolas da rede particular, ou mesmo que a rede particular não permite ser avaliada.

Optamos por sete escolas, adotando como critério sua localização em diferentes bairros da cidade. Das escolas selecionadas, três são da rede estadual, duas da rede municipal e duas da rede particular. Em cada escola foram convidadas a participar da entrevista todas as professoras que atuam em turmas da 4ª série do ensino fundamental, sendo que cinco delas atuam na rede estadual, três atuam na rede municipal e quatro na rede particular, perfazendo um total de doze professoras entrevistadas.

Para a realização da pesquisa nas escolas estaduais, entramos em contato diretamente com os diretores das escolas escolhidas. Nesse primeiro contato, foram-lhes expostos os objetivos da pesquisa, bem como a necessidade da realização das entrevistas com os professores e a importância dessas entrevistas para a realização do trabalho proposto. Após ouvirem as explicações sobre a pesquisa, os próprios diretores fizeram contato com as professoras para verificar se elas concordavam em participar da entrevista. Todas as professoras da rede estadual procuradas anuíram prontamente ao convite, demonstrando interesse no

assunto; inclusive, solicitaram que após a conclusão do trabalho retornássemos à escola para apresentar os resultados obtidos.

Já na rede municipal, o contato inicial foi com a Secretaria da Educação (SEDUC). Na busca de autorização para realizar a pesquisa com os professores, conversamos com a profissional responsável por essa Secretaria. Essa profissional entregou-nos uma autorização e solicitou-nos que esse documento fosse apresentado às diretoras das escolas selecionadas, para que essas, a critério seu, autorizassem ou não a realização da pesquisa. O contato nas escolas municipais também foi realizado inicialmente com os diretores, que tiveram o mesmo procedimento dos diretores das escolas estaduais, ou seja, fizeram contato com as professoras para verificar quem concordava em participar da pesquisa. Apenas uma professora negou-se a participar; as demais demonstraram interesse pela pesquisa e também solicitaram a apresentação do trabalho após a sua conclusão.

Nas duas escolas da rede particular de ensino, o primeiro contato foi com as supervisoras, que, após ouvirem a explanação sobre a realização da pesquisa e a necessidade da participação dos professores na entrevista, prontificaram-se a buscar a autorização da direção e das professoras. Tanto a direção como as professoras aceitaram a realização do trabalho proposto e demonstraram interesse nos resultados a serem obtidos com o trabalho.

Os agendamentos para as entrevistas com as professoras foram feitos pelos próprios diretores e supervisores, que, em geral, marcaram dia e horário em que as professoras estivessem cumprindo hora-atividade<sup>6</sup> nas escolas.

A receptividade dos diretores, supervisores e professoras das escolas selecionadas foi além da esperada. Em todas as escolas os profissionais mostraram-se solícitos em cooperar, bem como interessados nos resultados da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Hora-atividade é o tempo destinado ao professor para a organização do trabalho pedagógico (preparação de aulas, correção de atividades, pesquisa e outros), devendo ser cumprida na escola.

#### 4.1.2 As entrevistas

No primeiro contato com as professoras, após as devidas apresentações, foi-lhes explicado o objetivo da pesquisa e entregue uma ficha para identificação das escolas e inclusão de dados pessoais dos professores.

Os dados coletados revelam que o tempo de atuação no magistério das professoras entrevistadas é bastante variado e pode ser assim dividido: de 20 a 38 anos (quatro professores), de 11 a 19 anos (seis professores), 03 anos (uma professora) e 09 anos de atuação no magistério (uma professora).

As idades das professoras entrevistadas variam de 29 a 58 anos, sendo que a maioria das entrevistadas está na faixa etária de 43 a 58 anos, três estão na faixa entre 37 e 39 anos e duas professoras têm 29 anos.

A maioria das professoras entrevistadas assume carga horária semanal entre 20 horas (cinco professores) e 40 horas (cinco professores). Todas as professoras que têm carga de 40 horas semanais pertencem à rede pública, sendo quatro delas da rede estadual e uma da rede municipal; já a maioria das professoras que têm carga horária de 20 horas leciona na rede particular (três professoras) e as demais pertencem à rede municipal. Somente uma professora tem carga de 30 horas, e pertence à rede estadual, e uma assume a carga de 32 horas em uma escola particular.

O número de alunos nas salas de aula em que as professoras entrevistadas trabalham oscila de 20 a 40. Das turmas em que trabalhavam as entrevistadas, as médias de alunos por sala de aula eram de 30,6 alunos na rede estadual, de 29 alunos na rede municipal e de 28 alunos na rede particular.

A coleta de dados referente ao perfil das professoras entrevistadas, conforme a formação acadêmica e série em que atuam, mostrou que a maioria delas atua apenas na 4ª série do ensino fundamental, exceto duas, que além dessa série, atuam na 3ª e 6ª séries do ensino fundamental.

Quanto à formação acadêmica, os dados revelam que há uma variedade: Pedagogia, Geografia, Matemática. Nessa questão, chamou a atenção o fato de três dessas professoras terem cursos de graduação sem ligação específica com

o ensino básico, como Teologia, Psicologia e Administração de Empresas, sendo que duas são da rede estadual e uma da rede municipal.

O levantamento mostrou que somente uma das professoras entrevistadas não possui curso de especialização, sendo que essa atua na rede particular de ensino. Das entrevistadas, apenas uma possui mestrado, mesmo assim em área não relacionada ao ensino, e atua na rede estadual de ensino. Todas as professoras entrevistadas afirmaram participar com frequência de cursos de atualização.

Abaixo segue a síntese dos dados coletados referentes aos professores entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados, referente à escola de atuação, origem, idade do professor, tempo de atuação, número de alunos por turma, carga horária semanal.

| <b>Professor</b> | <b>Origem</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo de atuação (ano)</b> | <b>N.º de alunos</b> | <b>Carga horária semanal</b> |
|------------------|---------------|--------------|-------------------------------|----------------------|------------------------------|
| A                | Estadual      | 58           | 38                            | 30                   | 40h                          |
| B                | Particular    | 42           | 22                            | 35                   | 20h                          |
| C                | Estadual      | 49           | 26                            | 30                   | 40h                          |
| D                | Estadual      | 46           | 19                            | 25                   | 30h                          |
| E                | Municipal     | 43           | 15                            | 36                   | 40h                          |
| F                | Estadual      | 29           | 03                            | 28                   | 40h                          |
| G                | Particular    | 37           | 18                            | 30                   | 32h                          |
| H                | Particular    | 35           | 09                            | 27                   | 20h                          |
| I                | Particular    | 45           | 15                            | 20                   | 20h                          |
| J                | Municipal     | 39           | 20                            | 27                   | 20h                          |
| K                | Municipal     | 29           | 11                            | 25                   | 20h                          |
| L                | Estadual      | 43           | 16                            | 40                   | 40h                          |

Quadro 2 –Atuação e formação dos professores entrevistados, referente às séries em que atuam, formação acadêmica, pós-graduação e participação em cursos de atualização.

| <b>Professor</b> | <b>Séries que atua</b> | <b>Formação</b>            | <b>Pós-graduação</b>                                          | <b>Participação em cursos</b> |
|------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| A                | 4ª Série               | Geografia                  | Didática e prática de Ensino                                  | Sim                           |
| B                | 4ª Série               | Pedagogia                  | Educação Especial                                             | Sim                           |
| C                | 4ª Série               | Lic. em psicologia         | Psicologia da Educação                                        | Sim                           |
| D                | 4ª Série               | Teologia e Normal Superior | Psicopedagogia                                                | Sim                           |
| E                | 4ª Série               | Geografia                  | Gestão Educacional                                            | Sim                           |
| F                | 4ª Série               | Matemática                 | Orient/Sup/ Adm. Pedag                                        | Sim                           |
| G                | 4ª Série               | Geografia                  | Língua espanhola                                              | Sim                           |
| H                | 4ª Série               | Pedagogia                  | Didática/metodologia e Psicopedagogia                         | Sim                           |
| I                | * 3ª e 4ª Séries       | Pedagogia                  | Não tem                                                       | Sim                           |
| J                | 4ª Série               | Pedagogia                  | Pesquisa Educacional                                          | Sim                           |
| K                | 4ª Série               | Administração              | Gestão de negócios                                            | Sim                           |
| L                | 4ª e 6ª Séries         | Geografia                  | Mestrado em planejamento ambiental e desenvolvimento regional | Sim                           |

Nessa escola, as professoras de 3ª e 4ª séries atuam por área de ensino: Ciências/ Matemática e Português/História/ Geografia. Nesse caso, a professora entrevistada atua com Ciências e Matemática nas turmas de 3ª e 4ª séries.

Após a coleta dessas informações, passamos à entrevista, tendo como foco a avaliação da aprendizagem realizada na 4ª série do ensino fundamental na disciplina de Ciências.

Fizemos este recorte, 4ª série do ensino fundamental, tendo em vista que essa série encerra um ciclo do ensino fundamental e, dessa forma, pode apontar

indícios da prática avaliativa para uma análise mais ampla de todo o ciclo do qual faz parte.

Para evitar que as respostas das professoras fossem muito genéricas e não revelassem exatamente a prática realizada, centralizamos as perguntas em uma área de conhecimento específica, a disciplina de Ciências. Assim, em suas respostas, as professoras poderiam apresentar exemplos de como avaliam determinado conteúdo, oferecendo dados mais objetivos para a nossa pesquisa.

Optamos pelo modelo de entrevista semi-estruturada proposto por Triviños (2006) como técnica de coleta de informações, por oferecer condições de o entrevistador seguir um roteiro estabelecido e, com base nele e nas respostas dos entrevistados, poder ampliar as questões, enriquecendo assim os dados.

Para esse autor, a entrevista semi-estruturada é

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2006, p. 146).

As entrevistas, constituídas de seis questões, que constam no apêndice B, foram realizadas no período de 17 de agosto a 13 de setembro de 2006. Todas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A intenção é que as entrevistas revelem como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem no contexto escolar e quais os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos conteúdos escolares de seus alunos. Mediante essas informações, teremos subsídios para analisar quanto as discussões sobre a avaliação de aprendizagem contribuíram para uma reflexão e possíveis mudanças na prática avaliativa, ou seja, qual o impacto dessas discussões na prática avaliativa.

Quando são questionadas sobre teorias da avaliação da aprendizagem que conhecem e apreciam, as entrevistadas referiram-se a apenas dois teóricos:

Conheço alguns e gosto do Luckesi. Ele trata bem sobre a avaliação de aprendizagem (Professora E).

E ainda:

Conheço Heloísa Luck (Professora C).

As demais professoras, não citam nem um autor especificamente e a professora K diz que avalia de acordo com os PCNs:

[...] na verdade os temas que trabalho sobre a avaliação são na linha dos PCNs, dos temas transversais. Específico sobre avaliação, não (Professora K).

Das professoras entrevistadas, três afirmaram não conhecer nenhuma teoria ou autor que tratassem da avaliação da aprendizagem. Esse fato aponta a necessidade de uma análise tendo como referência a formação dos professores, já que a maioria das entrevistadas tem título de especialista em alguma área da educação.

Outro fato que merece destaque é que não há diferenças significativas entre as respostas das professoras entrevistadas que afirmaram ter referencial teórico e as das que afirmaram não ter; ou seja, o discurso das professoras é o mesmo, independentemente de terem ou não referencial teórico para a avaliação da aprendizagem. Os pressupostos das teorias que se opõem às práticas mais convencionais de avaliação aparecem claramente nas suas falas:

[...] A gente procura ver que a avaliação não é quantitativa, é mais ampla. Tem que ver o todo do aluno. (Professora B).

Tudo que o aluno faz, como faz, como age na disciplina é avaliado. Eu acho que não deveria haver a prova, avaliação formal. Para a criança essa pesa. De 1ª a 4ª série a avaliação deveria ser uma atividade como se fosse prova, sem esse nome, mas sem nota. Mostro o erro, retorno com ele (Professora A).

Nossos educadores em geral, ainda acham que a avaliação é uma prova escrita, a gente não está vendo essas avaliações como um meio, mas como um fim das coisas (Professora F).

Eu não fico muito feliz com esse tipo de avaliação: a prova. Acho que ela é muito restrita (Professora G).

A preocupação em não avaliar em um único momento e somente para obter uma média é evidenciada pelas professoras. A idéia de que se deve “avaliar o todo” e em diferentes momentos expressa a necessidade de avaliar o aluno em seu processo de aprendizagem, ou seja, em todas as atividades que realiza, em diferentes momentos. Essa é também uma preocupação expressa pela professora G:

O problema maior da avaliação que eu vejo nas escolas é que a forma de avaliação não está agradando. Essa coisa de avaliação quantitativa, só ali nas provas. Então eles estão fazendo outro tipo de avaliação. Uma delas é a avaliação formativa, que estamos pesquisando a respeito (Professora G).

Outra professora deixa claro o objetivo da avaliação de aprendizagem. Para ela, avalia-se para retomar, com o aluno, o conteúdo que não foi aprendido:

Avaliação é um “*feedback*”, para você retomar o ponto que está falho, para suprir, porque seu objetivo é a aprendizagem, então se você falhou nesse caminho, você vai avaliando. É para retomar naquela falha, para você ensinar o que não foi aprendido (Professora C).

Para a professora L avalia-se para retomar o que não foi aprendido:

Se 90% estão com problema, tenho que retomar com a turma, mas se somente um estiver com problema, tenho que retomar com ele (Professora L).

Também para a professora E a avaliação é um recurso para verificar aprendizagem:

Avaliação serve para verificar se houve aprendizagem e quando não houve, é importante estar retomando o conteúdo para assimilar (Professora E).

Embora não usem o termo “Avaliação diagnóstica”, as professoras expressam os pressupostos dessa proposta de avaliação, ou seja, avaliar para saber o que o aluno não aprendeu e assim retomar os conteúdos necessários. Já a professora J, ao afirmar que fundamenta a sua prática na Pedagogia Histórico-Crítica, fala sobre a avaliação de aprendizagem:

Depende do seu estudo, da sua leitura, você vai ver que não é por aí, aí você entra na linha histórico-crítica e vai avaliar todo dia, você vai reconhecendo algumas formas de avaliar. Hoje nós utilizamos a sondagem. Lança conteúdo, trabalha aquele conteúdo alguns dias e até durante sua aula você vai percebendo se o aluno está acompanhando, se está entendendo ou não (Professora J).

De acordo com essa professora, a sua forma de avaliar está atrelada à teoria que sustenta a sua prática. Entre as entrevistadas essa foi a única que, embora vagamente, fez referência a uma teoria pedagógica específica.

Observa-se que tanto as críticas como as formas de superação foram realmente ouvidas por todas as professoras entrevistadas, tanto as que atuam na rede pública como as das escolas particulares. Quando falam em avaliar de forma contínua, destacando os aspectos qualitativos da avaliação, considerando a avaliação de aprendizagem como forma de verificar o que o aluno aprendeu ou não para ensiná-lo, demonstram que houve uma mudança de postura em relação ao assunto.

Mas o que de fato mudou? Que tipo de avaliação de aprendizagem é utilizado pelos professores? Mudaram as atividades, exercícios, testes orais e

escritos apresentados como forma de verificação de aprendizagem? O que se exige do aluno como demonstração de ter aprendido o conteúdo? Para responder a essas questões recorreremos novamente às entrevistas realizadas com as professoras. Mediante a fala das entrevistadas tentamos identificar quais instrumentos de avaliação são utilizados nas escolas, para posterior análise.

Questionada sobre quais atividades utiliza para verificar se houve a aprendizagem desejada, uma professora fez a seguinte descrição:

Trabalhamos também no caderno, com escrita para ficar registrado. Para verificar a aprendizagem faço perguntas escritas: Por que nós temos leucócitos? Escreva o que você entendeu sobre a função dos glóbulos brancos e dos glóbulos vermelhos (Professora L).

Também a professora E descreve as atividades que utiliza para verificar a aprendizagem dos alunos, ressaltando as questões escritas, incluindo no rol questões orais:

Produção de textos e oralidade, questionando e debatendo as questões (Professora E).

As questões escritas que envolvem perguntas e respostas fazem parte dos recursos utilizados pela professora F para verificar a aprendizagem de seus alunos:

Prova escrita, como: Por quê? Quais? Perguntas, respostas e textos (Professora F).

Esse tipo de atividade recebe o nome de “questionário”. Embora utilizem frequentemente esse recurso para verificar a aprendizagem do aluno, as professoras evitam usar o nome, provavelmente em razão de ser esse um modelo de atividade muito criticado por exigir do aluno a memorização de fatos e

dados. Elas demonstram, assim, uma preocupação com a forma da atividade; não questionam, no entanto, quais os tipos de perguntas que podem ou não expressar conteúdo aprendido ou apenas memorização mecânica.

Já a professora C divide a avaliação de aprendizagem em dois momentos: um, com o objetivo de verificar; o outro, com registros que permitem mostrar aos pais o conteúdo trabalhado. Ela descreve como é esse primeiro momento, exemplificando como procedeu ao trabalhar com o conteúdo escolar "O corpo humano":

No nosso livro montaram um esqueleto em casa, mas eu não tinha mandado colocar os nomes dos ossos porque não havíamos trabalhado, [...]. Hoje, depois que cada um montou, uns trocaram a coxa pela perna. Já estava sendo uma verificação de aprendizagem. Depois, terminado isso, mandei olhar no livro e colocar os nomes dos ossos [...]. É uma forma de verificar a aprendizagem. A conversa também, de como ele aplica isso, o que está acontecendo, o diálogo também (Professora C).

Coerente com sua afirmação, citada no item anterior, de que a avaliação tem como objetivo a aprendizagem do aluno, a professora C declara que quando aplica prova corrige as questões com o aluno, mesmo que nesse segundo momento tenha como objetivo apresentar aos pais o que o aluno aprendeu:

[...] para você mostrar para o pai, você tem que ter alguma coisa documentada, que seria a prova escrita. Que nem sempre é aquela que o aluno estudou ou sabe tudo; às vezes eu dou prova de pesquisa, às vezes depois da prova peço para pegar o livro e corrigir as questões, fazer aquelas que não tinham certeza. Utilizo também múltipla escolha, perguntas que estão acostumados no livro: O que você acha? Explique com suas palavras, ligue, enumere (Professora C).

Com essa fala, a professora C demonstra que utiliza a avaliação como um recurso para a aprendizagem do aluno, na medida em que permite que o aluno corrija ou complete as questões; no entanto, os recursos que utiliza exigem do

aluno, como demonstração da aprendizagem, a descrição de dados ou fatos, e opinião pessoal. Podemos inferir que para essa professora o fato de o aluno descrever situações solicitadas ou opinar sobre determinado assunto é garantia de conteúdo aprendido.

A professora G descreve sua forma de avaliar e destaca que para ela é importante propiciar aos alunos várias atividades de avaliação da aprendizagem:

Tem avaliação mesmo. A gente está fazendo atividades variadas, questões pessoais que envolvem o ponto de vista do aluno, o que ele acha sobre aquilo, fazer uma análise mesmo do conteúdo ou do texto. A gente faz uma interpretação de texto na prova, mesmo de ciências, relacionada com o assunto. Texto informativo, exercícios de múltipla escolha, para fazer pensar qual resposta está correta. Tento variar, fazer prova mais “recheadinha”, não aquela coisa básica só de perguntas e respostas (Professora G).

Ao descrever quais recursos utiliza para verificar a aprendizagem do aluno, a professora G também demonstra a preocupação de variar as formas de avaliar, bem como de evitar as questões cujas respostas exijam apenas a memorização mecânica dos conteúdos trabalhados.

Preocupada em diversificar as formas de avaliar a aprendizagem de seus alunos e também envolvê-los em atividades que apreciam, a professora I descreve quais recursos utiliza:

Trabalhamos cruzadinha, diagrama, pesquisa, experiências, perguntas e respostas. Bastante cruzadinha, é ali que interessa a criança. Às vezes, quando você dá um joguinho é que você percebe que ali é que a criança aprende. Até com cartazes que eles confeccionaram. Você manda a criança fazer alguma coisa. No início do ano nós fizemos o sistema digestório com massinha de modelar. Então a gente fala, desenha o corpo humano e eles colocam os nomes dos órgãos. Dentro das atividades que você vê se as crianças estão aprendendo, se está rendendo ou não. A parte de ciências é tudo isso, interpretação, leitura. Você dá um texto, vai interpretar aquilo ali, dentro do conteúdo que está vendo (Professora I).

Assim como a professora I, a professora K também demonstra preocupação em agradar os alunos e variar as atividades como forma de despertar neles o interesse em realizar as avaliações. Nesse caso, o parâmetro para avaliar a aprendizagem também é a participação dos alunos:

Atividades de passa-repassa. Atividade que você faz pergunta e o grupo responde, valendo uma pontuação. Não responde, repassa. Depois a gente discute as questões. Atividades ilustrativas, por exemplo, você dá a pirâmide, aí eles vão compor a pirâmide, vão desenhar de acordo como o que foi discutido, o que eles aprenderam. E, na oralidade mesmo, eu faço perguntas, eles respondem, eles fazem e eu devolvo para o grupo e eu vou percebendo a aprendizagem do grupo (Professora K).

Essas falas evidenciam uma exigência das professoras entrevistadas em proporcionar alegria e prazer aos alunos, cuja participação nas atividades propostas é um “termômetro” da aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Já a professora J considera a produção de texto como a melhor forma de avaliar a aprendizagem do aluno, destacando também a necessidade de avaliar sua participação, como podemos verificar:

Pelo texto você já sabe se ele sabe ou não. [...]. Um dos melhores parâmetros para avaliar é a produção de texto, porque ali ele vai colocar todo o conhecimento que ele teve e se você der um roteiro para ele não se perder... Mas tem criança que tem mais dificuldade na escrita; fala durante todas as questões, mas no papel é mais complicado. Não adianta só avaliar o texto dessa criança, tem que avaliar a participação na sala, o que ela fala (Professora J).

Enfim, as atividades utilizadas para verificar a aprendizagem do aluno descritas pelas professoras são: cruzadinhas, diagramas, ilustrações, questões que envolvem perguntas e respostas (tanto oralmente como por escrito), descrições dos conteúdos trabalhados, interpretações de textos, exercícios de múltipla escolha, pesquisas e experiências. As falas das professoras expressam a preocupação em inovar e diversificar as atividades avaliativas. Observamos, contudo, que as mudanças estão relacionadas à forma, e não propriamente ao

conteúdo da avaliação da aprendizagem.

As professoras demonstram entender que a avaliação deve ser contínua, diagnóstica e voltada ao interesse da aprendizagem; ou seja, elas, embora não citem especificamente esses autores, incorporaram o discurso feito por teóricos como Hoffman (1993; 1995); Luckesi (1983; 1998); Perrenoud (1999, 2000); Saul (1998; 1999), que criticaram a “velha forma de avaliar”.

Outro fator relevante demonstrado pelas professoras é o fato de não considerarem os resultados da avaliação de forma muito rigorosa, demonstrando haver maior flexibilidade em relação ao julgamento das respostas dos alunos. O domínio do conteúdo é relativizado diante da compreensão de que a memorização mecânica e a repetição não são sinônimos de aprendizagem. Assim, o acompanhamento da aprendizagem tende a ficar mais impreciso.

Parece, no entanto, que mesmo diversificando as atividades avaliativas e promovendo a participação dos alunos nessas atividades, as professoras não estão satisfeitas com a avaliação da aprendizagem realizada no contexto escolar, pois quando se lhes perguntou se as atividades utilizadas são suficientes para verificar se houve ou não aprendizagem, apenas duas afirmaram que sim:

Por aí você consegue avaliar [...] com essas atividades você consegue saber se o aluno está aprendendo, se ele está por dentro do conteúdo (Professora I).

Eu acredito que com esse tipo de avaliação você conhece o aluno no todo (Professora J).

Não obstante, a maioria das professoras entrevistadas considera insuficientes as avaliações realizadas. À professora C, quando lhe foi perguntado se considera que as atividades que utiliza para verificar a aprendizagem dos alunos são suficientes, respondeu:

Acho que não. A aprendizagem não tem limite. Acho que isso é só uma sementinha que você plantou (Professora C).

Outras professoras expressam a necessidade de conhecer mais sobre a avaliação:

Acho que a avaliação ainda hoje é um desafio, tem muitas coisas para pesquisar. A avaliação ainda é falha no nosso ensino (Professora B).

[...] Poderia ser feito mais coisas, é que falta estudo. Acredito que existam outras formas de avaliar que são mais interessantes (Professora L).

A professora L manifesta uma opinião corrente entre os professores quando se trata de avaliação: devem-se buscar outras *formas* de avaliar.

Outro problema apontado pelas professoras é o tempo para avaliar e o extenso rol de conteúdos:

Infelizmente os conteúdos são muitos e a gente tem pouco tempo. Acho que a criança precisaria de mais tempo para aprender, mas nosso tempo é curto. Talvez nosso conteúdo seja muito e esteja na hora de fazer uma reavaliação [...] (Professora D).

Eu acho que ultimamente está muito corrido, a gente fica querendo mais. A gente fala: "Não queria nem feriado". Porque acha que poderia fazer mais (Professora I).

A professora G demonstra sua insatisfação e frustração com as atividades avaliativas:

Acho que não são suficientes, porque sou uma eterna insatisfeita. Eu sempre acho que não está bom, que poderia ser

melhor. Geralmente eu termino o ano frustrada, achando que poderia ser melhor (Professora G).

Já a professora F aponta a dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos:

Eu creio que pelo menos é um norte, mas quanto mais a gente vai estudando, percebe o quanto é complicado analisar a aprendizagem de alguém (Professora F).

Com essas falas das professoras entrevistadas podemos inferir que, embora não estejam satisfeitas com a avaliação realizada no contexto escolar, elas não conseguem dizer o que falta. Em suas falas, as professoras revelam estar-lhes muito claro o que “não podem fazer”, ou o que é uma “prática conservadora”, mas parece não lhes estar tão claro o que “podem fazer”. Isso se torna evidente nas respostas que deram quando questionadas sobre o que é importante avaliar: “avaliar o todo”, “avaliar o processo”, mas não conseguem dizer de maneira objetiva o que é realmente importante avaliar nesse “todo” ou “durante o processo”; e quando questionadas sobre o que consideram aprendizagem de conteúdos, ou mais especificamente, como o aluno demonstra que aprendeu um conteúdo escolar, revelam imprecisão em afirmar o que seria objetivamente demonstração de apropriação de conteúdos. Algumas relacionam a aprendizagem à modificação de comportamento:

Quando houve uma mudança de comportamento perante aquele assunto (Professora A).

Normalmente quando ele modifica o comportamento. Por exemplo, sobre a alimentação, chegou o lanche, e era sopa, eles falaram: professora, tem que ter alimento energético, regulador. [...] Eles foram classificando e você vê que eles aprenderam (Professora K).

Outras professoras consideram que o aluno aprendeu o conteúdo quando participa da aula, questiona ou busca informações em outras fontes diferentes da escola:

É engraçado, porque muitas vezes a gente vai lendo, falando, conversando e a gente vê no rostinho dele que ele tem dúvidas. [...] Acho que o aluno que entendeu questiona mais, quando o aluno está inteirado do assunto. Aqueles que ficam com dúvida ficam mais quietos, mais ressabiados (Professora H).

Quando ele volta com a participação do conteúdo (Professora J).

Pelo interesse, pela participação, porque quando a gente olha, vai aprendendo a conhecer. Olhando para a criança você sabe até onde ela vai, até o limite que ela aprende; mas você consegue perceber é pela participação. O aluno que sempre está interrogando, questionando alguma coisa, é aí que você percebe que ele está aprendendo. Mais conversando, na observação, que você percebe que ele está aprendendo ou não (Professora I).

Pela própria participação do aluno em sala de aula. A gente vê pelo interesse, eles estão buscando outras informações na internet, em outros livros, estão fazendo mural. Todos os momentos de participação são valorizados (Professora B).

Não há dúvida de que a participação, o interesse e o envolvimento do aluno com o conteúdo escolar são importantes elementos para a efetivação da aprendizagem. Basta supor o contrário, sem o envolvimento e a participação dos alunos há certamente menor probabilidade de aprendizagem.

Todavia, consideramos que somente com esses elementos torna-se difícil avaliar a aprendizagem dos conteúdos. A participação e o interesse pelo conteúdo estudado não podem ser os únicos critérios para verificar se houve ou não aprendizagem, pois nesse percurso há inúmeros fatores que podem camuflar os resultados. Interesse é importante para a compreensão, no entanto esses termos não são sinônimos. Além desse impedimento de ordem cognitiva, há

ainda outro aspecto que torna tal prática pouco confiável para acompanhar a aprendizagem: a existência de diferentes tipos de comportamento entre os estudantes, como alunos tímidos ou mesmo com dificuldade de se expressar no grande grupo.

A professora G, ao romper com a prática dita tradicional de exigir dos alunos a memorização dos conteúdos escolares, volta-se para a necessidade da aplicação prática dos conteúdos como demonstração de aprendizagem:

Gosto muito de perguntar, tomo bastante tempo da aula [...]. Estou sempre perguntando, não essa coisa de “decoreba”, como era no nosso tempo, mas para saber, por exemplo, sobre a higiene, a aplicação no dia-a-dia, na vida deles [...] Quando ele é capaz de formar um conceito sobre aquele assunto, elaborar e trazer para a vida dele aquele conteúdo trabalhado (Professora G).

Assim como a professora G, a professora E, a professora F e professora D consideram que o aluno aprendeu o conteúdo escolar quando aplica na prática esse conteúdo. Para elas o aluno aprendeu quando:

[...] ele assume para a vida dele. Conversa, expõe e coloca na vida dele o que foi explicado (Professora E).

[...] consegue relacionar não só com conceitos e sala de aula, não só com uma resposta imediata. Em minha opinião ele consegue aprender de fato quando consegue relacionar com outras situações. [...] Em minha opinião é aprendido quando ele consegue relacionar com outras coisas, aplicando aquilo ali de fato em alguns outros conteúdos e nas situações da vida [...] (Professora F).

Ele sabe conversar sobre as questões [...] Quando faz uso daquilo que aprendeu (Professora D).

Os alunos aplicarem os conteúdos escolares em diferentes situações de sua vida e participarem com interesse das aulas são importantes sinais que o professor deve observar e considerar para a avaliação de sua aprendizagem; mas para acompanhar esse processo há que buscar instrumentos mais objetivos que a análise da conversa, da expressão facial e do interesse do estudante.

De fato, a avaliação da aprendizagem é um importante instrumento pedagógico para mostrar a situação de aprendizagem dos estudantes, detectar o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender. Por ser um importante instrumento pedagógico, não pode basear-se em dados subjetivos, como *“o olhar do aluno e a participação no conteúdo estudado”*, que são os recursos mais utilizados por muitos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos. Com isso não queremos culpar os professores, muito menos dizer que eles não sabem avaliar a aprendizagem dos alunos. Sabemos que essa situação não ocorre aleatoriamente. Os professores não fazem parte de uma “peça” em que atuam sozinhos, como em um monólogo; pelo contrário, em seus discursos, múltiplas vozes estão presentes e são facilmente perceptíveis as vozes de teóricos da educação.

Podemos inferir que as discussões referentes à avaliação da aprendizagem, tanto na formação acadêmica como nos cursos de formação continuada, ficaram restritas aos aspectos externos da didática, à forma, ao modo de avaliar. Nesse sentido não há diferenças entre as professoras quanto à rede escolar em que atuam: tanto os professores que trabalham nas escolas estaduais como os atuantes nas escolas municipais ou nas particulares demonstraram em suas falas a ênfase nos aspectos didáticos da avaliação, a preocupação em *“como avaliar”* em detrimento de *“o que avaliar”*. Apesar de a avaliação escolar ter como objeto a aprendizagem e a psicologia da educação ocupar-se das teorias da aprendizagem, observamos que esses conhecimentos não são considerados quando se discute a avaliação, daí o porquê de falarem mais alto as contribuições da didática sobre o modo de avaliar.

Isto mostra uma lacuna nas teorizações sobre a avaliação, ou melhor, uma cisão entre os princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e a didática. Parece não haver diálogo entre essas duas áreas do conhecimento no tema em questão. Por isso é necessário buscar em teorias que

se ocupam da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo elementos que ajudem a compreender o que significa apreender algo e, mais ainda, qual a especificidade da aprendizagem de conteúdos escolares, que funções psíquicas estão envolvidas nesse processo; ou seja, é necessário voltar-se para a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, o que pode oferecer elementos para se pensar o que é a aprendizagem e, por decorrência, o “conteúdo” da avaliação, e não apenas a “forma” de avaliar.

#### 4.2 Avaliação na organização da escolaridade em ciclos e com aprovação automática

Desde a década de 80 do século passado, algumas secretarias estaduais de educação, em face das críticas acerca da avaliação seletiva e excludente e das altas taxas de reprovação e evasão, adotaram medidas de organização da escolaridade em ciclos e com aprovação automática.

Para exemplificar, podemos citar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado do Paraná<sup>7</sup>. Trata-se de uma diretriz pedagógica implantada pelo decreto 2545/88. Por meio desse decreto, os alunos têm a aprovação direta da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental (antes 1º grau), tendo-se como base um novo encaminhamento metodológico, eliminando, assim, a reprovação. Em 1993 foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização, reunindo as quatro séries iniciais, também com aprovação automática, eliminando a reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

---

<sup>7</sup> A Secretaria de Estado do Paraná implantou o Ciclo Básico de Alfabetização – “*continuun* curricular”, por meio do Decreto 2545/88, por entender a alfabetização como um processo contínuo de dois anos ( 1ª e 2ª séries). Com o Decreto 2323/93, implantou o Ciclo Básico de Alfabetização, reunindo as quatro séries iniciais. Os pressupostos teórico-metodológicos estão contemplados no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, aprovado pela Deliberação 025/90. Outros Estados também adotaram o Ciclo Básico: São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Pará (1987), Goiás ( 1988) e Rio de Janeiro (1993).

Lei 9394/96 - a implementação da organização da educação básica em ciclos tem respaldo na citada lei, que em seu artigo 23 diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 6).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a organização da escolaridade em ciclos, pois, segundo o documento, essa organização possibilita trabalhar melhor com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e está coerente com os fundamentos e a concepção de conhecimentos e da função da escola nele explícitos. De acordo com os PCNs:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1997, p. 59-60).

E ainda:

A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 59).

Mainardes (2007) realizou uma ampla e importante pesquisa com a intenção de responder às questões de como a política de organização da escolaridade em ciclos tem sido implantada no Brasil. Para isso ele analisou a origem e o desenvolvimento dos *ciclos de aprendizagem* desde os documentos oficiais até o impacto da implantação em sala de aula. De acordo com o autor, “O Ciclo Básico emergiu como uma política inovadora no contexto da redemocratização do país no final do regime militar” (MAINARDES, 2007, p. 68).

Nesse contexto de redemocratização, utilizando-se de um discurso contra a reprovação e evasão, do qual falamos anteriormente, o Ciclo Básico representava as mudanças educacionais que atendiam aos apelos contra a avaliação classificatória e excludente. A sua implantação assegurava um conjunto de medidas que incluía a garantia de maior tempo para aprender, a ênfase na abordagem centrada na criança, a avaliação dos alunos e pareceres de avaliação, além da não-reprovação.

Não há como contestá-lo, a implantação do Ciclo Básico resultou em mudanças na organização escolar, desde o currículo, no processo de ensino e aprendizagem, até a avaliação da aprendizagem. Também para Mainardes, “Uma das mudanças que causou forte impacto foi a ruptura com o sistema seriado e a eliminação da reprovação dentro do ciclo” (MAINARDES, 2007, p. 167)

No Ciclo Básico foi proposta uma avaliação de caráter formativo, destacando a natureza diagnóstica e contínua do processo. Os dados obtidos por meio da avaliação deveriam servir como um instrumento para modificar as estratégias de ensino e adequá-las às necessidades dos alunos. Os professores deveriam preencher relatórios individuais como forma de registro do rendimento escolar, documentos que substituíram os antigos boletins próprios da avaliação somativa.

Com a abolição de notas, as provas e os exames, próprios da avaliação classificatória, foram perdendo sentido e substituídos pelos pareceres descritivos, que em princípio deveriam revelar as condições de aprendizagem de cada aluno; mas com o passar do tempo esses registros transformaram-se em rotinas burocráticas no contexto escolar, sem compromisso de demonstrar o que realmente o aluno havia aprendido dos conteúdos escolares:

[...] passado o impacto da introdução do ciclo básico, certos procedimentos criados pelas escolas se transformaram em rotinas burocráticas terminando por constituir um registro muito pobre das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no cotidiano (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 114).

Assim, com a extinção da avaliação classificatória, as avaliações foram deixando de fazer parte das atividades escolares.

Para Freitas, essa nova forma de organizar a avaliação retira do professor um importante instrumento de controle em ambiente escolar: o de aprovar ou reprovar o aluno. A consequência dessa situação é a perda do exercício de poder do professor no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula “[...] sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para essa nova situação [...]” (FREITAS, 2003, p. 42).

Barreto e Mitrulis, ao analisarem a trajetória da implantação dos ciclos escolares no Brasil, também concluíram que para os professores essa nova organização de ensino em ciclos e sem reprovação resultou em perda de controle da situação de ensino:

Os professores, tal como predizem as muitas análises sobre o papel da avaliação na escola, sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo de classe se torna bem mais difícil na nova forma de organização (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 130).

De acordo com Freitas, a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado, e a implementação de programas de aprovação automática, além de significar a diminuição de custos, cria um processo de dissimulação da exclusão, à medida que elimina a reprovação mas não garante a aprendizagem do aluno (FREITAS, 2002).

Na perspectiva de que políticas públicas implementadas em uma sociedade capitalista, como a organização escolar em ciclos, embora utilizem um

discurso progressista, têm como finalidade reduzir custos econômicos, sociais e políticos sem alterar em essência a seletividade da escola, Freitas afirma:

[...] acho que a década de 1990 não foi uma década perdida e vai nos ensinar muito. Entre seus ensinamentos, certamente, estará o de que não é possível querer 'fazer justiça com as próprias mãos' e 'tornar o sistema educacional um sistema justo' em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola [...] (FREITAS, 2002, p. 302).

Freitas argumenta que somente a redução do tempo fixo para a aprendizagem não é garantia de aprendizagem, já que não são criadas condições para atender aos alunos em suas diferenças: "Pouco é feito em termos de políticas públicas para criar as condições necessárias a um tratamento diferenciado do aluno" (FREITAS, 2004, p. 156).

Nesse sentido, o autor levanta uma importante questão: para ele, a possibilidade de agrupar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem ou não aprendido, fato criado pela não-reprovação, "[...] dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam" (FREITAS, 2003, p. 49). Dessa forma, o autor considera que a organização em ciclos ou a progressão automática não podem ser responsabilizadas pela não-aprendizagem dos alunos, pois para ele,

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação (FREITAS, 2003, p. 50).

Para o autor, a organização escolar em ciclos e a progressão continuada mantêm na escola o aluno que não sabe ler, denunciando a qualidade do sistema de ensino, enquanto no regime seriado esse aluno era "expulso". (FREITAS,

2003).

Freitas propõe uma nova concepção de ciclos que aponte para a superação da exclusão. “Os ciclos e a progressão continuada, longe de fecharem portas, abrem possibilidades importantes de luta e resistência [...]” (FREITAS, 2003, p. 49).

Assim como Freitas, outros autores são adeptos da implantação de ciclos e da progressão continuada. Dos estudos realizados por Barreto e Mitrulis concluiu-se que essa forma de organização de ensino

[...] tem encontrado, nas universidades brasileiras, muito mais adeptos do que opositores no que diz respeito à sua fundamentação. O ideário que lhes dá suporte parece à academia de todo defensável, sendo poucas as vozes nos dias atuais que se opõem às medidas dessa forma de organização da escola (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 125).

Não pretendemos aqui avaliar essa proposta, nem as questões políticas que permearam sua implantação, pois entendemos que para isso seria necessário um estudo específico; mas gostaríamos de demonstrar que aos poucos, na prática, a avaliação acabou perdendo seu valor. De um extremo a outro, a avaliação deixou de ser um dos elementos mais importantes da prática pedagógica e perdeu seu “status”. Como a avaliação era o instrumento utilizado pelo professor para classificar o aluno, aprová-lo ou reprová-lo, com a não-reprovação a avaliação parece ir perdendo sentido e espaço no cotidiano das escolas.

A avaliação da aprendizagem deixa de ser uma prática classificatória, seletiva e autoritária não somente por meio de decretos. Essa idéia vai aos poucos se consolidando e passa a ser, praticamente, uma regra geral. De acordo com Mainardes, com a implantação do Ciclo Básico, “Os critérios de avaliação tornaram-se mais implícitos e difusos” (MAINARDES, 2007, p. 15).

Principalmente nas séries iniciais das escolas públicas, devido à aprovação automática chegamos ao ponto de a avaliação da aprendizagem ser considerada desnecessária, na medida em que, com ou sem o domínio do

conteúdo, o aluno é promovido para a série posterior. Tal postura demonstra que a mudança na forma de organização do ensino não foi suficiente para o rompimento com a idéia de avaliação, tradicionalmente utilizada como mecanismo de classificação. Se, de fato, a avaliação fosse compreendida como um instrumento a favor da aprendizagem, tendo como objetivo verificar o que o aluno aprendeu e o que é necessário aprender, ela não estaria tão sujeita à aprovação ou não dos alunos.

Os professores, ao não recorrerem mais à avaliação, justificam essa postura utilizando os discursos de Saul (1988; 1998), Luckesi (1983; 1998), Perrenoud (1999; 2000), Hoffman (1993; 1995), citados anteriormente, ou seja, os professores utilizam o argumento de que a prática avaliativa é um elemento característico do autoritarismo, uma prática seletiva e excludente. Assim, o professor que recorria à avaliação era considerado pelo grande grupo como ultrapassado, tradicional e autoritário. A avaliação da aprendizagem transformou-se em sinônimo de repressão e passado.

A idéia de que se avalia no “processo” ou o “todo” passa apenas a compor um discurso aparentemente inovador. Em razão da própria imprecisão do que isso significa quando se ensinam conceitos científicos a um sujeito em processo de desenvolvimento cognitivo, as práticas avaliativas ou deixaram de existir ou se transformaram em uma junção de várias tendências educacionais que permanecem na forma, mas não têm a credibilidade de um instrumento consistente durante a escolarização.

Com o tempo foram se perdendo as referências, os parâmetros para avaliar os conteúdos específicos e necessários de cada série ou ciclo. De certa forma, todas essas questões acabaram revelando um “esvaziamento do conteúdo escolar”, conteúdo que aos poucos foi substituído por atividades lúdicas, por experiências reduzidas ao mero ativismo e por projetos nos quais os conhecimentos científicos foram diluídos em temas “politicamente corretos” (SFORNI; GALUCH, 2006).

### 4.3 Avaliação nos projetos de ensino que se propõem a inovar

Consideramos projetos de ensino inovadores aqueles que propõem novas metodologias, seja para o ensino de conteúdos tradicionais seja para o ensino de novos conteúdos. Esses projetos de ensino ganharam força à medida que se intensificaram as críticas ao modelo conservador de escola.

Em oposição ao ensino tradicional, centrado em conteúdos formais, os projetos priorizam atividades lúdicas, discussões acerca de assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno e sobre os quais eles sejam capazes de opinar, de modo a se desenvolver e, dessa forma, resolver os problemas existentes. Acredita-se que, dessa forma, garante-se a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Esses projetos são amplamente valorizados e divulgados por secretarias de educação, cursos de formação de professores, eventos da área educacional e revistas educacionais especializadas. De certa forma, esses projetos têm aceitação dos professores e representam, para muitos, uma nova forma de conduzir o ensino.

Para exemplificar, podemos citar a organização de um concurso anual promovido pela Fundação Victor Civita e divulgado por uma revista de grande receptividade junto aos professores da educação básica em todo o país: a “Revista Nova Escola”. O concurso, denominado “Prêmio Educador Nota 10”, tem como objetivo divulgar e valorizar experiências educativas traduzidas em projetos considerados inovadores, executadas por professores em escolas de ensino regular.

Consideramos importante recorrer ao relatório<sup>8</sup> que apresenta as análises dos trabalhos enviados por professores para a participação do concurso<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> O relatório encontra-se no site: [http://revistaescola.abril.ig.com.br/prêmiovc\\_selecao.htm](http://revistaescola.abril.ig.com.br/prêmiovc_selecao.htm).

<sup>9</sup> O concurso é uma iniciativa da Fundação Victor Civita e de acordo com seu regulamento, “visa identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade e executadas por professores em escolas de ensino regular”. É aberto a professores em exercício nas redes pública e privada, escolas comunitárias ou filantrópicas de acesso público, de educação infantil, de 1ª à 8ª série do ensino fundamental, urbanas ou rurais de todo o território nacional.

realizado em 2006, pois nele encontra-se o parecer elaborado pela comissão que analisou e julgou os trabalhos de todas as áreas. Por terem uma abrangência nacional, estes trabalhos são reveladores da ação pedagógica de um grupo representativo de professores.

Os selecionadores, em geral, valorizam a iniciativa e a participação dos professores no concurso, porém, segundo eles, da análise de todos os projetos não se tiram conclusões animadoras. Em grande parte dos trabalhos enviados, os examinadores perceberam a ausência de definição do que ensinar, das metodologias utilizadas, dos conteúdos e dos resultados alcançados. Apontam também que os professores demonstram, nos trabalhos enviados para o concurso, a busca exagerada da interdisciplinaridade e do lúdico e a preocupação em proporcionar alegria aos alunos por meio das atividades escolares. Segundo Scarpa, coordenadora pedagógica do concurso, “Perdeu-se a consciência de que a principal função da escola é ensinar conteúdos” (SCARPA, 2006, p. 49).

De acordo com o relatório, grande parte dos projetos enviados não apresenta parâmetros para avaliar conteúdos específicos. Nesse sentido, a selecionadora da área de Língua Portuguesa faz a seguinte observação quanto aos trabalhos enviados:

A avaliação é o ponto mais problemático. Nesse campo, aparece apenas a descrição de uma concepção de avaliação (dizem o que avaliar), explicam como a avaliação deveria se dar, mas não descrevem, concretamente, os avanços e as aprendizagens dos alunos, propiciadas pelo projeto. Há um consenso de que a avaliação deva abranger tanto conceitos quanto procedimentos e valores, que deva considerar o processo do aluno, mas pela incidência desse termo, tem-se a impressão de uma fala vazia, um clichê que não dá conta de explicar o que de fato o professor compreendeu de seus alunos, não aponta as aprendizagens que pôde identificar a partir da realização do projeto apresentado (SEQUERRA, 2006, p. 11).

Selecionadores de diferentes áreas apontaram que a avaliação descrita nos projetos é apresentada de forma superficial e não demonstra o que de fato os

alunos aprenderam durante a realização do projeto. Sobre essa questão, a selecionadora da área de Artes afirma: “A avaliação é um ponto muito fraco, as considerações feitas são muito genéricas, tipo: avaliação democrática ou processual” (SZPIGEL, 2006, p. 47). Isso também foi identificado nas entrevistas por nós realizadas, entretanto cabe lembrar que as discussões acadêmicas sobre o tema também não foram muito além desse tipo de afirmação.

Outros selecionadores confirmam essa mesma postura, como podemos perceber nas análises abaixo:

Observa-se na quase totalidade dos projetos a inexistência de um sistema de avaliação e de instrumentos que apontem as aprendizagens e sirvam para regular o ensino. Na maioria dos trabalhos apresentados, não há uma proposta de avaliação nem referências ao seu planejamento. O discurso reporta à avaliação permanente e em processo, realizada ao longo de todo o trabalho, mas não revela critérios, indicadores, instrumentos e resultados (INOUE, 2006, p. 41).

Isto significa que se perdeu a objetividade do ato avaliativo. A busca por uma prática inovadora acabou, muitas vezes, substituindo a preocupação não só com a metodologia e a avaliação tradicionais, mas também com o papel tradicionalmente conferido à escola: o ensino de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Há trabalhos em que praticamente 80% é dedicado à descrição dos procedimentos para produzir o produto final que, em sua maioria, é uma festa, uma exposição, um sarau – descreve-se a montagem do palco, do convite, da música, mas não há referência da aprendizagem dos alunos, da transformação do conhecimento em relação à leitura e à escrita (GOUVEIA, 2006, p. 18).

Sem ter o conteúdo científico como meta da aprendizagem dos alunos não se tem claro o que avaliar. O parecer abaixo nos remete à mesma situação que identificamos nas entrevistas com as professoras, exposta no item anterior:

Os trabalhos não forneciam dados suficientes no quesito AVALIAÇÃO. A esmagadora maioria deles fazia, invariavelmente, uma introdução versando sobre sua concepção de avaliação, o que – via de regra - era sempre a mais recente concepção que circula nos ‘meios acadêmicos’, tais como: ‘os alunos se envolveram bastante’; ‘eles melhoraram suas atitudes’, eles aprenderam bastante’ – sem dizer o quê, nem como; [...] (AIDAR, 2006, p. 54).

Engelstein (2006) também identifica nos projetos critérios subjetivos utilizados pelo professor para avaliar o aluno, como satisfação e envolvimento. Trata-se de uma avaliação do comportamento, e não da aprendizagem do aluno.

A avaliação do aluno é sempre descrita como processual, mas o professor dificilmente explica o que quis avaliar e o porquê. Em geral, reconhece a satisfação e o envolvimento dos alunos e, principalmente no caso do Ensino Fundamental 1, isso parece ser suficiente e até mesmo o desejado. Raramente um trabalho apresentou a avaliação das aprendizagens dos alunos no desenvolvimento do projeto (ENGELSTEIN, 2006, p. 49).

Os avaliadores afirmam que os professores explicam o procedimento da avaliação (avaliação permanente, contínua, processual...), no entanto não explicitam os avanços e as aprendizagens dos alunos identificados com a realização do projeto apresentado. “Na quase totalidade dos projetos lidos, quando a avaliação inclui a aprendizagem realizada pelos alunos, só o faz para destacar os sucessos, sem especificá-los” (SEQUERRA, 2006, p. 12).

A “fala vazia”, o “clichê” foi também o que identificamos nas entrevistas realizadas expostas anteriormente, quando as professoras, apoiadas nas produções teóricas contemporâneas, afirmam que devem avaliar “o todo” do aluno e “a todo o momento”, mas sem esclarecer o que é importante avaliar. Assim, longe de considerar que esses professores não compreenderam as propostas de avaliação presentes na contemporaneidade, tendemos a compreender seus discursos como a mais legítima manifestação da apropriação dessas propostas e a explicitação, na prática, de seus limites.

Outra questão levantada pelos selecionadores diz respeito à

supervalorização do prazer e alegria do aluno na realização das atividades propostas. Sequerra faz um alerta:

Para tornar a aula motivante e prazerosa, o professor, muitas vezes, tem deixado de enfatizar seu compromisso com o ensino, valorizando a alegria dos alunos [...] Em vários trabalhos, essa confusão faz com que se considere uma boa aula ou bom trabalho aquele em que os alunos mostram-se felizes, vinculados entre si, auto-confiantes, sem que se tenha claro os avanços realizados nos conteúdos que se propôs trabalhar (SEQUERRA, 2006, p. 12).

O uso de atividades lúdicas pode contribuir com a aprendizagem dos alunos, mas não se pode perder de vista os objetivos que queremos alcançar com esse recurso. Gouveia, selecionadora dos projetos de alfabetização enviados para o concurso, também destaca a preocupação dos professores em “encontrar uma forma de aprender brincando”, e nesse sentido faz uma importante análise:

Seria importante desmistificar esta teoria que processa duas premissas equivocadas: a de que as crianças só aprendem se estiverem inseridas em um contexto lúdico e de que, realmente, é muito fácil aprender, de que tudo se aprende brincando (sem perturbações, angústias ou dificuldades). É uma fronteira muito delicada entre a criação de uma situação contextualizada de ensino e aprendizagem para as crianças (e que pode ter ludicidade) e ter a brincadeira como condição didática da aprendizagem de qualquer conteúdo (GOUVEIA, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva do papel central da ludicidade na aprendizagem dos alunos, a selecionadora da área de Matemática considera imprescindível aprofundar a reflexão sobre o papel dos jogos nas situações de ensino e aprendizagem. De acordo com a avaliadora dessa área, há uma presença constante de trabalhos envolvendo jogos, no entanto:

De forma geral, não aparecem nos relatos explicações sobre a maneira como aquele determinado jogo escolhido pôde contribuir para as aprendizagens desejadas, como se a atividade, sem problematização, sem intenção didática ensinasse por si mesma (DOMINGUES, 2006, p. 05).

Isso demonstra uma concepção de aprendizagem espontaneísta, ou seja, com as brincadeiras, com os jogos os alunos aprenderão naturalmente, sem uma intervenção planejada por parte do professor. Nesse sentido, em grande parte dos projetos avaliados e elaborados pelos professores faltou clareza quanto à intencionalidade do ensino nas ações elencadas, como podemos perceber no parecer abaixo:

[...] Na dúvida sobre o que merece ser ensinado, é comum que os professores busquem assuntos casualmente. Muitos trabalhos se iniciam assim: “tudo começou quando...”, “surgiu a idéia...”, como se ele, como especialista da área, não se autorizasse a antecipar conteúdos que são reconhecidamente importantes (AUGUSTO, 2006, p. 34).

Essa questão também foi percebida pela selecionadora da área de Educação Especial/Inclusão. De acordo com Alonso:

De forma geral a intervenção não foi relatada, poucos contaram qual a atuação do professor na relação ensino aprendizagem. Podemos concluir que ainda não há clareza nas intenções, principalmente as pedagógicas (ALONSO, 2006, p. 30).

E ainda pela selecionadora dos projetos de temas transversais:

O que falta à escola é compreender que a ação escolar se justifica pela intencionalidade. Podemos aprender qualquer coisa em qualquer lugar. O que diferencia a escola de outros contextos é que a escola é o espaço que tem a intenção de ensinar; o

espaço pensado e planejado para intencionalmente ensinar (INOUE, 2006, p. 40).

A falta de intencionalidade na prática pedagógica e a ausência do foco na aprendizagem de conteúdos são faces de um mesmo fenômeno: a perda do conteúdo sistematizado. O ensino de conteúdos foi aos poucos perdendo espaço no cotidiano escolar e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem perde o sentido, pois, à medida que não há preocupação com o que ensinar, não tem mais sentido avaliar. Assim, podemos dizer que o fato de a avaliação perder o sentido não é uma decorrência da não-reprovação, mas sim, da crescente perda de conteúdo científico que cabe à escola ensinar.

O relatório apresenta uma ampla visão do contexto escolar no Brasil, e aponta muitos aspectos que devem ser discutidos e podem ser utilizados para uma reflexão da ação docente; mas cabe destacar que esses projetos são decorrentes de idéias veiculadas de várias maneiras no contexto educacional, como nos cursos de formação, em livros especializados, em propostas educacionais e curriculares.

Assim como utilizamos as entrevistas com os professores e a avaliação dos projetos inscritos em um concurso, poderíamos buscar outros elementos para essa análise. Certamente os encontraríamos nos projetos político-pedagógicos das escolas, em livros didáticos, nos planejamentos das aulas elaborados pelos professores. Esse e tantos outros materiais comprovam quanto é necessário um redirecionamento da prática pedagógica para o ensino dos conteúdos e da avaliação da aprendizagem como um instrumento necessário para verificar a aprendizagem dos alunos.

Consideramos que as discussões realizadas sobre a avaliação da aprendizagem foram de fundamental importância e de certa forma parecem ter sido compreendidas pelos professores; no entanto, muitas vezes o discurso resultou na falta de objetividade sobre o que ensinar e avaliar, contribuindo para o esvaziamento do papel da escola.

Não basta, por outro lado, dizer que a avaliação de aprendizagem deve ser um instrumento se não temos claro o que é importante ensinar e aprender e também como a criança se apropria dos conceitos. Somente direcionando nosso

olhar para essas questões é que poderemos ter a avaliação como um instrumento do processo ensino-aprendizagem.

À medida que consideramos que a avaliação escolar pode servir como um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios para a ação docente, voltamos o nosso olhar para a aprendizagem dos conceitos, por ser essa a função primeira da escola. É com base em estudos dessa natureza que se torna possível pensar em como a apropriação dos conceitos pode ser avaliada pelas escolas, enfim, ir além da discussão sobre a forma de avaliar e incorporar a ela o conteúdo da avaliação.

Dessa forma, sentimos a necessidade de avançar nas discussões sobre a *forma* da avaliação (contínua, diagnóstica, formativa...), até agora realizadas e nos direcionarmos para uma reflexão sobre o *conteúdo* da avaliação da aprendizagem. Para isso recorreremos a algumas produções de dois autores da Teoria Histórico-Cultural sobre a apropriação dos conceitos, por considerarmos que essa perspectiva teórica, ao tratar da formação de conceitos, da mediação docente e da necessidade do ensino na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, traz para o primeiro plano temas educacionais que, como fomos pontuando ao longo deste trabalho, estão à margem das ações educativas.

## 5 EM BUSCA DE SUBSÍDIOS NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Os resultados da investigação levantados nesta pesquisa revelam que a prática avaliativa realizada no contexto escolar está pautada em orientações expressas em documentos educacionais bem com em concepções presentes em estudos sobre o tema disponíveis na área da educação.

Ao analisar como vem sendo realizada essa prática, constatamos uma preocupação dos professores com os aspectos formais da avaliação. Sem o respaldo de teorias da psicologia que se ocupam do processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, os professores, ao refletirem sobre o tema ou organizarem sua prática, acabam se ocupando com os procedimentos da avaliação. Todavia, no nosso entendimento, se a avaliação escolar tem como objeto a aprendizagem dos alunos, faz-se necessário recorrermos às teorias da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo para nelas encontrarmos a compreensão desse fenômeno e elementos teórico-metodológicos capazes de auxiliar os professores na prática avaliativa.

Reconhecemos que houve um avanço nas discussões e conseqüentemente na realização da avaliação da aprendizagem escolar em contexto escolar. Esse avanço é evidenciado principalmente quando as professoras afirmam que: “a avaliação não pode ser quantitativa”, “a avaliação serve para verificar se houve aprendizagem e quando não houve, é importante retomar o conteúdo”, “tudo que o aluno faz e como faz é avaliado”, “a avaliação não pode ocorrer em um único momento”, “devemos avaliar o todo do aluno”, entre outras.

A idéia de que a avaliação não pode ocorrer em um único momento, que deve acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e não pode ser usada como mecanismo de classificação dos alunos também está presente quando os professores avaliam os resultados dos projetos realizados em contexto escolar, bem como, serve de base para a realização da avaliação na organização da escolaridade em ciclos.

Mas, como vimos anteriormente, as professoras entrevistadas revelaram insatisfação com a prática avaliativa realizada em sala de aula e consideram que

falta estudo sobre o assunto, admitem que é difícil analisar a aprendizagem de alguém.e expressam a necessidade de conhecer mais sobre a avaliação. Verificamos também, que muitas vezes falas como “avaliar o todo”, “avaliar o processo” conferiram pouca ou nenhuma explicação do que realmente avaliar e como o estudante pode expressar conteúdo aprendido. Dessa forma, podemos inferir que é fundamental avançar nas discussões sobre o referido tema.

Considerando o vínculo da Psicologia Histórico-Cultural com as questões referentes à educação escolar, bem como as contribuições que essa abordagem tem oferecido para a compreensão e organização do processo educativo, recorremos a autores dessa linha teórica, mais especificamente a Lev S. Vygotsky e Aléxis N. Leontiev. Buscamos, nas produções desses autores, subsídios teórico-metodológicos que possam embasar a ação docente no que se refere à prática avaliativa no contexto escolar. Para isso, inicialmente colocamos em foco as contribuições de Vygotsky para a prática avaliativa, e na sequência versamos sobre as contribuições de Leontiev para o referido tema.

## 5.1 Contribuições de Vygotsky

Pautado nos pressupostos do Materialismo Dialético, Vygotsky e seus colaboradores consideram o homem como sujeito ativo, e entendem que na atividade prática, nas interações que ele estabelece com o meio e com outros homens se desenvolvem suas funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, raciocínio, abstração...), como podemos verificar na afirmação de Luria:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que os indivíduos mantêm com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LURIA, 2006, p. 25).

Com isso Vygotsky não nega os fatores biológicos, mas para ele, esses fatores exercem papel secundário no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desenvolvimento que depende da interação da criança com seu meio social:

[...] as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 2006, p. 36).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, as características humanas não estão presentes no sujeito desde o seu nascimento; não são transmitidas por hereditariedade, como também não são adquiridas passivamente pelos indivíduos. Para os teóricos assentados nessa abordagem, o desenvolvimento psicológico humano está relacionado às relações que os homens mantêm com o mundo exterior.

Vygotsky opunha-se às duas fortes correntes da psicologia, defendidas principalmente na Europa e nos Estados Unidos, que tentavam explicar o desenvolvimento humano: o inatismo e o ambientalismo. Apesar de terem o mesmo objeto de estudo, essas duas correntes acabam por produzir explicações teóricas essencialmente antagônicas entre si.

O inatismo, por fundamentar suas idéias na filosofia racionalista<sup>10i</sup>, considera que o homem, ao nascer, já traz prontas todas as suas capacidades básicas, como a de conhecer, sua personalidade, aptidões e comportamentos. Os teóricos dessa abordagem priorizam as condições hereditárias e maturacionais em detrimento das condições socioculturais. Como o indivíduo já nasce “pronto”, resta então esperar que essas capacidades surjam, desenvolvam-se.

Nessa perspectiva o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Devem-se concluir certos ciclos, certas funções precisam amadurecer antes que a escola ensine determinados conhecimentos à criança (VIGOTSKI, 2004). Dessa forma, essa abordagem relega o papel da escola a um plano secundário, já que a ela

---

<sup>10</sup>Os racionalistas consideram que a mente humana é o único instrumento capaz de chegar à verdade. René Descartes ( 1956-1650) é um dos grandes pensadores racionalistas.

cabe apenas trabalhar com a aprendizagem do aluno de acordo com sua capacidade inata.

Já a abordagem ambientalista, fundamentada na filosofia empirista<sup>11</sup> enfatiza a importância do ambiente na formação e desenvolvimento do indivíduo. Os ambientalistas discordam da tese segundo a qual essas capacidades são inatas e acreditam que a mente humana, em seu nascimento, é como um papel em branco, e que todo o conhecimento e todas as capacidades individuais serão determinados por fatores externos ao indivíduo. Esses teóricos partem do pressuposto de que todos os conhecimentos são provenientes dos sentidos e por meio de experiências esses conhecimentos são impressos no intelecto humano.

Com base nessas premissas, o meio ambiente tem fundamental importância na aprendizagem do aluno. Também nessa perspectiva, não é dado à escola e ao ensino um papel decisivo, já que cabe à educação escolar apenas exercitar o que a criança adquiriu no ambiente em que vive.

Enquanto uma abordagem pautada no racionalismo enfatiza o processo biológico em detrimento do social, a outra, orientada pela visão empirista, considera o homem resultado direto das experiências ou forças existentes no meio ambiente. Referindo-se ao papel da escola nessas abordagens, Sforzi afirma:

O mais preocupante nas crenças que se criaram com base nessas abordagens é que a escola é tida como impotente diante do desenvolvimento cognitivo do aluno, cabendo a ela, resignadamente, trabalhar com a aprendizagem nos limites da capacidade que cada aluno, por razões inatas ou adquiridas, desenvolveu (SFORZI, 2004, p. 28).

Pelo fato de a escola ser tida como impotente diante do desenvolvimento cognitivo do aluno, o sucesso ou o fracasso da aprendizagem não são considerados resultados diretos do ensino ministrado. A aprendizagem é então atribuída ao esforço ou mérito pessoal. Destarte, quando na avaliação se verifica que o aluno não conseguiu apropriar-se dos conteúdos escolares trabalhados, a culpa recai sobre o próprio aluno, e nesse caso, afirmações como: “*ele não se*

---

<sup>11</sup> A denominação empirismo vem do grego “*emperia*”, que significa experiência. John Locke (1632-1704) foi um grande filósofo empirista.

*esforçou o bastante*”, “ *não aprendeu por preguiça*” ou ainda “*não prestou atenção o suficiente*” são freqüentes no contexto escolar.

Para Vygotsky, a relação entre o ensino e o desenvolvimento da criança na idade escolar é questão fundamental para o processo pedagógico, e tanto o inatismo como o empirismo “[...] estão baseadas em postulados e premissas teoricamente confusas, criticamente não ponderadas [...], evidentemente, são a fonte de uma série de equívocos” (VIGOTSKI, 2004, p. 463).

Contrapondo-se a essas idéias predominantes, Vygotsky afirmava que nenhuma das escolas psicológicas existentes fornecia bases consistentes para explicar os processos psicológicos humanos, situação a que ele mesmo denominou de “crise da psicologia”, a qual é explicada na obra: “O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica”, escrita em 1926<sup>12</sup>.

Insatisfeito com a cisão entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos na explicação do desenvolvimento, Vygotsky propõe uma teoria psicológica que concebe a consciência e o comportamento como elementos integradores.

Concomitantemente, na então União Soviética havia alguns teóricos que já procuravam superar essa crise mediante a construção de uma psicologia marxista e buscavam responder às questões referentes ao desenvolvimento e à natureza humana pautando-se no materialismo dialético. No entanto, para Vygotsky, esses teóricos estavam apenas agregando citações marxistas a dados de pesquisas empíricas que eram realizadas com base em pressupostos teóricos contraditórios ao marxismo. Essa preocupação de Vygotsky é explicitada na passagem abaixo:

Sua análise resulta difícil, porque não dispõe ainda de sua metodologia e trata de encontrar já terminada, buscando-a em expressões casuais dos fundadores do marxismo. Mas querer encontrar em obras alheias uma fórmula terminada da psique significaria a criar ‘a ciência antes da própria ciência’. Podemos dizer sobre esses intentos que a heterogeneidade do material, sua incoerência, a variação que sofre o significado da frase fora do contexto, o caráter polêmico da maioria das opiniões – exatas só na negação dos pensamentos falsos, mas vazia e gerais no sentido da definição positiva das tarefas – não permitem de modo algum esperar desse trabalho outra coisa que um amontoado de

<sup>12</sup> Texto presente na obra: Teoria e método em psicologia. S.P: Martins, 1996.

citações mais ou menos causais e sua interpretação escolástica (VYGOTSKI, 1997, p. 365-366).

De acordo com Vygotsky, uma nova psicologia não poderia ser construída mediante citações e interpretações apressadas do marxismo. Sua fala expressa bem essa idéia:

O que sim pode ser buscado previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique (VYGOTSKI, 1997, p. 395).

Vygotsky utilizou o método e princípios do materialismo dialético como meio de elaborar uma nova forma de pensar, buscando na relação entre homem e natureza concebida a partir de uma perspectiva histórica, a compreensão deste homem como um ser complexo e dinâmico, cujo modo de pensar e de ser é formado pelas relações estabelecidas com o meio.

O homem desenvolve-se, em parte, devido às suas funções biológicas, mas enquanto espécie humana é o aprendizado que possibilita e movimenta seu processo de desenvolvimento. Portanto, para Vygotski (1989), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento dos indivíduos.

Embora aprendizagem e desenvolvimento caminhem juntos, a aprendizagem ocorre ligeiramente à frente do desenvolvimento. O desenvolvimento é desencadeado de forma dinâmica e dialética, e está relacionado ao contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido (VYGOTSKY, 1989).

Esse desenvolvimento não ocorre aleatoriamente, ou seja, não basta estar entre pessoas para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se desenvolvam de forma única e linear em todos os indivíduos, independentemente da qualidade das interações que estabelecem.

Nas sociedades escolarizadas, os indivíduos em geral apropriam-se dos conhecimentos produzidos historicamente na interação com outros homens, tanto de uma maneira informal no dia-a-dia com seus parceiros e familiares como por

meio da instituição escolar, onde os indivíduos têm acesso aos conceitos científicos, expressos nos conteúdos escolares das diferentes áreas de estudo.

É por isso que Vygotsky e seus colaboradores atribuem à escola e ao bom ensino um papel imprescindível ao desenvolvimento mental da criança. Nas palavras do autor:

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança (VIGOTSKI, 2004, p. 484).

A concepção de que a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento mental das crianças revela unidade, mas não identidade entre esses processos. Nessa perspectiva, Vygotsky dá ênfase ao papel da escolarização sobre o desenvolvimento quando afirma que “a aprendizagem [...] corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança” (VIGOTSKI, 2004, p. 484).

Vygotsky dá ênfase ao “*ensino corretamente organizado*” e em suas produções é incisivo ao dizer que somente o “*bom ensino*” é promotor do desenvolvimento mental das crianças. Para ele a meta da educação não pode ser a adaptação ao ambiente, tampouco se pode deixar o processo educativo à mercê das forças espontâneas da vida, pois isso seria tão insensato como “[...] querer chegar à América lançando-se ao oceano e entregando-se ao jogo livre das ondas” (VIGOTSKI, 2004, p. 69).

Para os teóricos da abordagem histórico-cultural o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento psicointelectual das crianças, mas para isso é necessário que o ensino oferecido dirija a atividade da criança para o domínio do saber e da cultura da humanidade, desenvolvendo o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade.

Para explicar como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano na

interação social, Vygotsky aponta a existência de dois níveis de desenvolvimento do pensamento: o real e o proximal<sup>13</sup>.

O desenvolvimento real caracteriza-se por funções já completadas e permite ao aluno resolver sozinho determinados problemas. De acordo com Vygotsky, “O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados” (VYGOTSKY, 1989, p. 95). Já o desenvolvimento proximal é formado por conceitos cognitivos que se encontram em via de ser concluídos, estão em processo de elaboração e são resolvidos na interação social, com auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. Sobre esse nível de desenvolvimento Vygotsky afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Assim, a aprendizagem só ocorre e se justifica quando incide sobre a zona de desenvolvimento proximal, provocando então o desenvolvimento cognitivo, ou seja, elevando o desenvolvimento do pensamento a um outro patamar.

Esses pressupostos têm implicações pedagógicas e requerem uma nova postura do educador, como afirma Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1989, p. 98).

---

<sup>13</sup> Nas diversas traduções dos textos soviéticos há diferentes denominações para os níveis de desenvolvimento do pensamento como: atual e imediato; real e próximo. Optamos por utilizar nesse trabalho os termos real e proximal, exceto nas citações originais.

Em outra obra, Vygotsky afirma sobre o estudo da zona de desenvolvimento proximal:

[...] é um dos instrumentos mais poderosos de investigação pedológica, que permitem elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico de desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

De acordo com essa perspectiva, o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal é muito importante para a compreensão de processos do desenvolvimento, pois oferece um parâmetro para a definição e as possibilidades de atuação pedagógica. Em outras palavras, levando em consideração o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal, o professor poderá levar o aluno a elaboração de novos conhecimentos. De acordo com Vygotsky:

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento imediato é quem determina quais possibilidades da criança no plano de assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob a orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração (VIGOTSKI, 2004, p. 505).

O que se espera é que, na escola, a ação docente seja dirigida à aprendizagem de novos conhecimentos e que esses conhecimentos possibilitem ao aluno realizar sozinho o que antes conseguia somente com o auxílio de um colega mais experiente ou do professor.

Para Vygotsky, a relação entre ensino e desenvolvimento é tema central para a prática pedagógica, pois consiste no estudo de como a criança se apropria de novos conhecimentos sistematizados em conteúdos curriculares e como esses conhecimentos podem propiciar o desenvolvimento mental da criança; mais precisamente, em estudar como a criança orientada e ensinada pelo professor pode resolver tarefas mais difíceis e adquirir novos conhecimentos, tendo-se em vista que a aprendizagem de conceitos é a fonte do desenvolvimento na idade escolar.

Assim, se atribuímos à aprendizagem de conceitos o papel de força motriz do desenvolvimento, a compreensão de como a criança se apropria desses

conceitos constitui-se em um caminho promissor para compreender como o ensino pode ser promotor do desenvolvimento humano.

#### 5.1.1 Aprendizagem de conceitos

Para investigar o processo de formação de conceitos Vygotsky e seus colaboradores basearam-se em um estudo experimental, por meio do qual concluíram que o desenvolvimento dos processos que culminam na formação de conceitos começa na primeira infância, mas somente na adolescência é possível o pensamento conceitual:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (VIGOTSKI, 2001, p. 167).

Para Vygotsky, a formação de conceitos não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento cognitivo nas crianças mais novas. “O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (VIGOTSKI, 1996, p. 60).

As exigências impostas pelo meio social aos adolescentes, as suas necessidades e os objetivos que eles próprios se propõem os levam a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento (VIGOTSKI, 2001). Todavia, é necessário ressaltar, na exposição de Vygotsky, a idéia de “desenvolvimento de processos que culminam...”. Isso implica reconhecer que esse processo começa muito antes da adolescência, daí a pertinência de se falar sobre o processo de formação de conceitos na infância. Sendo tal processo produzido socialmente, pode-se afirmar que os sujeitos podem alcançar esse nível de desenvolvimento do pensamento se estiverem inseridos em situações favoráveis; ou seja, se o meio social não estimular o intelecto da criança, esse processo pode atrasar ou mesmo ser interrompido.

De acordo com as investigações realizadas por Vygotsky e seus colaboradores sobre o processo de formação de conceitos, chegou-se à conclusão de que todo conceito é um ato de generalização: “A investigação nos ensinam que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização” (VIGOTSKI, 2001, p. 246). Sendo um ato real e complexo do pensamento, expresso por uma palavra, o conceito representa uma generalização.

Por ser o conceito uma generalização e não apenas a designação verbal de um objeto em particular, Vygotsky afirma que quando uma criança aprende uma palavra nova, ligada a determinado significado, ou aprende uma nova operação, o seu desenvolvimento está apenas começando:

Na ótica tradicional, no momento em que a criança assimilou o sentido de alguma palavra [...] ou dominou alguma operação [...], os processos de seu desenvolvimento estão basicamente concluídos. Desse novo ponto de vista esses processos apenas começam nesse momento (VIGOTSKI, 2004, p. 486).

Em outra obra, Vygotsky afirma:

[...] no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

A apropriação dos conceitos envolve uma série de funções complexas do pensamento, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a percepção e o raciocínio, bem como processos cognitivos como a abstração, a comparação e a discriminação. Facci, pautada nos preceitos vygotskyanos, afirma:

Graças ao pensamento em conceito, as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. O conhecimento do verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimilados somente por meio dos conceitos (FACCI, 2006, p. 132).

Por isso os conceitos não podem ser simplesmente memorizados e assimilados de forma mecânica. Vygotsky alerta que a tentativa de ensinar um

conceito por meio de memorização resulta apenas na repetição, pelos sujeitos, de palavras vazias de consciência de seu conteúdo (VYGOTSKI, 1982).

Verificamos mediante a entrevista realizada, a preocupação das professoras em não recorrer às questões que exijam apenas a memorização mecânica dos conteúdos trabalhados. Mas, a nosso ver, essa preocupação está atrelada à necessidade demonstrada por elas em evitar práticas consideradas ultrapassadas e na tentativa de diversificar e inovar as formas de avaliar, bem como envolver os estudantes em atividades que apreciam. Consideramos que a compreensão do processo de formação de conceitos apresentados por Vygotsky pode oferecer subsídios teóricos importantes para auxiliar o professor além da percepção imediata de prazer e satisfação expresso pelos alunos na realização da avaliação da aprendizagem.

Vygotsky faz uma distinção entre os conceitos aprendidos informalmente no cotidiano, que denomina de conceitos espontâneos, e os conceitos aprendidos formalmente na escola, adquiridos por meio do ensino sistematizado, os conceitos científicos.

Por conceitos espontâneos entendem-se os conceitos construídos na experiência pessoal e concreta das crianças, à medida que observam e manipulam os objetos que fazem parte de sua vivência.

Esses conceitos são formados na relação com outros sujeitos do seu entorno, e, embora muitas vezes as crianças consigam operar com a palavra, fazem-no de modo inconsciente: “As crianças sabem operar espontaneamente com eles mas não tomam consciência deles” (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Vigotski (2004), em seus exemplos, descreve uma situação em que a criança não sabe fazer voluntariamente o que involuntariamente faz muitas vezes. Pede-se a uma criança pequena que faça algumas combinações de sons com as consoantes “sc” e verifica-se que isto é inviável para ela; mas ao se propor para a mesma criança dizer a palavra Moscou, o resultado é outro. Ela não encontra nenhuma dificuldade, apesar de haver nela a combinação de sons com “sc”. Isso acontece porque a criança pequena domina involuntariamente a gramática antes de estudar a escrita e consegue combinar palavras, mas voluntariamente ela não consegue construir palavras, porque não tem consciência do que faz. Só passa a

fazer isso voluntariamente quando estuda e domina a linguagem falada e a gramática. Vygotsky, utilizando o exemplo dado, esclarece:

A criança que pronunciava a palavra 'Moscou' mas antes de aprender a forma escrita não suspeitava de que nessa palavra estivesse a combinação de sons 'sc' e que ela a pronunciava, não sabe como cumprir determinada tarefa voluntariamente. O problema da atividade voluntária está na dependência direta do problema da conscientização dessa atividade (VIGOTSKI, 2004, p. 532).

Assim, a criança aprende a palavra Sol e consegue utilizá-la corretamente no seu dia-a-dia: *Olha o Sol, O Sol apareceu* ou *O Sol está forte*. Sabe suas características aparentes e consegue diferenciar o Sol da Lua, por exemplo, mas faz isso de modo inconsciente. Ela consegue operar com essa palavra, estabelece uma relação direta com o objeto, no entanto não tem consciência do conceito que está consubstanciado nela. A criança possui a designação verbal do objeto, mas não o que ele representa; o conceito é algo que ainda não lhe está claro (VYGOTSKI, 1982).

Já os conceitos científicos não estão diretamente relacionados à observação e à ação imediata da criança, pois é necessário ir além da observação para conseguir sua apropriação. Esses conceitos são os conhecimentos sistematizados adquiridos por meio da instrução escolar.

Retornando ao exemplo citado anteriormente, a partir do conceito espontâneo que o aluno possui de Sol, vai se ampliando o seu conhecimento sobre esse objeto, o que possibilita ao aluno a compreensão do sol como fonte de luz e calor, bem como de sua importância para que haja vida na Terra e de seu vínculo com todo o sistema solar. Dessa forma, a relação sujeito-objeto extrapola o contexto perceptual imediato, chegando a uma abstração. Para sintetizar, o que era um conceito espontâneo, em determinado momento, mediante a intervenção docente e o ensino sistematizado, passa a ser científico, possibilitando generalizações e a compreensão do conceito em um sistema. Para Vygotsky, o problema dos conceitos científicos

[...] é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do

surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

Isso quer dizer que mediante o ensino torna-se possível a apropriação de conceitos que antes estavam em vias de serem adquiridos. Esse fato nos leva à compreensão de que, em uma sociedade com alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico, os sujeitos já interagem informalmente com esses conhecimentos ou com as manifestações objetivas de seu emprego no cotidiano, e assim os conceitos científicos encontram-se na zona de desenvolvimento proximal: são conceitos que, embora próximos e presentes, manifestam-se e desenvolvem-se com o auxílio de um adulto:

[...] aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível de desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Podemos afirmar que o conteúdo presente na zona de desenvolvimento proximal é o parâmetro para se analisar o ponto de partida do ensino, tendo-se em vista que só é boa a aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento, nesse caso, os conceitos, que se encontram na zona de desenvolvimento proximal. No caso específico dos conceitos científicos, Vygotsky esclarece:

[...] se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começam a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da idéia na criança (VIGOTSKI, 2004, p. 544).

Para a apropriação desse tipo de conceito é necessária uma intensa atividade mental por parte da criança, pois ele não é aprendido de forma mecânica, mas tão-somente com a transmissão de informações pelo professor:

[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados mas surgem e se constituem por meio de uma intensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 260).

Nessa perspectiva, o domínio dos conceitos científicos não é resultado de meras associações. Nas palavras de Vygotsky, o conceito surge

[...] no processo de operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à obstrução dos conceitos: em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo (VIGOTSKI, 2001, p. 236).

É justamente pelo fato de a apropriação dos conceitos científicos mobilizar as funções psíquicas superiores que a Teoria Histórico-Cultural atribui à educação um papel importante. Tal importância se verifica na medida em que o domínio dos conceitos em geral e principalmente o dos científicos, traduzidos em conteúdo escolar, pode proporcionar o desenvolvimento dessas funções.

Embora conceitos espontâneos e conceitos científicos sejam diferentes em sua origem e desenvolvimento, eles estão intimamente inter-relacionados e exercem influência mútua.

O desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se em um nível determinado de maturação dos conceitos espontâneos, pois o desenvolvimento desses conceitos, bem como a possibilidade de tomar consciência deles, só é possível quando os conceitos espontâneos da criança atingem um nível próprio. Por exemplo, o aluno só consegue apropriar-se do conceito de história se domina os conceitos de tempo e emprega espontaneamente as palavras antes e agora (VYGOTSKI, 1982).

Por sua vez, o conceito espontâneo modifica sua relação com o objeto na medida em que nele se insere o conceito científico, evidenciando a influência de um sobre o outro. Nas palavras de Vygotsky:

[...] o conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto (VIGOTSKI, 2001, p.358).

Podemos concluir, então, que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos estão inter-relacionados, embora eles

percorram caminhos opostos: enquanto os conceitos espontâneos desenvolvem-se de forma ascendente para a generalização, os conceitos científicos desenvolvem-se de forma descendente. Sobre esses diferentes movimentos Vygotsky esclarece que o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos

[...] nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações (VIGOTSKI, 2001, p.244).

Para exemplificar esse processo na apropriação dos conceitos científicos, recorreremos a um conteúdo escolar específico: o movimento de translação da Terra. A criança, ao apropriar-se do conceito de translação, além de identificá-lo como um dos movimentos realizados pela Terra, estabelece relações entre esse movimento e as diferentes estações do ano. Dessa forma, com a apropriação de um conceito – translação, a criança vai além dos limites da sua experiência imediata, e com base no conhecimento abstrato consegue explicar o fenômeno que faz parte do seu dia-a-dia, nesse caso, as diferentes estações, um fenômeno concreto, que por meio da abstração, torna-se concreto pensado, ou seja, ela descende do abstrato ao fenômeno propriamente dito.

Já no desenvolvimento dos conceitos espontâneos o caminho é inverso, é ascendente. Isso significa que muitas vezes a criança conhece, por exemplo, as palavras inverno e verão, e sabe que quando é verão em determinado país, em outro pode ser inverno. Não obstante, para ela, essas palavras e esses fenômenos são coisas isoladas; porém, ao se apropriar do conceito de translação, esses fatos passam a se vincular em um sistema, ascendendo para as generalizações.

O conceito não é algo isolado, mas faz parte de um sistema:

[...] os conceitos não surgem na mente das crianças como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações (VIGOTSKI, 2001, p. 359).

Para Vygotsky, graças à apropriação dos conceitos podemos penetrar na essência interna dos objetos e dos fenômenos:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou de outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos (VYGOTSKI, 1996, p. 78-9).

Quando uma criança se apropria de um novo conceito, forma uma nova estrutura de generalizações, reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores:

A plenitude da generalização consiste em que nela existem não só indícios do próprio objeto, mas uma ligação com outros objetos. Se em determinada rede de relações eu incluo alguma coisa nova, imediatamente eu compreendo isso (VIGOTSKI, 2004, p. 540).

Vejamos o seguinte: a criança aprende a palavra gato. A princípio sabe o que é gato e o distingue de cadeira, pessoas e outros objetos ou animais. Posteriormente, passa a usar a palavra gato não somente para o gato que ela conhece, mas para todos os outros gatos, ou seja, generaliza o uso da palavra gato. Ao apropriar-se do conceito de animal e ser vivo, por exemplo, a criança inclui esses novos conceitos apropriados nesse mesmo sistema.

Os conceitos já dominados não precisam ser reconstruídos a cada conceito apropriado. O novo conceito apropriado pela criança se estende e se transfere para o sistema dos conceitos - no exemplo acima citado, gato-animal-ser vivo.

Para Vygotsky, a presença de um sistema próprio dos conceitos científicos diferencia qualitativamente o nível de pensamento exigido, relativamente aos conceitos espontâneos; ou seja, “[...] determina inteiramente a diferença de natureza psicológica entre esses conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p. 379).

Segundo o referido teórico, fora do sistema, os conceitos estabelecem vínculos apenas com as palavras e com os próprios objetos. “Fora do sistema,

nos conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos” (VIGOTSKI, 2001, p. 37).

Retomemos o exemplo da aprendizagem do movimento de translação. Isoladamente, fora de um sistema, as palavras inverno e verão são associadas a frio, calor, agasalhos e praia, ou seja, são estabelecidos vínculos empíricos. A criança pode descrever o movimento de translação, pode também descrever as características e períodos das estações do ano, porém não consegue perceber a relação entre o movimento de translação e as estações do ano. Sobre essa questão, Sforzi, baseada em Vygotsky, esclarece:

[...] a limitação do pensamento da criança que se manifesta na insuficiência de dedução decorre da falta de desenvolvimento das relações entre os conceitos, o que leva a prender-se aos dados empíricos. Dessa forma, cada situação é algo novo. Nenhum elemento lhe permite reconhecer a semelhança entre eles. Somente o conhecimento conceitual poderia conduzi-la ao estabelecimento de relações e à percepção de contradições (SFORZI, 2004, p. 83).

Enquanto o domínio de conceitos espontâneos propicia apenas a relação com o objeto em si (ao operar com os conceitos espontâneos a atenção da criança está voltada para o objeto, e não para o ato de pensar), o domínio dos conceitos científicos estabelece relações entre os conceitos aprendidos dentro de um sistema:

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto -, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações -, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim, surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Ao operar com conceitos científicos a criança tem consciência do próprio pensamento e sua consciência está voltada para a própria atividade psíquica;

dessa forma, o desenvolvimento psíquico propicia também o controle do homem sobre si mesmo e sobre seu pensamento.

À medida que compreendemos que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos ocorre com base nas experiências cotidianas da criança e que para o desenvolvimento dos conceitos científicos é necessária a colaboração sistemática de adultos, criada pelas situações de ensino, percebemos a estreita relação entre o ensino, a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento mental das crianças. Sobre esse tema Vygotsky esclarece:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

É nas condições de ensino que a criança deve ser levada a desenvolver o pensamento, à capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, para que sejam promovidas mudanças qualitativas no seu pensamento, o que propicia o seu desenvolvimento psicointelectual.

#### 5.1.2 Inferências para a prática avaliativa

Para Vygotsky, a correta organização da aprendizagem é fator determinante para o desenvolvimento mental, à medida que orienta a atividade da criança para o domínio de conhecimentos.

O domínio dos conhecimentos, dos saberes e da cultura conquistada ao longo dos anos, expressos em conteúdos escolares, permite mudanças qualitativas do pensamento do aluno, possibilitando-lhe explicações dos fenômenos da realidade e também a resolução de problemas práticos e teóricos. É nesses termos que a aprendizagem escolar tem sentido: quando os conceitos apropriados pelos alunos podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento e para sua aplicação em diferentes situações,

possibilitando as explicações para os fenômenos que fazem parte do seu cotidiano.

Como vimos anteriormente, para Vygotsky, os conceitos são compreendidos como um sistema de relações e generalizações expressas pelas palavras, e a sua formação exige funções complexas do pensamento.

Nessa perspectiva, a apropriação de conceitos não acontece simplesmente como memorização das informações recebidas, não se limita a uma acumulação quantitativa de conteúdos aprendidos e assimilados de forma pronta, sem oferecer subsídios para o emprego consciente do conhecimento assimilado.

Das explicações de Vygotsky é possível extrair alguns pressupostos:

- 1) os conceitos científicos são organizados em sistemas, sendo imprescindível a sua relação com outros conceitos;
- 2) na apropriação dos conceitos participam todas as funções psíquicas superiores, o que implica mudanças na relação do sujeito com o objeto;
- 3) essas operações intelectuais movimentam-se numa direção descendente, da generalização ao concreto.

Diante disto, o que significa se apropriar de conceitos científicos? Como o professor pode verificar se o aluno apropriou-se ou não do conceito?

Dos ensinamentos de Vygotsky é possível inferir que, se o conceito não é algo isolado e só existe em relação com outros conceitos, ele não pode ser avaliado fora do sistema do qual faz parte. Isso significa que é necessário verificar a apropriação de conceitos estabelecendo-se relações com outros conceitos.

Dessa maneira, não basta definir algo, descrever suas características e funções, pois a definição ou a descrição verbal ou escrita não pressupõem apropriação. O aluno pode descrever determinado conceito escolar sem que ele tenha o domínio desse conceito, contrariando, dessa forma, a concepção presente em contexto escolar que apenas a definição de conceitos, a descrição de dados ou fatos é garantia de conteúdo aprendido.

Consideremos o conceito de translação utilizado anteriormente como exemplo. O professor, após trabalhar com esse conteúdo escolar, solicita aos alunos que demonstrem por meio de ilustração o movimento da Terra e descrevam o processo. O aluno, por sua vez, representa com perfeição, em gráfico e define o que é translação. O professor, então, que utilizou essa

ilustração e definição como forma de verificar a apropriação do conceito estudado, conclui que o aluno tem o domínio desse conceito. Entretanto, se o aluno não consegue mentalmente supor a relação entre as diferentes estações do ano, em diferentes localizações geográficas e em um mesmo período, pode-se dizer que ele ainda não se apropriou do conceito de translação, pois não consegue descender ao concreto.

Ao apropriar-se dos conceitos científicos, a ação mental do sujeito está voltada para o próprio ato do pensamento, e não para o objeto ou para o fenômeno, daí a afirmação de que a apropriação de um conceito leva à mudança da relação do sujeito com o objeto.

No exemplo citado acima, a relação da criança com as manifestações ambientais do movimento de translação deixa de ser apenas sensorial, ou seja, baseada nos sentidos, para ser uma relação mental.

Nesse sentido, na verificação da aprendizagem do conceito de translação, o fato de o professor utilizar diferentes instrumentos, avaliar durante ou no final do processo, utilizar diagramas, cruzadinhas, ilustração ou produção de texto, não é garantia de uma verificação da apropriação de conceitos. Se as avaliações, mesmo que de diferentes formas, mantiverem-se presas à designação verbal do conceito, sem o estabelecimento de suas relações com outros conceitos, e se essa generalização não descender ao concreto, sejam essas formas tradicionais ou inovadoras, não conseguem avaliar de fato se houve a apropriação conceitual.

Assim como a participação do aluno, seu envolvimento no conteúdo trabalhado em sala de aula não é garantia de apropriação de conceitos. Tanto a participação do aluno como seu envolvimento na realização das tarefas são indícios importantes, mas não podem ser os recursos fundamentais para externar um conceito aprendido.

Como vimos anteriormente neste trabalho, há uma tendência bastante forte, no contexto escolar, a atividades que envolvam o posicionamento crítico dos alunos. Na verdade, existem vários segmentos da sociedade que, direta ou indiretamente, solicitam da escola a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, são realizados na escola muitos trabalhos que envolvem a discussão de problemas atuais, como lixo, poluição, uso de agrotóxicos, entre outros. Após a realização das atividades, normalmente são promovidas passeatas, confecção de

murais e outras tantas atividades em que o aluno poderá posicionar-se contra ou favor da questão levantada. Nesse tipo de prática, considerada menos tradicional, a avaliação do aluno é feita com base no seu interesse pelo tema e na sua participação nas atividades realizadas.

Tendo em vista a discussão de Vygotsky acerca do desenvolvimento dos conceitos, sabemos que a apropriação conceitual vai muito além da participação e interesse pelo conteúdo estudado. No caso acima, a participação efetiva na passeata, ou mesmo a confecção de um belo mural, não garantem ao professor que o aluno dominou os conceitos envolvidos na temática trabalhada.

Nem mesmo quando o aluno, diante de um problema, posiciona-se contra ou a favor, há garantia de apropriação dos conceitos envolvidos, pois esse posicionamento pode ser decorrente de vários outros fatores, e não, necessariamente, de uma postura consciente. Nesse caso, o aluno pode ser induzido a participar de forma involuntária (assim como uma criança pode usar a palavra Moscou sem saber que está combinando o som de duas consoantes), sem ter os conceitos que possibilitam analisar os aspectos envolvidos no tema tratado, conceitos que lhe permitiriam de fato posicionar-se de forma voluntária e consciente.

As discussões realizadas sobre a avaliação expostas nos primeiros capítulos deste trabalho limitaram-se a discutir formas de avaliar, ou seja, como avaliar. Consideramos que Vygotsky oferece esses importantes conceitos, que permitem ultrapassar os limites de *como avaliar* e *avançar para o que avaliar*.

Com isso não estamos afirmando que qualquer instrumento de avaliação se presta de igual maneira a realização da avaliação da aprendizagem conceitual no sentido exposto por Vygotsky, obviamente algumas forma e instrumentos de avaliação mostram-se mais adequados para a verificação e acompanhamento das aprendizagens. Estamos apenas insistindo em afirmar, que contrariamente ao que constatamos como foco na realização da prática avaliativa em contexto escolar, a forma de avaliar deve estar subordinada ao que se quer avaliar. Quando se tem claro o que deve ser avaliado, então é possível escolher a forma, o momento e os instrumentos mais adequados para isso.

Vygotsky nos ajuda a ter mais claro quais são os indicadores da aprendizagem e, portanto, podemos inferir o que precisa ser evidenciado pelos

alunos em uma avaliação da aprendizagem, e assim, podemos tornar um pouco mais objetiva uma tarefa tão subjetiva como avaliar a aprendizagem de outra pessoa.

## 5.2 Contribuições de Leontiev para a avaliação

### 5.2.1 Objetivação e apropriação dos mediadores culturais – os instrumentos físicos e simbólicos

Como afirmamos no item anterior, os teóricos da abordagem histórico-cultural pautam seus trabalhos nos pressupostos do materialismo histórico. Para explicar o surgimento da consciência humana, tomam como referência principalmente a produção de Engels (Engels, 1984). Com base na análise das primeiras formas de interação do homem primitivo com a natureza, Engels demonstra que o trabalho está na base do processo de hominização.

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1984, p. 9).

Vygotsky, Luria e Leontiev assumem esse pressuposto como elemento explicativo da história humana em todos os aspectos – políticos, econômicos e sociais; entretanto, tomam como objeto de pesquisa a relação entre o trabalho e a constituição da subjetividade dos homens em geral e de cada sujeito em particular. Em outras palavras, procuram analisar como “o trabalho criou o próprio homem” em seus aspectos subjetivos, ou seja, na sua maneira de pensar e sentir o mundo.

Qual é a relação entre a produção da vida material (trabalho) e o desenvolvimento de processos psíquicos superiores (consciência)? Essa é a pergunta a que Leontiev busca responder. Suas investigações “[...] voltaram-se para o estudo da estrutura da atividade externa e do seu vínculo com os

processos psíquicos” (SFORNI, 2004, p. 86). Leontiev observa que, ao nascer, o homem não se diferencia de seus antepassados mais longínquos, ou seja, ele nasce, em todos os locais e tempos, apenas com as funções psíquicas elementares, não herdando o nível de desenvolvimento intelectual já alcançado por seus ascendentes. Diante disso, esse autor procura compreender como, em apenas poucos anos, um sujeito pode alcançar o nível de desenvolvimento intelectual que a humanidade levou milhares de anos para alcançar.

Leontiev encontra na cultura elementos para compreender esse fenômeno. Para ele, a cultura constitui-se em uma herança social que cada novo membro da espécie recebe, isto é, cada um “[...] herda uma forma de ser consubstanciada nos instrumentos, na linguagem, nos costumes [...]” (SFORNI, 2004, p. 86).

Nas palavras do próprio Leontiev:

Podemos dizer que cada indivíduo ‘aprende’ a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Leontiev destaca na cultura os elementos que são promotores do desenvolvimento humano: os instrumentos físicos e os instrumentos simbólicos. Na obra “O desenvolvimento do psiquismo” ele procura mostrar a relação entre a atividade laborativa e o desenvolvimento do homem. Essa relação pode ser evidenciada mediante algumas modificações na própria estrutura anatomofisiológica humana, como alterações na estrutura do cérebro, nos órgãos dos sentidos e nos órgãos de atividade externa, quando surge o trabalho e, com ele, os instrumentos físicos e simbólicos.

Leontiev, comparando o volume do cérebro dos símios antropóides com o do homem primitivo e com o do homem atual, constata que o cérebro do homem primitivo é duas vezes maior que o do símio, enquanto a diferença entre o cérebro humano e o do símio é ainda mais nítida: o cérebro humano é quatro vezes mais pesado que o do símio. Constata, ainda, que a estrutura do cérebro humano é bem mais complexa e evoluída que a do cérebro símio.

Não obstante, não é só em relação ao volume que podemos perceber as diferenças entre o cérebro do homem atual e o de nossos antepassados: como

destaca Leontiev, as áreas corticais que foram se desenvolvendo em nossos antepassados atingem seu pleno desenvolvimento no homem atual.

Isso quer dizer que o trabalho e, junto com ele, o desenvolvimento dos órgãos motores (como as mãos) e órgãos da linguagem sonora (músculos da boca, da língua, laringe), possibilitaram novas áreas corticais no cérebro humano.

Nas mãos do homem também podemos perceber modificações nos movimentos que foram ocorrendo ao longo do tempo em razão do uso de instrumentos. Nossos antepassados utilizavam as mãos para recolher e segurar os alimentos e construir morada, como também para defender-se da chuva e do frio. À medida que foram transformando a natureza para o fabrico de instrumentos para a caça, pesca e defesa própria, eles foram aperfeiçoando seus movimentos. Assim, ao construírem a lança, o machado de pedra e outras ferramentas, suas mãos foram adquirindo cada vez mais “[...] destreza e habilidade, qualidades que iriam se transferir por hereditariedade e aumentar a cada geração” (ENGELS, 1984, p. 11).

Os órgãos dos sentidos também foram aperfeiçoados pelo trabalho, como o olho humano, que consegue “ver muito mais”, assim como a capacidade olfativa ficou bem mais acentuada ante a estimulação da variedade de elementos oferecidos ao homem. Também a audição foi aperfeiçoada, e tornou-se mais sensível às diferenças e semelhanças entre os sons da linguagem do homem. Leontiev fala sobre essas alterações:

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 1978, p. 73).

A compreensão do trabalho humano como fator do desenvolvimento humano completa-se com a compreensão do processo de uso e fabrico dos instrumentos, que é inerente ao trabalho mas vai muito além dele. Embora outras espécies de animais também utilizem instrumentos, não o fazem como os homens, pois não os tomam como ferramentas de trabalho. Outro aspecto importante que diferencia o uso de instrumentos pelos homens é que entre os outros animais o uso de instrumentos não tem um caráter social, ou seja, os

instrumentos não são usados coletivamente. Entretanto, a diferença mais significativa no uso de instrumento por outras espécies de animais está no fato de a forma de uso desses instrumentos não ser transmitida às gerações posteriores.

Vejam os que isso significa tomando como exemplo a seguinte situação: quando observamos um macaco preso em uma gaiola utilizando um graveto para trazer para junto de si uma fruta e o vemos espetá-la com o graveto para pegá-la, podemos dizer que o macaco “usou um instrumento” para satisfazer uma necessidade, nesse caso, alcançar um alimento para saciar a fome. No entanto, esse macaco não modificará esse instrumento para adequá-lo à sua finalidade. Como afirma Engels: “Nenhum macaco conseguiu, por exemplo, construir um machado de pedra por mais rudimentar que fosse” (ENGELS, 1984, p. 11). Esses animais repetem a mesma ação por gerações e gerações sem qualquer aperfeiçoamento no objeto ou no modo de utilizá-lo, assim, a sua forma de interação com a natureza permanece a mesma por milhões de anos. Cada nova geração desses primatas começa sua luta pela sobrevivência da mesma forma que as anteriores, situação que se repete nos outros animais, mesmo quando estes parecem mais inteligentes.

Popularmente, são feitas referências à engenhosidade do joão-de-barro, à precisão das aranhas, ao trabalho organizado das formigas, etc. O ninho do joão-de-barro continua sendo construído da mesma forma há inúmeras gerações, sem modificações em sua estrutura, e o mesmo ocorre com a teia de aranha e com o formigueiro.

Os animais realizam atividades que resultam na satisfação imediata de suas necessidades (como o exemplo do macaco, citado acima), mas os homens, para satisfazerem as suas, vão além: produzem os instrumentos que ampliam as condições ou facilitam esse trabalho. Nesse sentido, Duarte afirma:

O importante aspecto a ser destacado é o de que, entre a necessidade de alimento dada no ponto de partida e a satisfação dessa no ponto de chegada, há um elemento intermediário, há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos. Não importa quão primitivo seja esse primeiro instrumento, a pedra lascada. Importa que começa aí a diferença entre o ser humano e os animais (DUARTE, 2004, p. 49)

Diferentemente dos animais, o homem, além de agir sobre a natureza como forma de garantir sua sobrevivência e satisfazer suas necessidades básicas, cria necessidades, como, por exemplo, a de descobrir outros materiais que possam ser usados na produção de instrumentos de caça, pesca, defesa, etc. De acordo com Duarte, “Torna-se necessário conhecer mais a natureza, desenvolver mais as habilidades necessárias à transformação de objetos naturais em objetos sociais” (DUARTE, 2004, p. 49).

O homem, ao transformar a natureza, cria instrumentos com características humanas, isto é, diferentes daqueles naturalmente presentes nela. Assim, uma casca de fruta, como a do coco, é transformada em uma vasilha para armazenar água. Aos poucos, o homem vai se desvencilhando das formas naturais e passa a produzir utensílios com materiais que as substituem, como as vasilhas de barro, ferro, etc. Ao mesmo tempo em que se apropria destes instrumentos, cria outros, e estes são apropriados pelas gerações futuras, num processo contínuo.

Nesse processo de produção de instrumentos, desenvolvem-se entre os homens novas formas de comportamento e outras necessidades. Surge entre esses sujeitos participantes da atividade coletiva a necessidade da linguagem, a qual é considerada por Engels como fator decisivo para as atividades conscientes do homem:

O trabalho, primeiro, depois a palavra articulada, constituíram-se nos dois principais fatores que atuaram na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano que, não obstante sua semelhança é consideravelmente superior a ele quanto ao tamanho e à sua perfeição (ENGELS, 1984, p. 14).

Podemos concluir que o trabalho é um fator determinante das modificações ocorridas nos antepassados que deram origem ao homem, à sua consciência e à formação da sociedade humana. Vimos como o trabalho coletivo, o uso e fabrico de instrumentos contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento humano. Diante disso pergunta-se: qual o papel da linguagem nesse processo de hominização? Quais as conseqüências do surgimento da linguagem na sociedade humana?

Ao retomarmos o exemplo da casca de coco constatamos que, à medida que essa casca é transformada em instrumento, ela não apenas passa de um tipo

de objeto para outro: nesse objeto cultural está presente a idéia, o pensamento e a ação dos homens, há nele um “conhecimento materializado”, há uma linguagem “corporificada” que somente ganha significado na relação entre os homens.

Nesse processo, a atividade física e mental dos seres humanos “incorpora-se”, cristaliza-se no instrumento. Leontiev esclarece esse fenômeno:

O instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele [...] Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de acção de que ele é o objecto material de realização (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Esse processo é denominado por Marx e, posteriormente, por Leontiev, de *objetivação*, processo no qual a atividade intelectual humana se transfere para os instrumentos físicos e para a linguagem, neles se objetivando. Referindo-se ao processo de objetivação, Leontiev afirma:

Qualquer objeto criado pelo homem – desde o mais simples utensílio à moderníssima máquina calculadora eletrônica – realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência. O mesmo pode comprovar-se com maior clareza na linguagem, na ciência, nas obras de arte (LEONTIEV, 2003, p. 64).

Na cultura material e não material produzida pela humanidade fica como que em repouso a atividade intelectual que lhe deu origem. Quando se apropria dessa cultura, o sujeito torna sua a atividade intelectual que ali está objetivada. Esse processo é denominado de *apropriação*, e garante o desenvolvimento da sociedade humana, na medida em que cada geração já surge pautada na produção das gerações precedentes. Para Leontiev, a apropriação é um processo:

[...] que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2003, p. 65).

Ainda sobre o processo de apropriação Leontiev afirma:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Propiciar essa apropriação é a finalidade essencial do processo educativo, quer este se dê em situações cotidianas quer de modo institucionalizado. Os signos, em especial a linguagem, assim como os instrumentos físicos, guardam em si o conhecimento construído historicamente pelos homens.

Na instituição escolar, os conteúdos escolares das diferentes disciplinas expressam os conhecimentos que foram construídos pelos homens ao longo do tempo para atender às suas necessidades, compreender os fenômenos da natureza e as relações humanas. Os processos educativos planejados permitem que esses conhecimentos façam parte de cada indivíduo, possibilitando ao aluno conhecer a realidade e dominar o saber e a cultura da humanidade.

A criança, desde cedo, ao apropriar-se da linguagem e dos instrumentos físicos, apreende o que está disponível em sua cultura e dessa forma se humaniza, pois, “para ser humano em particular, há que apropriar-se da cultura dos homens, fazendo-a também sua” (PALANGANA, 1995, p. 23).

A linguagem tem um papel decisivo na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento e carrega consigo os conceitos generalizados que constituem a fonte do conhecimento humano.

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2003, p.72-3).

Para esclarecer essa questão, Luria (2003) exemplifica que a mãe, ao responder a seu filho o que é e como funciona um motor, está lhe propiciando a assimilação do que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Assim, também quando aprende a leitura, a escrita e os fundamentos da ciência, a criança assimila uma experiência humano-social só possível por meio da linguagem:

Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social – que se converte rapidamente no fator da sua formação mental (LURIA, 2003, p. 80).

Para Leontiev,

[...] a linguagem é um produto objetivo da atividade das gerações humanas precedentes. No processo de desenvolvimento, a criança apropria-se da linguagem. Isto significa que na criança se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada (LEONTIEV, 2003, p. 65).

Por isso, ao apropriar-se da linguagem, o homem apropria-se da experiência da humanidade construída ao longo do tempo.

Leontiev apresenta três características da apropriação:

- 1) é um processo ativo;
- 2) por meio dela são reproduzidas nos homens as capacidades desenvolvidas historicamente;
- 3) é um processo mediatizado pelas relações entre os seres humanos.

Com base nessas características, vejamos o que significa para Leontiev apropriar-se de um conceito. Em relação ao caráter ativo desse processo “Devemos sublinhar que este processo é sempre activo do ponto de vista do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 268), pode-se dizer que a criança apropria-se do ambiente cultural somente nas condições de um ser ativo, ou seja, é necessário que ela exerça uma atividade efetiva em relação aos objetos culturais pertencentes ao mundo. É preciso que o sujeito estabeleça com o objeto uma relação adequada, mas não idêntica à que está cristalizada e acumulada no objeto. “Assim, o indivíduo, a criança, não é apenas ‘colocada’ diante do mundo

dos objectos humanos. Para viver, deve agir (activamente e) adequadamente neste mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 238).

Esclareceremos essa idéia com o auxílio do exemplo de aquisição de um instrumento físico quando a criança é ainda bem pequena e pela primeira vez tem em mãos um lápis. Nesse primeiro contato ela manipula o objeto, leva-o à boca, utiliza-o para bater na mesa e executa tantas outras formas de manipulação. Esse lápis traz traços característicos da criação humana, mas essa criança ainda não se apropriou desse instrumento como objeto social e não o utiliza com a finalidade para a qual foi criado. Não obstante, ao interagir com outras crianças mais experientes e com os adultos que fazem parte do seu dia-a-dia, seja pela observação seja pela intervenção direta dos outros em sua ação, ela vai percebendo os movimentos adequados de uso, como segurar, quais os movimentos possíveis, para quê serve, até que desenvolve uma relação com esse objeto que reproduz, pela sua forma, os traços essenciais encarnados nesse objeto, no exemplo dado, traçar linhas, letras e formas; ou seja, a criança assimila o objeto – o lápis, como objeto humano.

Quando dizemos, por exemplo, que a criança assimila instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais (LEONTIEV, 2003, p. 66).

Destarte, a aquisição do instrumento implica, para o indivíduo, apropriar-se das operações motoras que nele estão incorporadas, e ao mesmo tempo é um processo de formação ativa de “[...] aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Podemos dizer que mediante a apropriação de instrumentos são reproduzidas nos indivíduos as capacidades desenvolvidas historicamente, sendo essa reprodução um tipo especial de atividade.

Na apropriação dos instrumentos simbólicos o processo é o mesmo. Assim, a aquisição da linguagem é o processo de apropriação de palavras que são fixadas ao longo dos anos pela humanidade e têm a sua significação em dada sociedade. Leontiev considera o processo de apropriação: “[...] como resultado de uma actividade efectiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do

mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana.” (LEONTIEV, 1978, p.271).

E, ressalta o autor:

Sublinhamos que esta actividade deve ser adequada, quer isto dizer que deve reproduzir os traços da actividade cristalizada (acumulada) no objecto ou no fenómeno ou mais exactamente nos sistemas que forma (LEONTIEV, 1978, p. 271).

Todavia, não basta apresentar os objetos à criança. Não é apenas o contato direto da criança com objetos e fenômenos que permite a apropriação dos conceitos e essa apropriação não ocorre espontaneamente:

Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina (LEONTIEV, 2003, p. 68).

É necessário que se desenvolva nesse processo uma relação com outros seres humanos, ou seja, a apropriação é sempre um *processo mediatizado* pelas relações entre seres humanos. O exemplo de Luria (2003), citado anteriormente, de que a mãe responde ao filho o que é e como funciona o motor, é pertinente também para constatar que a apropriação ocorre sempre num processo entre indivíduos por meio da comunicação. Leontiev afirma sobre o processo de apropriação:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenómenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Mais adiante Leontiev fala sobre o resultado do processo de apropriação para o homem:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Como vimos até agora, o processo de apropriação envolve a atividade do sujeito tanto com objetos e fenômenos como com outros sujeitos, e nessas atividades mediadas estão inseridas as condições para o desenvolvimento psíquico da criança.

## 5.2.2 A atividade e o desenvolvimento psíquico

Segundo Leontiev (2006), o desenvolvimento psíquico da criança ocorre sob a influência das circunstâncias concretas da sua vida e que em determinados momentos alguns tipos de atividade são mais significativos e de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo. De acordo com esse autor, cada estágio do desenvolvimento caracteriza-se por um tipo de atividade, que ele denomina de atividade dominante ou principal:

A atividade principal é [...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças *mais importantes* nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 65, grifo nosso).

A atividade dominante não é caracterizada por índices quantitativos, ou seja, não está relacionada à frequência com que ocorre, nem é aquela a que a

criança dedica maior tempo; o que a caracteriza é o fato de ser a atividade *mais importante* para o desenvolvimento psíquico da criança.

Cada estágio do desenvolvimento é estabelecido por um tipo de relação da criança com a realidade da qual ela faz parte. Essa relação é dominante em determinada etapa da infância e caracterizada por um tipo principal de atividade (LEONTIEV, 1978). A passagem a um novo estágio do desenvolvimento da vida psíquica ocorre quando surge, para a criança, uma contradição entre o seu modo de vida e as suas potencialidades de superar esse modo de vida, contradição que a leva a reorganizar sua atividade e lhe possibilita um novo estágio de desenvolvimento psíquico:

[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre como novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudanças e uma nova percepção (LEONTIEV, 2006, p. 67).

Esses momentos de transição de um estágio a outro são considerados por Leontiev como rupturas, e provocam saltos quantitativos no desenvolvimento psíquico da criança.

Para Leontiev, os jogos são a atividade dominante no período de 3 a 6 anos, marcado por grandes descobertas. Com os jogos a criança penetra no mundo mais amplo, reproduz as ações humanas e assim assimila o mundo objetivo. Ao manipular os objetos, ao reproduzir as ações humanas, ao comunicar-se com os adultos, a criança vai incorporando as normas de comportamento do seu meio. Nas atividades lúdicas a criança “Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objectos humanos com o qual reproduz as acções humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 287).

No período de 6 a 10 anos a atividade de estudo é a mais significativa para o desenvolvimento psíquico da criança. Essa atividade é o principal fator do desenvolvimento dos “processos de raciocínio abstracto” (LEONTIEV, 1978, p.293). Para compreender a relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento psíquico, Sforni (2004) buscou em Elkonin (1985) e Davidov (1988) elementos que permitiram explicitar as razões de se considerar o estudo

como atividade dominante nesse período do desenvolvimento infantil. A apropriação do conteúdo escolar, por seu nível de abstração, exige uma nova interação do sujeito com o objeto de conhecimento, assim, um novo tipo de pensamento tem sua gênese nesse processo. Nessa atividade “[...] surgem os primeiros elementos da consciência e do pensamento teórico, desenvolvem-se as capacidades correspondentes (reflexão, análise e planejamento) e também as necessidades e motivos de estudo” (SFORNI, 2004, p. 92).

Podemos entender que nesse momento cabe à educação escolar um papel fundamental: o de promover um ensino intencional e organizado, possibilitando ao aluno o domínio dos conhecimentos científicos.

A transição para um novo estágio do desenvolvimento da vida de uma criança ocorre nos padrões anteriores. Quando o adolescente amplia seu círculo de convivência, quando aumentam as responsabilidades a ele impostas socialmente e as habilidades e conhecimentos por ele adquiridos, muda o lugar real que ele ocupa na vida cotidiana dos adultos. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em relação às exigências e comportamento dos adultos e pelo aparecimento de interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge no adolescente a necessidade de conhecer não apenas a realidade que o rodeia, mas saber também o que existe acerca dessa realidade (LEONTIEV, 1978).

Como vimos, esses estágios tomam como referência a idade da criança; no entanto, Leontiev deixa claro que as etapas não são imutáveis e o seu conteúdo é determinado historicamente, quando afirma que:

[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 294).

Podemos dizer que nem a idade para a passagem de um estágio a outro nem o conteúdo da atividade são independentes das condições históricas concretas, ou seja, são as condições reais de vida que determinam o conteúdo da atividade e a duração de cada estágio. Por isso, tanto a duração dos estágios como o conteúdo da atividade não são de forma alguma imutáveis, porquanto,

como Leontiev pontua, “[...] cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições da vida. São elas que tornam possíveis tal ou tal conteúdo da atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

A criança busca participar do grupo do qual faz parte, ela precisa pertencer à coletividade; assim, ao conseguir realizar uma tarefa, ela busca um novo conteúdo para novas ações, e toda a atividade é modificada em consequência do surgimento de novos motivos. Leontiev assim explica esse processo de desenvolvimento:

[...] os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações. A actividade que desempenhava precedentemente o papel preponderante começa a eliminar-se e recuar para o segundo plano. Aparece uma actividade dominante nova e com ela começa um novo estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 313).

Apresentaremos um exemplo para esclarecer esse processo. Imaginemos uma criança de 5 a 6 anos que vive em uma sociedade letrada, cercada de livros, revistas, gibis, mas ainda não se apropriou da leitura. Embora esteja envolvida com esse material em atividades lúdicas, essa criança percebe quão significativa é a leitura no contexto onde vive. Ela observa que os adultos com os quais convive utilizam esses sinais para as mais variadas atitudes, como ler a bula de um remédio, seguir receitas culinárias, saber as notícias do dia-a-dia, ler o recado deixado por alguém. Ela sabe que a leitura é valorizada e que para participar ativamente dessa sociedade precisa aprender a ler. Os jogos e brincadeiras que anteriormente a mobilizavam recuam a um segundo plano. Isso não quer dizer que ela deixará de brincar; ela continuará brincando, mas surge outra necessidade. Os motivos que antes a impulsionavam já não atuam como força motriz, e surge outra atividade dominante – a do estudo. Nesse exemplo, a necessidade de apropriar-se da leitura levará essa criança à reorganização de antigas ações, bem como a novas ações tendo em vista as necessidades e motivos surgidos.

Essa é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na

atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (LEONTIEV, 2006, p. 69).

O autor acima citado analisa os processos de desenvolvimento psíquico em duas situações: a primeira é aquela decorrente da mudança da atividade dominante, e a outra é aquela em que ocorrem mudanças no interior da própria atividade dominante, no movimento entre ações e operações.

Para compreender melhor como ocorre a mudança no interior de uma mesma atividade dominante é preciso diferenciar dois conceitos propostos por Leontiev: atividade e ação.

Segundo Leontiev, nem todo processo é uma atividade. Como atividades são designados apenas os processos que respondem a uma necessidade particular própria:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Enquanto a atividade é caracterizada por ser um processo que coincide com o motivo, a ação, diferentemente, é um processo em que o motivo não coincide com seu objetivo.

Como vimos, atividade e ação são processos que se distinguem, mas estão relacionados. Embora a ação seja um processo cujo motivo não coincide com seu objeto, ela pertence à atividade. “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça, para o sujeito, em relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2006, p. 69).

Com base no referencial que fundamenta esta pesquisa, uma ação pode se transformar em atividade. Isso ocorre quando o motivo da atividade passa a ser o objeto da ação. Leontiev esclarece: “O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 2006, p. 69).

Vejamos agora a outra situação de mudanças observada no processo de desenvolvimento psíquico na criança, no movimento entre ações e operações.

Uma ação pode ser realizada por diferentes operações, que são, para Leontiev “[...] modos de execução de um ato” (LEONTIEV, 2006, p. 74). Para esclarecer essa questão, utilizaremos o exemplo citado por Leontiev, em que o objetivo do aluno seja memorizar um poema. Nesse caso, a ação será memorizar o poema ativamente, mas o sujeito poderá fazê-lo de diversas maneiras, como escrever o poema várias vezes ou repeti-lo em voz alta. “Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os seus modos de execução, isto é, as operações de memorização, serão diferentes” (LEONTIEV, 1978, p. 304).

Leontiev, pautado em pesquisas experimentais, afirma que todas as operações se formam primeiramente como ações:

Para que as operações conscientes de desenvolvam é típico [...] que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire forma, em alguns casos, de hábito automático (LEONTIEV, 2006, p. 74-5).

A partir do já exposto, podemos perceber que a estrutura de atividade, ação e operação não é rígida nem estanque, sendo justamente sua mudança o que configura o desenvolvimento do psiquismo.

As ações interiorizadas podem ser transformadas em operações conscientes e depois, em hábitos ou habilidades; mas como converter a ação em uma operação e, conseqüentemente, em hábito ou habilidade?

Essa transformação torna-se possível quando é apresentado à criança um novo propósito, com o qual a sua ação se tornará o meio de realizar outra ação, ou seja, “[...] aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito” (LEONTIEV, 2006, p. 75).

A transformação da ação em operação pode ser evidenciada na aprendizagem tanto de operações motoras como de operações cognitivas. Citaremos aqui um exemplo dado por Leontiev de operações cognitivas:

Em aritmética, por exemplo, a adição pode ser uma ação ou uma operação. Com efeito, a criança aprende primeiro a adição como uma ação determinada, em que o meio, isto é, a operação, é a adjunção unidade por unidade. Depois tem de resolver problemas cujas condições exigem que se efectue a adição de grandezas (“para saber tal coisa, deve-se adicionar tais ou tais grandezas”). Neste caso, a ação mental da criança já

não é a adição, mas a resolução do problema; a adição torna-se então uma operação e deve, portanto, tomar a forma de uma prática suficientemente elaborada e automatizada (LEONTIEV, 1978, p. 306).

Podemos também identificar essa transformação na apropriação da escrita. Nesse processo de apropriação podem ser realizadas várias ações em que a criança precisa identificar qual grafema corresponde ao fonema desejado (palavras cruzadas, indicar qual letra falta em determinada palavra, montar quebra-cabeça de palavras). A princípio, ainda no processo de apropriação, para escrever qualquer palavra, por mais simples que seja, a criança pensa qual letra utilizar. À medida que a ação é interiorizada a criança não precisa pensar em qual letra deverá utilizar para escrever as palavras, a escrita ocorre de forma automática. Em situações em que a criança necessite da escrita, a operação será utilizada no interior de uma nova ação, como escrever um bilhete, uma carta ou qualquer outro texto.

Com isso não estamos afirmando que uma operação seja um ato mecânico e que precise ser aprendida como tal:

Para que a operação possa ser trazida à consciência, quando diante de uma situação-problema, é fundamental que ela tenha se formado inicialmente como ação, processo em que cada movimento é consciente para o sujeito, e somente depois transformado em prática automatizada. Caso a operação não tenha percorrido esse processo, não sendo consciente, permanece estanque, vinculada apenas à situação na qual foi aprendida. Não é efetivamente de domínio do sujeito, pois não pode ser acionada diante de outra situação (SFORNI, 2004, p. 102).

Uma ação transformada em operação num alto nível de desenvolvimento torna possível a execução de ações mais complexas, e estas, por sua vez, podem fazer surgir novas operações que preparam novas ações, e assim sucessivamente (LEONTIEV, 2006). Nesse processo contínuo é que ocorre o desenvolvimento do sujeito.

Isso revela com clareza a relação entre desenvolvimento psíquico da criança e aprendizagem e evidencia o papel ativo que o ensino exerce no desenvolvimento. Não obstante, cabe aqui ressaltar novamente: não se trata de qualquer ensino, mas daquele capaz de colocar os alunos perante novos fins e

novas tarefas cognoscitivas, ampliando seus conhecimentos e enriquecendo o conteúdo dos conceitos, enfim, de um ensino intencionalmente organizado, voltado ao desenvolvimento de ações e operações mentais qualitativamente superiores.

### 5.2.3 Inferências para a prática educativa

A escola é, por excelência, a instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos das diferentes áreas do saber. Dos estudos de Leontiev é possível depreender que, antes de serem conhecimentos de química, física, biologia, história ou outra área, são conhecimentos produzidos pelos homens para compreender a natureza e as próprias relações humanas, com vista a atender a certas necessidades. São, nas palavras de Leontiev, instrumentos simbólicos ou mediadores culturais.

Assim sendo, um conceito de uma área do conhecimento não é algo estático, um elemento que descreve o que é o mundo por meio de uma linguagem mais complexa. O termo instrumento significa algo que serve a alguma finalidade, é um recurso utilizado para alcançar algum objetivo. O termo mediador refere-se a algo que se interpõe entre uma coisa e outra, que atua como intermediário.

Desta forma, compreender os conceitos das diversas áreas do conhecimento como instrumentos simbólicos ou mediadores culturais implica reconhecer que eles não têm uma finalidade em si, mas estão inseridos em uma atividade prática e intelectual da qual foram “meios para”.

Essa compreensão leva a um novo entendimento do que é aprender um conceito e, por decorrência, oferece subsídios para refletir sobre o que avaliar, e não apenas sobre como avaliar a aprendizagem dos estudantes.

A comparação com a “apropriação” de um instrumento físico permite esclarecer melhor a diferença entre considerar os conceitos como elementos que descrevem os objetos e fenômenos e considerá-los como instrumentos simbólicos.

Não consideramos que alguém domina um instrumento físico quando apenas o descreve, mas quando sabe fazer uso dele e compreende o porquê das ações que realiza com ele, tendo, portanto, a mobilidade necessária para adequá-lo à finalidade a que se destina.

A compreensão dos conceitos como instrumentos simbólicos nos leva a reflexão semelhante: o que significa dominar um conceito?

Um conceito é de fato uma abstração que é externalizada por meio da definição, porém aprender um conceito não significa dizer o que é o conceito, ou seja, defini-lo. Para além da definição ou descrição, é necessário que ao apropriar-se de um conceito, o aluno possa utilizá-lo na resolução de problemas práticos, bem como, por meio dele, explicar os fenômenos presentes no mundo objetivo. O aluno demonstra a apropriação de um conceito quando faz uso dele em diversas situações, quando por meio de dele explica um fenômeno e consegue resolver problemas.

Quais são as implicações dessas idéias quando pensamos em avaliação da aprendizagem?; ou como podemos avaliar se o aluno assimilou ou não os conceitos? Para responder a essa questão, retomaremos as palavras de Leontiev citadas anteriormente:

Quando dizemos, por exemplo, que a criança ‘assimila’ instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais (LEONTIEV, 2003, p. 66).

Quando dizemos que uma criança *assimilou* algo, estamos literalmente afirmando que essa criança o *tomou como seu ou para si*, apropriou-se do seu significado e incorporou esse conhecimento como instrumento do seu pensamento. Basta lembrar o exemplo dado por Leontiev sobre a aprendizagem da adição: pode-se afirmar que a adição está “assimilada” quando ela passa a fazer parte das operações mentais da criança, ou seja, quando é incorporada como instrumento do seu pensamento.

Analisaremos essa idéia com o auxílio de outro exemplo. A criança em idade escolar passa por um processo de apropriação de escrita e aprende a escrever com certa fluência. Passo a passo, adquire conhecimentos relacionados não apenas à escrita das palavras, mas também à estrutura adequada de um

texto. Ela aprende a utilizar letra maiúscula no início da frase e a usar adequadamente os sinais de pontuação. Ao copiar, ou quando a professora dita um texto, a criança consegue usar todos esses conhecimentos. Quando a professora dita, por exemplo, “ponto” ou “vírgula”, ela sabe exatamente a quais sinais recorrer, e também define verbalmente ou por escrito o uso de letra maiúscula no início de frases; mas ao redigir um bilhete sem auxílio da professora, ela usa esses conhecimentos em determinados trechos e não os usa em outros. Isso significa que essa criança está em processo de aprendizagem desses conteúdos e ainda não os tomou totalmente “como seu ou para si”, de modo que esses conhecimentos orientem automaticamente sua ação na produção de um texto.

Se esses conhecimentos já tivessem sido assimilados pela criança, eles seriam constantes em sua produção escrita, e mesmo que a professora, por exemplo, ditasse um texto sem referir-se à pontuação necessária, o aluno, quase automaticamente, inseriria esses sinais gráficos. Em outras palavras, esse conhecimento estaria no nível das operações conscientes e teria adquirido a forma de “hábito automático” (LEONTIEV, 2006, p.75).

Cabe lembrar que a linearidade apresentada neste exemplo tem apenas a intenção de esclarecer o processo de apropriação, desde o momento em que o conteúdo é ainda totalmente externo ao sujeito até aquele em que ele passa a fazer parte desse sujeito, ou seja, rege suas operações mentais. Esse, porém, é um processo longo e mais complexo que parece fazer crer o exemplo citado.

Como já afirmamos, a transformação de ações em operações é um processo que inicialmente aparece sob a forma de ações exteriores que se transformam pouco a pouco em operações intelectuais interiores. Leontiev explica esse processo utilizando um exemplo de ensino da matemática. Para ele, o ensino da matemática inicia-se pela formação ativa, na criança, de operações com os objetos que são manipulados e enumerados. Posteriormente, estas operações exteriores transformam-se em operações verbais (as crianças contam em voz alta) e depois adquirem o caráter de operações interiores, o que traduz a capacidade da criança de realizar cálculos mentais (LEONTIEV, 1978).

As ações que eram externas, com o ensino passam a ser internalizadas, assimiladas pelo aluno. Essa idéia nos faz compreender que a apropriação

conceitual implica necessariamente em mudança, com sua internalização o conhecimento assume um caráter diferenciado, tornando-se possível usá-lo em situações diversas, realizar novas tarefas e enfrentar novas dificuldades.

A idéia de que o conceito aprendido passa a fazer parte da vida da criança tornando possível usá-lo em situações diversas, como vimos nos capítulos anteriores, está presente na prática docente. No entanto, os professores muitas vezes buscam identificar essa aprendizagem no olhar da criança ou mediante a participação e prazer dos alunos durante a realização das atividades. Consideramos esses dados são muito subjetivos para avaliar aprendizagem de conceitos e, portanto é necessário refletir quais os instrumentos mais adequados que possibilitam de fato o aluno exteriorizar conceito aprendido.

Pelo exposto até aqui, podemos considerar que todo processo de apropriação pode ser avaliado pelo professor. A avaliação permite determinar em que momento de internalização se encontra o conteúdo para o aluno: se no nível de ação material, no nível verbal ou no nível de operação mental. Quando se tem a perspectiva de que a apropriação de conceitos supõe a formação, na criança, das operações intelectuais, é, de fato, a capacidade de realizar essas operações com o conteúdo ensinado que revela a sua internalização, ou em outras palavras, a sua aprendizagem pelo aluno; os demais momentos dignos de acompanhamento, porém, não significam “não-aprendizagem”, mas aprendizagem em processo. Isso quer dizer que podemos considerar um conceito aprendido quando esse conceito estiver no plano mental, na condição de operação intelectual, o que permite usá-lo em diferentes situações, orientando-o na realização de novas tarefas cognitivas.

Nos capítulos que apresentamos as concepções e práticas da avaliação de professores das séries iniciais, na organização da escolaridade em ciclos e nos projetos que propõem a inovar, detectamos a preocupação dos professores em avaliar o processo de aprendizagem, mas para essa avaliação é necessário subsídios teóricos que permitam realmente acompanhar esse processo. Consideramos que a compreensão de como ocorre o processo de apropriação apresentada por Leontiev possibilita ao professor “avaliar o processo” de aprendizagem do aluno de fato, com elementos mais precisos, bem como buscar instrumentos eficazes para isso.

Quando afirmamos que apropriação de um conceito permite a realização de novas ações, referimo-nos a ações cognoscitivas, e dessa forma não estamos defendendo modelos pautados em ideais pragmáticos. Diferentemente dessa premissa, consideramos que quando o sujeito se apropria de conceitos esses se tornam instrumentos de seu pensamento possibilitando a compreensão da realidade que o rodeia. Nesse sentido, é fundamental lembrarmos da importância da sistematização de ações educativas atuando com essa finalidade.

Pensemos em um conteúdo específico de Geografia: “Hidrografia do Paraná”. Os alunos estudaram o relevo do Estado, e agora, por meio de pesquisas, exposições do professor ou leitura de textos didáticos, ensinam-se aos estudantes as bacias hidrográficas e os rios que as compõem, os principais e seus afluentes, a extensão e limites dos rios principais e quais rios são navegáveis, mostrando-lhes que a possibilidade de navegação está vinculada ao relevo em que se encontra o rio. Como avaliar se esses conhecimentos foram apropriados pelo aluno? Certamente não basta solicitar-lhe que escreva o nome das bacias hidrográficas do Paraná, sua localização, os limites de seus principais rios, a extensão deles e de seus afluentes. Isso revela apenas se o estudante conseguiu memorizar as definições. Concordamos com Sforzi quando afirma: “Não basta descrever, nomear, definir objetos e fenômenos, é preciso ir além do aparentemente dado” (SFORZI, 2004, p.65).

Para verificar em qual momento da internalização se encontra esse conteúdo para o aluno, seria mais adequada uma avaliação que permitisse operar com esse conceito, como solicitar a elaboração de um roteiro de navegação possível pelos rios paranaenses, o que poderia evidenciar se o aluno consegue “pensar” com os conteúdos ensinados, e não apenas defini-los; enfim, se consegue estabelecer relações entre o relevo de uma região e a possibilidade de navegação no rio que lá se encontra.

O que se espera é que, quando o aluno se apropria dos conceitos, nesse caso, “Hidrografia do Paraná”, seu conhecimento se amplie e ele seja capaz de usá-los em situações diversas, considerando-se que “A utilização do conhecimento adquirido conduz a uma reflexão mais completa e precisa sobre os

aspectos essenciais do fenômeno estudado” (BOGOYAVLENSKY E MENCHINSKAYA, 2003, p.49) <sup>14</sup>.

Qual instrumento de avaliação poderia ser utilizado para isso? Avaliação oral ou escrita? Elaboração de um mapa, de uma maquete ou ilustração? O valor do instrumento não está em si mesmo, portanto, o melhor instrumento é aquele que melhor permite ao aluno a manifestação da capacidade de fazer uso dos conceitos, de compreender as ações mentais por eles possibilitadas, tendo a mobilidade para adequá-las a várias situações particulares.

Se a apropriação do conceito envolve essas ações mentais, é a *capacidade de realizá-las* o conteúdo da avaliação da aprendizagem, e não somente a definição do que é o conceito ou o reconhecimento de suas manifestações objetivas. Quando as discussões sobre a avaliação se centram na forma e no momento de avaliar, ou seja, quando se discute se a avaliação deve ser contínua, diagnóstica ou formativa, se deve ser realizada por meio de provas objetivas ou questões abertas ou por meio de textos com a opinião do aluno ou pesquisa, acaba-se desviando o foco de o que avaliar para como avaliar. Mantém-se então a idéia de que o que deve ser avaliado é a capacidade de o aluno expressar o conteúdo do conceito<sup>15</sup>, e se discute se deve ser avaliada essa capacidade durante o processo ou ao final dele, se só por escrito, se somente na linguagem formal, etc.

Leontiev nos faz ver que aprender um conceito não é apenas saber o seu conteúdo, mas também saber fazer uso dele como instrumento para pensar os objetos e fenômenos, reproduzindo, assim, “os traços essenciais da atividade acumulada” nele (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Disto podemos inferir que verificar se o aluno está desenvolvendo ou desenvolveu a capacidade de utilizar o conceito como instrumento do pensamento deve ser objeto da atenção dos professores no momento da elaboração e acompanhamento da avaliação.

---

<sup>14</sup> Membros do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS.

<sup>15</sup> A crítica a essa forma de compreensão do que seja apreender um conceito é feita mais tarde por Davidov (1982) e também por Sforni (2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção inicial de tomar a avaliação da aprendizagem escolar como objeto de pesquisa foi motivada pela percepção, gestada em nossa própria prática como professora e coordenadora em escolas do ensino fundamental, de que a prática avaliativa parecia carente de outra sustentação teórica. Todavia, se por um lado nossa percepção apontava essa carência, por outro lado, reconhecíamos que a avaliação foi amplamente discutida nos últimos anos e que vasta é a bibliografia disponível sobre o tema.

A identificação dessa possível contradição nos abriu um amplo campo de reflexão: será que essas teorias não chegam à sala de aula? Se chegam, por que há ainda tanta insegurança nessa prática? Ou ainda, não seriam as próprias teorias geradoras dessa insegurança? Qual o foco da discussão dessas teorizações? Que elementos oferecem e quais deixam de oferecer à prática docente? Essas reflexões, dentre outras, deram o impulso inicial ao nosso trabalho.

Ao mesmo tempo em que essas dúvidas foram nos mobilizando, em outras situações de estudo tínhamos acesso à perspectiva Histórico-Cultural e reconhecíamos nela uma grande aliada para a organização do trabalho pedagógico. Outras dúvidas surgiram: por que esse referencial teórico parece não estar presente quando o tema é avaliação? Se ele nos oferece subsídios importantes para se pensar a organização do ensino, por que não buscar nele também elementos para a organização da prática avaliativa?

Assim, diante dessas duas possíveis frentes de investigação, iniciamos nossa pesquisa. Os estudos das fontes de pesquisa foram aos poucos contrariando a idéia de que se tratava de dois problemas de investigação, pois na verdade um oferecia resposta ao outro; tratava-se apenas de faces de uma mesma moeda. Ou seja, fomos reconhecendo que as teorizações sobre a avaliação poderiam avançar se contassem com o apoio de uma teoria de aprendizagem que oferecesse mais suporte a essa atividade docente e que da abordagem histórico-cultural era possível inferir vários elementos capazes de

contribuir justamente para superar os pontos de fragilidade encontrados nas teorizações sobre a avaliação.

Obviamente essa síntese nos foi possível à medida que trilhávamos o caminho da investigação, portanto se faz necessário dividir com o leitor o caminho percorrido e a aprendizagem decorrente de cada ação empreendida.

Ao fazermos o levantamento bibliográfico sobre o tema avaliação, observamos que principalmente nas décadas de 80 e 90 do século passado a discussão sobre a avaliação da aprendizagem ganhou destaque. Ao analisarmos essa bibliografia verificamos que neste contexto imperavam as críticas ao caráter excludente e seletivo da escola, aliadas ao discurso que pregava a permanência de todos no sistema educacional, críticas essas, que tiveram grande repercussão nos cursos de formação inicial e continuada, em artigos, revistas e livros da área. A avaliação, nesse momento, foi vista como a grande culpada pelas altas taxas de evasão e repetência, já que grande parte dos estudantes que ingressavam na escola, devido às consecutivas reprovagens, acabavam abandonando-a sem ao menos concluir as séries iniciais.

Como forma de superar a prática avaliativa excludente, seletiva e autoritária surgiram muitas propostas de que a avaliação escolar contribuísse para a qualidade do aprendizado e para o acesso e permanência dos alunos na escola. Teóricos como Luckesi (1993, 1998); Saul (1988,1994); Hoffman (1993, 1995), Perrenoud (1999), entre outros, passaram a defender um tipo diferenciado de avaliação. As propostas mais conhecidas foram as de avaliação diagnóstica, contínua e formativa. Todas se propõem a proporcionar ao professor elementos de reflexão sobre a sua prática pedagógica e o acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Diferentemente do que pensávamos de início, tais propostas foram divulgadas e ouvidas pelos educadores; ou seja, se há inseguranças por parte dos professores no ato de avaliar, tal fato não se deve a uma distância ou oposição entre teoria e prática, como normalmente se tende a acreditar. Pelo menos, não se trata de desconhecimento ou de discordância das teorias sobre a avaliação, fato facilmente percebido quando analisamos as concepções e práticas avaliativas de professores em contexto escolar, na organização da escolaridade em ciclos, como também em projetos educacionais. Em suas falas os professores

revelam com clareza quais os procedimentos ideais para uma prática avaliativa democrática: *“é necessário avaliar tudo que o aluno faz”, “ a avaliação só tem sentido quando o que não foi aprendido é retomado”, “ a avaliação não pode limitar-se aos aspectos quantitativos” , “a avaliação não deve ocorrer somente como provas no final do ano”.*

A idéia de que avaliação não deveria mais ser considerada uma prática estanque e realizada ao final do período letivo é predominante no contexto escolar. A avaliação da aprendizagem passa a ser compreendida como instrumento que ajuda o professor a verificar os resultados obtidos, os quais são elementos de reflexão e reorientação do trabalho pedagógico.

Concordamos com essa compreensão do papel da avaliação, bem como entendemos que avaliar significa acompanhar o aluno para conhecer o seu nível de aprendizagem e contribuir para o seu desenvolvimento, trazendo indícios para o professor quanto ao que se considera ainda necessário para o aluno. A avaliação, desse modo, serve como instrumento para o professor repensar sua prática, contribuindo para uma posterior mudança da ação docente (VIEIRA, *et al.*, 2001).

A avaliação escolar implica necessariamente em avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, enfim, avaliar o que o aluno aprendeu; ou seja, é uma atividade que permite acompanhar a aprendizagem do aluno.

Tendo em vista que a avaliação é um elemento para se acompanhar a aprendizagem do aluno, é imprescindível buscar em teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento a compreensão desse processo. Nesse sentido, opostamente ao que já foi dito, podemos reconhecer certa distância entre teoria e prática; não distância de teorias sobre avaliação, mas de teorias sobre aprendizagem escolar. É necessário que ao avaliar os professores considerem os avanços em termos conceituais alcançados pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, porém as análises das concepções e práticas avaliativas no contexto escolar revelam que a avaliação tem sido pensada mediante alguns princípios da didática, mas que esses princípios não dialogam com princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Em razão disso, as reflexões sobre a

prática avaliativa têm sido conduzidas nos limites de como avaliar, relegando a segundo plano os aspectos do que avaliar.

Tal situação não é fruto do acaso, tampouco resultado de falta de vontade ou compromisso do professor em realizar uma avaliação da aprendizagem eficaz, mas sim, decorre da própria forma como foram conduzidas as discussões sobre a avaliação. Nelas as teorizações acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento não têm contribuído de maneira significativa. Embora a avaliação esteja referindo-se especificamente à aprendizagem do aluno, avaliando justamente o que o aluno aprendeu, essa área do conhecimento não tem recebido a devida atenção quando o tema é avaliação da aprendizagem. O reconhecimento dessa lacuna nas teorias, concepções e práticas avaliativas foi um dos resultados significativos da pesquisa empreendida.

Se não temos claro o que é aprender, os critérios do que avaliar se tornam subjetivos, e qualquer indicação de participação, alegria, enfim, qualquer expressão positiva do aluno pode ser considerada como indício de conhecimento aprendido. Foi o que encontramos nas concepções e práticas avaliativas investigadas. A ausência de princípios teóricos da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento na realização da prática avaliativa acarreta dificuldade em definir o que qualificar como sinal de aprendizagem. A ausência de conhecimentos acerca de como a criança aprende e que capacidades são desenvolvidas quando ela de fato apreende/internaliza algo limita a ação do professor à análise de questões periféricas ao processo, como expressão de prazer, alegria, a participação efetiva dos alunos nas discussões e realizações das tarefas escolares. A falta de definição do que seja aprender um conceito torna a prática avaliativa subordinada a critérios imprecisos e a compreensões equivocadas do que realmente o aluno precisa expressar para demonstrar apropriação dos conceitos e as formas pelas quais este processo se realiza.

Em síntese, se não sabemos o que é aprender um conceito ficamos sem critérios para avaliar a aprendizagem, e qualquer manifestação do aluno pode ser considerada conceito aprendido.

Ao caminharmos em nossa investigação tendo como norte a concepção de que a avaliação faz parte de um processo pedagógico com a função definida de fornecer subsídios para que o professor direcione sua ação à apropriação pelo

aluno dos conhecimentos científicos,. percebemos que o estabelecimento da relação entre aprendizagem de conceitos e avaliação poderia representar um avanço nas discussões sobre o tema. Permitiria redirecionar o foco da atenção do processo avaliativo para o conteúdo da avaliação para o que é importante ensinar e aprender, e não apenas para a forma e o momento de avaliar.

Com essa finalidade buscamos em teorizações feitas por Vygotsky e Leontiev sobre formação de conceitos, inferências para a organização da prática avaliativa.

Em Vygotsky buscamos os pressupostos teóricos que explicitam a distinção entre conceitos científicos e espontâneos, mais precisamente a especificidade da apropriação de conceitos científicos e das funções psíquicas envolvidas nessa apropriação, como processo e como produto dessa aprendizagem.

Para esse autor, os conceitos espontâneos são adquiridos informalmente, na relação com outros sujeitos do seu entorno, por meio de observação e manipulação de objetos. Os conceitos científicos, por sua vez, são adquiridos formalmente por meio do ensino sistematizado. Sua apropriação exige uma intensa atividade mental por parte da criança e possibilita a compreensão da realidade das outras pessoas e delas mesmas, assim como os conhecimentos da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural (FACCI, 2006).

De acordo com os pressupostos vygotskyanos, os conceitos científicos não podem ser compreendidos como algo isolado, pois todo conceito faz parte de um sistema e só existe mediante relações com outros conceitos.

Conforme identificamos no estudo realizado, a apropriação de conceitos permite aos sujeitos ir muito além da mera descrição ou definição de dados. Ao apropriar-se de um conceito, o aluno é capaz de:

- generalizar;
- diferenciar e isolar traços dos conceitos;
- estabelecer relações com outros conceitos, podendo utilizá-lo em outras situações.

Destarte, verificar, após ou durante o ensino, se essas capacidades estão formadas ou em processo de formação é o papel da avaliação. Ao mesmo tempo, essas capacidades podem se constituir no norte para se pensar nos tipos de

avaliação, nas questões para organização dos instrumentos de avaliação ou das atividades avaliativas.

Em síntese, podemos afirmar que a distinção entre conceitos espontâneos e científicos feita por Vygotsky permite reflexões e definições de critérios acerca da prática avaliativa, indicando caminhos para acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Sabemos que definir ou descrever fatos ou fenômenos com base em observações dos objetos, na experiência imediata e perceptual não é garantia de apropriação de conceitos. O que se espera é que, ao apropriar-se de um conceito, toda atenção do aluno volte-se à essência interna dos objetos e dos fenômenos, estabelecendo nexos e relações com outros conceitos.

Consideramos que a tarefa de avaliar esse nível de conhecimento não é fácil. Ela vai além da escolha do instrumento a ser utilizado para a avaliação, se é a produção de um texto, uma cruzadinha ou a apresentação de um painel. Exige pensar em quais instrumentos são mais adequados para possibilitar que o aluno pense sobre o conceito estabelecendo relações com outros conceitos que fazem parte do sistema do qual é formado e também demonstre a capacidade de compreender os fenômenos que fazem parte da realidade objetiva, mediante os conceitos trabalhados.

Também nas teorizações realizadas por Leontiev sobre os conceitos de objetivação e apropriação dos instrumentos simbólicos ou mediadores culturais encontramos subsídios teóricos para pensar a avaliação da aprendizagem para além da forma.

Como vimos no capítulo V, para Leontiev, ao longo do tempo o homem criou instrumentos para atender às suas necessidades. Nesses instrumentos criados não estão somente as características físicas que lhes dão forma, mas também a atividade física e mental dos seres humanos que os criaram. Esse processo no qual a atividade intelectual humana se transfere e incorpora-se aos instrumentos físicos e simbólicos é denominado pelo autor de objetivação.

Assim o homem, ao apropriar-se das conquistas da humanidade, apropria-se não só dos produtos em si, mas também do desenvolvimento intelectual neles potencializado, e dessa forma humaniza-se.

O desenvolvimento histórico da sociedade humana está expresso em conceitos, e na instituição escolar esses conceitos são traduzidos em conteúdos

escolares das diferentes disciplinas. A função primeira da escola é permitir que esses conhecimentos que foram construídos pelos homens para atender às suas necessidades e compreender os fenômenos da natureza e as relações humanas sejam apropriados pelos alunos.

Esses conceitos são, para Leontiev, instrumentos simbólicos ou mediadores culturais, e como tal, não têm uma finalidade em si, mas são meios para alcançar alguns objetivos, compreender e interagir com os fenômenos.

Nessa perspectiva, avaliar a apropriação de um conceito é fazê-lo na perspectiva de instrumento do pensamento; ou seja, podemos verificar a apropriação de um conceito à medida que o estudante utiliza o conhecimento aprendido para compreender os fenômenos do mundo objetivo e na resolução de problemas não somente em ambiente escolar, mas além dele. Sabendo-se que essas são as capacidades a serem avaliadas, é preciso buscar o instrumento de avaliação mais adequado para esse tipo de manifestação da aprendizagem por parte do aluno.

Os conceitos de ação e operação próprios da Teoria de Atividade apresentada por Leontiev nos fornecem importantes elementos para a compreensão de como ocorre o processo de apropriação, e conseqüentemente aponta alguns caminhos para a realização da avaliação da aprendizagem.

Para esse autor, inicialmente o conceito ensinado aparece como operações exteriores, num processo ativo, sendo necessário que o estudante manipule o objeto a ser conhecido. Posteriormente, esse conceito passa para o plano da linguagem, o estudante expressa verbalmente suas ações. Progressivamente o conceito é automatizado e dessa forma passa à operação mental. As ações que anteriormente eram externas pouco a pouco passam a operações mentais e conseqüentemente adquirem a forma de hábito ou habilidade.

Consideramos que a compreensão desse processo nos oferece uma direção mais objetiva para a idéia de se avaliar “o processo do aluno”. Trata-se de verificar em quais momentos de internalização se encontra o conteúdo ensinado: se ainda está preso ao objeto específico, se no plano da linguagem ou se já constituiu em operação mental, etapa que configura que o conceito foi apreendido, internalizado e dessa forma tornou-se hábito ou habilidade.

As considerações teóricas feitas por Leontiev e Vygotsky permitem pensar na prática avaliativa sem nos ocuparmos com modelos ideais de avaliação, mas redirecionando uma reflexão acerca do conteúdo que deve ser exteriorizado pelo aluno para demonstrar o conceito aprendido. Consideramos ser essa a maior contribuição desta pesquisa para a prática da avaliação da aprendizagem. Mas quando se tem a perspectiva de que se avalia com base no que foi ensinado, essas considerações nos fazem pensar também no próprio processo ensino e aprendizagem e nas possibilidades de organizar o ensino de maneira que os conceitos não sejam colocados aos alunos como meras definições ou descrições de fatos ou constatações de idéias já construídas no seu cotidiano. É necessário que os conceitos sejam compreendidos pelos estudantes como criação humana, como explicação dos fenômenos do mundo objetivo, como algo que só tem sentido nas relações com outros conceitos e dessa forma pode ser um instrumento utilizado para facilitar a vida dos sujeitos.

Sabemos que para uma prática pedagógica ser organizada com esses princípios é fundamental que ocorram estudos, reflexões e análises por parte de todos os envolvidos no contexto escolar. As condições práticas e teóricas que possibilitem o ensino nessa perspectiva ainda constituem tema que merece estudos.

À medida que os conceitos presentes na abordagem Histórico-Cultural forem utilizados pelo professor como instrumento do seu pensamento, no nível de operações mentais, e tornarem-se hábito na prática avaliativa em todo o processo de ensino e aprendizagem, teremos perspectivas melhores para a educação escolar.

## REFERÊNCIAS

AIDAR, Flávia. Área de História – de 1ª a 4ª Série. **In: Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10.** São Paulo: abril, 2006.

ALONSO, Daniela. Área de Educação Especial/Inclusão. **In: Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10.** São Paulo: abril, 2006.

AUGUSTO, Silvana. Síntese dos projetos de Educação Infantil. **In: Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10.** São Paulo: abril, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Angela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. **Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos.** Caderno de Pesquisa, nº 114, (?), 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país.** Estudos avançados, vol.15, n.42, São Paulo, 2001.

BOGOYAVLENSKY, D. N; MENCHINSKAYA N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia Pedagógica. Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394/96.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, César; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação, v. 2**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMTZ, H.; CARVALHO, Ruy Q. (Org). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1988.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de (org). et al **Avaliação do Rendimento Escolar**. 4. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DOMINGUES, Ivone. Área de Matemática – Fundamental 2 e Ensino Médio. . In: **Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10**. São Paulo: abril, 2006.

DUARTE. Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. **Caderno Cedes**, V. 24, nº 62. Campinas. 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, Sp: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. **Psicologia del juego.** Tradução Venancio Uribes. Madrid: Valencia, 1985.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 2. ed, São Paulo: Global Editora, 1984.

ENGELSTEIN, Marcos. Prêmio Educador Nota 10. In: **Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10.** São Paulo: abril, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, S.P: Junqueira e Marin, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A dialética da eliminação no processo seletivo.** Educação & Sociedade, n.39, v.12, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão.** Educação & Sociedade, n. 80, v. 23, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** Educação & sociedade, n. 86, v. 25, 2004.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. Síntese – Alfabetização. **In: Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10.** São Paulo: abril, 2006.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMAN, Jussara **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INOUE, Ana Amélia. Síntese de Temas Transversais. **In: Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10.** São Paulo: abril, 2006.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. . **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Centauro Editora, 2003.

LEONTIEV, Aléxis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem,**

**desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas dos professores das escolas públicas de São Paulo.** Tese de mestrado, PUC – São Paulo, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Equívocos teóricos na prática educativa.** Série Estudos e Pesquisas. 2.ed. n.27. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LURIA, A.R. Vigotskii. In: VYGOTSKII, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone Editora.

LURIA, A. R. O Papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Centauro Editora, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Caderno Cedes**, São Paulo, n.35,1995.

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualização no círculo da cultura mercantilizada. In: **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus: EDUC, 1998.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25.ed. São Paulo: Cortez Autores associados, 1991.

SAUL, Ana Maria. **A avaliação educacional**. Séries Idéias n. 22, São Paulo: FDE, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformação de currículo**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1988.

SCARPA, Regina. E o troféu vai para .... In: **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro: Abril, n. 195, setembro. 2006.

SEQUERRA, Miriam Louisse. Síntese das impressões a partir da leitura dos trabalhos de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries. In: **Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10**. São Paulo: abril, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M.S.F.; GALUCH, M.T.B. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade**. In: Revista Comunicações, ano 13, n.02, novembro 2006.

SOUSA. Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar sedimentação de significados. In: SOUSA, Clarilza Prado de. et al **Avaliação do rendimento escolar** (org) – 4.ed. Campinas, S.P.: Papirus,1995.

SOUZA. Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de. et al **Avaliação do rendimento escolar** (org) – 4.ed. Campinas, S.P.: Papirus,1995.

SZPIGEL, Marisa. Prêmio educador nota 10. In: **Relatório dos trabalhos enviados para o Prêmio Nota 10**. São Paulo: abril, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. - 1.ed. – 14. reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, Vanize A . M. de Andrade. Et al. Avaliação e planejamento em diferentes áreas do conhecimento, como suporte para a coordenação pedagogia. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2001, Cianorte. **Anais do “I Seminário Internacional de Educação”**. Cianorte {s.n.}, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor. 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**ANEXOS**

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

FONE: \_\_\_\_\_

DIRETOR(A): \_\_\_\_\_

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR ENTREVISTADO**

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA/SÉRIE QUE ATUA ATUALMENTE: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO ACADÊMICA: \_\_\_\_\_

PÓS-GRADUAÇÃO: \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA SEMANAL: \_\_\_\_\_

MÉDIA DE Nº DE ALUNOS POR TURMA: \_\_\_\_\_

PARTICIPAÇÃO DE CURSOS DE ATUALIZAÇÃO PARA PROFESSORES: \_\_\_\_\_

## ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1) O que você considera fundamental para que haja aprendizagem de seus alunos?
- 2) Como você verifica se houve ou não aprendizagem dos conteúdos trabalhados?
- 3) Quais atividades que você utiliza freqüentemente para verificar se houve a aprendizagem desejada? Você pode descrevê-las?
- 4) Você acredita que essas atividades são suficientes para verificar se houve ou não aprendizagem? Por quê?
- 5) Você tem conhecimento de outras formas de avaliação que também, poderiam ser utilizadas? Quais?
- 6) Gostaria de fazer alguma observação que considera importante sobre a avaliação?



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

V658a      Vieira, Vanize Aparecida Misael de Andrade  
            Avaliação da aprendizagem conceitual :  
            concepções, práticas e perspectivas / Vanize  
            Aparecida Misael de Andrade Vieira. -- Maringá :  
            [s.n.], 2008.  
            143 f. : il. color., figs., tabs., retrs., mapas  
  
            Orientadora : Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria  
            Sforni.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
            Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação,  
            2008.  
  
            1. Aprendizagem conceitual. 2. Avaliação escolar.  
            3. Vygotsky - Formação de conceitos. 4. Leontiev -  
            Formação de conceitos. I. Universidade Estadual de  
            Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. II.  
            Título.

CDD 21.ed. 371.26

---

---