

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-Campinas

Sylvia Bernadete Alves Salgado Oliveira

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DE
DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Campinas

2015

Sylvia Bernadete Alves Salgado Oliveira

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DE
DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Dissertação de Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

Campinas

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.26
O48a

Oliveira, Sylvia Bernadete Alves Salgado.

Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental / Sylvia Bernadete Alves Salgado Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
179p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Avaliação educacional. 2. Desempenho nas crianças. 3. Ensino fundamental. 4. Fracasso escolar. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

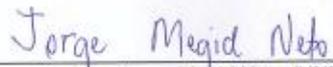
22.ed.CDD – t371.26

SYLVIA BERNADETE ALVES SALGADO OLIVEIRA

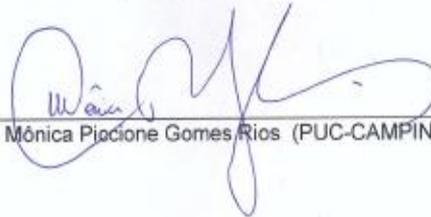
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLAR
DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

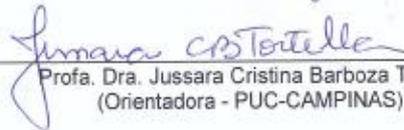
APROVADA: 05 de fevereiro de 2015



Prof. Dr. Jorge Megid Neto (UNICAMP)



Profa. Dra. Mônica Piacione Gomes Rios (PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

Ao meu Deus, esposo, pai, filhas, sogros e orientadora; pelo apoio, força, companheirismo e amor. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por me guiar, amparar e dar forças para superar dificuldades, me sustentando firme em meus propósitos.

Ao meu querido esposo Waldemar Barreto de Oliveira Junior, que foi aquele em que eu pude contar em todos os momentos deste mestrado, nos de alegria e tristeza, coragem e incertezas.

A minhas filhas amadas, Isabela Salgado e Sabrina Salgado, as quais foram minha inspiração e motivação para a realização deste trabalho.

Ao meu valioso pai Dr. Balthazar Dias Salgado, o qual sem este, não teria alcançado sucesso, sendo ele responsável pela valorização de meus estudos e apoio total neste percurso.

Aos meus queridos sogros, Áurea e Waldemar que com tanto carinho e dedicação me apoiaram, principalmente no cuidado das minhas filhas e esposo em minhas ausências.

À minha querida professora e orientadora Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella, pela paciência, ternura, amor, incentivo, amizade e apoio em todos os momentos.

Aos amigos que ganhei nesta caminhada: Maria Fernanda, Andréia, Ceres, Viviam e Julio. Obrigada pelo apoio e ajuda tão preciosos.

Aos professores doutores Jorge Megid (UNICAMP) e Mônica Rios (PUC-Campinas), pelas preciosas contribuições que vieram enriquecer a conclusão deste trabalho.

À secretaria de Educação do Município de Indaiatuba pela ajuda na pesquisa.

Ao coordenador Prof. Dr. Samuel Mendonça e aos professores deste mestrado, Maria Auxiliadora, Mônica Rios, Heloisa Azevedo e Adolfo Calderon, pelos ensinamentos educacionais e sobre tudo, os ensinamentos de vida os quais jamais serão por mim esquecidos.

"De asas fechadas ninguém aprende a voar"

(Travessuras do Amarelo, 2007).

RESUMO

Uma das grandes preocupações dos profissionais da área da educação é o insucesso escolar. Apesar do empenho das políticas educacionais e dos investimentos feitos nos últimos anos, o país ainda se encontra abaixo do esperado frente aos efeitos das aprendizagens escolares. Estudos na área apontam para a grande dificuldade de interpretação das crianças que não entendem o que leem, não leem o que escrevem e não pensam antes de escrever, além de apresentarem baixo desempenho no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e por consequência encontram dificuldades de aprendizagem em diversos conteúdos escolares. Apesar dos esforços governamentais, os alunos continuam a apresentar níveis elevados de insucesso escolar. O que educadores, pais e sociedade de maneira geral podem fazer para minimizar essa situação? Pesquisas realizadas nesse enfoque apontam a importância na promoção de competências autorregulatórias em escolas, com a finalidade de aumentar os níveis de desempenho escolar dos alunos. Um dos caminhos apontados em pesquisas internacionais indica a urgência na adoção de programas que promovam a autorregulação da aprendizagem de forma mais significativa. Além dos elementos apontados, considera-se importante a compreensão de fatores que possam contribuir para o sucesso escolar, respondendo questões relacionadas à como os alunos constroem seus processos de autorregulação, como promover uma avaliação mais justa por parte dos professores e uma autorregulação mais eficaz por parte dos alunos. A presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar a implementação de um projeto para alunos do Ensino Fundamental que promove a construção de estratégias autorregulatórias e a relação com o processo de autorregulação e desempenho escolar, tendo como objetivos específicos: i) avaliar as contribuições do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação e de estudo; ii) verificar se há a relação entre os processos de autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em diferentes avaliações. Participaram da pesquisa 256 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e uma orientadora pedagógica. Foram utilizados quatro instrumentos para a coleta e também análise de documentos como o: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); resultados da avaliação externa da Secretaria de Educação (Amda) e entrevista com uma orientadora pedagógica, além do acompanhamento e a observação de campo pela pesquisadora que participou dos encontros pedagógicos durante o projeto. Dentre os autores que balizaram a pesquisa destacamos Hadj, Zimmerman, Zabala, Luckesi, Freitas, Rosário entre outros. Os dados indicaram que a intervenção com os processos autorregulatórios assume papel fundamental como procedimento didático auxiliar no ganho de autonomia estudantil dos alunos participantes. o acompanhamento do projeto o ensino de estratégias autorregulatórias aos alunos durante o ano de 2013 por meio dos do projeto “As Travessuras do Amarelo” possibilitou e favoreceu maior organização e tempo nos estudos, autonomia, atenção e concentração nas tarefas, poder de resolução de obstáculos, entre outros aspectos destacados pelos participantes. Os resultados do instrumento IPAA indicaram uma mudança estatisticamente significativa quando comparados o início do projeto com o final. Os resultados indicam que o desenvolvimento de projetos

com foco na autorregulação pode auxiliar o processo de aprendizagem. Por fim, recomendamos a necessidade de novos estudos com foco no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Ensino Fundamental. Desempenho escolar.

ABSTRACT

One of the great concerns of the professionals in the educational field is education underachievement. Despite the educational policies efforts and the investments that have been made over the last years, the country is still lower than expected in face of the school learning effects. Studies in the area point to a vast number of interpretation difficulties within children who do not understand what they read, do not read what they write down and do not think before writing. Furthermore they show a poor performance at developing a logical mathematical reasoning, and, as a result, finding difficulties in learning at various school subjects. In spite of the governmental efforts, the students continue to display underachievement at high levels. What can educators, parents and society do, generally, to minimize this situation? Undertaken research with this emphasis indicates the importance of promoting self-regulatory skills at schools in order to increase the students' academic performance levels. One of the directions pointed by international researchers indicates the urgency in adopting programs which promote the self-regulated learning in a more significant way. Beyond the pointed out elements, one considers it important to understand the factors that may contribute to educational success, responding to the issues regarding how the students build their processes of self-regulation, how to promote a fairer assessment by teachers and a self-regulation more effective by students. The present study has as a generic goal, to evaluate the implementation of a project for basic education of students that promotes the construction of self-regulatory strategies and the relation to the process of self-regulation and academic performance. The key objectives of this study are: i) To assess the project's contribution for the improving of the processes of self-regulation and studying; ii) to verify on whether there is a relation between the processes of self-regulation obtained by the students, as the project went on, and the academic performance on the subjects of Portuguese Language and Mathematics at different assessments. The survey consisted of 256 students in their 5th year of basic education. It utilized four instruments for the collecting and analyses of the documents, such as: An inventory of the self-regulatory learning processes (IPAA), the results of the external evaluation of the Department of Education (AMDA) and an interview with a pedagogical advisor, in addition the accompaniment and field observation by the researcher who attended at the pedagogical meetings through the process. Among the authors which excelled in this research we point out: Hadj, Zimmerman, Zabala, Luckesi, Freitas, Rosário among others. The data indicated that the intervention with self-regulatory processes takes on a fundamental role as a didactic and auxiliary procedure in the gaining of autonomy in the participant students. The monitoring of the project indicated that the teaching of self-regulatory strategies to students throughout 2013 by means of the project "The Antics of the Yellow" enabled and favored a greater organization and time at the studies, autonomy, attention and concentration on the assignments, power to solving obstacles, among other aspects featured by the attendants. The results of IPPA indicated a significant statistical change when comparing the beginning of the process to its ending. The results indicate that the developing of projects focusing on self-regulation might help the process of learning. At last, we indicate the need of further research focusing on basic education.

Key words: Self-regulated learning. Basic education. Academic performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Levantamento de dissertações e teses sobre autorregulação no Banco de Teses da Capes ----- | 19 |
| QUADRO 2 – Levantamento de dissertações e teses sobre autorregulação na Biblioteca Digital de Teses e dissertações----- | 19 |
| QUADRO 3 - Modelo Plea de autorregulação ----- | 34 |
| QUADRO 4 – Campos da avaliação escolar----- | 58 |
| QUADRO 5 – Modelo de aprendizagem escolar sociocognitivo ----- | 61 |
| QUADRO 6 – Modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem ----- | 66 |
| QUADRO 7 - Ações docente-aluno ----- | 70 |

FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 – Modelo Plea de aprendizagem ----- | 65 |
| FIGURA 2 -Estratégias de autorregulação ----- | 134 |

| | |
|--|-----|
| <u>GRÁFICO 1</u> – Avanços significativos ----- | 135 |
|--|-----|

TABELAS

TABELA 1 - Estatísticas das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Língua Portuguesa. ----- 147

TABELA 2 – Correlação e testes das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Língua Portuguesa ----- 147

TABELA 3 - Estatísticas das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de matemática. ----- 148

TABELA 4 - Correlações e testes das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de matemática. ----- 149

TABELA 5 – Estatísticas das amostras emparelhadas dos Inventários de Processo de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) ----- 150

TABELA 6 Teste das amostras emparelhadas dos Inventários de Processo de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) ----- 151

LISTA DE SIGLAS

AMDA - Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CIEPs - Centro Integrado de Educação Pública

CFL – Conselho Federal de Educação

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ETI - Escola de Tempo Integral

GUIA - Grupo de Pesquisa Universitária em Autorregulação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAA - Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem

NSF - National Science Foundation

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLEA - Modelo de Planejamento, Execução e Avaliação

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1- O PROJETO “AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL AVALIANDO SUAS APRENDIZAGENS | 24 |
| 2 - ESTUDOS EM AVALIAÇÃO | 34 |
| 2.1 AVALIAÇÃO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA..... | 37 |
| 2.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: AVALIAÇÕES EXTERNAS, INSTITUCIONAIS E DE PROJETOS | 45 |
| 2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... | 51 |
| 2.3.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTORREGULAÇÃO | 59 |
| 2.4 DESEMPENHO ESCOLAR E AUTORREGULAÇÃO..... | 69 |
| 3 - FATORES INTERVENIENTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM | 777 |
| 3.1 A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA..... | 777 |
| 3.2 AS RELAÇÕES INTERATIVAS EM SALA DE AULA..... | 83 |
| 4 - PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA DE CAMPO | 89 |
| 4.1 PARTICIPANTES | 91 |
| 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 92 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS | 94 |
| 4.4 INSTRUMENTOS | 96 |
| i) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) | 97 |
| ii) Resultados das avaliações do sistema de avaliação Amda | 98 |
| iii) Entrevista semi-estruturada à orientadora pedagógica..... | 98 |
| 4.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS | 100 |
| 5 - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO APRENDER A APRENDER - “AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: APRESENTAÇÃO DOS DADOS | 102 |
| 5.1. ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA | 104 |
| 5.2 ACOMPANHAMENTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS | 119 |
| 5.2.1 RELATOS DAS PROFESSORAS..... | 120 |
| 5.2.2 RELATO DOS ALUNOS | 124 |
| 5.2.3 RELATO DAS ORIENTADORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS | 129 |
| 5.2.4 RELATOS DOS PAIS..... | 133 |
| 5.3 OS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO E O RENDIMENTO ESCOLAR NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA | 135 |

| | |
|--|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 142 |
| REFERÊNCIAS | 149 |
| APENDICE 1- ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA | 162 |
| ANEXO 1- CAPA DO LIVRO DO PROFESSOR PROJETO SARRILHOS DO AMARELO | 167 |
| ANEXO 2 – CAPA DO LIVRO AS TRAVESSURAS DO AMARELO | 168 |
| ANEXO 3 - EXEMPLO DE QUESTÕES DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (IPAA) | 169 |
| ANEXO 4 - RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DESENVOLVIMENTO DO ALUNO (AMDA) | 170 |
| ANEXO 5 - À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA | 171 |
| ANEXO 6 - TIMBRE DA SECRETARIA | 172 |
| ANEXO 7 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DIRETORES/COORDENADORES/ORIENTADOR) | 173 |
| ANEXO 8 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS) | 175 |
| ANEXO 9 - GRÁFICO DADOS GERAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA | 177 |

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade é notória a preocupação da sociedade com o insucesso escolar e as dificuldades dos alunos de desenvolverem métodos de estudos autônomos, sendo a escola cada vez mais cobrada para a transmissão de conteúdos historicamente construídos e também para participar da vida dos alunos em outras dimensões de ordem social, profissional e familiar. O insucesso escolar pode ser explicado por diversas causas contextuais, quer relacionado com a vida familiar do aluno, quer com o contexto escolar ou com as políticas públicas educacionais adotadas. A busca por suas razões já foi demasiadamente discutida no âmbito educacional; no presente trabalho nos interessamos analisar quais fatores podem contribuir para o sucesso escolar.

Presentemente, programas e projetos governamentais são implementados para o combate do insucesso escolar. Pesquisas indicam que um dos caminhos para seu combate “passa pela implementação de estratégias de aprendizagens metacognitivas, motivacionais e comportamentais através das quais os alunos possam monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem” (FERNANDES, Olívia, 2009, p.8).

A presente pesquisa tem como objeto de estudo um projeto que foca os processos de autorregulação da aprendizagem nos âmbitos metacognitivos, motivacionais e comportamentais e desempenho escolar dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Avaliar aspectos relacionados ao desenvolvimento de um projeto é uma tarefa complexa, uma vez que o conceito de avaliar implica em inúmeros parâmetros e sentidos amplos e com instrumentos variados. Coelho (2009, p.2), pautada nos estudos de Boruchovitch (1999), retrata que muitas pesquisas já demonstraram que a aprendizagem e o uso de estratégias de aprendizagens autorregulatórias são capazes de “produzir, uma melhoria imediata, não só no uso de estratégias, bem como no desempenho escolar geral dos alunos”. Segundo Silva e Sá (1993, p.19):

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas a um nível mais complexo como planos formulados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, com qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Ainda, em acordo com Silva e Sá (1993), as estratégias de aprendizagem incluem comportamentos e pensamentos que ajudam na execução das tarefas e para explicar esse conceito utilizam como exemplo o fato dos estudantes sublinharem determinados trechos de um artigo com o objetivo de recuperar as ideias principais ou ainda um plano para a escrita de um texto. Para as autoras essas ações podem ajudar a melhoria da realização da tarefa. As estratégias de aprendizagem podem compreender diversos tipos de aplicação, umas mais peculiares à tarefas específicas e outras mais gerais e podem ser classificadas em: estratégias específicas à tarefa, por exemplo, fazer prova dos nove para verificar se a conta está correta; estratégias relacionadas com metas a atingir um determinado domínio, quando o aluno tenta compreender, resolver problemas ou memorizar um determinado conteúdo; estratégias gerais, por exemplo, quando o aluno faz a verificação dos resultados e sua alteração quando esta se mostra ineficaz, (SILVA, SÁ, 1993),

De acordo com as autoras, essas estratégias de aprendizagem podem ser aplicadas de forma consciente ou automática, as quais também dependem da aquisição de conhecimentos anteriores, sendo necessário que o estudante se mantenha atento ao contexto em que ocorre sua aprendizagem, respondendo de maneira diferente os diferentes tipos de tarefas solicitadas.

Em suma, na aprendizagem, os bons estudantes usam tudo o que sabem sobre si próprios enquanto aprendizes, sobre o que é exigido pela tarefa e sobre a utilização das estratégias, numa integração harmoniosa de experiências passada e desempenhos presentes (SILVA, SÁ, 1993. p.21).

A utilização constante de determinadas estratégias de aprendizagem contribui para a autorregulação, tais como: a organização do tempo de estudo; a tomada de consciência das aprendizagens; a identificação e organização das ideias principais, o autoquestionamento; anotações e organização de informação (tomar decisões);

elaborar questões; sublinhar; resumir; estratégias de memorização; utilização de estratégia de registros.

A autorregulação é “a característica de um sujeito capaz de exercer um controle sobre as atividades e, em particular, as suas aprendizagens” (HADJI, 2011, p.45). Esse conceito, teoricamente, se refere a um envolvimento comportamental, motivacional e metacognitivo das crianças em suas aprendizagens. O aluno começa a compreender que ele é também responsável pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem.

Para compor o referencial que aborda o conceito de autorregulação, pautamos em pressupostos da teoria sociocognitiva, a partir dos estudos de Zimmerman e outros pesquisadores que trabalham com esta abordagem. Para a temática da avaliação educacional, buscamos autores que tivessem aderência a essa teoria, como a perspectiva de Hadji (2011) que enfatiza a relação entre as duas temáticas. Quanto ao modelo de aprendizagem escolar, optamos pelo socioconstrutivista¹ e interativo, descritos por Jannaertie e Borght (1999 apud HADJI, 2011, p. 6), que destacam três dimensões extremamente importantes para a construção do processo de autorregulação:

A dimensão <construtivista>, que faz referência ao aluno como sujeito que aprende.

A dimensão <sócio>, que faz referência aos diferentes <parceiros> presentes: o professor e os outros alunos.

A dimensão <Interativa>, que faz referência ao <meio> constituído pelas situações e pelo objeto da aprendizagem (o saber ou a habilidade em questão).

Estudos sobre a autorregulação começam a se intensificar a partir da década de 1980 e o interesse relacionado com essa temática deve-se ao fato de que seus conceitos estão diretamente ligados a resultados positivos de desempenho escolar (MENDES, 2010).

A maioria dos alunos não assume o governo do seu agir, apresentando insuficiente aprendizagem em determinados conteúdos e falta de envolvimento nas

¹ Modelo sócio construtivista – dá ênfase à importância das condições sociais propícias para a construção dos conhecimentos.

atividades escolares. Esses fatores aliados a outros aspectos podem fatalmente gerar resultados de fracasso escolar (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007).

Portanto, a autorregulação tem, nesse ponto de vista, uma ação importante no desenvolvimento do aluno autônomo, cujo trabalho é dinâmico e a aprendizagem significativa. Alguns estudos (FERNANDES, Olívia, 2009; ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007; MENDES, 2010) têm demonstrado que é possível a implementação de estratégias autorregulatórias desde muito cedo, antes mesmo que as crianças aprendam a ler, escrever e desenvolvam hábitos de estudo. Pautada nos estudos de Zimmerman (1981, 1998, 2002), Mendes (2010, p. 7) afirma:

a autorregulação é um processo diretivo através do qual os estudantes transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas. Esta abarca os pensamentos que são orientados para atingir determinados objetivos previamente estabelecidos.

Mendes (2010) apresenta estudos que destacam a necessidade da realização de novas pesquisas que demonstrem a validade de instrumentos de avaliação que possam acompanhar mudanças nas estratégias de autorregulação, a fim de acompanhar a validade de projetos e programas que abordam tal temática. O processo de autorregulação está intrinsecamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem e “refere-se a pensamentos pessoais, sentimentos e comportamentos que são planejados e ciclicamente adaptados para atingir objetivos pessoais.” (ZIMMERMAN, 2000, p.14).

Desvendar como os alunos constroem esse processo, qual é o seu papel e o que justifica sua presença no contexto escolar são conteúdos que nos propomos a estudar no decorrer da presente pesquisa. Derivada dessas inquietações iniciais, temos uma questão que nos parece crucial: qual o papel da avaliação no processo de autorregulação?

A avaliação, segundo Luckesi (2011, p. 417) tem a ver com qualidade. A palavra avaliação é “oriunda de dois componentes latinos – *a* e *valiere* – que juntas significam “atribuir valor a alguma coisa”, ou seja, atribuir qualidade a alguma coisa, um juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisões”.

Fernandes, Domingos (2009, p. 51) faz uma distinção entre a avaliação como medida e a avaliação formativa alternativa. A avaliação como medida, preponderante até a década de 1970 e 1980, concebia a avaliação como um processo “deliberado e sistemático de coleta de informação sobre um ou mais objetivos, a fim de se poder formular um juízo acerca do seu mérito e/ou valor que permitisse a tomada de decisões”. Segundo o autor, a avaliação formativa é “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de **regular e melhorar** as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, Domingos, 2009, p. 59, grifo nosso). Enquanto que para a concepção da avaliação como medida, a coleta de informação está centrada mais nos resultados, na concepção da avaliação formativa, o processo de aprendizagem é preponderante, sendo que professores e alunos devem assumir responsabilidades distintas e ao mesmo tempo complementares.

Hadji (2011, p.8) questiona “como é possível criar condições da aprendizagem que permitam que os alunos aprendam progredindo sempre, visando o melhor?”. O autor argumenta que os **processos autorregulatórios** podem auxiliar o ensino, enfatizando a importância central de autorregulação na aprendizagem escolar. A partir dessa perspectiva, a autorregulação pressupõe construções internas provenientes da interação social, ou seja, é um “poder que se «enriquece» proporcionalmente ao controle que o sujeito assume sobre os seus mecanismos primordiais de controle cognitivo.” (HADJI, 2011, p.46).

Os conceitos ora apresentados apontam indicadores para o sucesso escolar dos alunos. Apesar dos esforços das políticas educacionais e dos investimentos feitos nos últimos anos, o Brasil ainda se encontra abaixo do esperado frente aos resultados das aprendizagens acadêmicas. Raposo (2010), ao tratar da realidade portuguesa, afirma que os alunos continuam a apresentar níveis de insucesso escolar elevado e taxas altas de abandono escolar. No Brasil, o quadro educacional não é diferente.

O insucesso escolar e o analfabetismo impedem que os alunos tenham seus direitos e deveres de cidadania garantidos. Raposo (2010, p.13) considera que “programas que possam promover nos alunos motivação para aprender, elevar os

seus níveis de autoeficácia e torná-los mais conscientes e autorreguladores das suas aprendizagens devem ser implementados, mantidos e valorizados”.

No intuito de verificar a validade do estudo sobre a temática já explicitada, realizamos um mapeamento das pesquisas que analisaram os processos de autorregulação no Brasil, no período entre 2005 e 2013, tomando como referência o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

Dentre os sete descritores descritos no quadro 1 a seguir, foi possível localizar 299 trabalhos (dissertações) no Banco de Teses da Capes sendo que desses foram selecionados 19 e o restante excluídos por não se enquadrarem no recorte temporal estabelecido ou por não evidenciar pertinência para a temática em questão – processos de autorregulação relacionados ao Ensino Fundamental. A pesquisa também foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações utilizando-se os mesmos descritores sendo localizado um total de 244 trabalhos (dissertações) os quais foram selecionados 11 e os restantes excluídos pelos mesmos motivos indicados anteriormente. As teses e dissertações selecionadas passaram por um novo crivo de análise, o que resultou em novas exclusões por se tratarem de outros seguimentos da Educação Básica ou ainda por estarem distantes do objeto de pesquisa. Uma mesma dissertação selecionada foi detectada duas vezes em diferentes descritores. Na sequência, os quadros 1 e 2 trazem os detalhamentos quantitativos da revisão:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE AUTORREGULAÇÃO NO BANCO DE TESES DA CAPES

| DESCRITORES | LOCALIZADAS | SELECIONADAS | REVISADAS |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| Autorregulação | 38 | 8 | 2 |
| Auto-regulação | 173 | 11 | 1 |
| Autorregulação e desempenho escolar | 4 | 0 | 0 |

| | | | |
|--------------------------------------|-----|----|---|
| Auto-regulação e desempenho escolar | 0 | 0 | 0 |
| Autorregulação e Ensino Fundamental | 0 | 0 | 0 |
| Avaliação Formativa e autorregulação | 71 | 0 | 0 |
| Avaliação Formativa e auto-regulação | 9 | 0 | 0 |
| Total | 299 | 19 | 3 |

FONTE: Dados da pesquisa, Capes, 2013.

QUADRO 2 - LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE AUTORREGULAÇÃO NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

| DESCRITORES | LOCALIZADAS | SELECIONADAS | REVISADAS |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| Autorregulação | 47 | 4 | 2 |
| Auto-regulação | 179 | 5 | 3 |
| Autorregulação e desempenho escolar | 4 | 0 | 0 |
| Auto-regulação e desempenho escolar | 4 | 0 | 0 |
| Autorregulação e Ensino Fundamental | 4 | 2 | 1 |
| Avaliação Formativa e autorregulação | 3 | 0 | 0 |
| Avaliação Formativa e auto-regulação | 3 | 0 | 0 |
| Total | 244 | 11 | 6 |

FONTE: Dados da Pesquisa, BDTD, 2013.

Diante desse levantamento, foi possível constatar que apesar de inúmeras pesquisas com as palavras autorregulação/auto-regulação, estas são relacionadas a diferentes áreas de estudo, como o direito, a medicina e a administração. Poucos trabalhos abordam de forma direta a área da educação, sendo que o foco predominante está nos estudos na educação superior e alguns no Ensino Fundamental II. Os temas autorregulação e desempenho escolar no Ensino Fundamental I são pouco explorados na produção científica nacional, sendo percebível sua carência, indicando a necessidade de novas pesquisas sobre os assuntos.

A carência de estudos no Brasil nos conduziu a análise dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Investigação em Autorregulação (Guia) da Universidade do Minho, de Portugal que vem desenvolvendo pesquisas sobre a autorregulação, principalmente com foco nos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Um dos projetos é denominado “Sarrilhos do Amarelo: Promoção de autorregulação em crianças sub-10”. Esse projeto está “orientado para equipar crianças do pré-escolar (5º anos) e do 1º Ciclo do Ensino Básico com estratégias e processos de autorregulação, de modo a aumentar a qualidade e a profundidade das aprendizagens”². Este possui caráter preventivo, tendo como pano de fundo a discussão com as crianças sobre as questões das estratégias e os processos de autorregulação da aprendizagem durante a discussão do livro infantil cujo título é o mesmo do projeto “Sarrilhos do Amarelo”. O livro narra um conjunto de aventuras vividas pelas cores do arco-íris em busca do seu amigo “Amarelo” perdido na floresta. O projeto prevê a utilização dessa história como ferramenta que oportunize o trabalho de diversas estratégias de aprendizagem e de processos de autorregulação com as crianças, capacitando-as para aprender a aprender e com o propósito de promover o sucesso escolar. Com o objetivo de subsidiar os professores a desenvolverem o referido projeto com seus alunos, há uma proposta de formação continuada que prevê a discussão do marco teórico que sustenta o projeto e que lhes possibilitem compreender a estrutura, além de um amplo conjunto de propostas de atividades a desenvolverem a partir da narrativa (ROSÁRIO;

²Disponível em: (<http://www.guia-psi.com/sub-10---sarrilhos-do-amarelo.html>). Acesso em: 28 maio, 2014.

NÚNEZ; PIENDA, 2007). Tendo esse projeto como objeto de estudo, pesquisas indicaram que o processo de autorregulação pode ser aprendido por meio do ensino no contexto escolar e que este tipo de intervenção resultou em novas aprendizagens de autorregulação (COELHO, 2009; FERNANDES, Olívia, 2009). Mendes (2010, p. 37) acrescenta que:

à relação entre a autorregulação e o rendimento acadêmico, estudos realizados em Portugal por Lourenço (2007), Mourão (2005, 2009) e Rosário e colaboradores (2007) apontam para a existência de um impacto significativo entre a autorregulação da aprendizagem e os resultados escolares, sendo que, níveis mais altos de autorregulação estão associados a um rendimento acadêmico superior.

Além de Portugal, o referido projeto é desenvolvido em países como Espanha, Chile, Moçambique e mais recentemente no Brasil e México. No Brasil o desenvolvimento do projeto se deu a partir de um trabalho conjunto entre a Profa. Dra. Jussara C. B. Tortella, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, também orientadora dessa dissertação, e o autor do projeto, Prof. Dr. Pedro Rosário, da Universidade do Minho de Portugal. Inicialmente o livro infantil “Sarrilhos do Amarelo” foi revisado pela Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta e editado pela Editora Adonis. Após os trâmites oficiais, sob responsabilidade da Profa. Dra. Jussara, uma secretaria de um município da Região Metropolitana de Campinas adotou o projeto no Brasil para turmas de 5º anos das escolas de período integral no ano de 2013.

No Brasil, a implementação do projeto, assim como em Portugal, inicia-se com a formação dos professores e demais integrantes da equipe pedagógica, momento em que os docentes discutem conceitos básicos e procedimentos didáticos para um trabalho com a autorregulação da aprendizagem. Para o acompanhamento do processo de aprendizagem das estratégias de autorregulação dos alunos, o referido projeto adota a aplicação de vários instrumentos, sendo eles: Questionário de Auto-eficácia em um domínio; Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); Inventário de Processos de Estudo (IPE); Questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV); Questionário de Procrastinação (QP).

Ainda nos anos de 2013 e 2014, outra secretaria municipal de educação do estado de São Paulo adotou o projeto para todos os alunos dos 4º anos e, em 2014 uma escola da rede particular adotou o projeto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O trabalho conjunto entre os dois professores resultou também na realização de pesquisas em nível de mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, pertencente à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas com o objetivo de verificar a sua contribuição para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos alunos participantes do projeto, a saber: “Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores participantes do projeto As travessuras do amarelo” desenvolvido pela mestranda Andréa de Oliveira Silva; “Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental” pela mestranda Maria Fernanda Kosour De Oliveira; “Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação” pela mestranda Carolina Aparecida Araújo Tenca; e a presente pesquisa que está inserida nesse conjunto de dissertações que avaliam o desenvolvimento do referido projeto.

A partir do contexto ora apresentado, delimitamos duas questões norteadoras da presente pesquisa: A participação de alunos no projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo” promove o desenvolvimento dos processos autorregulatórios? Há relação entre esses processos e a melhoria do desempenho escolar dos alunos do 5º ano de Ensino Fundamental? O presente trabalho teve como objetivo geral avaliar a implementação do projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo” quanto à melhoria do processo de autorregulação, tendo como objetivos específicos:

- Avaliar as contribuições do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação segundo dados quantitativos, relato de uma orientadora pedagógica e acompanhamento de reuniões pedagógicas no campo da pesquisa.

- Verificar se há relação entre os processos de autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em diferentes avaliações.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de cunho quanti-qualitativo, por meio da análise de instrumentos avaliativos utilizados pelas escolas participantes do projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo”, entrevista com uma orientadora pedagógica e observação e acompanhamento de campo de reuniões pedagógicas. Para a construção dos procedimentos metodológicos, consideramos algumas características da pesquisa qualitativa abordadas por Bogdan e Knop (1994): a descrição da investigação, o contato do pesquisador com as informações por meio da aproximação com o ambiente pesquisado e a preocupação com o contexto histórico em que se insere a instituição campo.

Considerando as características da pesquisa quali-quantitativa, partimos então para a produção do material empírico a partir de dados de seis escolas municipais de Indaiatuba, município da região metropolitana de Campinas, as quais trabalharam com o projeto. Nosso foco foram os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que o número de participantes foi definido a partir da lista de presença das escolas participantes. No total eram 307 alunos e foram excluídos 51 alunos que não tiveram autorização para a participação na mesma, sendo 256 o total de participantes. Foram selecionados para a presente pesquisa os seguintes instrumentos de coleta de dados: resultados da avaliação externa Municipal do desenvolvimento do Aluno (Amda) e entrevista com uma orientadora pedagógica, além da observação de campo dos encontros pedagógicos.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos: O capítulo 1 tem como tema central a descrição do projeto “As Travessuras do Amarelo” e a participação dos alunos avaliando suas aprendizagens. Iniciamos o mesmo com algumas considerações e descrições a respeito do andamento do projeto até chegarmos aos objetivos defendidos pelo projeto, delimitando seu marco teórico e fundamentos. O capítulo 2 se intitula “Estudos em Avaliação”. Trazemos uma retrospectiva histórica até a descrição do panorama atual da avaliação. Damos destaque nesse capítulo às discussões sobre a avaliação externa e institucionais, finalizando com um tópico que

analisa os estudos sobre a avaliação da aprendizagem e sua relação com autorregulação e desempenho escolar.

O capítulo 3 aborda a construção de significados na perspectiva socioconstrutivista, analisando os fatores intervenientes nos processos de aprendizagens dos alunos, considerando as práticas docentes e a organização do tempo e do espaço escolar. Já o capítulo 4 descreve a metodologia da pesquisa e pondera como foram organizados os dados, analisando os procedimentos realizados durante o projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo”. Finalmente, o capítulo 5, centra-se na análise dos dados da pesquisa à luz da concepção socioconstrutivista, visando estabelecer relações entre os objetivos indicados como norteadores da pesquisa.

1- O PROJETO “AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL AVALIANDO SUAS APRENDIZAGENS

Para entender melhor a conjuntura em que a presente pesquisa se desenvolveu, faz-se imprescindível fazer algumas considerações a respeito do referido projeto. O projeto que tem caráter preventivo e foi iniciado em 2007 em Portugal pelo grupo Grupo de Investigação em Autorregulação (Guia) apostando na capacidade instrutiva das histórias, sendo destinados a crianças (desde o pré-escolar para crianças de 5 anos até o 1º ciclo do Ensino Básico – 1º ao 5º ano).

O projeto contempla dois públicos: os alunos e professores e pais. Para o seu desenvolvimento foram criados dois materiais: um livro teórico (anexo1) para os docentes e uma narrativa infantil denominada Sarrilhos do Amarelo³ (anexo 2). O livro teórico⁴ descreve a arquitetura do projeto e traz subsídios à ação dos professores a partir da descrição do marco teórico sociocognitivista e de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. No livro para os alunos, é descrito um conjunto de aventuras vividas pelas personagens (as cores do arco-íris) em busca de seu amigo (Amarelo) que desapareceu no bosque. O livro é dividido em dezessete capítulos, sendo que em cada um deles há um foco específico para a discussão de uma estratégia de aprendizagem.

Por meio da história das cores do arco-íris e outros personagens, apresentam-se aos alunos diferentes estratégias de autorregulação criando situações intencionais nas quais os alunos podem identificar e refletir sobre as mesmas, adquirindo assim maior autonomia em seus processos de aprendizagem.

Os autores do projeto justificam a utilização da narrativa como um caminho para promover os processos de aprendizagem que são paralelos ao aprender. O referido projeto integra outros projetos que utilizam as narrativas para promover a autorregulação sob a responsabilidade de uma equipe de pesquisadores da Universidade do Minho. O grupo Guia também desenvolve outros projetos de autorregulação: o “Projeto Desventuras do Testas” destinado a alunos de 10 a 15 anos e “Cartas ao Gervásio” para alunos ingressantes do ensino universitário.

³ No Brasil, o título do livro é “As Travessuras do Amarelo”. O Projeto recebe o mesmo título e já é adotado por algumas Secretarias Municipais do Estado de São Paulo e escolas particulares.

⁴ Disponível no site www.guia-psi.com

Como dito, o projeto “As travessuras do Amarelo” prevê a formação de professores e pais, sendo que para os autores é

importante formar os pais e os professores nesta área de promoção das competências de estudo e aprendizagem mais eficazmente. Ensinar-lhes um repertório alargado de estratégias de aprendizagem, exercitar a sua responsabilidade e desenvolver a sua autonomia, promovendo ética de trabalho, são alguns dos tópicos visados neste projeto de investigação na intervenção (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007, p.4).

De forma desafiadora e bem humorada, o livro traz uma mensagem nuclear que gira em torno dos processos e das estratégias de aprendizagens trabalhando desta forma com as crianças os “estabelecimentos de objetivos, organização do tempo, trabalho em grupo, monitorização das tarefas, tomada de decisões e avaliação dos processos” (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007, p.8). A história é usada como ponto de partida para que as crianças juntamente com os professores possam desenvolver processos transversais ao aprender como planejar, executar e avaliar. Durante o transcorrer do projeto os professores discutem com os alunos sobre a importância da reflexão sobre as ações e decisões, sendo que o ambiente da aprendizagem assume um papel importante no desenvolvimento do projeto.

Quanto a aprendizagens de conteúdos atitudinais destaca-se entre outras as relações entre os comportamentos e suas possíveis consequências, explorando os impactos das ações frente aos outros, apresentando razões para regras e demonstrando o efeito de sua violação. Desde pequenas as crianças podem refletir sobre suas ações e aprenderem a regular seus comportamentos (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007). Desta forma tanto os adultos, quanto os colegas influenciam fortemente o comportamento da criança, ajudando-a assim a compreender as expectativas dos outros.

A ideia nuclear do projeto não é apenas que os alunos participantes melhorem suas aprendizagens exclusivamente no campo cognitivo, mas que haja melhora no aspecto comportamental e relacional, como exemplo, melhoria nos relacionamentos do aluno com seus pares, professores e pais. É importante ressaltar ainda que as melhorias nas notas também são esperadas, porém, esse não se constitui um objetivo em si e sim uma possível consequência dos processos

de intervenção realizados durante o projeto por meio das estratégias de autorregulação ensinadas e desenvolvidas.

Como dito, no Brasil, o projeto ocorreu no período de fevereiro a novembro do ano de 2013 em Indaiatuba e foi desenvolvido pelos professores que atuavam no projeto denominado “Práticas de leitura”, no período da tarde, no contra turno. As crianças tiveram oportunidade de aprender um repertório de estratégias de autorregulação da aprendizagem disseminadas na história “As travessuras do Amarelo” e colocá-las em prática em diferentes tarefas, possibilitando novas reflexões e abrindo espaço para o diálogo entre os pares a partir da exposição do que cada um pensa do assunto discutido. O projeto está subdividido em quatro grandes momentos: curso de formação de professores com duração aproximada de 30 horas; encontro com os pais e visitas dos responsáveis pela formação dos professores às salas para acompanhamento do desenvolvimento do projeto; reuniões de avaliação pela equipe de formação e gestores; e análise das estratégias de autorregulação experimentadas pelos alunos, por meio de um instrumento denominado Inventário dos Processos de Autorregulação de Aprendizagem (IPAA). A avaliação desses aspectos do referido projeto tem com objetivo principal subsidiar o trabalho docente e, de forma indireta, pelas ações deles auxiliar “de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento o que se diferencia bastante do apenas “esperar” resultados bem ou mal sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas educativas cotidianas em nossas escolas” (LUCKESI, 2011, p. 21).

Durante as formações foi discutido com os professores que, por meio das atividades a serem desenvolvidas durante o projeto, os alunos devem ser oportunizados a exercitar o controle sobre os seus afetos e cognições. Paralelamente a esses processos autorregulatórios desenvolvidos com os alunos, os professores devem estar atentos ao processo de ensino e aprendizagem compreendendo que o erro é parte construtiva do processo. O educador deve ajudar a decodificar os significados da história e a formular questões que promovam a reflexão e a resolução de problemas (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007).

Assim, esse projeto aponta para o debate de estratégias de autorregulação da aprendizagem com alunos do Ensino Fundamental, possibilitando a organização de

um ambiente solicitador para que possam enfrentar as suas atividades e tarefas de aprendizagem com maior propriedade e autonomia. Rosário, Núñez e Pienda, (2007, p.11) definem autorregulação da aprendizagem como: “Um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas condições, motivação e comportamentos com o intuito de alcançá-los”.

Como já mencionado, o projeto cria esse contexto por meio de histórias infantis envolvendo personagens caracterizados por diferentes cores e outros personagens, como por exemplo, o esquilo Sarabico, a Formiga General, o Rio dos Soluços, a Águia Voadora, que vivem situações de vida semelhantes às vividas pelas crianças. Dessa forma, as estratégias de autorregulação são problematizadas e ensinadas por meio de intervenções intencionais. O referido projeto cria contextos no sentido de proporcionar aos alunos suas próprias construções de autonomia cognitiva e de ação. Acredita-se que as crianças, confrontadas com situações-problema propostas pelas histórias infantis e tendo a oportunidade de optar por si mesmas a escolherem como resolver tais questões previamente definidas, sejam capazes de desenvolver de forma mais efetiva e eficaz suas próprias estratégias de aprendizagem, conseqüentemente, de autorregulação.

O projeto defende a ideia de se trabalhar as estratégias de autorregulação o mais cedo possível sob o “guarda-chuva do modelo sociocognitivo da autorregulação da aprendizagem”, visando criar situações nas quais as crianças possam construir um repertório de estratégias de aprendizagem que as auxiliem a desenvolver um papel mais ativo e autônomo em sua vida acadêmica (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p.8). A questão nuclear da autorregulação é a forma como o aluno “empreende iniciativa pessoal, se torna perseverante e disponibiliza competência adaptativa durante o seu processo de aprendizagem” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 20).

Segundo Rosário, Núñez e Pienda, (2007), a autorregulação da aprendizagem é um conceito ligado à tradição construtivista que evoca a criança a assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo e sua aprendizagem. É um conceito que valoriza a autonomia, “centrada no papel agente das crianças que, desta forma, se assumem como capitãs do seu aprender” (p.11). Os conceitos de

autonomia e do aprender a aprender podem ser compreendidos a partir da explicação dos autores:

Aprender é olhar o mundo diferentemente, compreendendo de uma forma progressivamente mais substantiva os seus “quês” e “porquês”.

Aprender é um desafio, e por esse motivo as crianças precisam estar equipadas com competências transversais que lhes permitam enfrentar com conforto esta viagem, e quanto mais cedo melhor.

Aprender implica na capacidade de governar a própria aprendizagem, mobilizando o querer na direção do dever.

Aprender é, em definitivo, **autorregular o querer e o fazer** (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 11, grifo nosso).

O projeto não pretende ser mais uma atividade ou um conjunto de tarefas desenvolvidas à beira das orientações curriculares, mas sim desenvolvida para se trabalhar “processos transversais ao aprender, planificar tarefas, combater os distratores⁵ e avaliar os produtos, a partir de uma estória que funciona como ponto de partida” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 9). A temática necessita ser articulada com o trabalho desenvolvido pelos educadores em sala de aula e o professor pode decidir a melhor forma para trabalhar a narrativa, como contando um capítulo por aula, um trecho ou destacando partes da história. O que ele não pode perder de vista é o marco teórico e as necessidades do seu grupo de alunos.

Assim, as atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo como “pano de fundo” a narrativa de “As Travessuras do Amarelo” devem ser articuladas juntamente com as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. A ferramenta da narrativa da história possui um perfil moldável não se atendo a um número de tarefas rígidas e fixas e o caráter aberto

da narrativa e o amplo espectro de alternativas de trabalho sugeridos permite muitas abordagens autorregulatórias ajustadas ao nível de compreensão das crianças e à exigência dos diferentes conteúdos e áreas de conhecimento (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p.56).

⁵ Distratores – termo utilizado pelos autores Rosário, Núñez e Pienda para exemplificar as diversas situações que levam os alunos a não se concentrarem em suas atividades, sendo distraídos por inúmeras situações do cotidiano.

No entanto, independente do formato escolhido para o desenvolvimento das atividades, o projeto prevê e sugere, a partir de experiências de aplicações anteriores, quatro passos no trabalho com narrativas do livro, os quais são exemplificados a seguir:

1° Passo – **Montar o cenário** - consiste em desenvolver junto às crianças um ambiente solene (especial) que os motive quanto ao projeto. Para isso,

este ambiente pode ser conseguido, por exemplo, sentando as crianças em círculo, instituindo a “Hora do Amarelo”, iniciando a narração da estória depois da canção do Amarelo, colocando um gorro amarelo para contar a estória, terminando sempre a atividade com o refrão “Vitória, vitória, acabou-se a estória, a lição que ouvi vou tentar aplicar. A lição que aprendi vou tentar recordar. Vitória, vitória, adeus linda estória”, entre outras sugestões (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 57).

2° Passo – **Utilizar organizadores prévios** – é importante desenvolver um organizador prévio, uma vez que a história é longa. Esse ato de recapitular os fatos acontecidos antes de se reiniciar a história tem a finalidade de centrar as crianças na narrativa, lembrando-as dos últimos capítulos narrados e preparando-as para a próxima leitura. Mais do que um breve resumo para lembrá-las, o propósito final dessa estratégia é o importante fato da possibilidade de as crianças refletirem seus ganhos quanto às estratégias autorregulatórias paralelas a outras situações de sua própria vida.

3° Passo – **A narração da estória** – o educador deve recorrer a alguns mecanismos que atraiam seus alunos nesse momento. Pode-se usar gestos, modelação de voz, pausas suspensivas da ação, além da necessidade de o narrador conhecer o texto com antecedência com objetivo de facilitar sua narrativa.

4° Passo – **Exploração da história** – No final de cada narração recomenda-se a promoção de situações nas quais os alunos possam refletir sobre a história, sendo esta tarefa explicada e exemplificada pelo professor.

Como mencionado, esses passos se configuram somente como propostas, indicadoras de atividades a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos da autorregulação da aprendizagem, devendo-se tomar por mais importante, por parte do professor, a finalização das atividades levando seus alunos a “pensar depois”, induzindo-os a refletir sobre suas ações. Nesse contexto destaca-se o papel fundamental do educador que possibilitará ao aluno condições para a aquisição de estratégias autorreguladas da sua aprendizagem. O professor deve propiciar aos seus alunos “ambientes de aprendizagem que ofereçam oportunidades efectivas e intencionalizadas de desenvolver as competências de autorregulação” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 15).

Mas o que acontece quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem? Na maioria das vezes, os alunos com tais dificuldades e por consequência baixos rendimentos escolares sentem-se desestimulados por não conseguirem acompanhar seus colegas de classe, não recebendo o apoio adequado na escola e em casa; pouco a pouco, abandonam seus estudos, desistindo de aprender os conteúdos escolares. Para esses alunos, segundo autores referenciados, há a necessidade de um acompanhamento “mais de perto”, pois lhes faltam “competências transversais que lhes permitam decodificar a tarefa, apresentando, por exemplo, uma leitura muito pobre que não lhe permite a compreensão do material, e também lhes sobrem distractores” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 16).

Em acordo com os autores, não basta que o professor dê um encorajamento externo ao aluno, com expressões como “você é capaz”. Mas sim, a partir da “exploração intencional dos potenciais de aprendizagem da criança, que frequentemente estão adormecidos, porque esta não acredita nele, após recorrentes experiências de insucesso” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 17).

Seguindo essa linha, o professor precisa oportunizar experiências de êxito: “tarefas que consigam realizar e que, progressivamente, vão subindo seu nível de exigência à medida que são completadas com sucesso” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 17). Assim, a autoeficácia pode ser construída, calcada mais nos resultados positivos do que negativos. Contudo, segundo Rosário, Núñez e Pienda (2007), esses ganhos educativos serão pouco sólidos se o aluno não tiver tempo nem espaço para refletir sobre suas ações e respectivas consequências.

A literatura de autorregulação da aprendizagem apregoa que a criança necessita aprender um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhe possibilitassem assumir o controle de seu próprio processo de aprendizagem. Segundo seus precursores, esse processo é dinâmico, cíclico e explicativo, denominado modelo de Planejamento, Execução e Avaliação (Plea) – modelo estruturado em três fases: a de planificação, a de execução e de avaliação. Embora o modelo Plea tenha uma natureza cíclica e sequencial, essa não é necessariamente hierarquizada. (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007).

Para a organização das atividades acadêmicas em relação à narrativa, os precursores do projeto sugerem que o trabalho de desenvolvimento de estratégias de autorregulação junto aos alunos siga três etapas exemplificadas no Quadro 3, denominada de modelo de Planejamento (pensar antes), Execução (pensar durante) e Avaliação (pensar depois) - Plea, embora estas etapas não sejam fixas.

QUADRO 3 - MODELO PLEA DE AUTORREGULAÇÃO

| | ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM |
|--|---|
| PLANIFICAÇÃO (<i><u>pensar antes</u></i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Estabelecimentos de objetivos e planejamento • Estrutura ambiental • Procura de ajuda social |
| EXECUÇÃO (<i><u>pensar durante</u></i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Organização e transformação • Procura de informação • Tomada de apontamentos • Repetição e memorização |
| AVALIAÇÃO (<i><u>pensar depois</u></i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Autoconsequências • Revisão dos dados |

Fonte: elaborado a partir de Rosário, Nunez e Pienda (2007, p.55)

A fase da planificação consiste em o aluno pensar naquilo que deseja fazer e escolher um repertório de estratégias de aprendizagem com intuito de alcançar os

objetivos pré-estabelecidos. Na fase de execução o aluno coloca em prática o plano estabelecido não perdendo de vista as metas propostas inicialmente.

Considerando a temática da presente pesquisa e o fato do entendimento de que o aluno é o protagonista de seus processos de autorregulação da aprendizagem, focamos agora a fase reflexiva da etapa da avaliação. Ela consiste na fase em que o aluno tira suas próprias conclusões a respeito de seu envolvimento e participação nas propostas a ele direcionadas, analisando os resultados com as metas pré-estabelecidas na etapa da execução. Essa avaliação-reflexão retroalimenta o planejamento e por consequência a próxima execução, fechando um ciclo lógico inerente aos processos de autorregulação da aprendizagem. Frison (2006, p.83) salienta que o processo da aprendizagem autorregulada é um processo de “retro-auto-alimentação, pois o sujeito está em constante processo de construção, reconstrução da aprendizagem, passando pelas três fases que se complementam na organização de uma proposta metodológica”.

A avaliação proposta no modelo Plea tem a conotação de se “pensar depois”, a qual procura desenvolver no aluno as estratégias de autorregulação da aprendizagem da auto consequência e da revisão de dados. A primeira diz respeito à imaginação do aluno sobre o que a concretização da sua ação pode gerar, por exemplo, de recompensas ou sanções em face aos resultados. A auto consequência é fruto das experiências pessoais vividas pelas crianças e da sua observação do mundo ao seu redor. E a segunda significa que o aluno deve empenhar esforços para rever informações ou se preparar para uma atividade.

A seguir, exemplificamos duas etapas, a execução e a avaliação com trechos da narrativa do livro as “Travessuras do Amarelo”, que indicam a ação do personagem Formiga General explicando uma das etapas do modelo do Plea para as cores do arco-íris.

Cada uma das nossas caminhadas envolve a deslocação de muitos meios e esforços, temos de carregar muito alimento para as nossas enormes despensas, respeitando os prazos previstos. Não nos podemos enganar no caminho, nem desperdiçar energia a andar para cá e para lá; por isso confirmo constantemente o nosso rumo. “No exército das formigas chamamos a esta operação ‘monitorizar’, que quer dizer confirmar se está tudo a correr como previsto – as

cores estavam pasmadas com tanta sabedoria” (ROSÁRIO; NUÑEZ; PIENDA, 2012, p.28).

Por fim, entramos na terceira e última fase: a avaliação Plea, que quer dizer pensar depois. Quando terminamos uma etapa temos de avaliar se cumprimos o que tínhamos previsto, se carregamos alimento suficiente, se nos atrasamos, se nos afastamos do caminho da despensa (ROSÁRIO; NUÑEZ; PIENDA, 2012, p. 28).

A fase da avaliação consiste em apreciar se as tarefas de aprendizagem ocorrem como o previsto, verificando a relação entre o resultado e os objetivos estabelecidos, equacionando os porquês. Os efeitos dessa fase de avaliação nutrem o planejamento de novas tarefas, reiniciando assim o ciclo autorregulatório (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007).

Com esse destaque, enfatizamos a importância da possibilidade que o referido projeto dá ao processo constante de avaliação. O acompanhamento desse processo pelo professor pode auxiliá-lo na compreensão das estratégias utilizadas pelos alunos e nos pontos em que eles se sentem mais confiantes no desenvolvimento das atividades e, ainda, nos pontos a serem melhorados. Para os alunos é a oportunidade de estar constantemente avaliando suas aprendizagens e diagnosticando o que é possível melhorar.

2 - ESTUDOS EM AVALIAÇÃO

Segundo Luckesi (1996), a avaliação pressupõe um julgamento de valor a partir de critérios definidos antes ou concomitantemente ao processo para a tomada de decisões. Para o autor a avaliação está sempre ligada à questão do julgamento de valor demonstrando que não há neutralidade. Nesse sentido, a avaliação envolve “escolhas, opções, crenças ideológicas, posições políticas, percepções, vieses e representações; daí a sua característica de não neutralidade” (CANEN, 2005 ,p.97).

A avaliação é tema de discussão que envolve tanto a questão histórica quanto as práticas docentes. De acordo com Paulo Freire:

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B.É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico (FREIRE, 1978, p.26).

A avaliação necessita levar em conta o contexto do ambiente em que se opera o objeto avaliado. A avaliação não pode se limitar a uma simples verificação de resultados, mas sim em um juízo das ações, nas quais os valores também intervêm e que acarretam em algum tipo de intervenção. “A avaliação não pode ser pensada de forma separada de uma visão de educação” (CANEN, 2005, p.100).

Historicamente, essa perspectiva de avaliação que leva em conta a diversidade cultural, que é comprometida com o acompanhamento do processo de aprendizagem e conseqüente sucesso escolar nem sempre foi considerada. Para tal, analisaremos as formas como a avaliação foi concebida considerando seu percurso histórico.

Existe uma trajetória na história da avaliação, no Brasil, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação (FRANCO, 1994, p.14).

Pesquisas realizadas no meio educacional denunciam os alarmantes índices de fracassos escolares, evasões e repetências. Segundo Franco (2002), em 1990, 50% das crianças de escolas públicas repetiam a 1ª série do Ensino Fundamental, enquanto essa porcentagem não chegava a 5% entre aquelas que frequentavam a rede de ensino privado. Esses resultados indicam a complexidade dos problemas do fracasso escolar.

Essa problemática não é uma questão atual, sendo que o contexto histórico demarca que ela é recorrente. Em 1890, o analfabetismo inteirava 85% da população. Em 1950, 51% da população brasileira se constituíam como analfabeta. Em 2008, estaria com 10% da população com mais de 15 anos. Na década atual, entre os estados, o líder em analfabetismo é a Bahia, com 1,8 milhão, seguido de São Paulo, com 1,5 milhão. Minas Gerais vem em terceiro lugar no país, com 1,3 milhão. Em 2009, pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ligado ao Ministério do Planejamento, assinalam, conforme amostra de 2008, que 14 milhões de brasileiros acima de 15 anos eram analfabetos, e somando-se ao analfabetismo funcional esses números passariam de 30 milhões (ARAÚJO, 2012).

Para Araújo (2012, p.124) não são nada otimistas as avaliações sobre a aprendizagem no âmbito da educação fundamental, “o que lança névoas sobre a superação do analfabetismo, pelo menos o funcional”. Segundo o autor, se entre 1890 e 2008 passamos de 85% para 10%, a perspectiva que se lança para o futuro é que somente em 2028 o analfabetismo estaria eliminado.

No Ensino Fundamental o total de matrículas em 2011 era quase 4% maior do que a população de 6 a 14 anos, idade apropriada aos frequentadores desta fase da escolaridade. Em números absolutos, isso significa que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 1.154.492 alunos ainda estavam cursando o Ensino Fundamental mesmo tendo superado a idade correta para estar nele. O número de jovens que deveriam ter avançado no sistema, mas continuavam no Ensino Fundamental salta para 1.716.215. O número de mais de um milhão de alunos na etapa de ensino inconciliável à idade, independentemente do dado populacional usado, é preocupante, segundo especialistas. “É um número alto, e isso sem contar outros problemas do sistema educacional, como o abandono e a evasão”, afirma Maria Amábile Mansutti, coordenadora técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e

Ação Comunitária (Cenpec). “Esses jovens não recebem, dentro das escolas em que estudam o atendimento necessário. Não há projeto pedagógico voltado para eles, o que pode isolá-los dos demais” (MANDELLI, 2011).

Segundo nota técnica do Plano Nacional de Educação 2011 - 2020 (PNE) no Brasil persistem duas grandes preocupações. A primeira versa sobre a qualidade da educação básica e a segunda aborda elevação da frequência à escola. A universalização do atendimento dos 4 aos 17 anos por meio de acesso e permanência nas instituições educacionais tem por objetivo a melhoria desses aspectos. Duas metas podem ser destacadas.

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3 – Universaliza, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária. (BRASIL, 2011-2020, p.3)

Ambas as metas indicam uma projeção de tendências de qualidade por dois indicadores que servem de parâmetros: O primeiro indicativo é a taxa de matrícula líquida do ensino médio que, segundo o referido documento, mede a proporção da população em determinada faixa de idade que frequenta o ensino médio conciliável a ela. Essa faixa é conseguida por intermédio da razão do número de jovens entre 15 a 17 anos frequentando o ensino médio e o total de jovens nessa faixa etária. O segundo parâmetro utilizado é a projeção da taxa de aprovação que versa principalmente na qualidade do nível de ensino, tomando como referência um padrão desejável como a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Se considerarmos os dados de 2013, temos: 6,1% de reprovação (958.448); 1,2% de abandono (186.674) e 92,7% de aprovação (14.619.806) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já para os anos finais temos 11,3% de reprovação (1.504.238), 3,6% de abandono (473.435) e 85,1% de aprovação (11.326.684). (<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>)

Diante dos dados apresentados, uma questão se faz presente: Os procedimentos avaliativos aplicados nas últimas décadas influenciaram ou não o

quadro atual de repetências nas escolas públicas do Brasil? Provavelmente não teremos respostas para essa questão, mas conhecer os caminhos históricos da avaliação pode auxiliar na compreensão de tal situação de evasão escolar e analfabetismo.

2.1 AVALIAÇÃO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Acredita-se que a retomada histórica dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem seja relevante, uma vez que as tendências existentes em épocas determinadas se refletem nas práticas avaliativas atuais, ou seja, “práticas avaliativas vigentes conservam marcas de orientações remotas” (SOUZA, 2009, p.2). Aproximadamente há cem anos, a maioria dos testes era baseada em “perguntas centradas na memorização que apenas solicitavam que os alunos completassem os espaços vazios e perguntas do tipo ensaio como, por exemplo, de múltiplas escolhas” (FERNANDES, Domingos, 2009, p.31). Nessa concepção, praticar era o melhor. Era necessário “treinar” os alunos em pequenas partes. Do ponto de vista dos autores, essa ideia sustentou o pensamento e a ação de psicólogos behavioristas que influenciaram significativamente o currículo e as práticas de ensino e avaliação nos sistemas educacionais. Essas concepções behavioristas acabaram por conduzir um ensino condicionado por listas mais ou menos longas de objetivos, muitas vezes pouco relacionados entre si.

No Brasil, em 1931, ocorreu a 1ª reforma do ensino, voltada para o curso secundário, que preconizava a divisão em curso fundamental e cursos complementares, estes com duração de dois anos, imprescindíveis para os alunos dos cursos superiores. Observa-se que no decreto de nº19.890/31 (BRASIL, 1931) a palavra avaliação não é mencionada, sendo o texto destinado à regulamentação de procedimentos relativos a provas e exames, assim como o estabelecimento de critérios de promoção do aluno.

A avaliação era então entendida como procedimento de medidas com o único propósito de atribuir notas aos alunos e a seus desempenhos escolares indicando a priorização da seleção dos alunos; só os que atingiam as notas mínimas exigidas é que poderiam dar prosseguimento a seus estudos. Segundo Souza (2009, p. 3),

esse decreto evidenciava em seu texto a “inflexibilidade e a imparcialidade” em que a tarefa de avaliar era exclusiva do professor, não sendo previsto qualquer envolvimento do aluno nesse processo.

Essa ideia de procedimentos avaliativos pautados única e exclusivamente em provas e testes é herdada da avaliação vista como procedimentos de medidas atribuindo notas aos alunos e aos seus desempenhos escolares. Essa concepção tem suas raízes fundamentadas no sistema de escalas métricas de inteligência criada pelo francês Binet-Simon, em 1904. Binet, na época, criou um instrumento (testes) que segundo ele permitia distinguir graus de atraso em crianças com deficiência intelectual. Em 1912, William Stem acrescentou ao “ teste de Binet-Sim o Quociente Intelectual (QI), que era resultado da divisão da idade real e da multiplicação do resultado por 100, proporcionando, assim, uma medida única de inteligência” (COLL et al., 1999, p. 24).

As primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação se iniciaram via conhecimentos da Psicologia da Educação, numa época em que a própria Psicologia começava a ganhar condições de Ciência. Até o final dos anos 1950, existia uma forte concepção de que a Psicologia da Educação era como um simples campo de aplicação do conhecimento psicológico, isto é, como uma Psicologia aplicada à Educação, não existindo o desígnio de se conseguir conhecimentos novos, mas exclusivamente de aplicar conhecimentos já vigentes da Psicologia, no contexto escolar. Essa psicologia aplicada buscava métodos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e interpessoal dos indivíduos em suas relações interpessoais, prevendo o comportamento dos indivíduos, porém, desconsiderando que os mesmos estavam envolvidos em processos dinâmicos e complexos como os educacionais.

Traçando-se uma ideia paralela do decreto mencionado (nº19.89/31) com nossos tempos atuais, há de se constatar que, legalmente, as condições são diferenciadas, mas o acompanhamento da prática docente tem nos indicado que na escola ainda não se pensa nem se atua muito diferente do que em 1931. Tem-se mesmo em grande medida a concepção de avaliação de forma exclusiva e classificatória, baseando-se em resultados obtidos pelos alunos. Essa concepção de avaliação, ainda considerada por professores, coordenadores, pais, diretores e até mesmo por alunos, prioriza a medida do grau de alcance que cada aluno possa

atingir em determinado período pré-estabelecido no decorrer da aprendizagem. Assim, a avaliação é considerada como “um sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno, e o objeto da avaliação são aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos” (ZABALA, 1995, p.195).

A reforma de ensino de 1931 foi retomada em 1932, pelo decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), que permaneceu em vigor até 1941, contudo a sistematização classificatória da avaliação permaneceu inalterada. Ainda na década de quarenta, precisamente no ano 1942, foi propagada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, chamada de Reforma Capanema (BRASIL, 1942), no qual o nível secundário se dividia em ginásial e científico ou clássico. O Decreto-lei nº 4.244/42, cap. IV, art. 30 tinha como definição: “A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez” (SOUZA, 2009, p.5). Esse decreto deixou bem claro a permanência da mensuração e a quantização do rendimento escolar dos alunos.

A reforma Capanema conservou-se vigente até dezembro de 1961, quando foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação com a Lei nº 4.024/61 artigo. 39, o qual apresentou indícios de uma proposta de avaliação contínua com maior compatibilidade com o trabalho de análise de resultados dos desempenhos dos alunos de modo mais acessível (SOUZA, 2009), havendo indicação de um apoio contínuo ao aluno, assim como se expressava no parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº102/62. Diferentemente do período anterior, em que prevalecia o uso de provas e exames, essa lei trazia a ideia da “verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno” (SOUZA, 2009, p.7). Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5692 que indicou as diretrizes e bases para os 1º e 2º graus, sendo abolidas as avaliações propagadas até então. Na lei 5692/71, destacou-se que o papel da avaliação proposta não era apenas de servir unicamente “para fins de decisão com relação à promoção ou retenção do aluno de uma série para outra” (IDEM, p.9).

Segundo Souza (1994), nesse período houve forte influência tecnicista na educação entre as décadas de 1960 e 1970, entusiasmada pelos escritos de Tyler. A continuidade da influência norte-americana no Brasil ocorreu também com outros autores, como Papham Bloom, Ebel e Ausubel. “Dos autores brasileiros destacam-

se Medeiros (1971) e Vianna (1973) os quais produziram publicações sobre avaliação da aprendizagem fornecendo diretrizes para o desenvolvimento de testes e medidas” (SOUZA, 1994, p.29).

A proposta de Tyler para a avaliação apontava para a consecução de objetivos em atividades educacionais e em práticas pedagógicas que indicassem mudanças comportamentais no aluno por meio do ensino (ALFREDO, 2013). Franco (1994, p. 34) nos indicou que para Tyler a “avaliação compreende a mensuração das mudanças de comportamento ocorridas com os alunos, em confronto com os critérios de desempenho esperado”.

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem denominaram o período entre 1930 e 1945 da idade tyleriana. Baseado em formulações de objetivos comportamentais, esse modelo de avaliação influencia ainda hoje sistemas educativos atuais. Para Fernandes, Domingos (2009) nasceu dessa perspectiva o embrião das funções reguladoras da avaliação.

Assim, segundo Souza (1994, p. 30), Tyler enfatiza os objetivos educacionais e compreende que a avaliação é “o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo”. Já para Bloom havia a necessidade de um acompanhamento sistemático de evidências que ocorriam no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, “a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde” (SOUZA, 1994, p.30), Destacamos algumas definições de avaliação que colaboram para a compreensão dos focos de análise de alguns autores citados:

Avaliação sempre implica em julgamento de melhor ou de pior [...]. Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se dissermos, baseados nessa medida, “Excelente” ou “Satisfatório” ou “Terrível”, foi feita uma avaliação [...]. Esta se processa tendo em vista objetivos específicos (EBEL, 1968 apud SOUZA, 1994, p.30).

Avaliar significa emitir um juízo de valor ou mérito examinando os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL, 1980 apud SOUZA, 1994, p.30).

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo

programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente acontecendo (TYLER, 1969 apud SOUZA, 1994, p.30).

A partir dos anos 80, do século passado, iniciaram-se novas ideias inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, nos avaliativos. Estudos no campo do cognitivismo começaram a indicar que os processos de aprendizagem não são “lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direções e ritmos que não obedecem propriamente os padrões regulares” (FERNANDES, Domingos, 2009, p.32-33). Os autores cognitivistas ressaltam ainda que um ensino calcado em práticas rotineiras e aprendizagem de conceitos descontextualizados conduzem a dificuldades de aplicação de conhecimentos na resolução de problemas do dia a dia. Eles defendiam a ideia de que as aprendizagens significativas

[...] ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso eles não são encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informações, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento (FERNANDES, Domingos, 2009, p.33).

Com uma perspectiva diferenciada das anteriores sobre aprendizagem e avaliação, historicamente temos a inserção do conceito de avaliação formativa preconizada inicialmente por Scriven. Em 1967, por intermédio desse autor, surgiu a diferenciação da avaliação somativa /certificativa da avaliação formativa mais ligada ao “desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagens” (SCRIVEN, 1967 apud FERNANDES; Domingos, 2009 p.49). Esse conceito inicial de Scriven sobre avaliação formativa surgiu no âmbito do desenvolvimento das teorias do behaviorismo que posteriormente foram introduzidas a outras perspectivas teóricas de cunho cognitivista. Nesse contexto, a avaliação formativa nos processos de aprendizagens dos alunos considerava “objetivos e

tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes” (FERNANDES, Domingos, 2009, p.49).

Com o objetivo de diferenciar a avaliação formativa preconizada pelo modelo behaviorista e por Scriven de uma avaliação mais focada nos processos autorregulatórios, autores trouxeram um novo conceito: avaliação formativa alternativa (GIPPS, 1994; STOBART, 2003 apud FERNANDES, Domingos, 2009). Para esses autores,

trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrados na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos e aprendizagens (FERNANDES, Domingos, 2009, p.56).

Segundo Fernandes Domingos (2009, p. 59), a avaliação formativa é “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos”. Para tanto, professores e alunos necessitariam assumir responsabilidades distintas e ao mesmo tempo complementares. Esse tipo de avaliação “ tem como função exclusiva a regulação das aprendizagens **durante a realização de um mesmo programa**, de uma aula ou uma sequência de aprendizagem” (HADJI, 2011, p.34, grifo nosso).

Considerar a regulação das aprendizagens nos remete a outro conceito prioritário: a avaliação diagnóstica. Ela tem como objetivo “situar um nível e compreender as dificuldades, inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir e estabelecer diálogos” (HADJI, 1994, p.65). Para o autor, uma avaliação diagnóstica se propõe a explorar ou identificar lacunas de dificuldades, com vistas a escolher os procedimentos mais adequados a serem tomados.

A ideia de acompanhamento pode ser compreendida também quando analisamos os documentos legais. De 1971 a 1996, alguns pareceres foram promulgados, como o CFE nº 360174, e nº 2.164/78, ambos com predomínio dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos. Em 20 de dezembro de 1996, foi

publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) que regulamentava a avaliação do rendimento escolar no Artigo 24:

Inciso V- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito.
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Nesse momento, a escola deveria reorganizar os instrumentos previstos no regimento escolar, dando ênfase à avaliação como processo que buscava “detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo” (SOUZA, 2009, p.13). Há aqui, um “divisor de águas” no aspecto legal, pois fica explícito que o norte dessa proposta de avaliação era acompanhar o desempenho escolar visando o “progresso [...] como meio de promoção do aluno, por meio da aceleração do aluno, avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação e/ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito” (SOUZA, 2009, p.13).

A ideia de avaliação diagnóstica e formativa é compreendida como uma avaliação voltada ao dia a dia das escolas, levando em conta as diferenças culturais, acompanhando os alunos em suas limitações, transformações e crescimento. Assim, tanto a avaliação diagnóstica como a formativa se pautam na avaliação do processo e não apenas de seus produtos, buscando adquirir elementos ao longo de todo o processo de aprendizagem, com o maior propósito no crescimento do aluno e não em uma simples classificação. Os profissionais da educação, como observadores das aprendizagens necessitam se concentrar não apenas

em elementos factuais demonstrativos de um suposto “conhecimento” mas que verifique, igualmente a ocorrência de habilidades, interesses, atitudes e a demonstração de novos valores da parte do aluno, para que possa ajuizar, com relativa segurança a qualidade do produto de todo o processo educacional (VIANNA, 2003, p.93).

A avaliação formativa indica o que necessitaria ser feito para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas. Considera-se que a avaliação formativa é uma avaliação informativa que “caracteriza-se por um processo de interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direcioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso”, (SILVA; HOFFMAN; ESTEBAM, 2003 p.39). Segundo Perrenoud, Cardinet, Allal (1976, p.14) a avaliação formativa “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”.

Convém ressaltar que a avaliação proposta neste trabalho se distancia de uma avaliação classificatória, aproximando-se de uma avaliação formativa, em que os responsáveis pelo processo de aprendizagem - o aluno que aprende e o professor que ensina - são os destinatários principais do ato de se avaliar (HADJI, 2011). Essa proposta parte de uma concepção construtivista que

propõe uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, partindo do princípio de que o aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, estimulando a construção de pensamento (MELO; BASTOS, 2012, p.183).

Freitas (2003, p.41) retrata três aspectos intervenientes e comumente utilizados pelos docentes na avaliação da aprendizagem. O primeiro deles é o aspecto “institucional” o qual avalia o conhecimento do aluno por meio de exercícios, provas e trabalhos. Para o autor, a maioria das definições sobre avaliação detém somente esse aspecto, ao enfatizar que a “avaliação é para saber o que o aluno aprendeu”. O segundo aspecto é o “comportamento” do aluno dentro da sala de aula sendo que este interfere na nota do aluno. O terceiro componente é aquele que

sujeita o aluno a reprimendas orais e comentários críticos, estando este aspecto no campo dos “valores e atitudes”. Para o autor, o conjunto desses três aspectos “cria um campo necessário para que se exercitem relações sociais de domínio e submissão ao professor e à ordem” (p.43).

Nota-se que, diferentemente da definição da avaliação formativa, o retrato que Freitas (2003) aponta do contexto escolar atual é para uma prática de avaliação classificatória. O sistema escolar brasileiro ainda se detém de forma expressiva em avaliações somativas, bancárias e certificativas, considerando os resultados finais de um determinado período de aprendizagem, classificando o aluno apto ou não ao final do processo (LUCKESI, 2011).

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos. Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central já descrita no tópico anterior. Em outro âmbito temos a avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (FERNANDES; FREITAS, 2007). Dadas as considerações sobre a avaliação no contexto brasileiro, entramos num segundo aspecto que também se relaciona com este tema: as avaliações externas e institucionais.

2.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: AVALIAÇÕES EXTERNAS, INSTITUCIONAIS E DE PROJETOS

No final da década de 1980, implantaram-se no Brasil avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que foi complementado pela prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em

1989, e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado em 2004, sendo que “essas avaliações do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação básica ao ensino superior e à pós-graduação” (LUCKESI, 2011, p. 430). O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Prova Brasil é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Seu objetivo é fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro cujas informações produzidas por essa avaliação visam subsidiar a reformulação das políticas públicas educacionais contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país. Na edição 2011, 55.924 escolas públicas participaram da Prova Brasil, sendo sua metodologia baseada em aplicação de testes e questionários com 44 questões padronizadas de língua portuguesa e matemática e de questionários socioeconômicos em estudantes de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio. Além dos alunos, direção e corpo docente também preenchem a um questionário sócio econômico que possibilita o conhecimento da formação dos profissionais, suas práticas pedagógicas, o clima acadêmico, sua infraestrutura e seus recursos pedagógicos disponíveis. De posse desses dados, é possível o estudo e análise dos fatores associados ao desempenho dos alunos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Somente as escolas declaradas no censo escolar têm seus resultados divulgados. A escala da Prova Brasil está organizada por áreas de conhecimento: língua portuguesa (possuindo 10 níveis) e matemática (possuindo 13 níveis). As habilidades são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e elaboradas a partir de matrizes curriculares dos municípios, englobando uma síntese do que há em comum entre as escolas da rede. É importante ressaltar que os alunos não são avaliados individualmente, mas sim como grupo de estudantes.

As medidas de desempenho nessas avaliações subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além de estar disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar a evolução do desempenho das escolas públicas do país. É possível acompanhar as avaliações quando se compreende os níveis de desempenho das disciplinas avaliadas.

Um marco relevante dessas avaliações externas é a padronização traduzida em escalas para se avaliar o desempenho do aluno. Tais avaliações, nos últimos anos, vêm assumindo importante lugar como instrumento de gestão e se fixam nas políticas educacionais sob a confiança de serem elementos capazes de gerar qualidade de ensino, “subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais em educação atuantes nas diferentes instâncias dos sistemas e instituições educacionais” (SOUZA; LOPES, 2010, p.54).

Além das provas aplicadas aos alunos, há também a utilização de outro instrumento, um questionário que tem por objetivo colher informações sobre os próprios alunos, diretores e professores. De acordo com pesquisa de Pimenta (2012), a maioria dos estados brasileiros já se utilizou de resultados de avaliações externas.

Estudos recentes indicam a criação de sistemas próprios de avaliação externa em alguns municípios do nosso país. Segundo Pimenta (2012), essas iniciativas ocorreram principalmente em municípios de São Paulo: como nos municípios de Indaituba, Barrinha, Barueri, Brotas, Cajuru, Catanduva, Itanhaém, Jardinópolis, Lorena, Marília, Santa Barbara D'Oeste, São José dos Campos, Porto Ferreira e Valparaíso (SOUZA, PIMENTA, MACHADO, 2012, p.20). A justificativa desses municípios é uma maior identidade dos profissionais envolvidos nesse tipo de avaliação do próprio sistema em relação à Prova Brasil e ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Nestes municípios o tratamento dos dados é feito por escolas e por turmas, com apoio pedagógico da Secretaria de Educação para interpretação dos dados. Há um grau de organização e integração da rede que promove reuniões semanais entre os gestores das escolas para análise dos resultados. Nesse contexto, o papel dos gestores, dentre eles o coordenador pedagógico, é de primordial importância, pois de posse desses resultados promovem articulações entre os profissionais do ambiente escolar, utilizam esses dados de informações diagnósticas como indicativos para quais as ações devem ser tomadas e quais as decisões políticas e pedagógicas são necessárias e urgentes. Com o advento das avaliações externas

[...] observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos [...]. A avaliação é eleita como uma bandeira em prol da qualidade do ensino (SORDI, 2009, p.6).

Sordi (2009) defende a ideia de que as medidas são necessárias, porém insuficientes quando ficam restritas a números e relatórios esquecidos, que não são observados e refletidos por professores, pais e diretores. A autora questiona a quem e para que se avaliar desta forma. O ranqueamento dos resultados das avaliações externas das escolas não contribui para o entendimento das condições intra e extraescolar que as afetam. “A escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve” (SORDI, 2009, p. 9).

A escola e seus atores, de acordo com Sordi (2009), necessitam desenvolver um lidar formativo com os resultados das avaliações externas; o desconhecimento dessa forma de leitura formativa pode, frente a resultados aparentemente de fracasso, “levar os professores a certo desapontamento com a sua impotência de ensinar” (p.330). Esse desapontamento é refletido diretamente nos alunos que, por sua vez, se culpabilizam também pelo fracasso dos resultados, criando assim um clima de insatisfação e desânimo na comunidade escolar. É nesse ponto que a avaliação institucional pode auxiliar na compreensão e utilização dos dados das avaliações externas, sendo que

os alunos não são objetos da educação, uma vez que são protagonistas de suas próprias experiências, as quais possam obter mais ou menos êxitos ou fracassos podendo assim recorrer a caminhos muito diferentes entre si. Para ver essa realidade dinâmica não é suficiente analisar as variáveis sistêmicas (acesso, eficiência interna, rendimento) que se expressam mediante indicadores específicos (cobertura, idade-extra, repetição, abandono, conquistas de aprendizagem etc.), sendo necessário também recorrer a estratégias analíticas qualitativas⁶ (TENTI FANFANI, 2008, p. 175, tradução nossa).

⁶Los alumnos no son objeto de educación, sino que en parte, son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre si. Para ver esa realidad dinámica no es suficiente analizar las variables sistémicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan mediante indicadores específicos (cobertura, extra-edad, repetición, deserción, logros de aprendizaje etc.) sino que es necesario recurrir a estrategias analíticas cualitativas (TENTI FONTANI 2008, p.175).

A avaliação institucional ou avaliação das escolas, segundo Sordi (2009), é intermediária entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação do sistema. Para a autora, discutir resultados de avaliações externas com a equipe escolar traz possibilidades de ampliar o olhar sobre a escola. Discutir os resultados com os alunos é mais do que uma mera reflexão do contexto escolar e do desenvolvimento acadêmico. Esse “raciocínio avaliativo deve se dar de forma compartilhada (estudante e professor)” (SORDI, 2009, p.324), sendo possível durante esse percurso sacar da avaliação seu verdadeiro valor, tomando os resultados não como “condição de verdade absoluta” (p. 324) e sim de um melhor entendimento de interpretação dos dados (as notas). Há grandes prejuízos para a escola quando os professores e a equipe gestora não estão preparados para compreender os resultados das avaliações externas. “Sem discurso para problematizar a avaliação da sua escola, tendem a receber passivamente os dados, ao que se refere segue uma postura de indiferença frente aos mesmos” (SORDI, 2009, p.325).

A passividade ou mesmo a negação desses resultados é prejudicial para o projeto pedagógico, criando um clima escolar negativo de insatisfação geral, o que não corrobora para as aprendizagens presentes nem futuras. Sordi (2009, p. 326) defende ainda a ideia de que professor e equipe pedagógica necessitam em parceria “construir uma rede explicativa para os problemas em que se deparam e formular também estratégias de superação”. Além da avaliação dos alunos, a equipe necessita trabalhar com o conceito de “produção de qualidade na escola”, a qual dependerá do empenho ativo de professores, gestores e comunidade acadêmica. Assim, “o descuido com o envolvimento da comunidade intra e extraescolar acaba deslegitimando o processo de produção de qualidade nas escolas e desperdiçando as evidências via avaliação” (SORDI, 2009, p.327).

De acordo com Sordi (2012, p.327), “avaliar a escola é construir juízo de valor sobre a função social que possui um zelo bastante acentuado, dadas as mudanças que assolam a sociedade”. No âmbito das secretarias de educação e nas escolas, há a prática do desenvolvimento de programas e projetos que visam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Westat (2002 apud FERNANDES;

Domingos, 2011, p. 191), no contexto da *National Science Foundation* (NSF), dos Estados Unidos da América, “um projeto é uma atividade específica de investigação ou de desenvolvimento financiado por aquele programa”, ou seja, os projetos assumem estruturas menos formais do que os programas, não fazendo assim parte de planos no funcionamento da gerência pública.

Para Fernandes, Domingos (2011, p. 185), a “avaliação de projetos pode ser um importante processo de apoio ao desenvolvimento das políticas públicas de educação”. Descobrir métodos e processos que tragam um *feedback* apropriado, indicando o retrato mais honesto possível do que funciona e do que não funciona e os seus porquês necessita ser designo das avaliações dos projetos educacionais. O autore considera que:

a inexistência de *feedback* torna praticamente impossível perceber se o programa está a desenvolver-se de acordo com que se pretende e, conseqüentemente, não se consegue conhecer, compreender e progredir na resolução dos problemas (IDEM, p.186).

O autor aborda alguns itens na avaliação de programas que no nosso entender cabem também para a avaliação de projetos, sendo a avaliação de programas uma ação que traz informações aos cidadãos, cujo objetivo é o de:

a) tornar mais transparente o seu funcionamento; b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes; c) verificar se um programa ainda faz sentido; d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas; e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas (FERNANDES; Domingos, 2011, p.187).

Para a avaliação de projetos é necessário amplo conhecimento, sendo que “os seus propósitos, a sua estrutura organizacional, o seu funcionamento, as relações com os potenciais beneficiários e os materiais que são utilizados são apenas algumas coisas que necessitamos saber”, pois sem este conhecimento os avaliadores terão problemas em eleger e decidir os objetivos da análise avaliativa

(FERNANDES; Domingos, 2011, p.191). Ao se utilizar uma matriz de avaliação é preciso também considerar que qualquer avaliação apresenta certo grau de subjetividade por parte do avaliador, que em sua ação traz consigo valores e crenças. Nesse sentido, “assume a subjetividade, os valores e o enviesamento, considerando-os indissociáveis do processo de construção do conhecimento” (FERNANDES; Domingos, 2011, p.195). Para o autor, o processo de recolha de elementos e o método a se utilizar necessitam estar intrinsecamente ligados às questões da avaliação, sendo fundamental unir métodos qualitativos e quantitativos. O avaliador precisa ter consciência que seus interesses e preocupações interferem nesse processo.

De maneira geral, no que diz respeito aos resultados da avaliação de um projeto, espera-se que sejam “utilizados direta ou instrumentalmente na tomada de decisões” (FERNANDES; Domingos, 2011, p.203). O autor aponta ainda que dificilmente haverá avaliações em geral de caráter definitivo e conclusivo, sendo necessário o constante revisitar nas conclusões analisadas a partir desses resultados.

A avaliação de programas e projetos está intimamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem. Geralmente a tomada de decisões está ligada à aquisição de novas aprendizagens pelos alunos. Dada a relevância dessa temática, trazemos no próximo tópico a discussão da avaliação da aprendizagem.

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliação é uma ação que permeia a nossa vida. A todo o momento estamos sendo avaliados e/ou avaliando inúmeros fatores como as atitudes, aparências, posturas e falas. No campo da educação, confunde-se avaliação com instrumentos de controle e classificação dos alunos e das instituições de ensino. Entretanto, será que a avaliação se reduz a esse aspecto? O que é afinal avaliação? Como torná-la “aliada” de uma educação voltada para o sucesso escolar e melhora no desempenho escolar de nossos alunos? (CANEN, 2005).

Essas questões mobilizam a presente pesquisa, pois trazem como pano de fundo a discussão do desempenho escolar. Para Canen (2005), a avaliação

necessitaria incorporar critérios, objetivos e, ao mesmo tempo, flexibilizá-los, levando em conta a diversidade cultural de alunos, escolas e instituições de ensino.

No presente tópico, discutiremos os aspectos teóricos da avaliação em um contexto histórico que nos permita visualizar a trajetória da avaliação em nosso país e suas contribuições para a atual situação educacional, principalmente quanto ao desempenho escolar dos alunos. Ainda se destacam a construção de significados na perspectiva construtivista⁷, indicando o papel do professor na busca da autonomia dos alunos no decorrer das atividades em sala de aula, fatores estes indicativos de uma maior apropriação do aluno quanto aos aspectos de regulação e autorregulação. Por fim analisam-se quais são os saberes docentes necessários para que o professor possa avançar em suas práticas pedagógicas de maneira mais consciente rumo à melhoria do desempenho escolar de seus alunos.

A avaliação da aprendizagem e os resultados dos desempenhos escolares nas instituições de ensino têm se apresentado de uma forma problemática na prática pedagógica. Ao professor cabe a difícil tarefa de avaliar o aluno e decidir se ele passa ou não de série, decisão esta que poderá influenciar diretamente no sucesso ou no fracasso escolar. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação e que condições seriam necessárias para que esta se processe de maneira mais coerente e justa.

A trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo “não segue padrões rígidos, sendo determinada por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere” (BATISTA; GURGEL; SOARES, 2006, p. 3).

Professores encontram dificuldades no quesito avaliação, estes se questionam em como não transformar suas provas em apenas cobrança de conteúdos decorados pelos seus alunos. Luckesi (1984) enfatiza a importância do critério, dizendo que a “avaliação não poderá ser praticada sobre dados inventados

⁷Modelo construtivista – dá ênfase à construção do conhecimento sobre o meio, é a atividade estruturante do sujeito que fundamenta o seu desenvolvimento cognitivo.

pelo sujeito, sob pena de nada estar avaliado ou, pior ainda, estar enganando a si mesmo e aos outros” (DEPRESBITERIS, 1994, p.69).

Muitos professores se esforçam para avaliar de forma a auxiliar seus alunos em seus processos de aprendizagem, porém alguns têm para si que o ato de avaliar é apenas sinônimo de verificar se seus alunos “aprenderam” ou não os conteúdos ensinados.

Na escola, ou em qualquer outra situação, não basta um ensino e uma aprendizagem que se deem de forma mecânica ou somente de memória. Há necessidade do entendimento do que se ensina e do que se aprende. O educando precisa aprender ações mentais (compreender como as coisas operam) e procedimentais (como realizá-los) (LUCKESI, 2011, p.104).

No âmbito da avaliação, essa questão também se aplica. É preciso que haja a compreensão de educandos e educadores de que a avaliação não se restringe à verificação, às provas. Nesse sentido, Bertagna (1997) faz uma crítica ao uso exclusivo de provas para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e para Sobierajski (1992, p.65) “pelo que transparece, pode-se inferir que a prova serve para legitimar o poder do professor ao mesmo tempo em que responsabiliza apenas o aluno por seu sucesso ou fracasso”.

Para Bertagna (1997, p.17), a prova tem assumido um papel mais do que relevante nos processos de aprendizagem, direcionando quase todos os objetivos da aprendizagem. “Os professores centram-se nos resultados das provas. Se necessário, facilitam para que os alunos obtenham resultados positivos, pois estes refletem formalmente a competência dos professores”. A autora destaca ainda que as notas da prova se tornaram um mecanismo de controle. Aspectos como responsabilidade e participação também são avaliados nas provas aplicadas aos alunos, que necessitam se encaixar perfeitamente aos padrões disciplinares impostos pela escola e pelos professores. Raramente as notas das provas são usadas como auxiliares para que os alunos adquiram conhecimento no sentido de identificar obstáculos e procurar recuperá-los, mas sim visa uma classificação do aluno como apto ou não à aprovação.

Parece que o cotidiano da sala de aula gira em torno da nota que tem a função de classificar o aluno em aprovado ou reprovado, por isso, [...] a nota e conseqüentemente a aprovação e reprovação é que determinam o processo de ensino-aprendizagem (SOBIERAJSK, 1992, p.65).

Hadji (1994) propõe que se mude o foco sobre os produtos dos processos avaliativos – as notas, para centrar-se no período todo do processo de avaliação. O autor nos evoca a perceber a nota como um suporte ou auxílio para o entendimento dos processos de avaliação como um todo e não apenas em momentos estanques e finais do mesmo.

A pesquisa aqui proposta pretende avaliar a relação entre o processo autorregulatório e as notas dos alunos do 5º do Ensino Fundamental do sistema de avaliação interna de uma secretaria municipal. Nosso foco vem ao encontro de um “olhar” para o todo do processo de aprendizagem e não apenas em momentos isolados e finais do processo. O acompanhamento do processo autorregulatório nos dá indicativos da busca da resolução de problemas cotidianos escolares de forma mais autônoma pelos alunos.

Tal visão necessita de uma mudança de conceito sobre avaliação, na qual ela se caracterize como um tempo de diálogo entre todos os envolvidos (professores, alunos, direção e pais) num intrincado e complexo processo de avaliação, os quais vislumbram um objetivo maior que é o avançar no conhecimento. Assim, ato de avaliar consiste em “[...] um juízo através do qual nos pronunciemos sobre uma realidade, ao articularmos certa ideia ou representação daquilo que devia ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade” (HADJI, 1994, p.178).

Quanto ao papel das notas no processo de avaliação, Hadji (1994) nos alerta que não é preciso retirá-la do processo, mas sim saber e ter consciência de quais informações são vinculadas a estas notas.

Se essa informação nos permite fazer o ponto da situação, então é o lugar que importa e não o resultado numérico; se serve para materializar um nível de competência, por que privamo-nos dela? Mas se a nota apenas dá testemunho da persistência do mito do valor verdadeiro, é apenas um instrumento de perspectiva que nada tem a ver com avaliação – manutenção da ordem ou imposição da força - seria melhor deixarmos de a usar (HADJI, 1994, p.108).

Com relação às distintas esferas em que a avaliação se situa, no espaço em que se está atuando, Hadji (1994) distingue três campos para avaliação escolar, como apresentado no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – CAMPOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

| ESFERAS DA AVALIAÇÃO | PROCESSOS AVALIATIVOS |
|--------------------------------|--|
| Vida individual | Constitui-se um meio de esclarecer a ação. |
| Vida de uma instituição | Poderá se tornar um elemento de comunicação social entre os que estão envolvidos com a vida na escola: familiares, professores, gestores e alunos. |
| Vida de um sistema | Poderá e necessitará se colocar a serviço de uma gestão eficaz das aprendizagens, facilitando o desenvolvimento individual. |

FONTE: elaborado pela autora a partir de HADJI (1994)

Em qualquer dessas esferas da avaliação, a quantificação só tem sentido se nos ajudar a materializar o nível de competência para uma perspectiva de tomada de consciência da realidade e propostas de intervenção para a melhoria ou manutenção da mesma.

Com relação à avaliação na esfera individual, esta precisaria ter caráter pedagógico. Hadji (1994, p.180) compara o avaliador a um “navegador que determina as coordenadas que permitem que o piloto conduza o avião ao destino desejado”. Na presente pesquisa, o olhar para a relação entre as notas dos alunos e as estratégias de autorregulação, também nos auxilia compreender quais são os caminhos para a tomada de consciência do processo de aprendizagem. No caso da avaliação na esfera institucional, o processo avaliativo se dá por meio de ações que são então “mais coletivas e características dos diferentes subgrupos cuja dinâmica

constitui a vida escolar” (HADJI, 1994, p.180). Já na esfera do sistema, a avaliação precisa ser colocada “à arte da aprendizagem”, promovendo o indivíduo (HADJI, 1994, p.181).

Quanto à avaliação como contribuinte do ato pedagógico, Luckesi (2011, p.263) traz o questionamento: “o que é, e como se efetiva o ato de avaliar na ótica da investigação, e se necessário, da intervenção?” Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem vem auxiliar o professor no sentido de subsidiá-lo, permitindo a ele reconhecer a eficácia e a ineficácia de seus atos e recursos pedagógicos utilizados, além de subsidiar também a correção de rumos da atividade e de seus resultados.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não é, e não pode continuar sendo, um exercício pedagógico déspota que intimida e submete a todos com um poder arbitrário. “Cabe dizer um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar na escola” (LUCKESI, 2011, p.264).

Luckesi (2011) argumenta que a avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, algumas intervenções a fim de corrigir os rumos da ação. O autor destaca a importância que o professor precisa dar a sua disposição psicológica para acolhê-lo da realidade como “ela é”, sem formação de ideias prévias e pré-conceitos sobre o aluno. Para ele, o acolher sem julgar “é uma conduta que exige treinamento e prática. Todos os dias necessitamos estar atentos a esta questão, caso desejemos aprender a agir como investigadores” (LUCKESI, 2011, p.267).

Depresbiteris (1994, p. 69) aponta para o perigo do preconceito por parte do professor, que pode influenciar negativamente sua avaliação. Dentre esses possíveis pré-conceitos, temos os seguintes:

- i – Preconceito de comportamento- o aluno bem comportado é bem mais estimado na avaliação do que o aluno mal comportado.
- li – Preconceito da estética – o aspecto de um trabalho no sentido de asseio e ordem pode influenciar o professor mesmo que este trabalho tenha pouco teor. Do contrário, um trabalho com um excelente conteúdo, mas com uma letra feia e uma má apresentação tem maior probabilidade de receber menores conceitos.

iii – Preconceito por causa do cansaço do professor. O professor avalia com mais bondade os trabalhos no início, quando está menos casado e bem disposto do que no final, quando já está mais estafado.

Olhar as coisas como estão acontecendo sem um julgamento prévio necessita ser um exercício contínuo de um professor investigador justo no seu ato de avaliar. O docente precisa evitar estabelecer automaticamente um juízo de valor em salas de aula com seus alunos (LUCKESI, 2011).

O educador que avalia a aprendizagem é o **adulto da relação pedagógica**; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo. Sem essa disposição não há avaliação. Só a partir desse ponto é possível agir construtivamente (LUCKESI, 2011, p.268, grifo nosso).

Luckesi (2011, p.274 - 275) indica-nos ainda uma segunda condição prévia necessária a todo avaliador que é ter “consciência de qual teoria dá contorno ao seu agir pedagógico, a fim de que sua ação de avaliar não se dê de forma descomprometida e alienada”. Enfatiza, ainda, que se “não tivermos uma concepção teórica que nos guie na vida alguém terá por nós”.

Como dito, a presente pesquisa tem como pano de fundo a avaliação na concepção do modelo de aprendizagem socioconstrutivista e interativo proposto por Jomart e Vander Borgh, o qual consiste em “criar condições de aprendizagem” (HADJ, 2011, p.6). Nesse modelo, organiza-se um ambiente propício às aprendizagens dos seus alunos, apontando como os professores podem ajudá-los a se tornarem, realmente, autores da construção de suas aprendizagens (HADJI, 2011, p. 8).

Philippe Jannaertie e Célia Vander Borgh (1999 apud HADJI, 2011, p. 6) propõem um modelo de aprendizagem escolar socioconstrutivista e interativo o qual pronuncia três grandes dimensões. O Quadro 5 traz essas dimensões.

**QUADRO 5 – MODELO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
SOCIOCONSTRUTIVISTA**

| CONSTRUTIVISTA | SÓCIO | INTERATIVA |
|---|--|---|
| Aluno sujeito que aprende, sendo construídos novos conhecimentos com bases nos conhecimentos mais antigos. | Professor e seus alunos por interações sociais na sala de aula, com ênfase nas intervenções realizadas pelo professor. | O meio constituído pelas situações e pelo objeto da aprendizagem. Situações didáticas que permitam que o aluno interaja com o meio. |

FONTE: HADJI (2011, p.6) (elaborado pela autora).

Embora os autores apresentem o modelo de aprendizagem em três dimensões, entendemos, a partir da perspectiva construtivista, que as duas últimas dimensões (sócio e interativa) dizem respeito a um só aspecto, pois o termo sócio em si contempla a interação.

O ato de avaliar, considerando ainda esse modelo de aprendizagem, está intimamente ligado ao tripé professor – aluno – conhecimento, no qual o bom professor é aquele que não perde de vista seu objetivo, ele é o mediador (catalisador) da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de **criar condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno**. Assim, no lugar de uma perspectiva que compreende o ensino como uma transferência de conhecimentos (verdades prontas), o docente considera o processo e a preparação de condições didáticas pedagógicas que promovam a aprendizagem do aluno, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um “universo simbólico” (MORETO, 2008, p. 76). Para Freire (1996, p.47) o ensino está relacionado com a criação de “possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

A perspectiva construtiva sugere um caminho alternativo, uma nova relação no ensino, possibilitando uma aprendizagem dinâmica em que os conhecimentos já

adquiridos pelos alunos são fundamentais para a aprendizagem de novos conhecimentos. “A partir de suas vivências, o aluno estabelece uma estrutura cognitiva formada por ideias e intuições ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido e elabora perfis em função das suas próprias experiências” (MELO; BASTOS, 2012, p.187).

Para Coll e Martin (2009), a avaliação tem assumido nos últimos anos o papel de protagonista em reflexões e debates pedagógicos. Nessa perspectiva,

Poucas tarefas colocam tantas dúvidas e podem chegar a criar tantas contradições para nós, professores, independente dos níveis educacionais que estejam atuando como as relacionadas à avaliação e às atuações ou decisões associadas a ela (COLL; MARTIN, 2009, p.197).

Conscientes que existem diferentes tipos de avaliações e que elas cumprem funções distintas, é imperativo utilizar procedimentos e técnicas de avaliação igualmente diferenciadas. O que os professores podem fazer para orientar suas atuações nessa direção? Como podem identificar as distintas facetas e aspectos do largo e um tanto entrelaçado campo da avaliação? (COLL; MARTIN, 2009).

Com o objetivo de responder essas questões, trazemos no próximo tópico algumas considerações sobre a avaliação formativa e autorregulação, aprofundando alguns conceitos discutidos no capítulo 1.

2.3.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTORREGULAÇÃO

No Brasil, a avaliação formativa ganha destaque com a divulgação do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com a utilização dos termos avaliação contínua e acompanhamento do processo. A avaliação é compreendida nesse documento, como aquela que integra o processo de ensino e aprendizagem a partir de constantes intervenções do docente para que o aluno aprenda mais e melhor. Ao mesmo tempo, é orientadora da prática pedagógica e instrumento de tomada de consciência dos avanços por parte do aluno.

De acordo com Hadji (2011, p.18), na esfera da “avaliação formativa é necessário apostar na autorregulação”. A avaliação formativa parte do pressuposto que a maioria dos alunos (95%) pode se apoderar da matéria ensinada, e que para isto o aluno precisa de um tempo específico, não necessariamente igual ao do seu colega. Sendo assim, se dispensará a cada aluno uma atenção específica por meio das interferências adequadas do professor e da situação pedagógica mais apropriada.

Para Hadji (2011), são exatamente essas intervenções pedagógicas que vão indicar a característica do ensino. O autor defende ainda, a ideia de que se durante o percurso da aprendizagem os professores colocarem a atenção voltada para a observação do aluno, assim estarão apostando na sua capacidade de sucesso. “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou seja, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de projeto educativo” (PERRENOUD, 1998, p.120). Nota-se por essas indicações a nítida aproximação entre os conceitos de regulação e avaliação formativa.

Hadji (2011, p.86) enfatiza, ainda, que a avaliação formativa é “um meio valioso e imprescindível, a serviço de uma finalidade prioritária que é o desenvolvimento da capacidade de se autorregular”. O autor, diante da pergunta de **“como é possível criar condições de aprendizagem que permitam que os alunos aprendam progredindo sempre, visando o melhor?”**, afirma que é por meio do reconhecimento dos docentes **“da importância central do conceito de autorregulação no processo de aprendizagem”** (HADJI, 2011. p.8, grifo nosso). Nessa perspectiva de auxílio para o aluno aprender a se desenvolver com maior autonomia, introduziremos o conceito de regulação e autorregulação.

A regulação é o termo que se refere a “um estado ótimo” (PERRENOUD 1993 apud HADJI, 2011, p.36), aquele do aluno que consegue aprender. Para Hadji (2011), a regulação pode se subdividir em regulação retroativa, proativa e interativa. A primeira se refere a verificações posteriores com o objetivo de auxiliar o aluno a superar dificuldades e corrigir possíveis erros. Já a regulação proativa consiste em regulação que visa o “desenvolvimento não apenas a correção”, mas de desenvolvimento, e finalmente a regulação interativa é a que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, ressaltando as “trocas informais” que acontecem entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material (HADJI, 2011, p. 38).

Segundo o autor, autorregulação é uma “capacidade, um poder que “se enriquece” proporcionalmente ao controle que o sujeito assume sobre os seus mecanismos primordiais de controle cognitivo” (HADJI, 2011, p.46).

Partindo-se do pressuposto de que os mecanismos de autorregulação são passíveis de serem ensinados aos alunos, estes, por sua vez, terão oportunidade de confrontarem e escolherem como agirão em um processo ativo de controle de suas próprias atividades, cabendo ao aluno tomar decisões, fazer escolhas, se responsabilizando pela aprendizagem frente ao grupo. O docente tem um papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele organizar um ambiente que solicite tal construção, realizando um planejamento das atividades a serem desenvolvidas e as intervenções necessárias no decorrer do processo. Portanto, ao professor compete, a partir de um trabalho intencional, a definição e o ensino dos conteúdos e a escolha dos procedimentos didáticos que melhor conduzam às aprendizagens dos alunos. O objetivo de tais intervenções é que o aluno possa agir gradativamente de forma mais autônoma nos seus processos de aprendizagem. Conforme apresenta Cappelletti (2002 p. 32-33):

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações /decisões um movimento de problematização e resignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Um dos processos da prática pedagógica que auxiliam o acompanhamento das aprendizagens é a avaliação formativa. Para Hadji (2011), essa forma de avaliação é uma ferramenta valiosa se colocada no foco da aprendizagem do aluno, em busca do êxito em sua aprendizagem. Essa definição indica a proximidade entre as noções de avaliação formativa e regulação. Os estudos sobre avaliação formativa estão diretamente vinculados aos conceitos de regulação e autorregulação, uma vez que a avaliação formativa depende de que o aluno tome consciência do seu próprio processo de aprendizagem, competência esta inerente à autorregulação.

A autorregulação, teoricamente, se refere a um envolvimento de comportamentos, da motivação e da metacognição dos alunos em suas aprendizagens. O aluno começa a compreender que ele é o primeiro responsável

pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem. Os bons resultados nas avaliações que a escola realiza e também nas avaliações externas passam a ser consequência do envolvimento do aluno com o seu próprio aprendizado na interação com o professor e colegas.

De forma geral, esse comprometimento com os estudos não é sentido pelos docentes que atuam nas escolas de Ensino Fundamental. Apesar do esforço das políticas de educação e dos investimentos feitos nos últimos anos, o Brasil ainda se encontra abaixo do esperado frente aos resultados das aprendizagens acadêmicas. Os alunos continuam a apresentar níveis de insucesso escolar elevado e o que chama a atenção são os índices sobre a alfabetização. As pessoas que não se alfabetizam, por motivos diversos, ficam impedidas de exercer seus direitos e deveres.

Pesquisas realizadas nessa abordagem apontam a relevância da promoção de competências autorregulatórias em escolas, com a finalidade de aumentar os níveis de rendimento escolar dos alunos. Assim, “torna-se urgente a adoção de programas de estimulação da autorregulação da aprendizagem de forma a mudar este *status quo*” (RAPOSO, 2010, p. 13).

Rosário (2004) indica a necessidade do ensino de estratégias de autorregulação, sendo indispensável ter como foco o desenvolvimento de uma maior autonomia, proporcionando aos alunos a oportunidade de algumas escolhas durante seus processos de aprendizagem. O autor ainda ressalta que o controle excessivo no processo de aprendizagem pode levar os pequenos à desmotivação.

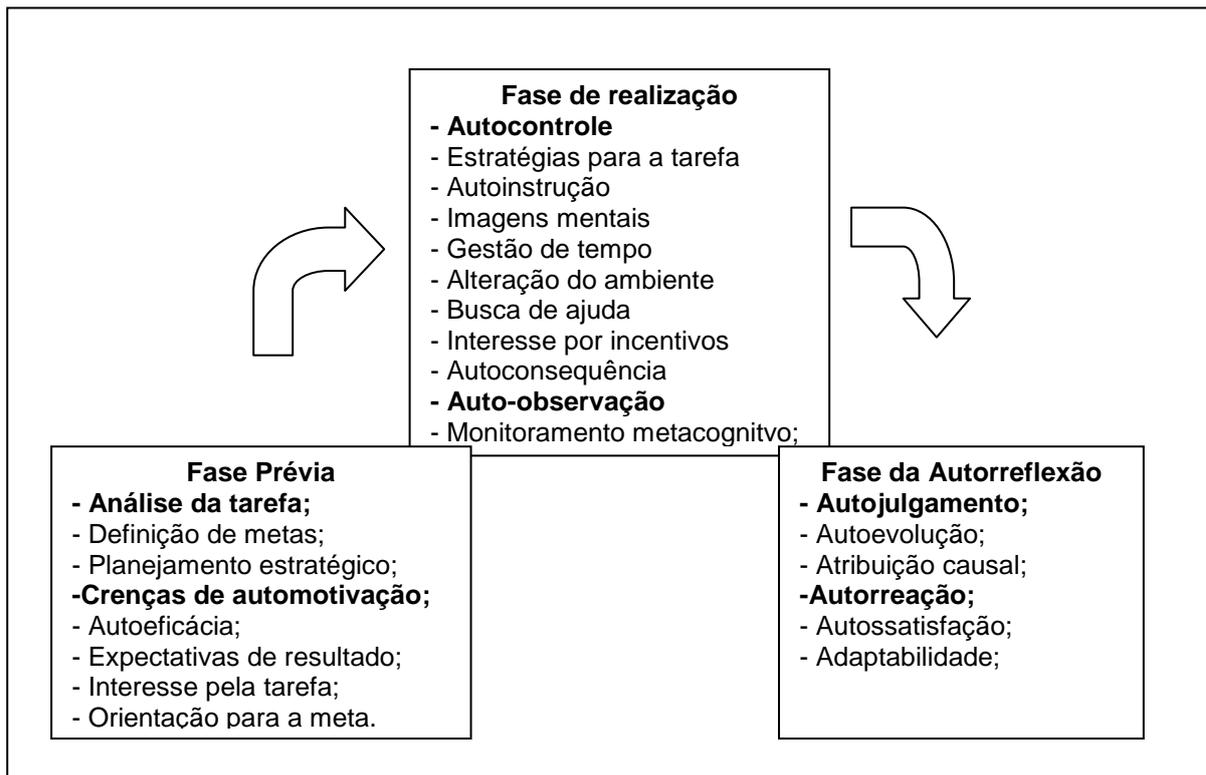
Quando o processo de aprendizagem está blindado e não são permitidas escolhas às crianças, ou quando o seu progresso na realização de tarefas é desnecessariamente controlado e certificado pelos adultos, a motivação para a realização pode diminuir ou mesmo ser eliminada (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.21).

Em contrapartida, quando as crianças têm algumas possibilidades de escolhas de suas ações e acreditam de fato que podem controlar suas aprendizagens, elas se sentem motivadas e dispostas para buscar novas soluções em seus próprios processos de aprendizagem. De forma geral, quando os alunos

percebem que são capazes de realizar bem as atividades escolares, se sentem mais motivados a ir além do que é proposto pelo professor, por exemplo, fazem novas pesquisas, leem novos livros sobre o tema estudado ou, ainda, se esforçam para realizar outros exercícios (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007).

Hadji (2011) assinala que o conceito de autorregulação da aprendizagem está ligado à ideia de auto acompanhamento das crianças sobre a qualidade ou progresso dos seus estudos. Para Zimmerman (1994) “a autorregulação é um processo dinâmico e aberto que acontece em três fases simultâneas de forma cíclica, não essencialmente hierarquizada em um modelo cíclico explicativo”. O quadro 6 a seguir ilustra o modelo de Zimmerman.

QUADRO 6 - MODELO CÍCLICO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM ⁸



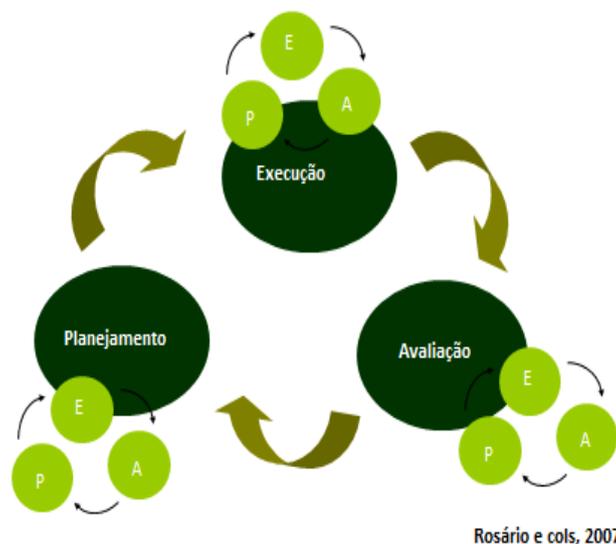
Fonte: Zimmerman e Moylan, 2009, p. 300. (grifo nosso)

Tendo por base o modelo explicativo autorregulatório de Zimmerman (2000, 2002), Rosário, Núñez e Pienda (2007) descrevem um novo modelo denominado

⁸ Tradução realizada pela autora do trabalho.

Plea (Planejamento, Execução e Avaliação). O ciclo explicativo do modelo Plea contempla basicamente três fases recursivas, abertas e dinâmicas: a primeira fase consiste na fase prévia (o pensar antes) que contempla o planejamento, o estabelecimento dos objetivos e a procura de ajuda. A fase subsequente incide na fase do controle evolutivo (o pensar durante), a qual coloca o plano estabelecido em execução, incluindo organização, transformação, tomada de apontamentos, repetição e memorização. Finalizando o ciclo explicativo a fase da autorreflexão (o pensar depois) considera se as tarefas de aprendizagem uma vez estabelecidas na fase inicial aconteceram como previsto abrindo a possibilidade de retomada com revisão de dados se necessário.

Assim, essa estrutura cíclica apresenta três fases: a planificação, a de execução e, por fim, a de avaliação das tarefas. O procedimento não se constrói de forma necessariamente hierarquizada passando do planejamento direto para execução e finalizando na avaliação, mas em cada uma das fases é possível que a dinâmica cíclica seja atualizada, reforçando a coerência autorregulatória. Esse modelo pode ser exemplificado a seguir na Figura 1, o qual cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, no qual, por exemplo, a fase de execução pode ser planejada e planejada, não seguindo assim uma ordem linear (ROSÁRIO, NÚÑEZ et al. 2007).



Fonte: Baseado em Rosário; Nunez; Pienda, 2007.

FIGURA 1 – MODELO PLEA DE APRENDIZAGEM

A fase de planificação consiste em o que pensamos e em o que desejamos fazer para elaborarmos um plano de investigação e, ainda, quando e como vamos realizá-lo de maneira mais eficaz. Nesta fase os alunos analisam as tarefas a eles propostas e exercitam a busca de recursos próprios que os conduza a concretização das metas indicadas. A fase de execução refere-se à efetivação do plano através de um conjunto de estratégias desenvolvidas a serviço dos objetivos já previamente estabelecidos. Essa fase ainda contempla um serviço de monitorização, caracterizado por uma avaliação constante à medida que a tarefa é realizada. A fase da avaliação versa em identificar se as metas estão acontecendo como planejado analisando o caminho percorrido e equacionando os porquês. O resultado desta avaliação facilita a planificação e a execução de novas tarefas, alimentando assim, o ciclo autorregulatório. (ROSÁRIO et al., 2004, 2005). O princípio do modelo Plea não deve se resumir em apenas uma etapa do processo. O modelo proposto possui a conotação de “permeabilidade intra e inter fases” (OLIVIA, 2009, p. 18), completando desta forma o processo autorregulatório.

No processo de reflexão, é básico o sentido da ação dos alunos e as responsabilidades a serem adquiridas por eles durante o processo. “Antes de fazermos algo temos de antecipar as consequências, o que quer dizer pensar no que pode acontecer em consequência do que vamos fazer” (ROSÁRIO; NUNEZ, PIENDA, 2007, p.23). O processo de autorregulação do aluno corresponde a um conjunto de estratégias baseadas em uma sequência dinâmica de processos cíclicos, explicativos e abertos os quais ocorrem nas três fases citadas indicadas no modelo Plea.

Trazendo essa ideia para o contexto específico de uma sala de aula do Ensino Fundamental, é necessário que o docente faça intervenções buscando que a criança inicialmente faça um planejamento antes da realização pelos alunos sobre “o que se realizou, discutindo o como e o porquê” (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.60). Para o autor, outro recurso necessário às crianças é o autoquestionamento, como exemplo: Quais são meus planos? Estou seguindo a sequência correta? Conseguirei realizar a tarefa a tempo? Questionamentos estes que as ajudam a chegar a soluções próprias para os seus problemas de aprendizagem e promovam atitudes autorregulatórias. Assim, é necessário:

ensinar a questionar e a monitorizar as questões que devem acompanhar a realização das tarefas escolares, mas também os comportamentos e as relações sociais, é [sic] um componente fundamental do trabalho dos adultos com crianças, também nesta etapa educativa (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.31).

A etapa da **avaliação**, conforme figura 1, visa analisar e julgar se os planos, metas e execuções aconteceram como previsto nas fases anteriores. Esses resultados alimentam o **planejamento** e por consequência a aproxima da **execução**, fechando um ciclo lógico inerente ao processo de autorregulação da aprendizagem. “No final de cada etapa, os tópicos considerados como fundamentais pelos educadores devem ser sistematizados de modo a ajudar a organizar as suas aprendizagens” (RAPOSO, 2010, p.60). Necessita-se considerar também que

o propósito de cada uma destas estratégias é incrementar os processos de autorregulação nas crianças relativamente ao seu funcionamento pessoal, ao seu comportamento escolar e ao seu ambiente de aprendizagem (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.25).

Nessa perspectiva de ensinar o aluno a se questionar, cabe ao professor promover oportunidades para o ganho de autonomia do aluno no decorrer do processo de aprendizagem, dando no transcorrer do processo um *feedback* ao aluno que lhe permita mais controle do seu trabalho (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007). Nota-se que esse processo se aproxima da ideia de avaliação formativa já destacada. Para Hadji (1994), a avaliação necessita ser caracterizada com a finalidade de contribuir com o diálogo entre o docente, que tem o papel de mediador, e o aluno como aprendente.

Este (o professor) deverá apoiá-lo (aluno) com informações que o vão esclarecer, guiar, encorajar, e ajudá-lo a analisar a sua atividade, ao chamar-lhe a atenção para pontos fortes e debilitantes e ao permitir-lhe ver o estado em que se encontra (HADJI, 1994, p.108).

O papel do docente, nesse sentido, é de auxiliar o aluno a pensar sobre as estratégias utilizadas durante o desenvolvimento das atividades, com a intenção de promover uma maior emancipação no que diz respeito aos processos próprios de aprendizagem (HADJI, 1994; ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007). Assim, duas ações se complementam – a do docente e a do aluno – para que se efetive a autorregulação. O Quadro 7 a seguir exemplifica essas ações

QUADRO 7 - AÇÕES DOCENTE - ALUNO

| Papel do professor segundo Hadji (1994) | Aluno aprendente exercitando o modelo PLEA – segundo Rosário, Nunez e Pienda (2007). |
|--|--|
| <i>“[...] deverá apoiá-lo com informações que vão esclarecer, guiar, encorajá-lo a analisar sua atividade”-----→</i> | Fase da Planificação (Planejamento) |
| <i>“[...] chamar-lhes atenção para pontos fortes e debilitantes”-----→</i> | Fase da Execução (Transformação) |
| <i>“[...] ao permitir-lhe ver o estado em que se encontra” -----→</i> | Fase da Avaliação (Autoanálise) |

Fonte: HADJI (1994, p.108), Rosário, Nunez e Pienda (2007)- (elaborado pela autora).

Tal modelo permite a experiência autorregulatória em todos os níveis de escolaridade, desde a Educação Infantil. Coelho (2009) desenvolveu uma pesquisa investigando qualitativamente a autorregulação em crianças da pré-escola em um programa que utiliza a narrativa denominada “Sarrilhos do Amarelo”, que tem como fundamento teórico o modelo Planejamento, Execução e Avaliação (Plea), idealizado por Rosário (2004). Com o intuito de investigar o resultado desse programa sobre as competências autorregulatórias desenvolvidas pelas crianças, foram solicitadas às mesmas que desenvolvessem desenhos para a elaboração de uma história seguindo o modelo Plea.

Os resultados indicam uma boa assimilação dos conteúdos e estratégias assentes no modelo em que o programa se baseia

(modelo Plea), níveis elevados de eficácia do programa, e ainda a exequibilidade da sua implementação nesta faixa etária. Esta investigação sugere a premência da promoção dos processos autorregulatórios, o mais precocemente possível, no contexto escolar (COELHO, 2009, p.2).

Principalmente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I é importante que se organize “ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e desafiadores, jogos educativos, narração de histórias apelativas e, sobretudo, a elaboração de perguntas que estimulem o pensamento” (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p. 30). Essa organização didática intencional analisa

como as crianças alcançam seus objetivos e controlam suas atividades e tarefas, quer no domínio social quer individualmente, e encara a aprendizagem não como algo que acontece ao aluno, mas como algo que acontece em consequência do seu próprio comportamento mais ou menos empenhado na tarefa. Os alunos autorreguladores da sua aprendizagem sabem como planificar as tarefas, alocarem recursos, procuram ajuda e corrigem o seu próprio trabalho (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.35).

Vimos que uma das funções da avaliação formativa é a de regulação, um ajuste contínuo, sempre no sentido de otimizar as aprendizagens. Retomamos, nesse ponto, a importância da compreensão da articulação entre esses dois conceitos, a avaliação formativa e a autorregulação. Assim, dificilmente os professores irão desenvolver uma avaliação formativa se não estiverem preocupados como a construção de estratégias autorreguladoras, no sentido da busca da autonomia dos seus educandos.

No tópico seguinte evidenciaremos de forma mais específica as relações entre desempenho escolar e a autorregulação.

2.4 DESEMPENHO ESCOLAR E AUTORREGULAÇÃO

Na busca da compreensão do conceito de desempenho escolar verificamos que pesquisas recentes, no campo da Psicologia Educacional, utilizam esse conceito como sinônimo de outro conceito, o de desempenho acadêmico

(TEIXEIRA, 2014; CIA; BARHAM, FONTAINE, 2012; DIAS; ENUMO; TURINI, 2012), fato que pode ser verificado em Gouveia et al. (2010, p.324)

desempenho acadêmico é compreendido como o grau de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinado nível educacional, sendo normalmente aferido em escala de zero a dez pontos. Portanto, compreender o desempenho escolar e as estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes é fundamental no contexto.

No campo da avaliação, vimos em tópicos anteriores, a necessidade constante da revisão das práticas avaliativas utilizadas nas escolas. Concordamos com Sousa (1994, p.113) quando afirma que as práticas de avaliação do desempenho escolar precisam “rever suas primícias e seus métodos com a crescente necessidade de ser vista como um fenômeno humano considerando o indivíduo avaliado como um ser integral e socialmente interativo com o seu meio”. Para a autora:

a avaliação do rendimento escolar é uma atividade socialmente determinada. A definição do porquê, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção de homem que se quer formar e das funções que atribuem-se à escola em uma determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter e o porquê, o quê e como a avaliação deve realizar-se para controlar esse processo (SOUSA, 1994, p.113).

A presente pesquisa utilizará os termos desempenho escolar e desempenho acadêmico como sinônimos, conforme literatura consultada. Consideremos agora o desempenho dos alunos relacionando-o com os conceitos de autorregulação, papel do professor e da escola.

Para Oliveira e Santos (2005), ainda de forma bastante abrangente, a avaliação do desempenho escolar significa a leitura que o professor faz dos conhecimentos adquiridos por seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os erros são entendidos pelo professor como o não saber e os acertos compreendidos como conhecimento adquirido. Para as autoras, essa prática mais do que comum nos processos educacionais revela uma relação de

controle, reduzindo o caráter pedagógico da avaliação do desempenho escolar. Oliveira e Santos (2005) indicam-nos que desse modo os erros dos estudantes não são usados de maneira construtivista, pois não são discutidos com o aluno e nem utilizados pelo professor para que este reavalie sua metodologia. “Tal atitude não respeita um dos principais papéis da avaliação que é a promoção do *feedback*, que tem a função de informar os sujeitos avaliados quanto ao seu progresso” (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p.38). Nessa perspectiva de *feedback* ao aluno os autores ressaltam o importante papel na motivação do aluno quando o professor reconhece seus erros não como fracasso, mas sim como um “trampolim” para o seu crescimento pessoal e social.

Ainda, segundo Oliveira e Santos (2005), de maneira geral a avaliação acadêmica dos alunos é resumida em símbolos diferenciados em escalas numéricas, ou ainda, por conceitos que se limitam a categorias de aprovado ou reprovado. Para as autoras, grande parte dos pesquisadores em avaliação considera que o aluno, dessa forma, permanece em desvantagem, pois cabe apenas ao professor estabelecer critérios de avaliação empregados. Ao aluno cabe uma única alternativa, acatar as decisões do professor: aprovação ou reprovação.

Assim, a avaliação para o aluno passa a ter uma conotação pejorativa, o aluno estudará e se aplicará aos conteúdos apenas para obter boas notas, sem sentir a necessidade de se aprofundar, utilizando-se de memorização pouco duradoura, esquecendo rápido o que foi decorado. A avaliação do desempenho escolar do aluno não contribui para uma aprendizagem significativa e sim certificativa e somativa. A nota “não representa, nesse caso, o reconhecimento do aluno e a avaliação adquire um cunho negativo com os professores cobrando, de um lado, e os alunos decorando do outro” (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p.39).

No Brasil, existem alguns estudos que avaliam a relação existente entre conceitos de estratégias autorregulatórias e o rendimento escolar. Um desses estudos foi elaborado pelas autoras Souza e Brito (2008), que legitimaram a relação direta entre desempenho nos conteúdos de matemática e autorregulação. Outro estudo realizado nesse contexto foi efetivado por Sampaio (2011), porém em curso superior, o qual aborda autorregulação da aprendizagem a partir de teorias sociocognitivas, relacionando as estratégias de autorregulação com a diminuição da procrastinação acadêmica.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 27) confirmam que os alunos quando percebem que

estão aprendendo, acabam projetando uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, visão que acaba sendo valorizada pelos pais, familiares e professores. A expectativa de sucesso seja dos alunos, dos pais, dos professores e da comunidade, em geral, pode, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho escolar.

Neves e Faria (2007, 2009) analisaram em seus estudos a relação entre o nível de autoeficácia nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa e o rendimento acadêmico. Os estudos indicaram um rendimento acadêmico positivo intrinsecamente relacionado às estratégias autorregulatórias adquiridas pelos alunos. Os autores definem o termo autoconceito como sendo uma avaliação sobre a competência pessoal em determinados domínios de realização, enquanto o conceito de autoeficácia consiste em uma avaliação sobre a confiança na competência pessoal para realizar tarefas com sucesso. As pesquisas abordaram, ainda, em caráter investigativo, a influência desses conceitos sobre o rendimento acadêmico. Os autores concluíram que o desenvolvimento desses construtos de autoconceito e autoeficácia contribui para a explicação do rendimento acadêmico.

Lourenço (2007) constatou em sua pesquisa que as estratégias de autorregulação influenciaram de forma positiva as notas dos alunos, promovendo o sucesso escolar e a aprendizagem mais qualitativa. O autor questionou em que medida as notas (Língua Portuguesa e Matemática) podem ser explicadas pelas variáveis latentes de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia, bem como algumas variáveis exógenas como número de reprovações, ano de escolaridade e tempo de estudo, as quais podem, também, exercer influência nas crenças da autoeficácia para autorregular a aprendizagem dos alunos e a sua instrumentalidade para a autorregulação. Os dados dessa pesquisa sugeriram a importância de os professores discutirem com os alunos, nas tarefas previstas no currículo, a aplicação das estratégias de autorregulação a situações concretas de aprendizagem, treinando a sua transferência para outros contextos e tarefas escolares. Esse processo, segundo Lourenço (2007), incrementaria as competências de autorregulação dos alunos, a instrumentalidade da utilização de estratégias de

aprendizagem a sua autoeficácia e, como consequência, promoveria o sucesso escolar e a centração dos alunos em aprendizagens mais qualitativas.

As pesquisas supracitadas pautam-se nos estudos da teoria sociocognitivista que explica o constructo da autorregulação. Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação da aprendizagem é composta de três fases que precisam seguir uma ordem sistemática e um ciclo autorregulatório. As fases consistem em fase-prévia (metas e estratégias para aprender certos conteúdos), fase-realização (refere-se ao empenho do sujeito nas estratégias criadas para a aprendizagem) e fase-autorreflexiva (visa a autoavaliação pelo próprio sujeito).

O aluno que consegue executar as três fases de autorregulação se torna protagonista de sua própria formação, ajustando suas metas de acordo com seus objetivos, tornando-os assim mais significativos e concretos. Os estudantes necessitam desenvolver a percepção do mundo que o rodeia, procurando responder às questões e inquietações provocadas pelo seu professor. “Trata-se de ensinar o aluno a se autoavaliar, para que ele possa se autorregular melhor (ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993, p.20)

É necessário ajudar o aluno a desenvolver melhor suas estratégias de planejar, executar e avaliar, ou seja, de se autorregular. “A autorregulação é de fato o mecanismo de base de toda aprendizagem, o melhor que o professor poderá fazer é tentar desenvolvê-la e enriquecê-la” (HADJI, 2011, p.159).

Mas qual o papel do docente no processo de aprendizagem e da melhoria do rendimento acadêmico?

As questões que envolvem melhoria no rendimento acadêmico dos alunos necessitam ser vistas como resultados ao final de uma longa trajetória; para que ao final haja indícios de melhora na autoeficácia e no rendimento acadêmico dos alunos, precisam ser observados e tomados minuciosos cuidados e atenção, a fim de se obter resultados finais positivos. Dentre esses cuidados destaca-se, segundo Mendes (2010, p.42), a possibilidade de se formarem professores capazes de criar boas situações didáticas com o objetivo da aprendizagem de estratégias de autorregulação “isto porque para se formar crianças estratégicas, são necessários educadores estratégicos”. Segundo a autora a real chave do desenvolvimento

encontra-se na condição de trocas interpessoais das crianças com adultos e com seus pares.

Aqui se destaca a importância do professor reflexivo, aquele que reflete sobre sua prática, avaliando periodicamente seu fazer pedagógico (SCHÖN, 1992). Contudo, se desejarmos desenvolver dispositivos de aprendizagem autorregulada utilizando práticas docentes mais significativas, é preciso que a escola e a sociedade também sejam reflexivas. Segundo Zeichner e Luston (1993 apud ABRAHÃO; FRISON, 2006, p.146), precisamos ampliar nossa concepção de ação reflexiva para além dos muros da escola, de forma a abranger os aspectos relacionados com a comunidade de maneira multicultural. “O professor reflexivo deve ser o sujeito capaz de suscitar reflexão em seus colegas, gestores educacionais e pais de alunos”.

Como dito, caracteriza-se autorregulação da aprendizagem como uma capacidade adquirida pelo aluno de maior autonomia nas escolhas que faz, e ainda, na definição de estratégias que lhe proporcionem maior aprendizagem. De acordo com Frison (2006), nas últimas décadas vem se consolidando a urgente necessidade de desenvolver tais capacidades autorreguladas em sala de aula, de forma que o aluno seja capaz de autorregular seus próprios processos de aprender e tenha como consequência melhora em seu desempenho escolar e aprendizado.

Objetivando a conquista dessa autonomia dos alunos, sendo estes protagonistas de suas aprendizagens, cabe ao professor criar situações nas quais os alunos aprendam a fixar metas, que são compartilhadas entre professores e alunos, e aprender a se apropriar de determinadas estratégias de aprendizagem no sentido da superação de desafios gerados pela própria execução das atividades escolares. Após o estabelecimento de metas que consideram as expectativas dos alunos, o professor necessita criar condições favoráveis rumo à concretização da aprendizagem. Zabala (1998) indica-nos que a aprendizagem autorregulada depende de como o aluno aprende a lidar com as suas próprias necessidades de aprender. Nessa acepção, a autorregulação da aprendizagem, segundo Frison (2006), parece estar ligada à necessidade de aprender ao longo da vida. A autorregulação da aprendizagem precisa promover uma atuação do professor que se relacione diretamente com a dimensão da aprendizagem, objetivando atingir o alvo desejado.

Hadji (2011, p.12) destaca alguns itens, com os quais o trabalho do professor suscitador de estratégias autorreguladas responde a seguinte questão: “Para agir com maior eficácia: o que o professor pode fazer concretamente?”.

- 1- Ter um maior comprometimento e uma maior dedicação ao seu trabalho.
- 2- Tentar compreender o que ocorre/ocorreu na mente dos alunos (avaliação formativa, utilização do erro como ferramenta para ensinar).
- 3- Propiciar experiências do autocontrole e do domínio (pedagogia da realização e do êxito).
- 4- Escolher atividades adequadas.
- 5- Conceber situações que possam estimular uma conduta fundamentada na reflexão.
- 6- Privilegiar o distanciamento.
- 7- Reduzir a carga cognitiva que pesa sobre as tarefas.
- 8- Minimizar os riscos para o aluno.

Estudar e compreender o conceito de autorregulação da aprendizagem passa, portanto, a ser fundamental, sendo que “planejar desafios que conduzam os alunos para aprender permite que os educadores implementem estratégias mais apropriadas” (FRISON, 2006, p.171). Para ajudar o aluno a caminhar rumo à reflexão cabe ao professor criar estratégias para que todos possam dominar os conteúdos de maneiras mais significativas. Assim sendo,

O conceito de regulação sugere promover situações de aprendizagem que envolvam o aluno. A regulação da aprendizagem parte de uma **ação intencional** que interage no processo de ensino e aprendizagem em curso mantendo ou reorganizando a trajetória planejada, com vistas ao alcance de um determinado objetivo – a aprendizagem desejada (FRISON, 2012, p. 172, grifo nosso).

Hadji (2011) ainda nos alerta para a importância do ponto de vista da organização e da realização do trabalho do professor, mas também do ponto de vista do trabalho do aluno em aprender. O autor ressalta que o aluno precisa munir-se de quatro pilares visando a melhor utilização das suas próprias capacidades de autorregulação, os quais definem como:

apropriar-se dos critérios do professor, inserir-se numa ótica e numa dinâmica de reflexão em relação aos próprios procedimentos, identificar as áreas de trabalho nas quais deverão ser feitos ajustes, desenvolver atividades de reflexão metacognitiva. (HADJI, 2011, p.13).

Na concepção de Kassi (2000 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2005, grifo nosso), a avaliação do desempenho escolar do aluno necessita contribuir para a **autonomia do estudante**, para isto é preciso que professor e aluno caminhem rumo à reflexão-ação, autocrítica e negociação prevalecendo assim o diálogo. Segundo Oliveiras e Santos (2005), existem muitas pesquisas, como a de Almeida (1992), Esteban (2000), Silva (2003) e Sordi (2009), que indicam a avaliação do desempenho escolar fundamental na orientação tanto do professor quanto do aluno, pois dá subsídio ao docente para refletir e melhorar suas metodologias e ao aluno possibilita a revisão de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma,

importante seria que os estudiosos da área se debruçassem sobre as sérias questões aí envolvidas, mostrando que a avaliação precisa ser reconhecida como fundamental para a aprendizagem do estudante, sem a qual não é possível identificar os pontos falhos do processo. (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p.45).

Segundo Oliveira e Santos (2005, p. 45, grifo nosso), “há a necessidade de se proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender **estratégias de aprendizagem** que os facilitem melhor **aproveitamento do tempo, maior organização e condições motivacionais [...]**”.

Com o intuito de se melhorar o desempenho escolar dos alunos, a prática avaliativa necessita ser reformulada, ter uma postura preventiva em relação às dificuldades identificadas, favorecendo um melhor desempenho do estudante não só no campo da avaliação escolar, mas também na vida social.

Vimos, até o presente momento, pelas pesquisas anunciadas, que há uma relação entre a autorregulação e o desempenho escolar (LOURENÇO, 2007; MOURÃO, 2005; NEVES e FARIA, 2007,2009; MENDES, 2010). Essa relação está diretamente ligada, segundo os autores, a mudanças de comportamentos e atitudes dos alunos frente aos estudos, fator relevante para a presente pesquisa.

Segundo Rosário, Nunez e Pienda (2007), outro conceito que necessita ser ainda explorado rumo à melhoria do desempenho escolar de nossos alunos é a investigação de mais programas de promoção de estratégias de autorregulação, atendendo à crescente necessidade de se pesquisar os instrumentos diferenciados de autorregulação. É nessa linha que o presente trabalho se propõe a investigar, aspectos constituintes do Projeto “As Travessuras do Amarelo”.

Esse capítulo abordou a temática da avaliação na busca da compreensão do seu papel no processo da aprendizagem. A análise histórica de aspectos da avaliação da aprendizagem nos apresenta diferentes formas de compreender seu papel na formação do aluno. Discutimos ainda, nesse capítulo, o papel da autorregulação no cenário da avaliação formativa e sua relação com o desempenho escolar. No próximo capítulo apresentamos outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem e na prática avaliativa, a saber: a construção dos significados, as relações interativas e a organização social da escola.

3 - FATORES INTERVENIENTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A estrutura escolar atual é constituída, ao mesmo tempo, de uma estrutura que se reproduz historicamente e da oposição desse modelo que tenta romper com algumas práticas que são contrárias aos novos ideais educacionais. Ao mesmo tempo em que os participantes da comunidade escolar tentam reproduzir práticas vivenciadas enquanto estudantes, eles se propõem a transformar algumas delas frente aos novos desafios educacionais.

Vários são os fatores que interveem no cotidiano escolar quando consideramos o contexto das aprendizagens dos alunos. Entre os elementos que interferem nesse contexto, no presente capítulo trazemos três deles, que a nosso ver podem ajudar a responder os objetivos propostos para a presente pesquisa. Iniciamos a discussão trazendo as contribuições de autores que abordam a construção de significados a partir da perspectiva construtivista.

3.1 A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Para uma prática avaliativa com origem na concepção construtivista do ensino da aprendizagem, os alunos arquitetam determinados significados sobre os conteúdos à medida que, concomitantemente, atribuem-lhes determinado significado.

Quando planejamos e realizamos uma atividade de avaliação (sejam quais forem sua natureza e característica) temos de estar conscientes de que os alunos estão atribuindo-lhe um sentido, de que este sentido depende em grande parte, de como a atividade é apresentada e de como atuamos no seu desenvolvimento (COLL; MARTIN, 2009, p.208).

Coll e Martin (2009) nos apontam que o grau de significatividade maior possível de uma aprendizagem não tem limite. Os autores destacam que há sempre

a probabilidade de que os alunos constituam relações de significados dos conteúdos estudados que os instrumentos de avaliação não conseguem detectar. Isso significa, em resumo, que muito possivelmente os alunos sempre aprendam muito mais do que aquilo que somos capazes de captar com as atividades de avaliação em que propomos que participem. “Às vezes, o alcance e a profundidade das aprendizagens realizadas só, se manifestarão algum tempo depois” (COLL; MARTIN, 2009, p.209).

Para os autores, são pouco confiáveis as práticas de avaliação baseadas somente em um momento de provas e/ou testes, e os instrumentos de coleta de dados necessitam serem complementados por outros que levem em consideração o caráter ativo do processo de construção de significados.

A maneira correta de proceder consiste em variar tanto quanto possível os contextos em que a aprendizagem é realizada, para que os significados construídos sejam os mais ricos possíveis e não fiquem apenas vinculados em somente um deles (COLL; MARTIN, 2009, p.212).

Ainda quanto os instrumentos de coleta de dados, Luckesi (2011) nos adverte sobre o fato de que esses devem possuir adequação aos objetivos pré-estabelecidos e se estes “apresentam as qualidades metodológicas necessárias a um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p.306). Para o autor ao se elaborar instrumentos, algumas variáveis devem ser observadas, tais como: “adequação dos instrumentos de coleta de dados, rigorosas regras de metodologia científica e elaboração consistente de instrumentos de coleta de dados bem elaborados”. (p.307)

Além da avaliação, outros aspectos também influenciam a relação que o aluno estabelece com a aprendizagem. Segundo Coll e Martin (2009), pesquisas recentes indicam que ocorre uma evolução significativa com o passar do tempo nos mecanismos de influência educativa em sala de aula em torno dos conteúdos da aprendizagem. Nos momentos iniciais da aula, o professor exerce forte influência sobre o desenvolvimento da atividade proposta, acolhendo as contribuições iniciais dos seus alunos de forma muito atenta e fazendo um acompanhamento cuidadoso delas.

À medida que a atividade vai progredindo o aluno vai assumindo mais controle e o professor paulatinamente vai abrindo espaço para seu ganho de autonomia em seu processo de aprendizagem. Ao final do processo, não é raro que a atividade desenvolvida seja praticamente a oposta à inicial. “O controle e a responsabilidade que, em princípio, eram exercidas de forma quase que exclusiva pelo professor, no final são exercidas igualmente quase exclusiva pelos alunos” (COLL; MARTIN, 2009, p.212).

Para poder alcançar esta autonomia será necessário que ao longo de todas as unidades didáticas os professores e os alunos assumam responsabilidades distintas, exercendo um controle diferente conforme os conteúdos tratados, com o objetivo de que no final os alunos possam aplicar e utilizar de maneira autônoma os conhecimentos que adquiriram (ZABALA, 1998, p.102).

Rosário, Núñez e Pienda (2007) corroboram essa perspectiva de ganho de autonomia do aluno quando nos esclarecem que sua independência cresce à medida que este é capaz de realizar tarefas mais desafiadoras, aumentando assim, por si só, seus níveis de responsabilidade e controle sobre suas atividades escolares.

Por outro lado, as que experimentam insucessos, ou acreditam que seus objetivos e realizações são controlados por outro ou outrem, mais do que por si próprias, estão menos motivadas para investir esforços, regular as atividades ou melhorar os resultados (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p.35).

Os processos autorregulatórios, conforme Rosário, Núñez e Pienda (2007), propiciam ao aluno o desenvolvimento de um maior controle de suas tarefas a fim de dirigir suas próprias atividades com maior autonomia. A ideia nuclear é que o aluno mais do que o professor ou seus pais assuma controle de seus processos de aprendizagem. O professor planeja situações para que o aluno desenvolva mecanismos de autoquestionamento sobre os trabalhos realizados, encorajando-o a rever seus objetivos até alcançar os níveis pretendidos. “O papel principal do adulto deve estar orientado para promover oportunidades de aprender planejando e

organizando condições que fomentem a autonomia das crianças” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p.38).

Para os autores existem alguns caminhos que necessitam ser trilhados pelo professor que possam permitir e motivar esse ganho de autonomia nos alunos, sendo:

- * Oferecer possibilidades de escolha e de suporte às ideias das crianças.
- * Permitir oportunidades repetidas para que as crianças alcancem critérios pretendidos.
- * Utilizar critérios de avaliação claros, enfatizando o esforço e o empenho, encarando o erro como uma oportunidade para aprender.
- * Oferecendo *feedback*, apontando pistas para melhorar a realização das tarefas.
- * Promovendo o envolvimento na tarefa e a motivação da criança (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p.36).

De acordo com Zabala (1998) os professores necessitam oportunizar situações de aprendizagem em que seus alunos sejam cada vez mais ativos no seu processo de “elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores” (ZABALA, 1998, p.102). Numa primeira fase a autor indica que os meninos e meninas sigam os modelos dados por seus professores seguindo quase que exclusivamente esse modelo dado por eles. Numa segunda fase, pouco a pouco será retirada essa ajuda propiciando a passagem do momento em que todos trabalham juntos para o momento em que o aluno adquire o nível interpessoal, sendo assim capaz de trabalhar mais autonomamente.

Isto supõe levar a cabo uma ação de observação do processo de cada aluno para retirar ajudas e assegurar-se, assim, de que o aluno atua de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autorregulação (ZABALA, 1998, p.103).

Propicia-se assim que o aluno comece a aprender por si mesmo e que uma vez confrontado com os entraves de sua aprendizagem possa saber pedir ajuda.

Para Zabala (1998) para que os alunos possam aprender a aprender, estes precisam também aprender a se dar conta do que sabem e do que não sabem e assim a aprender como agir quando encontram dificuldades. “Será necessário ensinar-lhes que, quando aprendem, devem levar em conta o conteúdo da aprendizagem, assim como a maneira de se organizar e atuar para aprender” (ZABALA, 1998, p. 103).

Para Coll e Martin (2009), essa autonomia dada ao aluno progressivamente, no decorrer de uma atividade em sala de aula, é um indicador sumamente potente de que este aluno adquiriu durante o processo de construção de seus significados e uma capacidade de utilização eficaz dos conhecimentos propostos inicialmente pelo seu professor. “Fato este que demonstra indícios de regulação e autorregulação dos alunos envolvidos nessa proposta mais liberal do professor” (COLL, MARTIN, 2009, p.212).

O ensino eficaz em uma perspectiva construtivista é o ensino que consegue ajustar o tempo e a intensidade da ajuda proporcionando as vicissitudes do processo de construção de significados realizados pelos alunos (COLL e MARTIN, 2009, p.213).

No momento em que avaliamos as aprendizagens concretizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que provemos aos mesmos. O professor, no decorrer desse processo, toma posse do *feedback* dos seus alunos quanto ao processo de “aprender a aprender” e este progressivamente vai ajustando o grau de ajuda oferecido neste intrínseco e dinâmico processo de aprendizado.

As atividades de avaliação deveriam atender mais a essa possível e desejável função autorreguladora por meio de uma apresentação prévia, clara e explícita daquilo que se pretende avaliar, das finalidades perseguidas e da análise posterior dos resultados (COLL; MARTIN, 2009, p.214).

Essa avaliação pode e deve ser empregada para proporcionar aos próprios alunos um conhecimento muito útil sobre o processo de construção que estão embutidos. Segundo Coll e Martin (2009), o imaginário seria que os alunos fossem capazes de usar mecanismos de autorregulação susceptíveis para lhes ajustar conhecimentos importantes para regular seus processos de construção de significados.

Se “aprender a aprender” implica desenvolver a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em toda sua capacidade instrumental para adquirir novos conhecimentos, não há dúvida de que o desenvolvimento e a aquisição de procedimentos de autorregulação do processo de construção de significados é um componente essencial dessa meta educacional (COLL; MARTIN, 2009, p.214).

De acordo com Luckesi (2011), o professor que quer ser o precursor da construção da autonomia de seus alunos necessita se fazer algumas perguntas que garantam o bom andamento do percurso avaliativo. Com espírito investigativo, cabe a ele analisar fatores intervenientes nas situações avaliativas, tais como: o material base (livros e textos) é satisfatório? As aulas são atraentes e interessantes para que os educandos se sintam instigados a estudar e a desenvolverem mais sua autonomia acadêmica? A atmosfera escolar é apropriada? O projeto pedagógico da escola direciona as atividades escolares? A administração escolar tem dado satisfatório apoio para as atividades propostas? “Nós educadores temos nos qualificado para o exercício de nossa profissão? Que aspectos dos conteúdos escolares podem e devem ser aprimorados para que a aprendizagem venha ser mais aceitável do que está sendo?” (LUCKESI, 2008, p. 286).

Para que o aluno apresente um bom desempenho escolar rumo à autorregulação, alguns fatores são determinantes durante o percurso de aprendizagem. Podemos citar como essenciais o preparo do professor, o ambiente da sala de aula, a orientação dos conteúdos administrados, a autorregulação planejada passível de ser ensinada e os materiais de apoio como livros didáticos e textos satisfatórios.

No item preparo do professor, a didática subsidia a obtenção de resultados bem-sucedidos, o que implica efetivo investimento na busca pelo sucesso nas práticas avaliativas. “A didática é a área fundamental de conhecimento e de uso para o educador que deseja ver sua atividade configurada pelo sucesso. Ela define o meio prático de como ensinar para que o educando aprenda” (LUCKESI, 2011, p.102). A didática indica soluções objetivas básicas para que os anseios embutidos nos atos de ensinar e aprender sejam concretizados.

A construção de significados na perspectiva construtivista se traduz, portanto, na capacidade do aluno de enxergar em seus processos de aprendizagem significados mais concretos e de ser ativo nesse processo. No entanto, o professor valoriza a construção de conhecimentos pelo aluno e coloca em relevo a superação dos obstáculos ao invés de seus limites e impossibilidades que o aluno possa apresentar. Segundo Macedo (1994), o que importa é o questionamento ou a situação problema que desencadeia na criança motivação para avançar.

3.2 AS RELAÇÕES INTERATIVAS EM SALA DE AULA

Na tentativa de se alcançar maior desenvolvimento acadêmico em direção às estratégias autorregulatórias consideremos agora as relações interativas no ambiente escolar entre alunos e alunos/professores. Segundo a perspectiva walloniana, ao se tratar das relações interpessoais dentro de um contexto acadêmico faz-se necessário considerarmos não apenas as questões cognitivas e motoras, mas também as afetivas e emocionais. Tal reflexão surge com o objetivo de nos ajudar a compreender o papel mediador da afetividade nos resultados da aprendizagens.

Tassoni e Leite (2013, p. 264) identificaram oito aspectos que revelam a forte influência da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem. São eles:

as formas de o professor ajudar os alunos, as formas de falar com os alunos, as atividades propostas, as aprendizagens que vão além dos conteúdos, as formas de corrigir e avaliar, a repercussão na relação aluno-objeto e conhecimento, a relação professor com o objeto de conhecimento, os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor.

As situações experimentadas em sala de aula produzem uma variedade de emoções e sentimentos que afetam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, dentre elas a “alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc.” (TASSONI, LEITE, 2013, p.270).

Cabe ao professor ter consciência da permeabilidade desses sentimentos em seu ambiente de ensino e aprendizagem. Esta tomada de consciência permite ao docente uma reflexão mais criteriosa sobre suas propostas pedagógicas, bem como desenvolver maior percepção para identificar quais destes sentimentos presentes podem inibir ou alavancar os processos cognitivos de seus alunos. É fundamental o professor entender que nas relações existentes em sala de aula há uma troca mútua de sentimentos entre pares e também entre alunos e professores, professores e pais e outros membros da escola, que precisam ser objeto de reflexão sensata rumo ao sucesso escolar.

Nas interações em sala de aula, através da linguagem, novas formas de manifestação afetiva vão se constituindo e significados e sentidos são produzidos. Os alunos constroem uma imagem de si mesmo, percebem do que são capazes, identificam suas dificuldades, compreendem ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produzem (TASSONI, LEITE, 2013, p.270).

Dentre os aspectos já mencionados, observemos agora com mais cuidado o item: as formas de o professor ajudar seus alunos. A escolha em especial deste aspecto se justifica nesse trabalho, pois a forma como o professor atua pode interferir na construção ou não de estratégias de aprendizagem e no desenvolvimento da autorregulação pelo aluno.

Tassoni e Leite (2013, p.264) observaram em seus estudos que os alunos interpretam o grau de disponibilidade dos professores como uma ajuda em seus processos de aprendizagem. Segundo os autores essas ajudas se concretizam em ações pedagógicas muito significativas para os alunos, como por exemplo: “dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras de fazer”. Essas ajudas produzem sentimentos agradáveis que favorecem a aprendizagem, além da necessidade que os alunos sentem de seus professores falarem com carinho, ter maior contato físico e melhor entonação de voz.

No complexo ambiente de aprendizagem em sala de aula Silva e Sá (1993) apontam outro aspecto a ser considerado: a motivação e o sistema de crenças pessoais na aprendizagem desenvolvida com os alunos como importantes valores que afetam o êxito escolar. As autoras definem motivação como sendo “o impulso

para agir em direção a um determinado objetivo” (SILVA, SÁ, 1993, p.26). Quando um aluno se sente motivado frente a uma tarefa que tenha que realizar, sua persistência e energia dedicadas aumentam, mesmo quando este encontra dificuldades ou obstáculos.

Quando somos bem sucedidos na realização de uma tarefa, essa aumenta a nossa autoconfiança e autoestima, uma vez que, a partir daí, sabemos que podemos vir a ser bem sucedidos numa tarefa em que nosso esforço foi envolvido (SILVA, SÁ, 1993, p.26).

As autoras destacam ainda dois tipos de motivações, a motivação intrínseca a qual não necessita de recompensa para se manter e está ligada a objetivos mais significativos para a própria pessoa. E a motivação extrínseca, a qual o aluno a mantém apenas pelos efeitos do meio, positivos ou negativos, como por exemplo, o aluno que se dedica em passar de ano porque seus pais lhe prometeram presentes. Pautadas nos estudos de Bruner, Silva e Sá (1993) afirmam que a motivação extrínseca pode ser útil para levar o aluno a iniciar uma tarefa, mas, uma vez iniciada, essa aprendizagem é mantida mais satisfatoriamente se houverem motivos intrínsecos que a transformem em um componente expressivo para sua própria pessoa. Nessa perspectiva metacognitiva⁹ muitos alunos têm desenvolvido crenças pessoais enquanto estudantes, ou seja, expectativas desenvolvidas por eles mesmos quanto a sua capacidade de aprendizagem. Dentre essas crenças destacam-se:

se são bons ou maus estudantes, se são inteligentes ou têm um jeito especial para determinada matéria. Estas convicções irão determinar, necessariamente, um maior ou menor envolvimento e persistência na realização das atividades escolares (SILVA, SÁ, 1993, p.27).

Pesquisas com crianças americanas com dificuldades escolares indicam que as mesmas acreditam que seus fracassos escolares são devido a uma incapacidade

⁹Metacognição é um conceito que encontra sua origem na psicologia cognitiva. De acordo com Jou e Sperb (2006, p. 177) metacognição é a “capacidade do ser humano monitorar e autorregular os processos cognitivos [...] na capacidade do ser humano de ter consciência dos seus atos e pensamentos”.

a qual creem serem portadores, e mesmo quando estes obtêm algum êxito não atribuem a si mesmos os méritos e sim as justificam alegando a facilidade das tarefas negando assim suas habilidades em potencial, “ou seja, aceitam as responsabilidades por seus erros, mas não se atribuem créditos pelos seus sucessos” (SILVA, SÁ, 1993, p.29). Acreditar na sua incapacidade leva o aluno fatalmente à desmotivação e a uma baixa autoestima. “Parece faltar-lhes um sistema pessoal de crenças que os levem a ser responsável pelo seu rendimento e aumente seu nível de motivação para a realização das tarefas escolares”. (SILVA, SÁ, 1993, p.29). De acordo com as autoras o êxito acadêmico depende em grande parte da convicção pessoal de dominar-se e conduzir seu próprio pensamento, evitando assim desestímulos e frustrações.

Para ajudar o aluno a modificar suas crenças pessoais e transformar seu comportamento é “necessário intervir de forma a alterar, diretamente, as crenças inadequadas” com a finalidade de se favorecer oportunidades e experiências de sucesso (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007, p. 32). Esta intervenção em nível motivacional pode prever um aumento dos recursos da utilização de estratégias de aprendizagens específicas de autorregulação.

O termo autorregulação da aprendizagem – o prefixo “auto” acentua o papel investigativo no seu processo de aprendizagem - descreve aprendizagens que envolvem agências, trabalho autônomo, motivação intrínseca e estratégias de ação (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007, p.13).

Nessa perspectiva, a gestão das relações que permeiam a sala de aula, como por exemplo: o tempo, as relações entre pares, as relações entre professores e alunos, alunos e escola e a relação entre o ambiente de aprendizagem devem estar permeados com a gestão da motivação, das estratégias e dos afetos. Retomando a importância da avaliação formativa no processo de aprendizagem, Cappelletti (2012, p. 220) confirma que Hadji (2011) atrela esse procedimento didático à questão da afetividade, “quando afirma que a avaliação formativa é, sobre tudo, uma atitude que ajuda o aluno”.

Segundo Rosário (2007) a tônica que caracteriza o núcleo do comportamento autorregulatório é o de adotar caminhos flexíveis frente aos obstáculos de aprendizagem, planejando, executando e avaliando as tarefas propostas, sem

perder de vista os objetivos educacionais. Porém, para que tal comportamento aconteça os alunos “necessitam de perfis de atividades e de ambientes de aprendizagem que ofereçam oportunidades afetivas intencionais propiciando o desenvolvimento das competências autorregulatórias” (ROSARIO, NUNEZ, PIENDA, 2007, p.15).

De acordo com Pacco (2011) existem alguns fatores importantes para o exercício da função de professor quanto à afetividade desenvolvida em sua sala de aula, tais como: saber relacionar-se com os alunos, familiares e colegas. O docente, ao compreender os alunos como seres humanos diferenciados, com suas facilidades e dificuldades dentro dos seus contextos sociais e econômicos, é capaz de unir o “trinômio teoria-prática e realidade” (PACCO, 2011, p.268). A autora ressalta ainda dados de pesquisas que indicam o debate em busca de uma maior qualidade da formação dos professores.

Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar - educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para a interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania (PACCO, 2011, p.268).

Quanto aos fatores ligados à escola, os autores destacam o maior conhecimento dos professores nas decisões inerentes a sua atuação, direção mais democrática e menos formal, maior possibilidade de trocas entre os docentes mais experientes para auxiliar seus colegas. Quanto à prática pedagógica mais específica, Candau (2002, p. 174, grifo nosso) indica: “a existência de atividades planejadas, maior apelo à afetividade, práticas de trabalho diversificadas, melhor utilização do tempo de aula” conhecimento e segurança sobre o conteúdo, associação harmônica do atendimento grupal e individual, e finalmente maior ligação dos conteúdos com a realidade dos alunos. Então há que considerar que

a existência de uma relação afetiva dos professores para com os alunos. Esse tipo de relação em geral, se reveste de um caráter marcadamente instrucional no sentido de ajuda individual da professora às crianças com maiores dificuldades, criação e manutenção de um clima de trabalho em sala de aula e a existência

de um mecanismo de supervisão constante das atividades escolares (CANDAU, 2002, p. 175).

Faz-se necessário, portanto, a reflexão dos educadores a constante avaliação das interações interpessoais que estabelecem com seus alunos, proporcionando assim aos seus alunos maiores chances de alcançarem patamares mais elevados em seus processos de aprendizagem.

4 - PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa é de caráter descritivo e de cunho quanti-qualitativo. Trata-se de uma pesquisa que utilizou documentos escolares, acompanhamento de reuniões pedagógicas com registros em diário de campo e uma entrevista para a compreensão da realidade estudada.

Flick (2007) destaca a importância da triangulação da pesquisa com os aspectos quantitativos e qualitativos para a análise dos dados. O autor destaca entre outras que essa combinação pode ser orientada no sentido de combinar dados quantitativos (notas do sistema de Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno – Amda, e resultados do instrumento utilizado - Inventário dos Processos de Autorregulação de Aprendizagem – IPAA) e de dados qualitativos (relatos das orientadoras pedagógicas e registros das formações dos professores). Para o autor é possível a união de diversas maneiras no plano de estudo dos métodos quantitativos com os qualitativos.

Quanto à transformação dos dados quantitativos em dados qualitativos, Flick (2007) indica-nos que a frequência de determinados resultados não é suficiente, sendo necessário o envolvimento de novos tipos de dados, como por exemplo, entrevistas e observação de campo. Assumindo por base que esta frequência de resultados em nossa pesquisa seja a relação das notas com as estratégias de autorregulação dos alunos participantes, a pesquisadora não apenas considerou estes dados, mas também realizou uma entrevista com a orientadora pedagógica responsável pela implementação do projeto, além de participar de encontros pedagógicos com a finalidade de ampliar o olhar sobre os dados quantitativos, submetendo também os dados a uma análise qualitativa.

Segundo Flick (2007, p.274), tanto o método quantitativo quanto qualitativo devem ter como ponto de encontro o tema de estudo,

nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar. Empregar ou não os métodos ao mesmo tempo, ou utilizá-los um após o outro, é um fator de menos relevância se comparado à ideia de enxergá-los em igualdade no papel que desempenham no projeto.

Além da combinação dos métodos, outra fonte de preocupação do pesquisador deve estar no tipo de relação e em como amenizar a verticalização frente aos sujeitos de sua pesquisa. A discussão gira em torno de criar situações mais horizontais numa investigação aplicada pela participação dos sujeitos “mas também no que se refere ao trabalho dos investigadores, a maneira como vão falar, como vão se vestir, como vão se sentar e se comportar” (ZANTEM, 2004, p.28). O autor indica em seus estudos no campo escolar uma segunda dimensão da pesquisa qualitativa evidenciando que muitas vezes esta é vista pelos atores como uma forma de avaliação, os quais respondem aos elementos questionados de forma que não contradiga o que se espera da sua atuação, por exemplo, quando se questiona o professor se ele trabalha em equipe, sua afirmação é positiva, pois atualmente se espera tal conduta dos docentes.

O que acontece, atualmente, em meus estudos no campo escolar é que a maioria dos atores, sobretudo os professores, não somente, compara a situação da pesquisa a uma situação de avaliação. Este não é um fenômeno totalmente novo, mas um fenômeno que se converte em algo mais importante em razão do desenvolvimento da avaliação e da associação dos investigadores à administração e ao desenvolvimento das políticas da educação (ZANTEM, 2004, p.28).

Zatem (2014) ressalta ainda que, por mais profunda que seja a investigação, há sempre a possibilidade de outras compreensões do tema ainda não vislumbradas, guardando-se as proporções devidas do rigor científico.

A entrevista, nesta pesquisa, se fez necessária para a obtenção de outras informações da realidade estudada, pois muitas delas não puderam ser obtidas somente por meio da análise dos documentos. Um dos objetivos da entrevista foi o de compreender a organização das avaliações realizada pelas escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SME) no município escolhido para a pesquisa.

Considerando os aspectos apontados no quadro teórico, a presente pesquisa teve como questão norteadora: A participação de alunos no projeto Aprender a Aprender: “As travessuras do Amarelo” promove o desenvolvimento dos processos autorregulatórios? Há relação entre esses processos e a melhoria do desempenho escolar dos alunos do 5º ano de Ensino Fundamental? O objetivo geral, como dito, foi assim delineado:

- Avaliar a implementação do projeto Aprender a Aprender : “As Travessuras do Amarelo” e sua relação com o processo da aprendizagem nos âmbitos metacognitivos, motivacionais e comportamentais e desempenho escolar dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos:

- Avaliar as contribuições do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação segundo dados quantitativos e relatos de orientadoras/coordenadoras pedagógicas, pais e alunos participantes.
- Verificar se há a relação entre os processos de autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em diferentes avaliações.

Este capítulo apresenta os participantes, percurso da coleta de dados, o lócus pesquisado, os instrumentos utilizados para o estudo e os procedimentos de análise de dados.

4.1 PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas públicas do município de Indaiatuba. A seleção dos participantes foi por conveniência, sendo selecionado um município que estivesse adotando o projeto Aprender a Aprender: “As travessuras do Amarelo”. No total eram 307 alunos e foram excluídos 51 alunos que não tiveram autorização para a participação na mesma. Portanto, foram participantes do estudo 256 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária variou de 9 a 14 anos. Participou também uma orientadora pedagógica responsável pelo acompanhamento do referido projeto.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em seis escolas de período integral, localizadas na cidade de Indaiatuba. Todas as escolas participantes são de tempo integral, excetuando-se uma delas, na qual o projeto foi desenvolvido juntamente com as disciplinas regulares. A seguir, indicamos as escolas participantes e um pequeno perfil das suas atividades pedagógicas desenvolvidas no período integral.

1° Escola participante – Emeb¹⁰ A¹¹

A escola é de tempo integral, conta com 12 turmas do Ensino Fundamental atendendo às disciplinas regulares e projetos educacionais no período do contraturno como: dança, práticas esportivas, música, ginástica geral, artesanato, brincadeiras, **leituras**, jogos de raciocínio, educação ambiental e informática (INDAIATUBA, 2013).

2° Escola participante – Emeb B

Em 2013, ano da realização da pesquisa, a escola atendeu dez turmas do Ensino Fundamental e uma turma de educação infantil no período da manhã. No período da tarde a escola trabalhou com os seguintes projetos: artesanato, jogos de raciocínio, brincadeiras, teatro, práticas de leituras, contação de histórias, informática, filosofia e práticas esportivas (INDAIATUBA, 2013).

3° Escola participante – Emeb C

Os alunos da Educação Infantil frequentam a escola das 8h às 12h. Os alunos do Ensino Fundamental frequentam a escola das 7h às 16h. A escola possui dez turmas de Ensino Fundamental, sendo que no período da manhã os alunos frequentam as aulas do conteúdo regular, tendo um intervalo para o almoço, que é servido na própria escola. No período da tarde, ocorrem as atividades diferenciadas

¹⁰ Escola Municipal de educação básica.

¹¹ As escolas foram identificadas como A, B, C, D, E e F.

por meio dos projetos educacionais, como prática esportiva, recreação, judô, música, informática, **prática de leitura I e II**, artesanato, **contação de histórias**, jogos de raciocínio e inglês (INDAIATUBA, 2013).

4° Escola participante – Emeb D

A unidade escolar conta com 14 turmas com aulas distribuídas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola conta com recurso para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, laboratório de informática, brinquedoteca, quadra esportiva e área administrativa. Essa Emeb, além de atender os componentes curriculares necessários, trabalha com projetos pedagógicos no período contrário como: **Contação de história, práticas de leitura**, jogos de raciocínio, vidart, movimento, artes e recreação (INDAIATUBA, 2013).

5° Escola participante – Emeb E

A unidade trabalha com 23 turmas subdivididas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Compõem a equipe de trabalho 16 professores que atendem no período da tarde. Como parte integrante do ensino aprendizagem, a unidade escolar conta com mais três salas para atender às competências e habilidades dos alunos, sendo elas: sala de informática, **sala de leitura** e mesa educacional e uma sala adaptada para aulas de movimento com espelhos e tatames (INDAIATUBA, 2013).

6° Escola participante - Emeb F

Durante o ano da pesquisa, 2013, essa unidade escolar funcionou apenas no horário do período matinal, possuindo um total de oito turmas de Ensino Fundamental desenvolvendo o projeto no período regular de aulas. A escola oferece à comunidade as modalidades de Educação Infantil (Etapa I, II e III) e Ensino Fundamental (INDAIATUBA, 2013).

No município pesquisado, além das escolas referenciadas acima, existem outras 18 escolas não participantes do projeto com um total de 19 mil alunos. A rede possui um sistema de avaliação externa às escolas, mas interno à rede denominado Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno - Amda, que “subsidiava a formulação de políticas da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica” (INDAIATUBA, 2013).

As avaliações do sistema Amda para o Ensino Fundamental são diagnósticas, semestrais e finais, sendo elaboradas por professores da própria rede municipal nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, com eixos em linguagem oral e escrita e competências como tema, gênero, coesão (coerência e registro). As escolas são organizadas pelos professores gestores/coordenadores para aplicação das provas, as quais os alunos fazem individualmente. A média para os alunos do Ensino Fundamental é calculada somando-se a pontuação de Língua Portuguesa e atividade escrita, dividindo por dois e somando com a pontuação de Matemática e dividindo este valor total por dois. A média de cada sala é composta pela soma de todas as médias dos alunos, dividida pelo número de alunos presentes. Finalmente, a média da rede é calculada por meio da soma da média de todas as classes, dividida pelo número de salas da rede, de acordo com a modalidade de ensino. A faixa de notas varia de 125 a 350, tomando como base as escalas da Prova Brasil¹² (BRASIL, 2013). É importante salientar que as avaliações focam essencialmente a avaliação de conteúdos conceituais. Segundo os documentos analisados não há questões e nem um instrumento específico que avaliem conteúdos procedimentais e atitudinais.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi escolhido o município de Indaiatuba por ser o primeiro no Brasil a adotar o projeto Aprender a Aprender: “As travessuras do Amarelo” e pelo

¹² Avaliação que busca analisar o sistema público de **ensino** do país sendo utilizada como subsídio para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**), a mesma é aplicada em alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais que tenham pelo menos 20 alunos por série.

fato de que o curso para os professores e o desenvolvimento do projeto com as crianças teria início no ano da realização da pesquisa proposta. Tivemos a informação de que o projeto seria realizado no contraturno de escolas de tempo integral. Em seguida, foi realizado o contato com a orientadora pedagógica responsável pelo acompanhamento do projeto para apresentar a proposta da pesquisa. Cabe ressaltar, como dito anteriormente, que o presente trabalho está atrelado a outras três pesquisas que também avaliam o desenvolvimento do referido projeto¹³. O projeto foi entregue no setor de protocolos da Secretaria Municipal. Após um mês recebemos a resposta de aprovação para a realização da pesquisa, assinado pela Secretária de Educação (ANEXO 5 e 6).

Depois disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), que obteve seu parecer em 10/12/2013, sob o número de parecer: 486.380. De posse dos documentos necessários, fizemos o primeiro contato com os diretores e coordenadoras das escolas em uma reunião de formação do projeto, realizada na Secretaria de Educação. Fomos assim autorizadas a acompanhar as reuniões de formação, principalmente as que focassem o desenvolvimento do projeto e sua relação com o desempenho escolar dos alunos das escolas participantes. Foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os profissionais da equipe pedagógica (orientador, coordenador e diretor) e para os alunos (Anexos 8 e 9). A entrega dos termos para a equipe pedagógica foi realizada em reunião pedagógica e a dos alunos ficou sob responsabilidade dos professores. Antes do início da pesquisa, os participantes foram informados da mesma e da sua finalidade.

Como já mencionado, a pesquisa previu a utilização das notas dos 1º e 4º bimestres do ano de 2013, dos alunos das escolas participantes e dos resultados do sistema de avaliação interna da Secretaria de Educação do município de Indaiatuba. Essas notas foram cedidas à pesquisadora por meio da orientadora pedagógica

¹³ Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores participantes do projeto Aprender a Aprender: "As travessuras do Amarelo". (Autora: Andrea de Oliveira Silvia).

- Avaliação das atitudes que contribuem para a prática do estudo no Ensino Fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação. (Autora: Carolina Aparecida Araújo Tenca).

- Autorregulação: Um estudo com diários de aula dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. (Autora: Maria Fernanda Kosour de Oliveira).

durante alguns encontros e entrevistas no decorrer do ano da realização da pesquisa. Foi concedido que a pesquisadora participasse dos encontros do curso, denominados de reuniões pedagógicas, que focavam o desenvolvimento do referido projeto, acompanhada de duas orientadoras pedagógicas. O acompanhamento dessas reuniões foi de grande valia, pois permitiu que a pesquisadora pudesse ampliar seu olhar sobre o projeto, avaliar o seu desenvolvimento a partir da fala dos docentes e, de forma indireta, compreender a participação dos alunos. Outro aspecto que contribuiu para a produção do material empírico foi a maior convivência com as orientadoras e coordenadoras pedagógicas, fato que auxiliou na solicitação dos dados necessários para a realização da pesquisa.

No que se refere às considerações éticas, todos os participantes receberam o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (ANEXO 6) em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Cada participante foi informado que o seu envolvimento na pesquisa era voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais fossem mantidos em sigilo e que os resultados obtidos na pesquisa seriam utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Foi-lhe garantido que a participação nessa pesquisa não lhe traria qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e que se desejasse a sua exclusão do grupo de pesquisa poderia ser solicitada em qualquer momento.

Como dito anteriormente, o projeto prevê, além da formação de professores, a coleta de informações sobre o andamento do projeto a partir de instrumentos já validados pelo grupo Guia. Os instrumentos foram retirados com uma das orientadoras pedagógicas após uma semana do término de cada aplicação. As notas foram enviadas por essa mesma orientadora pedagógica por e-mail. Os documentos ficaram de posse da pesquisadora e serão devolvidos à Secretaria após o término da pesquisa. Para a entrevista com a orientadora pedagógica foi agendado um dia que melhor atendesse seus horários de trabalho. A seguir, destacamos detalhadamente cada um dos instrumentos utilizados na pesquisa.

4.4 INSTRUMENTOS

Em termos estruturais, a pesquisa se organizou da seguinte forma:

- 1° Acompanhamento das reuniões pedagógicas junto às orientadoras pedagógicas coordenadoras pedagógicas e professores com registro em diário de campo.
- 2° Entrevista semiestruturada com a orientadora pedagógica responsável pelo projeto na Secretaria de Educação, com o objetivo da compreensão do sistema de avaliação e do acompanhamento do projeto (Apêndice1).
- 3° Análise do instrumento Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (Anexo 3).
- 4° Análise das avaliações do sistema Amda (Anexo 4).

i) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) para os alunos do 5° ano do Ensino Fundamental

Com o objetivo de avaliar a eficácia do programa junto aos alunos do 5° ano, recolheram-se os documentos da aplicação do instrumento (IPAA)¹⁴, (ANEXO 3), tendo como base o modelo Plea da autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, 2004).

O referido instrumento é constituído por nove itens, nos quais os sujeitos responderam seguindo uma escala *likert* com cinco possibilidades de respostas (nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre). Este inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) está dirigido a alunos do 3° ciclo do Ensino Fundamental e tem o objetivo de avaliar os processos de autorregulação da aprendizagem destes alunos considerando suas características pessoais em circunstâncias de aprendizagem. Este instrumento pode ser aplicado em contexto de sala de aula, variando em seu tempo de realização de 7 a 15 minutos, dependendo das características do aluno. Sendo os itens cotados de 1 a 5 e, uma vez que estão todos formulados no mesmo sentido, a pontuação total da escala é obtida pela somatória das respostas a cada um dos itens. Quanto a sua

¹⁴ O instrumento IPAA já passou por uma validação no Brasil e está em fase de publicação, motivo pelo qual não pode ser divulgado na íntegra.

aplicação, com a finalidade de auxiliar a compreensão dos alunos são colocados exemplos nas referidas questões. Sempre que solicitado pelos alunos os professores presentes em sala de aula facilitam esclarecimentos no preenchimento do mesmo. Durante a realização do projeto foram realizadas quatro coletas pela equipe responsável, uma no início do projeto, a segunda no mês de maio, a terceira em agosto e a quarta em novembro de 2013, todas com o mesmo instrumento. Como já exemplificado anteriormente, a secretaria de educação cedeu os instrumentos coletados a fim de que se pudessem analisar os dados.

O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem centra-se na análise da dimensão processual da autorregulação da aprendizagem, validando cada uma das fases (planejamento, execução e avaliação) dos processos de autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, NUNEZ, PIENDA, 2007).

ii) Resultados das avaliações do sistema de avaliação Amda

Os resultados do sistema de avaliação Amda são divididos em três momentos, no início do ano (avaliação diagnóstica), no meio do ano (avaliação semestral) e no final do ano (avaliação final). A partir desse instrumento foi proposta uma análise quantitativa com a intenção de analisar comparativamente o ganho acadêmico dos alunos das escolas participantes do projeto.

iii) Entrevista semiestruturada à orientadora pedagógica

Com o intuito de melhorar o entendimento de como se processa o funcionamento do sistema de avaliação Amda e, ao final do processo, relacioná-los aos resultados de desempenho escolar, foi elaborada pela pesquisadora uma entrevista semiestruturada com sete perguntas feitas à orientadora pedagógica, responsável geral pelo projeto.

Para a entrevista com a orientadora pedagógica Fabiana¹⁵ foi agendado um dia que melhor atendesse a seus horários de trabalho. O contato inicial foi realizado por e-mail e, no dia e horário marcados, realizamos a entrevista em sala específica, na própria Secretaria de Educação de Indaiatuba. A orientadora se mostrou muito solícita durante todo o processo, permitindo a gravação em áudio da entrevista. A própria orientadora já havia reservado uma sala de reuniões na Secretaria de Educação e, em nenhum momento houve interrupção. Antes do início, a pesquisadora comentou que ela estivesse à vontade para responder somente as questões que considerasse pertinentes. Seguimos o roteiro da entrevista semiestruturada, sendo que a ordem das questões não foi alterada. Todos os dados solicitados foram discutidos e tudo transcorreu de forma tranquila. No decorrer da entrevista a participante considerou importante apresentar alguns dados e gráficos elaborados pela mesma para a avaliação do projeto. Como não tinha os dados em mãos, solicitou os mesmos para outra orientadora que também acompanhou o projeto, que estava em uma sala ao lado. A entrevistada demonstrou muito interesse por apresentar dados da Secretaria e do desenvolvimento do projeto. Ao final da entrevista, a orientadora convidou a pesquisadora para que se dirigissem a outra sala com o intuito de mostrar em seu computador pessoal os gráficos e dados gerais do projeto, elaborados por ela e sua equipe pedagógica. (Anexo 9)

Também, durante todo o encontro a entrevistada deixou bem claro sua satisfação para o fato da Secretaria de Educação estar acolhendo e realizando o projeto as “Travessuras do Amarelo” nas escolas de Indaiatuba. Quanto à transcrição da entrevista, esta foi feita a partir do áudio e a pesquisadora não retornou a mesma para a orientadora pedagógica pelo motivo de não achar necessário, uma vez que a transcrição foi realizada na sua íntegra, sem eliminação de interrupções de fala, possíveis erros verbais e vícios de linguagens, itens esses, quase inexistentes em sua fala. A entrevista semiestruturada pode ser visualizada em sua íntegra no apêndice 1. No próximo tópico trazemos a análise temática e sequencial com o objetivo de melhor compreensão da entrevista e seu conteúdo.

¹⁵ Todos os nomes utilizados são fictícios

4.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O material produzido durante a pesquisa necessitou de uma organização para auxiliar a análise dos dados. Pimentel (2001, p. 184) afirma que “Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes”.

Para a organização das notas (Matemática, Língua Portuguesa e Amda) todas as notas (números) e conceitos (letras) foram organizados e fichados por escolas, as quais foram identificadas por meio de números para facilitar o controle e manuseio.

Para a análise do instrumento IPAA e das notas, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences*, Versão 19 (SPSS^R V.19). Este é um software para análise estatística de dados, utilizando-se de menus e janelas de diálogos, os quais permitem realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de maneira simples e autoexplicativa.

O programa SPSS – Substantial Package for the Social Sciences – para windows é um software de análise estatística e tratamento de dados, vocacionado para Ciências Sociais (eg. Psicologia, Sociologia, Economia, Gestão, Turismo, em outras) A análise a efectuar no programa abriga ao domínio básico de ambientes Windows e da utilização de menus e caixas de diálogos (MARTINEZ, FERREIRA, 2007, p.26).

Para a análise da entrevista e dos registros das reuniões utilizou-se a análise de conteúdo. Bardin (2011) afirma que as entrevistas devem ser registradas e inteiramente transcritas cabendo perplexidades, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador. A autora propõe um tipo de análise denominada “decifração estrutural” que inicialmente parece mais trabalhoso, contudo aumenta a produtividade da informação final (BARDIN, 2011, p.95). Esta “decifração estrutural” centra-se em entrevista por entrevista, pessoa por pessoa, procurando entender a partir do interior da fala de uma pessoa, ou seja, a busca de aspectos subjetivos, a partir de uma perspectiva rogeriana, de “imersão no mundo subjetivo do outro” (BARDIN, 2011, p. 96). Segundo a autora esta tarefa exige esforço, contudo não

inclui a intuição. “trata-se de procurar a estruturação específica, a denominação pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado” (BARDIN, 2011, p.96). É preciso ler e compreender as respostas do entrevistado. Por outro lado para o entrevistador é possível que este use perguntas que o auxiliem na compreensão da fala do entrevistado, dentre estas se destacam:

O que está dizendo essa pessoa realmente? Como isto é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc (BARDIN, 2011, p.98).

Bardin (2011) afirma que as análises de conteúdos podem organizar-se em três momentos cronológicos, sendo estes: a pré-análise, a exploração do material obtido e a inferência e interpretação.

A fase inicial denominada pelo autor de pré-análise tem como objetivo organizar e sistematizar as ideias. Nesta fase é necessário ser flexível. A fase subsequente que é a exploração do material é a mais cansativa e fatigante “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131). Quanto ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação o analista de posse de seus resultados obtidos, pode propor dedução e prosseguir nas interpretações no que diz respeito aos objetivos previstos. Essas inferências podem lhe servir de base para análises interpretativas em torno de novas dimensões teóricas.

Quanto às técnicas de análise propostas na entrevista, Bardin (2011) sugere que o pesquisador ao analisar o texto encontre temas mais abrangentes. Em um exemplo de um texto de uma entrevista sobre férias, a autora exemplifica temas como “expectativas positivas, imprevistos, cenário hedonista, ausência de constrangimento, mudança, necessidade de organização, imprevisto e eventual decepção” (p.100).

Este procedimento foi utilizado na presente pesquisa. Inicialmente desmembrou-se a transcrição da entrevista em alguns temas principais, com o intuito de realizar a análise temática.

5 - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO APRENDER A APRENDER : “AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Consideramos um grande desafio na atual pesquisa avaliar as aprendizagens dos alunos em mecanismos autorregulatórios adquiridos durante o projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo” e, ao mesmo tempo, confrontar com as diferentes avaliações utilizadas pela rede municipal de Indaiatuba. André e Passos (2001) ressaltam que é imperativo se considerar alguns aspectos quanto à análise de ganho ou não de resultados positivos. Pautados no entendimento dos autores, destacamos três que entendemos como fundamentais para a análise do projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo”: a realidade dos sujeitos envolvidos (alunos e professores) durante a participação no projeto; a realidade dos professores que atuam no projeto; o ambiente de aprendizagem e as atividades realizadas por meio dos relatos das professoras durante as formações.

Contemplamos desta forma, um conjunto de “atividades e instrumentos variados em momentos diferentes em situações diferentes” (ANDRÉ; PASSOS, 2001, p. 178) para a organização dos dados.

Nas escolas em que foram realizadas as atividades do projeto “Amarelo”¹⁶ foram concretizadas inúmeras atividades intencionais diversificadas para a contextualização dos processos autorregulatórios: peças infantis, oficinas, brincadeiras e recreações, desenhos e produção de jogos e histórias em quadrinhos, todas envolvendo e estimulando as estratégias de autorregulação nas crianças do 5º ano.

Para André e Passos (2001, p. 178), a avaliação deve desenvolver um diagnóstico do que foi conseguido e do que faltou conseguir e, sobretudo, ser usada como dispositivo de correção de rumos para que a aprendizagem possa realmente se efetivar. É nessa perspectiva que foi proposto avaliar o projeto Aprender a

¹⁶ Abreviação de o projeto Aprender a Aprender: “As travessuras do Amarelo utilizada carinhosamente pelos alunos participantes no ano de 2013.

Aprender: “As Travessuras do Amarelo”, no sentido de verificar e identificar pontos relevantes durante o projeto quanto ao ganho de habilidades autorregulatórias nos alunos e conseqüentemente seus maiores rendimentos acadêmicos nas avaliações internas (escola) e externas (Amda) das escolas participantes do projeto. Esses ganhos acadêmicos podem ser considerados como uma “ferramenta” contra o fracasso escolar, tão presente em nossa década, e discutidos no início desta pesquisa. Além dos fatores positivos, procuramos destacar as dificuldades e os desafios encontrados durante a realização do projeto.

O objetivo foi uma avaliação com o olhar mais voltado para os valores positivos do que negativos. Uma avaliação que objetive o apoio, a ajuda e a manutenção da aprendizagem mais significativa, direcionada para o serviço de **estratégias que evitem o fracasso escolar**. André e Passos (2001) destacam que é preciso ir

[...] valorizando o êxito, corrigindo falhas, acentuando as conquistas, reforçando os acertos. E por outro lado, terá de ser uma avaliação que ajude o professor e o aluno a identificar o que funcionou bem, e o que é necessário melhorar e quais os principais ganhos e maiores dificuldades e o que é preciso fazer para superar as falhas e manter os ganhos (p. 178).

Contudo, os autores ainda nos alertam que a avaliação não deve se limitar apenas aos diagnósticos dos erros e dos acertos. Ela deve ser interpretada no sentido de indicar ações futuras que levam a mudanças nas relações e ações didáticas “pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a **aprendizagem dos alunos**” (ANDRÉ; PASSOS, 2001, grifo nosso, p. 179).

Com a finalidade de melhor entender como funciona a organização do sistema de avaliação Amda, foi elaborada pela pesquisadora algumas questões à responsável pelo setor de avaliação do Amda, a orientadora pedagógica. Iniciamos nossa análise a partir desse primeiro instrumento.

5.1 ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A seguir faremos uma análise temática subdividindo a entrevista em temas pertinentes como avaliação externa, regulação de ação, acompanhamento do desempenho escolar, projeto com envolvimento de professores, pais e alunos, mudanças de comportamento dos alunos e pontos frágeis do projeto. Enfatizamos novamente que a compreensão do sistema de avaliação utilizado pela Secretaria de Educação se fez necessária para que pudéssemos entender de forma mais sistemática o processo de avaliação e qual a relação da escolha do desenvolvimento do projeto “Amarelo” nessa lógica.

Tema 1: Avaliação externa: Descrição e valorização do sistema de avaliação municipal do desempenho do aluno - Amda

Selecionamos três trechos que retratam a explicação do sistema de avaliação adotado pela secretaria e a valorização dada a esse sistema na visão da orientadora:

“O setor de avaliação do Amda é composto por um número grande de professores da rede que se candidatam a fazer parte deste setor. Estes professores formulam as questões que vão fazer parte destas avaliações tendo como referência os descritores da Prova Brasil e da Provinha Brasil. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a nossa referência são as competências descritas no Brasil Alfabetizado. Na educação infantil da pré-escola também tem Amda, a referência é o próprio currículo municipal de pré-escola. Então, nós temos o que nós chamamos de banco de itens (questões) criadas por professores. Cada uma destas questões passa pelo setor de orientação pedagógica. A orientação pedagógica avalia se a questão é adequada ou não, se está própria para as faixas etárias e etc. Então, no fundamental, nós temos as avaliações diagnósticas, semestrais e finais. Do primeiro ano para frente, as avaliações são escritas e há produção de texto”.

“Os descritores da Prova Brasil fazem parte do currículo da Amda o qual conversa com as avaliações externas. A Amda é montada em função dos descritores da Prova Brasil e Provinha Brasil, só que estes estão totalmente embutidos com o currículo de Indaiatuba, logo a gente vai aliando esses resultados e tomando decisões a partir destes resultados”.

“O que mais conta para você saber sobre o Amda é que o trabalho nosso de produção de texto conta 50% da avaliação de Português e os outros 50% são os descritores da Prova Brasil, tanto que o que acontece que eu tenho escolas que têm nota boa na Prova Brasil e uma nota bem baixa no nível do Amda por que na Prova Brasil não tem o item produção de texto. Nós estamos falando de Brasil, em Indaiatuba Prova Brasil é pouco. Os critérios analisados na nossa produção de texto são divididos em três eixos que são: registro e ortografia, coesão e coerência e fidedignidade ao gênero solicitado. Para cada texto individual são analisados esses três eixos”.

Como dito no capítulo 2, pesquisas ressaltam a realização de iniciativas próprias de avaliações externas em alguns municípios de São Paulo, como por exemplo, os municípios de Indaiatuba, Catanduva, Lorena, São José dos Campos, dentre outros (SOUZA, PIMENTA, MACHADO, 2012).

Além da avaliação da própria secretaria, é possível verificar também a participação do município em avaliações externas que objetivam integrar todas as escolas do Ensino Fundamental em um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Como mencionado pela entrevistada os resultados do sistema Amda servem de parâmetros para que as unidades escolares aprimorem o trabalho pedagógico, reduzindo as desigualdades e ampliando os padrões de qualidades e equidade, em concordância com as metas previstas pelas diretrizes da educação nacional.

A entrevistada fez questão de apontar a diferenciação do sistema de avaliação Amda destacando a presença do item produção de texto, indicando que essa avaliação possui algo a mais que as Prova Brasil e o Saesp. A existência de um setor de avaliação demonstra o valor que tal secretaria atribui a todo o processo. Há indicativos também da participação dos docentes, fato que se considera de real

importância para o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas. A preocupação com a produção textual também se faz presente, daí um dos motivos justificados pela orientadora pedagógica pela escolha do projeto “As Travessuras do Amarelo”.

Nota-se que a orientadora justifica que as avaliações contribuem para a melhoria da qualidade de educação do município. Questionamo-nos, até que ponto todo o planejamento de ações de uma secretaria deve estar pautado nos resultados das avaliações internas e externas? Nessa perspectiva, concordamos com Rios (2012, p. 13) quando afirma que as ações:

não se esgotam em um tempo e espaço. A realidade é dinâmica e solicita que, permanentemente, sejam desencadeadas ações que contribuam para os processos do ensino e da aprendizagem, que contribuam para a formação de um cidadão participativo, protagonista de transformações, tendo como horizonte a justiça social. Nessa perspectiva, considerar o resultado do IDEB nesse contexto de mudanças é válido. Mas, considerá-lo **como único indicador a suscitar mudanças torna-se um risco** e reflete uma visão reducionista do processo educativo. (grifo nosso)

Defendemos a ideia de que os resultados das avaliações podem indicar alguns aspectos interessantes das aprendizagens dos conteúdos realizadas pelos alunos; no entanto, outras aprendizagens também se fazem presentes durante a trajetória acadêmica.

Para Luckesi (2011, p.48), a formação do educando inclui o eu e o outro, na qual o ser humano é um “ser de relações, e que nossa prática educativa precisa estar atenta a essa realidade” e ao desenvolvimento do aluno (relação consigo mesmo) e do cidadão (relação com o outro e com o meio)

As ações educativas não podem ser “qualquer ação”, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por “quaisquer” resultados, ou por resultado nenhum – o que é uma insanidade -, mas sim pelos melhores resultados possíveis; isto por parte dos ocupantes de funções na estrutura do País e de funções administrativas como dos ocupantes de funções didático-pedagógicas. Afinal, somos todos responsáveis pelo resultado final, a formação do educando como sujeito-cidadão (LUCKESI, 2011, p. 57).

Considerando ainda o desempenho da aprendizagem, Luckesi (2011) ressalta que “a prática pedagógica, em si não poderá modificar, nem seu espaço físico, nem

as políticas públicas” (LUCKESI, 2011, p.375). Ao considerar os fatores intervenientes no desempenho da aprendizagem de nossos alunos, nós professores devemos “investir o melhor de nós em nossa capacidade de ensinar” (p.375). De acordo com Luckesi (2001), o ato pedagógico, incluindo planejamento, execução e avaliação, precisa de investimento consciente e consistente prezando assim a qualidade e envolvimento do professor, além do investimento pessoal do mesmo e da instituição de ensino.

Tema 2: Regulação de políticas de ação

As ações da Secretaria de Educação, segundo a orientadora, são pautadas nos resultados do sistema de avaliação Amda, que além de servirem como avaliações diagnósticas e investigativas, apontam fragilidades a serem retomadas e repensadas.

“No meu modo de ver, do ponto de vista da orientação pedagógica, estas avaliações são diagnósticas e são regulação de políticas de ação. Essas avaliações nos dois níveis servem para mim de parâmetros para ver quais são as fragilidades pedagógicas que nós estamos enfrentando e quais as ações de formação que dizem a respeito do meu setor vão ser preciso implementar, como por exemplo: formação, material didático, escolha de projetos e etc. Só para você ter uma ideia, as minhas formações e capacitações começam por estes dados das avaliações externas. Hoje, o trabalho da orientação pedagógica vê nesses números o diagnóstico e o programa de ação. As avaliações externas vão me dizer aquilo que a gente precisa tentar fazer melhor de outra forma até mostrar fragilidades para colocarmos inovações nos projetos de ação”.

“Nós temos um sistema de informações interna que circula em rede. Nós temos um setor que se chama setor de avaliação, este setor é o primeiro a receber todas as informações e assim simultaneamente e automaticamente ele envia para os interessados (orientação pedagógica e escolas)”.

*“Sim, totalmente. Pegamos os dados como uma massa diagnóstica de informações e aí a gente faz as escolhas do que vai entrar e o que não vai entrar. Vamos focar nas necessidades indicadas por esses resultados. **Quais as ações que esses dados me sinalizam? Quais as decisões políticas e pedagógicas necessárias. É tudo decisão! Este sim este não!**”*

Um fator relevante sobre a fala da orientadora é a introdução do “eu” e simultaneamente a tomada de posição pessoal muito assertiva quanto ao sistema de avaliação externa adotado pela Secretaria de Educação de Indaiatuba. A entrevistada deixou bem claro que os resultados das avaliações externas do sistema próprio do município são considerados de extrema importância quanto à qualidade da educação pretendida, uma vez que estes resultados, para ela, indicam uma avaliação que contribui para o acompanhamento e tomada de decisões, considerando assim a aprendizagem significativa e investigativa. Sua fala nos indica que os resultados do sistema Amda de avaliação servem como parâmetros para que se promovam ações em relação à capacitação de seus professores e futuras decisões acadêmicas. Para a entrevistada, analisar os resultados positivos e negativos como parâmetros para tomada de decisões é considerar cuidadosamente os fatores intervenientes nos processos de aprendizagem dos alunos no decorrer do percurso de ensino aprendizagem.

Durante a entrevista a participante também relatou o seu tempo de trabalho, 28 anos, um fator que pode contribuir para uma experiência ampla na área educacional. Pelos argumentos apresentados por ela, as avaliações externas se mostram como um elemento de alimentação para a identificação de fragilidades e tomada de novas decisões, como as formações e a seleção de projetos. Segundo a orientadora pedagógica, esses resultados são compreendidos numa perspectiva diagnóstica.

Há uma constante repetição da necessidade quanto aos resultados do sistema de avaliação próprio e estes são pautados pelas avaliações externas. A orientadora não chegou a comentar se outros dados e resultados são considerados na tomada de decisões, por exemplo, se as reuniões realizadas com direção e coordenação também trazem elementos para as decisões políticas e pedagógicas.

Sobre esse aspecto destacamos que a regulação de medidas de ação, segundo Sordi (2012), deve ser pautada na qualidade da educação, negando-se assim a funcionar apenas como objeto de medida nos testes padronizados de forma ranqueadora. Como já mencionado, segundo Sordi (2009) cada unidade escolar deve formar uma rede interpretativa e reflexiva de seus resultados, considerando diversos fatores durante todo o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, como a participação dos professores, pais e alunos durante o processo de aprendizagem, dentre outros. Esses resultados subsidiariam as políticas de ação da Secretaria de Educação visando à qualidade do ensino oferecido.

Tema 3: Acompanhamento do desempenho escolar

A preocupação com o desempenho escolar recai sobre a escola e o que esta e sua comunidade podem fazer para melhorarem a aprendizagem de seus alunos? Segundo a orientadora entrevistada, através do sistema de avaliação do município é possível um acompanhamento das aprendizagens mais de perto, permitindo assim a identificação de quais são os pontos frágeis do processo de ensino e aprendizagem e quais são os conteúdos que necessitam de maior reforço em sala de aula.

“Ainda no Amda, por que temos as avaliações diagnóstica, semestrais e finais? A avaliação diagnóstica abrange o ponto de vista de conteúdo, o mesmo conteúdo que eu dou na primeira prova eu dou na última. O objetivo nosso com a avaliação diagnóstica é identificar o quanto o menino ganhou de conteúdo ao longo do ano. A semestral mantém o mesmo conteúdo e a partir daí vamos tendo um gráfico de ascensão o qual vai mapeando informações para confecção de gráficos por colunas. Com isso o professor vai conseguindo visualizar o andamento dos alunos que ao total em nossa rede são 19 mil alunos. Nas avaliações externas como Prova Brasil e Saesp não tem o item produção de texto que é uma característica nossa do Amda, nós corrigimos texto por texto”.

Percebe-se por essas falas que o sistema de avaliação do Amda é dividido em três etapas, diagnóstica, semestral e final, porém com o mesmo conteúdo, visando identificar nos alunos melhoras em seus desempenhos escolares.

Fazem-se necessários ainda, novos estudos que visem ampliar o conhecimento de em que medida as metas e objetivos estabelecidos pelos próprios alunos predizem um bom desempenho escolar. O que se destaca na fala da entrevistada é a meta de identificar o quanto os alunos ganharam de conteúdo ao longo do ano e não o quanto os alunos estabeleceram metas para alcançarem esses ganhos. De acordo com Gouveia et al (2010), alguns estudos indicam que metas de execução¹⁷ podem ter efeitos positivos ou negativos no desempenho escolar. Esta relação de causa e efeito nos parece depender em grande parte do caminho e das estratégias acadêmicas percorridas entre a execução das metas até o surgimento dos resultados positivos e/ou negativos.

Nesta direção, evidências empíricas dão conta de que os estudantes que reportam pontuações elevadas em metas de execução e aprendizagem apresentam maior uso de estratégias cognitivas e melhor desempenho acadêmico (BOUFFARD e cols, 1995, apud GOUVEIA ET AL, p.329, 2010).

Nesta perspectiva, o uso de estratégias de aprendizagem relacionadas ao desempenho escolar do aluno vem ao encontro de um dos nossos questionamentos da presente pesquisa: o uso (ensino) e o desenvolvimento de estratégias autorreguladoras nos alunos do 5º ano do ensino Fundamental propiciaram a estes um melhor desempenho escolar? Segundo Gouveia et al. (2010) ao se avaliar um determinado projeto faz-se necessário considerar outros fatores intervenientes capazes de terem também contribuído para a melhora ou não verificada. No caso de nossa pesquisa, dentre estes fatores podemos considerar que os alunos participantes do projeto de leitura do “Amarelo” também frequentavam outros projetos realizados no ano de 2013 nas escolas de Indaiatuba. Outro fator que pode ser considerado foi o envolvimento de professores, pais e comunidade escolar no referido projeto. Outras pesquisas também indicam o avanço do desempenho

¹⁷ Metas de execução constituem a base para o desenvolvimento acadêmico, sendo a orientação dada ao indivíduo diante de uma tarefa que demanda demonstrar competências. (GOLVEIA et al, 2010, p.324)

escolar a partir melhoria dos processos de autorregulação adquiridos: Castro (2007), Fernandes (2009), Lourenço (2007), Hogemanm (2011) e Pereira (2010).

Tema 4: Envolvimento da comunidade escolar no projeto

Considera-se também importante formar pais e professores na área de promoção das competências de estudo, aprendizagem e motivação de seus filhos e alunos. Rosário, Nunez e Pienda (2007, p.4) afirmam: “como seria diferente o panorama educativo se todos: pais, professores e alunos, estivessem verdadeiramente envolvidos com o aprender”. A orientadora pedagógica Fabiana confirma que este fato ocorreu em sua Secretaria de Educação durante o projeto envolvendo também os pais, o que nos demonstra o caráter aberto do mesmo no sentido de ser um projeto não só para alunos, mas também para professores, pais e gestores. Ela comenta: *“Primeiro deixar bem claro que o projeto trabalhou excelentemente a motivação, tanto de aluno, professores e pais de alunos”*.

Quanto à motivação, o projeto prevê o conceito de que o aluno é capaz de autorregular seu aprender e este está relacionado entre outros à motivação intrínseca de ação e ao desenvolvimento autônomo. Neste sentido, a criança autorregulada perante uma tarefa proposta não se sente sozinha e busca ajuda quando necessário, planejando, executando e avaliando as exigências da tarefa, elegendo recursos necessários para efetua-la (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007).

Ao que nos parece, de acordo com Fabiana, sua equipe pedagógica teve sucesso durante o projeto “Amarelo” nas questões pertinentes à motivação de seus alunos, tais como exemplo: gestão de recursos em sala de aula, ambiente de aprendizagem, tempo disponível, relações entre pares, estratégias de ensino e afeto (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007).

Acredita-se que essa motivação por parte dos professores pode também ter relação com a segurança com que os docentes iniciaram o desenvolvimento do Projeto decorrente do curso de formação de 20 horas dado previamente à aplicação do projeto. Durante a formação as professoras tiveram a oportunidade de entender o

conceito de autorregulação da aprendizagem e sua fundamentação teórica, além de conhecer os objetivos, metodologia, operacionalização e avaliação do projeto “Amarelo”. Nesta formação foi solicitado também que as professoras utilizassem estratégias promotoras de reflexões sobre as atividades, utilizando principalmente o modelo Plea. Percebeu-se, durante nosso acompanhamento das reuniões, que as professoras após algumas dinâmicas de grupo sentiram-se mais à vontade quanto ao marco teórico e prático do projeto, demonstrando satisfação pelos seus próprios conhecimentos adquiridos e pela participação e evolução de seus alunos durante o projeto. Observamos que algumas atividades propostas aos professores eram permanentes durante as reuniões de formação:

- Análise do material do professor.
- Discussões em grupo aberto sobre como as mesmas poderiam auxiliar mais seus alunos em seus ganhos autorregulatórios.
- Dinâmicas de grupo.
- Apresentação de vídeos do grupo de pesquisa Guia da Universidade do Minho de Portugal.
- Roda de conversa com oportunidade de depoimentos e trocas entre pares.
- Devolutiva do andamento de seus alunos e socialização das atividades planejadas e propostas.

Acredita-se que após todas estas atividades, as professoras participantes perceberam que eram capazes de realizar um projeto com foco na autorregulação e vislumbrar consequências em seus alunos. Fato este que explica em parte a fala da orientadora pedagógica Fabiana:

“A motivação geral do projeto é digna de menção porque não são todos os projetos que os professores compram e aqui os professores compraram este projeto totalmente em gênero, grau e número. Isto se deve como ele foi desenvolvido. Essa motivação foi excepcional”.

Segundo Silva e Sá (1993, p. 32), durante os processos de ensino e aprendizagem “é necessário que o sujeito se veja como um agente activo para pôr em marcha os processos cognitivos necessários a um bom desempenho”. Nesse

processo, professores e alunos precisam se sentir agentes das próprias ações e decisões. Daí a relevância do projeto em se preocupar também com a formação do professor para efetuar-lo de maneira mais consciente junto aos seus alunos. (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.5).

Tema 5 : Mudanças de comportamento dos alunos

Segundo Rosário, Nunez e Pienda (2007) o conceito de autorregulação está ligado diretamente à ação, para os autores não há autorregulação sem ação. Como já mencionado na introdução, o processo de autorregulação está intrinsecamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem e “refere-se a pensamentos pessoais, sentimentos e **comportamentos** que são planejados e ciclicamente adaptados para atingir objetivos pessoais.” (ZIMMERMAN, 2000, p.14, grifo nosso). Conclui-se, portanto, que as mudanças de comportamento dos alunos, observadas e destacadas por Fabiana, são indícios da aquisição de estratégias autorreguladoras, as quais foram vivenciadas pelos alunos a partir de um trabalho intencional de seus professores.

Fabiana indica de forma explícita sua percepção na mudança de comportamento de seus alunos pós e durante a aplicação do projeto:

*“Do ponto de vista de formação do indivíduo como um todo houve um avanço significativo como, por exemplo, a **capacidade de resposta de alunos, a consciência para função do todo**. Os meninos demonstraram mais maturidade nesse ganho de consciência para o papel do estudo na vida deles, outro ponto muito significativo foi a **capacidade de organização do aluno que ganhou quando iam realizar alguma coisa**. Isto foi nítido e visível”.* (grifo nosso)

Observando essa fala, podemos perceber que os alunos participantes, segundo a responsável pelo projeto, demonstraram mudança de comportamento no que diz respeito aos objetivos do projeto “Amarelo”.

As crianças autorreguladoras da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de acções, pelo contrário adaptam-se as condições, e decidem ajustadamente, em face dos diferentes problemas com se deparam (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.15).

Contudo, para que haja este ganho de autonomia é necessário que se ofereça à criança um rol de atividades e ambientes facilitadores, que lhes proporcionem oportunidades afetivas e intencionais para desenvolverem as competências autorreguladoras (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007). A intencionalidade do professor é fundamental, ele pode auxiliar os alunos em seus processos autorregulatórios, ampliando as competências já existentes e também a adquirirem outras, ousando novos territórios. Dentre as competências autorregulatórias desejáveis, já mencionadas nos alunos participantes do projeto, destacamos ainda: maior capacidade de se trabalhar em grupo, melhor controle do tempo, saber pedir ajuda, traçar metas e estratégias para suprir dificuldades, saber procurar informações, maior capacidade de organização, maior consciência para os estudos, maior motivação e ganho de autonomia.

Acredita-se que, pela aquisição de tais competências autorreguladoras, os alunos se tornem “mais conscientes de suas capacidades, metacognitivamente mais competentes e, como tal mais hábeis na escolha de estratégias específicas para alcançarem determinados objetivos” (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.32).

Tema 6: Pontos ainda não desenvolvidos

Quanto aos pontos não desenvolvidos pelo projeto, na opinião da entrevistada, houve um contrassenso, pois, em todas as seis escolas participantes do projeto as notas dos alunos oriundas do sistema Amda diminuíram ou se mantiveram. Essa dúvida de Fabiana foi assim expressa:

“Quanto ao ponto frágil aí é uma pergunta: ... se os meninos ganharam com o projeto por que é que todos os alunos participantes tiveram um decréscimo do ponto de vista acadêmico? E aí fica a nossa pergunta: se o projeto veio para trabalhar

todos os aspectos e mais o ganho acadêmico por que o projeto deu conta de todos os aspectos já mencionados, mas não do ganho acadêmico?”

Acredita-se que este questionamento mencionado pela entrevistada é um fator importante para essa rede municipal, pois como vimos anteriormente muitas decisões são tomadas a partir do desempenho acadêmico (notas) dos alunos. A orientadora complementa sua ideia:

“Em um estudo meu comparativo entre as escolas nossas que participaram e não participaram do projeto “Aprender a Aprender” eu verifiquei que em todas as escolas que passaram pelo projeto as notas diminuíram ou se mantiveram, não havendo melhoramento de nota”. [...] “Claro que eu não escolhi para o projeto “Aprender a Aprender” as melhores escolas e sim as que precisavam de um atendimento melhor.” (ANEXO 9)

Nota-se que a escolha para o desenvolvimento do projeto se deu segundo um critério específico: as escolas que precisavam de um melhor atendimento, ou seja, as escolas em que a seu ver, os alunos necessitavam de maiores intervenções e melhoria do ganho acadêmico. Pode-se perceber isso na seguinte fala da orientadora Fabiana: **“Logo eu vou procurar algo que dê conta de todos os aspectos e mais o ganho acadêmico porque esta é minha responsabilidade”**. Embora Fabiana não tenha citado, é fato que existem outras variáveis que poderiam contribuir para os dados apresentados, além do fato da participação em projetos no contra turno, tais como: estrutura organizacional da escola de tempo integral, a forma de ensinar os professores nas áreas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), envolvimento dos alunos nas atividades propostas, interação entre pares na sala de aula, a forma de avaliação, dentre outros aspectos.

Ressaltamos que existem dois conceitos distintos, apontados nos depoimentos de Fabiana, que ao mesmo tempo se entrelaçam em sua fala: o processo de autorregulação (núcleo do projeto “Amarelo”) e o desempenho acadêmico (núcleo do sistema Amda).

Verificamos, por meio da análise dos materiais disponíveis sobre o sistema Amda e da consulta aos responsáveis pelo órgão organizador desse sistema, que as provas não mensuram os ganhos comportamentais nem atitudinais, somente os

cognitivos, o rendimento acadêmico. Fato este que justifica o estranhamento da entrevistada no não ganho de desempenho acadêmico (notas) das escolas participantes.

Reiteramos que o objetivo principal do projeto é o desenvolvimento de processos autorregulatórios não só no âmbito cognitivo, mas também no comportamental, metacognitivo e afetivo. É importante destacar que, como processo de desenvolvimento, a aquisição de novas estratégias de aprendizagem e a utilização e permanência das mesmas é algo a ser trabalhado ao longo da escolaridade. A melhoria do rendimento escolar com certeza será uma consequência da aquisição dessas estratégias. A nossa crítica recai sobre a perspectiva linear e de resultados imediatos tão presentes no discurso dos defensores das avaliações externas. Voltando aos dados apresentados pela entrevistada, enfatizamos novamente que, se por ventura em algumas escolas as notas se mantiveram e outras diminuíram há de se ter em mente tantos outros fatores que as justificam também.

Percebe-se que pela própria fala da orientadora a centralidade está no ganho de conteúdos, embora esta tenha mencionado no início da entrevista a importância dos ganhos comportamentais e atitudinais verificados nos alunos participantes. Assim, a questão da melhora ou não das notas deve ser entendida não de forma articulada diretamente com as estratégias de autorregulação, mas como uma possível consequência.

O que estamos procurando responder em nossa pesquisa é: os alunos mais munidos de estratégias autorreguladoras melhoram suas aprendizagens no âmbito cognitivo, comportamental e afetivo? Essa questão tem aderência à própria definição dessa temática já mencionada na presente pesquisa, ou seja, a autorregulação “refere-se a pensamentos pessoais, sentimentos e comportamentos que são planejados e ciclicamente adaptados para atingir objetivos pessoais.” (ZIMMERMAN, 2000, p.14). Contudo se os objetivos pessoais (por exemplo, aumento nas notas escolares) não foram atingidos por “N” fatores, não significa que os processos autorregulatórios adquiridos com o projeto (planejamento, execução e avaliação) tenham perdido sua validade. Há de se considerar principalmente o percurso e os fatores intervenientes ao longo de todo o processo de aprendizagem. Fabiana

reforça a importância do ganho acadêmico articulando sua preocupação com o dispêndio de tempo de outros projetos também desenvolvidos pela rede:

“E uma das coisas que justifica esse não ganho acadêmico é que talvez nós aqui da Secretaria de Educação de Indaiatuba tenhamos adquirido muitos projetos que “comeram” o tempo de aplicação dos conteúdos e em função disso o rendimento acadêmico tenha caído. Este fato não aconteceu só com o projeto “Aprender a Aprender”, eu tenho outro projeto na rede que aconteceu o mesmo fenômeno”.

Embora a orientadora tenha mencionado em sua fala que talvez a Secretaria de Educação de Indaiatuba tivesse adquirido muitos projetos os quais tivessem ocupado o tempo de aplicação dos conteúdos, este fato não se justifica ao projeto “Amarelo”, por dois motivos: O primeiro é que o projeto e suas atividades específicas de leitura da narrativa do livro foram realizados no contraturno, e o segundo que o projeto prevê o conceito de infusão curricular, ou seja, os conteúdos e atividades propostas nos processos de autorregulação são incluídos nas atividades regulares da classe. Segundo ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA (2007, p.15) o projeto

não pretende ser rígido nem prescritivo. O formato de infusão curricular que propomos neste projecto sugere que os educadores/professores aproveitem os processos e as estratégias de auto-regulação apresentados na estória e algumas das actividades propostas para cada etapa, às tarefas planeadas para trabalhar em sala.

Esse fator – formato de infusão curricular - foi amplamente discutido com as professoras durante o processo de formação e a ideia dos autores da narrativa é a de que a proposta do projeto não tem “ponto final e sim vírgulas”. A ideia da continuidade do trabalho com a autorregulação por meio de outras histórias e também a partir do desenvolvimento dos conteúdos escolares foi amplamente discutida nas reuniões. Para os autores a continuidade do estudo deve ser constante:

estamos a construir um projecto numa área de conhecimento ainda na sua infância, e somos, cada vez mais, conscientes do muitíssimo que nos falta conhecer sobre o tema. Mas estamos certos de que o olhar irrequieto e desperto das crianças e as contribuições certas

dos educadores, professores e psicólogos bulirão as arestas rombas (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.6).

Ao retomarmos o contexto em que a pesquisa foi realizada e a importância dada às avaliações externas para a tomada de decisões no âmbito organizacional da Secretaria de Educação, compreendemos a preocupação de Fabiana na obtenção de resultados tão bons no rendimento acadêmico (notas) nas escolas participantes quanto viu nos âmbitos comportamentais e atitudinais. A entrevistada por iniciativa própria elaborou uma hipótese que demonstra o descompasso entre os resultados das avaliações e os dados qualitativos apresentados durante a realização do projeto:

“Eu tenho uma hipótese para isso: as questões que afetam o desenvolvimento moral não necessariamente afetam o desenvolvimento intelectual. Eu ganhei no desenvolvimento moral, mas não ganhei no desenvolvimento intelectual”,

É possível notar que para a orientadora o desenvolvimento intelectual é sinônimo de resultados acadêmicos. Não entraremos no âmbito da discussão da relação entre desenvolvimento intelectual e moral por não ser o foco principal da nossa pesquisa, mas deixamos demarcado que estamos no presente trabalho abordando especificamente a aprendizagem de estratégias de autorregulação, que também se relacionam com o desenvolvimento moral e cognitivo.

No transcorrer da investigação, quanto à avaliação do processo de autorregulação e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, o problema de pesquisa foi se tornando mais definido. Ao ter a oportunidade de participar das reuniões do projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo”, o obscuro foi se tornando claro ao ouvir relatos das professoras participantes¹⁸ e como foram significativas e proveitosas para seus alunos as intervenções para promoção de estratégias autorregulatórias durante o projeto. No próximo subitem elucidamos algumas falas e relatos de pais, professores e orientadoras/coordenadoras pedagógicas sobre o projeto presenciadas em situações de reuniões durante o desenvolvimento do projeto.

¹⁸Usamos nomes fictícios para identificarmos as professoras participantes e as escolas também.

5.2 ACOMPANHAMENTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Em uma tentativa de reunir o maior número de documentação possível durante o projeto descrevemos fielmente os relatos dos participantes do projeto com o intuito de responder os questionamentos desse estudo.

Na primeira etapa de formação dos profissionais da escola estiveram envolvidas na formação quatro orientadoras pedagógicas, seis coordenadoras pedagógicas e sete professoras responsáveis pelo trabalho e 256 alunos participantes do projeto. Durante o ano foram realizados cinco encontros com um total de 20 horas de formação com o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto, apresentar a narrativa, trazendo informações sobre o projeto.

O projeto previu também várias ações com o propósito de alcançar todos os objetivos estabelecidos inicialmente. Dentre as ações realizadas destacamos a formação dos professores, o acompanhamento das salas de aula, as atividades com contadores de histórias e as reuniões de pais, que articuladas entre si possuem o objetivo maior de promover a autorregulação da aprendizagem para os alunos participantes do projeto. Destacamos e analisamos agora os relatos observados durante o acompanhamento das reuniões pedagógicas no transcorrer do projeto “As Travessuras do Amarelo”. A seguir também expomos algumas fotos dos encontros pedagógicos feitas durante o acompanhamento e observação de campo para ilustrar e elucidar as dimensões do projeto:



Foto 1: Acompanhamento das reuniões pedagógicas



Foto 2: Professoras realizando atividade com foco na resolução de problemas

5.2.1 RELATOS DAS PROFESSORAS

De acordo com a entrevistada – Fabiana (orientadora pedagógica) responsável pelo projeto nas unidades escolares, as professoras da Secretaria de Educação de Indaiatuba “compraram” o projeto. Durante todas as reuniões foram realizadas com as professoras atividades que pudessem servir de modelo para o desenvolvimento do projeto, sendo solicitado que refletissem sobre seus alunos com bom e pior desempenho, destacando notas, características pessoais e envolvimento com o estudo. Foram discutidas também com as professoras quais são os caminhos percorridos pelos seus alunos rumo ao aprender a estudar:

- O que eles não fazem e o que poderiam fazer para melhorar o desempenho acadêmico e a eficácia nos estudos?
- O que podem fazer para ajudar nossos alunos a melhorar?
- Como o professor pode ajudar seus alunos a colocarem seus objetivos em prática, iniciando com atitudes cotidianas, enaltecendo no aluno em o que ele é bom e considerando seus erros como indicadores das diferentes formas de compreender um determinado problema?
- Como auxiliar os alunos a refletirem sobre suas próprias dificuldades de aprendizagem e a criarem estratégias de superação?

As professoras foram orientadas para observar as dúvidas frequentes de seus alunos no desenvolvimento do projeto, suas participações durante as atividades e na leitura do livro, procurando sempre responder seus questionamentos. Durante uma das reuniões, as docentes foram questionadas sobre o que fazem para ajudar seus alunos a melhorarem seus desempenhos escolares. Elas mencionaram: estabelecer um contato mais próximo com a criança, procurar ensinar estratégias, dar mais sentido às atividades propostas em classe, buscar estabelecer uma rotina das tarefas, possibilitar maiores escolhas para seus alunos e controle sobre seus estudos e atividades.

Em outro momento elas foram questionadas se houve alguma mudança nos procedimentos dos alunos durante a realização das atividades do projeto.



Foto 3: Professoras em pequenos grupos discutindo sobre mudanças nos procedimentos dos alunos

As professoras assim se posicionaram:

*“Eu vejo (percebo) uma mudança significativa na sala de aula. Até os alunos que tinham dificuldade de trabalhar juntos melhoraram. Eles estão mais pacientes ..., menos resistentes e se interessam mais. Os pais indicaram que houve melhora em seus filhos em casa. **Desde o começo até agora a diferença foi significativa no desempenho dos alunos**”.* (Professora Aida, grifo nosso).

*“Antes do projeto eles me chamavam com muita frequência para resolver “casinhos”. Agora, porém, eles voltam e resolvem com o grupo com maior **autonomia**, com o*

meu acompanhamento, **mas eles decidem o que vão fazer com mais autonomia**". (Professora Bianca, grifo nosso).

"Eu achei interessante que eles descobriram porque o bosque se chamava sem fim. **Melhorou muito o poder de argumentação dos alunos** e eles fizeram uma proposta de escreverem uma carta ao autor da história, o professor Pedro Rosário. A primeira conquista foi **conseguir trabalhar em grupo**. Na reunião de pais eles apresentaram todo o projeto para os pais. Foi um trabalho muito **junto**, eu penso. Houve um momento sublime na escola, eles ficaram muito eufóricos para o encerramento do projeto". (risos)... (Professora Carolina, grifo nosso).

Nota-se que assim como nos depoimentos da orientadora pedagógica Fabiana esses relatos demonstram as mudanças de atitudes dos alunos frente ao estudo. Dos relatos transcritos somente uma docente se refere ao desempenho escolar. Parece que para essas professoras o ganho maior foi o de atitudes, como trabalhar em grupo, melhora da argumentação e maior autonomia, embora também houvesse melhora no desempenho escolar, sendo possível ainda desenvolver atividades de grupos mesmo nas classes mais indisciplinadas.

Outros relatos apontam também para a transferência dos conhecimentos para outras áreas da vida, na resolução de problemas e no respeito ao próximo, como vemos a seguir:

"O projeto as travessuras do Amarelo aqui na minha escola ... eu percebi que cada capítulo eles refletiam sobre um aprendizado, no que eles podiam levar para casa e eu pude constatar em sala de aula através dos trabalhos, as avaliações, o quanto foi importante este projeto. Como hoje, eles mostraram para os pais o final do projeto por meio de slides. Eles mesmos elaboraram um livro sobre o amarelo". (Professora Doralice)

"É interessante essa leitura porque os alunos conseguiram se visualizar dentro das aventuras do Amarelo. Que na verdade ele some, ele tem várias situações o qual as crianças também passam por isso, é por isso que o projeto foi aceito por eles. Eles passam por diversas situações as quais eles têm que **resolver entre eles**, e isso eu achei mais positivo e interessante. Porque tira o papel do professor em **resolver conflitos**, então quando o grupo tem problemas o grupo resolve". (Professora Elaine, grifo nosso)

"Este projeto foi maravilhoso! ... Mesmo porque teve um envolvimento muito grande dos alunos, e pensando numa forma de finalizá-lo, eles decidiram escrever uma peça de teatro". (Professora Janaína)

"Aqui temos trabalhado com o projeto desde Fevereiro, e eu tenho notado que desde que nós começamos o projeto as crianças melhoraram muito. Como tem as cores do

*arco-íris nós fizemos uma divisão, as crianças com as cores, então cada mês as crianças mudam de cor, então quem estava no amarelo fica no verde, quem estava no verde fica no laranja. Eu procuro não repetir as crianças, desta forma eles aprendem a conviver com o outro e respeitar as diferenças. E o projeto Amarelo com o Plea nós conseguimos fazer isso, eles **respeitam as diferenças**, eles aprendem a trabalhar com aquele grupo, e que vão ter que se entender”. (risos) (Professora Giovana, grifo nosso)*

Outro fato relatado pelas professoras foi a relevância dos momentos de acompanhamentos em sala de aula pela equipe de formação, pois nesses momentos tiveram a oportunidade discutir as dúvidas mais frequentes do projeto e apoiar com maior segurança a realização das atividades propostas.

Durante a nossa participação nas reuniões tivemos a oportunidade de observar os materiais (bonecos, vídeos, fotos, atividades, peças teatrais) trazidos por elas durante o curso para demonstrar o desenvolvimento do projeto e a participação de seus alunos. Verificamos as salas enfeitadas com os personagens coloridos e por grande arco-íris e florestas e a produção de atividades que indicavam a utilização do Plea e também da consideração dos pressupostos teóricos apresentados durante a formação. A seguir apresentamos os relatos dos alunos oriundos da gravação de um vídeo que contou também com o relato de docentes, coordenadores e orientadores pedagógicos e discutidos em uma das reuniões do projeto. Somente os alunos que quisessem dariam seu depoimento para a realização do vídeo. Para a produção final do vídeo foi realizada uma seleção dos depoimentos pelas equipes de formação, considerando o tempo final do vídeo.

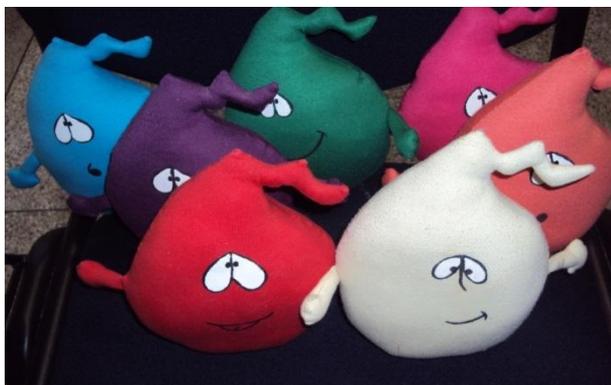


Foto 4: Personagens da história “As Travessuras do Amarelo”.



Foto 5: Alunos após a realização da atividade de produção do Arco-Íris da história “As Travessura do Amarelo”.

5.2.2 RELATO DOS ALUNOS

Durante o transcorrer do projeto foi proporcionado aos alunos¹⁹ um ambiente solicitador à aprendizagem dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. Espera-se que ao final do projeto os alunos sejam capazes de:

1. Definir as três fases do processo auto-regulatório (planear, executar e avaliar – Plea).
2. Identificar as três fases do processo de auto-regulação da aprendizagem (Plea) em histórias e/ou situações do quotidiano.
3. Aplicar as três fases do processo de auto-regulação da aprendizagem (Plea) a outras histórias e/ou situações do quotidiano.
4. Utilizar estratégias de resolução de problemas.
5. Reflectir sobre as características de um trabalho de grupo e sobre os ganhos pessoais inerentes.
6. Assumir a responsabilidade pelos seus actos.
7. Resolver problemas recorrendo a soluções divergentes.
8. Analisar as actividades e tarefas com espírito crítico.
9. Transferir as aprendizagens sobre os processos auto-regulatórios para outros domínios.
10. Reflectir sobre a importância das estratégias de auto-regulação nas aprendizagens.
11. Reflectir sobre as aprendizagens realizadas.

(ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.83).

¹⁹ Usamos nomes fictícios para identificarmos os alunos participantes.

No vídeo, os alunos relataram novas aprendizagens durante a realização do projeto que vem ao encontro dos objetivos estabelecidos conforme citação anterior.

*“**Melhorou bastante** as coisas no dia a dia. Eu não vou mentir ... Eu fazia as minhas lições em lugares inadequados, eu, **eu não entendia muito bem as lições, agora melhorou bastante**”... (risos) (Aluna Ana, grifo nosso)*

*“O projeto nos ajudou muito planejar a nossa vida, planejar, invés de fazer coisas erradas, fazer coisas boas. Incentiva muito as crianças a não pararem por aí, **não desistir**, conseguir coisas melhores”. (Aluno Bruno, grifo nosso)*

*“As atividades em **grupo** deu tudo certo, no começo deu tudo errado, todo mundo tava brigando porque não conseguia fazer tudo junto, um tinha uma opinião e o outro, outra. Eu notei que a gente trabalha mais em **grupo**, começou a escutar mais, sem brigas e todo mundo conseguiu trabalhar **em grupo**”. (Aluna Carina, grifo nosso)*

*“Eu gostei muito deste projeto, porque eu aprendi a planejar, executar e avaliar, e eu também **levei este projeto para minha casa**”. (Aluna Diana, grifo nosso)*



Foto 6: Alunos realizando atividades propostas pelas professoras durante o projeto.

A seguir apresentamos o relato que uma aluna participante do projeto fez para formadora em uma das suas visitas e que foi apresentado em uma das reuniões, com o objetivo de problematizar junto às professoras o que essa aluna já aprendeu durante o projeto.

Formadora - O que você está aprendendo com o Livro as Travessuras do Amarelo?

Aluna - *Muitas coisas, estou aprendendo a trabalhar melhor no grupo, como estou me sentindo e ah! O Plea*

Formadora –“Plea, o que é”?

Aluna – *“Plea é planejar, executar e avaliar. Vou lhe explicar melhor: por exemplo, eu queria muito aprender “malabares”. No início tentei muitas vezes e fiquei nervosa porque não conseguia. Falei para minha professora e ela disse que eu não deveria desistir. Tentei mais um pouco, mas não estava conseguindo e pensei em desistir novamente. Mas eu queria muito aprender. Então me lembrei de um pedacinho do livro, “**quem não desistir, há de conseguir**”. Então pensei no que eu tinha que fazer para aprender: pedi ajuda novamente a professora e fiquei olhando bem como ela fazia. Tentei novamente e depois de algumas vezes consegui! Viu, essa foi à execução. E a avaliação? A avaliação foi que eu aprendi”. (risos) (Aluna Elisa – grifo nosso)*

Pelo relato da aluna podemos verificar que ela conseguiu aplicar em situações de sua vida cotidiana o modelo Plea e as estratégias autorreguladoras de planejar (...*então pensei no que eu tinha que fazer para aprender*), executar (... *pedi ajuda a professora e fiquei olhando bem o que ela fazia*), pedir ajuda, persistir (... *tentei novamente e depois de algumas vezes consegui !*) e avaliar (... *e a avaliação? A avaliação foi que eu aprendi*). Fato esse que nos possibilita confirmar a possibilidade de articulação do projeto a situações não só escolares, mas também as cotidianas da vida dos estudantes participantes.



Foto 7: Alunos realizando atividades em grupo durante o projeto.



Foto 8: Painel elaborado pelos alunos durante as atividades do projeto.

Destacamos outros relatos:

*“Eu achei muito legal o projeto, consegui planejar, executar e avaliar, foi muita convivência com os amigos também, a gente aprendeu bastante coisa a **se unir**, a não fazer nada sozinho, **a gente sempre precisa de ajuda**”. (risos ...) (Aluno Edner, grifo nosso)*

*“Entendemos que devemos um respeitar o outro, que devemos ser organizado”.
(Aluna Raíssa)*

*“O que a gente aprendeu é que antes da gente fazer alguma coisa a gente tem que **pensar parar, pensar e agir**”. (Aluna Paula, grifo nosso)*

*“Tudo agente tem que usar o Plea, ... se nosso amigo xingou a gente, ag ente não pode ir bater nele, eu vou ter que chegar na inspetora, falar que ele me xingou **e no final avaliar tudo o que eu fiz, se foi bom ou não foi**”. (Aluno Heitor)*

Os relatos supracitados indicam as aprendizagens de condutas, de atitudes frente aos pares, de formas de organização do estudo, principalmente no que diz respeito ao Plea. Destacamos aqui que por trás de tais relatos nota-se o papel fundamental do educador que proporcionou situações nas quais houve a aquisição de estratégias autorreguladas de aprendizagem.

Pelo relato informal das professoras durante as reuniões tivemos conhecimento de que muitas crianças apresentavam muitas dificuldades para a realização das atividades escolares, principalmente na interpretação das atividades propostas. Elas se mostravam muitas vezes sem interesse de realizar as atividades propostas. Não percebemos pelos relatos dos alunos suas dificuldades e muito menos o desinteresse; pelo contrário, encontramos crianças motivadas na realização das propostas do projeto. Atribuímos esse interesse, como dito anteriormente, ao fato do docente, durante a realização do projeto, explorar intencionalmente “os potenciais de aprendizagem da criança, que frequentemente estão adormecidos, porque esta não acredita nele, após recorrentes experiências de insucesso” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p. 17). Os relatos das crianças demonstram que elas vivenciaram experiências de êxito.

Ao aprender estratégias de aprendizagem como as relatadas pelos alunos – avaliação sobre os progressos do seu trabalho; planejamento de atividades; organização do ambiente físico; esforços para a procura de ajuda social - é possível que, de forma paulatina, possam assumir o controle de seu próprio processo de aprendizagem.

A seguir registramos um trecho de uma música produzida e cantada em uma peça teatral, por uma turma participante para finalização do projeto “As travessuras do Amarelo” para a reunião de pais e mestres, que também demonstra o que os alunos valorizaram no projeto.

... “Essas foram apenas algumas coisas que aprendemos com o Amarelo, e ainda temos uma surpresa para vocês “...

“Oi gente, o Amarelo voltou” !!!

“Agora eu vou cantar o hap do amarelo, **quem não desistir, há de conseguir**, por isso eu vou falar e você vai escutar, **se alguém precisa você tem que ajudar**. Viva o Amarelo” ! (risos ...) (Turma do 5º ano – Emeb - C, grifo nosso)

Os relatos dos alunos, assim como os das professoras deixam bem claro que eles aprenderam a trabalhar em grupo (como produção de painéis, apresentação teatral, jogos, articulação do projeto com outros projetos da escola) respeitando seus colegas.

5.2.3 RELATO DAS ORIENTADORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Uma das reuniões foi destinada para uma avaliação do projeto a ser realizada pelas orientadoras e coordenadoras pedagógicas. Durante o projeto, como as orientadoras e coordenadoras não possuíam uma sala para desenvolver o projeto, ficou decidido pela equipe que as coordenadoras, na medida do possível, acompanhariam as atividades das escolas em que atuavam e as orientadoras acompanhariam o projeto das escolas que eram responsáveis. Durante todo o projeto as formadoras discutiram com as professoras, orientadoras e coordenadoras a necessidade das mesmas trabalharem não só com a narrativa da história “As Travessuras do Amarelo”, mas também com outras histórias como a dos três porquinhos e a de João e Maria. Elas argumentavam, pautadas no material do professor, que “esta proximidade discursiva facilita a discussão e a tomada de perspectiva das crianças em face de conteúdos estratégicos apresentados no texto e, a partir daí, a realização de um conjunto de atividades organizadas para muscular as competências de aprendizagem” (ROSÁRIO; NÚNEZ; PIENDA, 2007, p.39). Do acompanhamento em sala de aula, as coordenadoras comentaram:

“No início do ano eles tinham muitas dificuldade para se organizarem, para elaborarem atividades, **para refletir** sobre o que elas iam fazer. Este projeto veio ao encontro a essas necessidades, ajudou muito as crianças. Percebemos uma evolução grande na questão cognitiva, na questão do trabalho em **grupo**, na

desenvoltura. Eles agora estão com muito mais facilidade para expressarem suas ideias”. (Coordenadora Pedagógica Silvia, grifo nosso)

*“As crianças conseguiram permanecer integradas totalmente dentro do projeto. Elas aprenderam muito, especialmente no planejamento. O Plea foi aplicado com outras atividades também, em outros projetos que a escola desenvolveu e foi assim um benefício muito grande para as crianças aqui desse bairro para que elas aprendessem de verdade a planejar, porque planejar essa coisa de **grupo**, de união, isso foi muito importante. E o crescimento que eles tiveram foi notório”. (Orientadora Pedagógica Cristina, grifo nosso)*

Esses relatos apontam as dificuldades iniciais dos alunos e como o projeto auxiliou no trabalho em grupo, na expressão de ideias, na utilização das estratégias (Plea) em outras situações escolares.

Notamos durante a realização da reunião a intenção das professoras de ampliar o Plea durante as atividades em sala de aula a partir do relato das coordenadoras, quando afirmavam que as docentes indagavam constantemente os alunos sobre o que eles precisavam fazer para realizar determinada atividade, e assim os auxiliavam a planejar, executar e avaliar. Percebe-se a preocupação de toda equipe quanto aos marcos teóricos do projeto, oferecendo alternativas aos alunos com possibilidades de controle e de escolhas próprias, procurando promover uma maior autonomia em seus estudos.

“Para sintetizar um pouco do que foi o projeto na escola ..., eu acho que uma das coisas positivas importantes foi a receptividade, as crianças receberam este projeto com alegria, sempre sorrindo. Uma coisa importante conseguiram passar os conceitos. Então levaram um pouco deste conteúdo que eles aprenderam para a casa deles, conseguiram o mais importante de tudo, passar para outros projetos da escola, então isso para a gente foi um ganho, porque nessa prática que eu acho que é aí que a gente consegue visualizar o que a criança conseguiu agregar, o que foi oferecido para eles, então foi um projeto muito positivo”. (risos ...) (Coordenadora Pedagógica Roberta)

Em suas avaliações quanto ao projeto “Aprender a Aprender” as coordenadoras pedagógicas responsáveis pelas unidades escolares procuravam fazer uma autoavaliação do projeto sempre com a preocupação de identificarem o que estava sendo satisfatório e o que ainda estava sendo difícil de realizar, constantemente apresentando itens para discussão em grupo aberto com suas

equipes de professores. Dentre este itens destacaram-se: a autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de objetivos e planejamento, a procura de informações, motivação, registros, estrutura ambiental, participação e Plea, itens destacados no material do professor. A coordenadora Daiane, quando questionada sobre o que mais lhe chamava a atenção no desenvolvimento do projeto, relatou:

*“O envolvimento das crianças, a forma como eles estão realizando as atividades em sala de aula durante o projeto. Como eles estão trabalhando com a **resolução de conflito** dentro da própria unidade. Acho que a professora tem um movimento muito legal. Nós tivemos uma reunião de pais para apresentar o projeto no início, durante todas as reuniões de pais a gente tem resgatado a importância do projeto. As crianças estão levando isso para casa e os pais estão levando isso para casa e os pais estão dando depoimentos disso durante as reuniões, e aí junto com a turma nós estamos planejando um momento, no segundo semestre, de finalização do projeto aonde a gente vai, no final de semana, trazer o pai para junto da comunidade escolar e eles vão apresentar todo o resultado desse projeto que foi feito neste ano”.*
(Coordenadora Pedagógica Daiane, grifo nosso)

De forma geral, os relatos retrataram a preocupação das coordenadoras pedagógicas quanto às questões do incentivo para a conversa e reflexão dos alunos, contando o que fizeram, como fizeram e o que planejaram para realização das tarefas propostas, buscando ouvir seus relatos e sentimentos, de modo que todos se percebessem pertencentes ao projeto e à classe. Nessa perspectiva, Rosário, Nunez e Pienda (2007, p.27) ressaltam que para potencializar o crescimento dos alunos é importante que

os educadores proporcionem espaços e oportunidades para que as crianças reflitam sobre suas ações e decisões (ex. o que fazem, porque o fazem, com que intuito, porque (não) conseguem...) e sejam ajudadas a refletir através de perguntas instrutivas como (porque você acha que isso aconteceu? O que poderia ter feito para...?) e a transferir essas aprendizagens para outros contextos e domínios.

A orientadora Mirela, a coordenadora Vanessa e a orientadora Fabiana deixaram registradas suas opiniões sobre o projeto em um dos vídeos gravados, que foi apresentado em reunião:

*“O projeto trouxe para o município outra expectativa diferente de trabalho. Com o livro, com a leitura, com a autorregulação que é muito legal, os alunos estão trabalhando melhor em equipe, nossa ! Eles têm **trabalhado em equipe** muito bem. Os professores têm elogiado bastante. Agora no segundo semestre a gente tem um projeto que vai estar ampliando o “Aprender a Aprender” em outros projetos interligados. Trabalhar bastante o **Plea** com os professores de toda a rede. Está sendo muito produtivo e positivo”. (Orientadora Pedagógica Mirela, grifo nosso)*

*“Bom, já que o foco é o **Plea**, planejar, executar e avaliar, então dentro do estudo das crianças, houve uma melhora? Sim, **houve uma melhora**. Agora eles estão **organizando a forma deles estudarem**, estão seja na realização de uma atividade da sala de aula, seja para realizar uma avaliação eles acabam tendo todo esse cuidado, esse resolver, o parar, o pensar e conseqüentemente tem melhorado o **desenvolvimento** deles aqui na escola. O parar para ouvir, o se organizar para ter uma aula, então isso começa a acontecer em sala de aula e isso é uma melhora”. (Coordenadora Pedagógica Vanessa, grifo nosso)*

“Eu tenho a satisfação de falar desse projeto pelo tanto que ele tem trazido de surpresas positivas. Um dos motivos que nos fez olhar para esse projeto com tanto carinho e atenção foi o fato dele partir da leitura. A leitura hoje é objeto de desejo nosso em todas as ações que nós temos relativas às nossas escolas. Começando da leitura, da interpretação os alunos chegam a hábitos e habilidades que para nós são muito interessantes referentes à autorregulação da aprendizagem. A metodologia do Plea tem se mostrado eficiente não só nas tarefas escolares, mas, os meninos tem demonstrado o que falam o que fazem. Parte estão incorporando a metodologia além da escola e para nós isso é importante demais, porque a vida também é lá fora, então com toda a oportunidade que eles estão tendo tudo faz a diferença. Esse projeto tá fazendo a diferença. Eu também queria ressaltar que toda a dedicação do professor tem feito a diferença”. (Orientadora Pedagógica Fabiana – responsável pela implementação do projeto)

Dentre o relato das coordenadoras pedagógicas somente a coordenadora Vanessa citou de forma explícita a melhora no desempenho escolar de seus alunos, porém a mesma, assim como as outras destacaram com ênfase as questões do desenvolvimento moral e melhora em atividades em grupo de seus alunos e na resolução de problemas.

Além das discussões dos assuntos apresentados em relatos anteriores, ainda durante a reunião de finalização do projeto em que professores, coordenadores e orientadores participaram, a orientadora pedagógica Fabiana levantou algumas outras questões para reflexão, tais como: Os alunos participantes do projeto já atingiram suas metas de aprendizagem? Como o projeto “Aprender a aprender” e os outros projetos desenvolvidos com as turmas têm contribuído para a melhora do aprendizado dos alunos? Será que ocorreram algumas diferenças com melhora

entre as turmas participantes no projeto e as que não participaram? Neste momento, as coordenadoras presentes afirmaram que suas escolas haviam atingido as metas e as professoras Aida e Janaína afirmaram que seus alunos tinham superado as metas previstas. Também por parte das orientadoras e coordenadoras pedagógicas houve o comentário sobre a importância dos professores conhecerem o currículo do ano do ensino formal e da necessidade de integração entre os projetos do contraturno com o ensino formal.

5.2.4 RELATOS DOS PAIS

No projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo”, as escolas participantes promoveram dois encontros com os pais dos alunos envolvidos. No primeiro momento, nos meses de março e abril de 2013. O propósito principal destes encontros foi apresentar aos familiares e responsáveis os objetivos do projeto “As travessuras do Amarelo”, enfatizando a importância da necessidade de parceria com a escola para o sucesso escolar das crianças, tanto neste projeto quanto nos demais existentes nas escolas. Esses encontros foram promovidos e desenvolvidos pelas formadoras do projeto juntamente com as coordenadoras e professoras.

Em todas as escolas em que foram realizadas as reuniões, a maior parte dos pais presentes relatou que parou de estudar no ensino fundamental devido à necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da casa, outros enfatizaram que não tinham muito “jeito” para o estudo e ainda que não gostavam mesmo de estudar.

Na última reunião de pais, no mês de outubro, já em fase de finalização do projeto, as professoras juntamente com coordenadoras procuraram conhecer dos pais quais foram suas percepções sobre seus filhos a partir do projeto realizado.

Com alguma timidez, alguns pais se propuseram a relatar brevemente suas percepções sobre a escola e o projeto. Salientaram que a escola era “forte”, que tinha muita tarefa para fazer em casa, e que seus filhos faziam as atividades, pois eram muito cobrados pelas professoras e que os mesmos aplicavam castigo para seus filhos que não faziam as tarefas tanto em casa quanto na escola.

*“A **organização** em casa ficou melhor, o **interesse** dela aumentou mais, o projeto dá um incentivo bom para as crianças a ser mais organizada e ter mais interesse em aprender”.* (Mãe de aluna, grifo nosso)

“Na realidade no mundo de hoje é muito comum todo mundo desorganizado, então ajudou muito, ajudou a nós mesmos nos corrigirem para poder ensinar a filha da gente. Tem que ter procedimento, horário, local certo para todas as atividades”. (Pai de aluno)

Podemos verificar que participação dos pais foi mais intensa na última reunião quando comparamos com a frequência na primeira. Percebe-se pelos relatos dos pais das crianças envolvidas no projeto, que esta participação ampliou o olhar dos mesmos para o significado do aprender. Nos encontros promovidos os pais presentes tiveram oportunidades de darem seus depoimentos e relataram a mudança de atitudes de seus filhos com relação aos estudos.

Alguns pais comentaram como o projeto foi importante e que seus filhos começaram a se organizar melhor para estudar, que não precisavam mais ficar insistindo o tempo todo para que seus filhos realizassem as tarefas de casa, e que os mesmos estavam dando mais valor para a escola. No último encontro a palavra também foi dada aos professores e demais profissionais das escolas. Os comentários dos presentes, de forma geral, foram positivos frente ao seu próprio aprendizado e ao dos alunos. Nota-se também que o projeto foi positivo para os familiares, pois segundo alguns relatos o projeto auxiliou que os mesmos assumissem melhor seu papel na educação de seus filhos, no sentido de dar suporte, de dar ajudar a seus filhos a aprenderem, valorizando a escola, suas regras, horários e propostas pedagógicas.

Por fim, os relatos indicam mudanças no comportamento, na forma de organização dos estudos dos alunos e também nas atitudes, com ênfase na melhoria do trabalho em grupo. A aprovação dos pais também foi um fator relevante nos relatos das professoras.

5.3 OS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO E O RENDIMENTO ESCOLAR NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Dado que um dos objetivos desta investigação é verificar se existe relação entre os processos de autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e o rendimento escolar em diferentes avaliações externas, avaliamos, primeiramente, as diferenças das médias dos estudantes em três avaliações externas de Língua Portuguesa realizadas em momentos distintos durante o período letivo em que o projeto foi desenvolvido. Com a finalidade de verificar se as diferenças encontradas entre as médias dos alunos foram estatisticamente significativas, utilizou-se o Teste t de Student para amostras emparelhadas. Na tabela 1 encontram-se as médias e desvio padrões típicos correspondentes à comparação das notas nas provas e na tabela 2 as correlações e testes das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Língua Portuguesa.

Tabela 1 - Estatísticas das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Língua Portuguesa

| Avaliação Externa de Língua Portuguesa | N | Média | Desvio Padrão |
|---|----------|--------------|----------------------|
| Nota 1ª Avaliação | 246 | 223,3676 | 49,78915 |
| Nota 2ª Avaliação | 246 | 240,3836 | 65,57468 |
| Nota 1ª Avaliação | 249 | 222,6363 | 49,60888 |
| Nota 3ª Avaliação | 249 | 273,0756 | 56,45232 |

| | | | |
|-------------------|-----|-----------|----------|
| Nota 2ª Avaliação | 253 | 239,6576. | 65,28196 |
| Nota 3ª Avaliação | 253 | 272,6436 | 56,62325 |

Dados da pesquisa, 2013.

Tabela 2 - Correlações e testes das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Língua Portuguesa

| Avaliação Externa de Língua Portuguesa | N | Correlação | t | p |
|--|-----|------------|---------|-------|
| Nota 1ª Avaliação | 246 | 0,194 | -3,594 | 0,000 |
| Nota 2ª Avaliação | 246 | | | |
| Nota 1ª Avaliação | 249 | 0,357 | -13,174 | 0,000 |
| Nota 3ª Avaliação | 249 | | | |
| Nota 2ª Avaliação | 253 | 0,594 | -9,462 | 0,000 |
| Nota 3ª Avaliação | 253 | | | |

Dados da pesquisa, 2013.

Ao compararmos as notas da primeira avaliação com as notas da segunda observamos que existe correlação entre as pontuações obtidas nas provas ($r=0,194$) bem como uma diferença significativa no desempenho dos estudantes nas duas provas, com melhores resultados na segunda prova ($t= -3,594$; $p=0,000$). O mesmo ocorre quando comparamos as notas da primeira com a terceira ($r=0,357$; $t=$

-13,174; $p=0,000$) e quando comparamos as notas da segunda e terceira prova ($r=0,594$; $t= -9,462$; $p=0,000$).

Neste estudo analisamos também os resultados obtidos em avaliações externas da disciplina de Matemática, para tanto apresentamos os resultados obtidos nessas avaliações também a partir do Teste t de Student, conforme tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Estatísticas das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Matemática

| Avaliação Externa de Matemática | N | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------------|-----|----------|---------------|
| Nota 1ª Avaliação | 238 | 182,7914 | 47,89819 |
| Nota 2ª Avaliação | 238 | 207,7864 | 54,37129 |
| Nota 1ª Avaliação | 240 | 182,7473 | 46,28272 |
| Nota 3ª Avaliação | 240 | 232,3046 | 59,11194 |
| Nota 2ª Avaliação | 256 | 209,6725 | 55,03190 |
| Nota 3ª Avaliação | 256 | 233,3637 | 58,95106 |

Dados da pesquisa, 2013.

Tabela4 - Correlações e testes das amostras emparelhadas das notas das avaliações externas de Matemática

| Avaliação Externa Matemática | N | Correlação | t | p |
|------------------------------|-----|------------|---------|-------|
| Nota 1ª Avaliação | 238 | 0,423 | -6,988 | 0,000 |
| Nota 2ª Avaliação | 238 | | | |
| Nota 1ª Avaliação | 240 | 0,426 | -13,353 | 0,000 |
| Nota 3ª Avaliação | 240 | | | |
| Nota 2ª Avaliação | 256 | 0,577 | -7,218 | 0,000 |
| Nota 3ª Avaliação | 256 | | | |

Dados da pesquisa, 2013.

Ao compararmos as notas da primeira avaliação com as notas da segunda observamos que existe correlação entre as pontuações obtidas nas provas ($r=0,423$) bem como uma diferença significativa no desempenho dos estudantes nas duas provas, com melhores resultados na segunda prova ($t= -6,988$; $p=0,000$). O mesmo ocorre quando comparamos as notas da primeira com a terceira ($r=0,426$; $t= -13,353$; $p=0,000$) e quando comparamos as notas da segunda e terceira prova ($r=0,577$; $t= -7,218$; $p=0,000$).

Os dados comprovam a melhora tanto no desempenho de Língua Portuguesa como na Matemática, fato que não confirma as análises apresentadas pela orientadora Fabiana durante a entrevista e apresentadas no anexo 9.

Vimos que um dos objetivos do Projeto “As Travessuras do Amarelo” é o de ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem, possibilitando que as crianças entrem em “contato com um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens escolares futuras e na vida”. (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.7). Com a leitura e discussão do livro e o desenvolvimento de atividades específicas, os alunos discutiram com seus pares e com seu professor quais os processos envolvidos no aprender, no trabalho de grupo e na resolução de problemas.

Este conhecimento declarativo e procedimental, sobre o que são e como se operacionalizam os processos envolvidos no aprender, facilitará o conhecimento condicional sobre como e onde aplicar as estratégias de auto-regulação aprendidas. (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.7).

Para verificar se houve melhoria do processo de autorregulação, analisamos também as pontuações obtidas no IPAA (Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem) cujos dados foram coletados em quatro momentos durante o ano letivo, sendo que a primeira aplicação do inventário ocorreu no início do ano, antes da intervenção com a realização do projeto, conforme tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Estatísticas das amostras emparelhadas dos Inventários (Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem) (IPAA)

| IPAA | N | Média | Desvio Padrão |
|------------------------------|-----|--------|---------------|
| Inventário 1ª coleta - total | 205 | 3,6549 | 0,73015 |
| Inventário 2ª coleta - total | 205 | 3,6715 | 0,67131 |
| Inventário 1ª coleta - total | 198 | 3,6157 | 0,74686 |
| Inventário 3ª coleta - total | 198 | 3,6734 | 0,72427 |
| Inventário 1ª coleta - total | 200 | 3,6029 | 0,75590 |
| Inventário 4ª coleta - total | 200 | 3,7749 | 0,71477 |

| | | | |
|------------------------------|-----|--------|---------|
| Inventário 2ª coleta - total | 191 | 3,6620 | 0,66352 |
| Inventário 3ª coleta - total | 191 | 3,6570 | 0,70351 |
| Inventário 2ª coleta - total | 186 | 3,6971 | 0,65582 |
| Inventário 4ª coleta - total | 186 | 3,7955 | 0,70612 |
| Inventário 3ª coleta - total | 179 | 3,6620 | 0,72025 |
| Inventário 4ª coleta - total | 179 | 3,7785 | 0,73177 |

Dados da pesquisa, 2013.

Tabela 6- Testes das amostras emparelhadas dos Inventários (Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem) (IPAA)

| IPAA | t | p |
|------------------------------|--------|--------|
| Inventário 1ª coleta - total | -0,036 | 0,760 |
| Inventário 2ª coleta - total | | |
| Inventário 1ª coleta - total | -0,997 | 0,320 |
| Inventário 3ª coleta - total | | |
| Inventário 1ª coleta - total | -2,281 | 0,024* |
| Inventário 4ª coleta - total | | |
| Inventário 2ª coleta - total | 0,093 | 0,926 |
| Inventário 4ª coleta - total | | |
| Inventário 2ª coleta - total | -1,334 | 0,184 |
| Inventário 4ª coleta - total | | |
| Inventário 3ª coleta - total | -1,508 | 0,133 |
| Inventário 4ª coleta - total | | |

* Correlação significativa a $p \leq 0,05$

Dados da pesquisa, 2013.

A partir da análise dos dados observa-se que houve uma diferença significativa quando comparamos o inventário da primeira coleta com o da quarta coleta ($t = -2,281$; $p = 0,024$). Nas demais comparações, observamos um leve aumento de pontuação do primeiro teste quando comparado com as demais aplicações.

Como se pode verificar, a diferença entre o pré (1º momento) e o pós-teste (4º momento) é acentuada e estatisticamente significativa. Não existem diferenças significativas entre os momentos intermédios, apenas entre o 1º e o 4º momento, o que sugere que a intervenção necessitou de tempo para que o efeito pudesse ser verificado.

Esse aspecto é muito importante para o desenho de intervenções educativas: a promoção de estratégias de aprendizagem e a promoção de autonomia necessitam de tempo de construção. Os dados comprovam melhora tanto no processo de autorregulação quanto no desempenho das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, conforme já mencionado anteriormente, os alunos participaram ao mesmo tempo de outros projetos e o desempenho dos estudantes pode estar relacionado além da participação no projeto a outros fatores intervenientes, tais como a forma do professor ensinar os conteúdos, o auxílio de familiares nas tarefas escolares, o interesse por determinada disciplina. Assim, o objetivo de verificar se há relação entre os processos de autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e o rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em diferentes avaliações, não pode ser respondido a partir dos dados quantitativos.

Os dados qualitativos, a partir do relato dos professores, alunos e pais também apontaram para mudanças gradativas ao longo do ano do desenvolvimento do projeto. Nas primeiras reuniões as professoras relatavam que no início os alunos apresentavam algumas dificuldades que foram superadas no decorrer do projeto, por exemplo, a trabalhar em pequenos grupos.

Consideramos que os dados quantitativos estão em consonância com as análises qualitativas realizadas anteriormente, comprovando a validade da utilização do referido projeto para a busca de uma maior autonomia por parte dos alunos no espaço escolar e também fora desse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções que visam à melhoria do processo de autorregulação assumem no contexto educacional um papel fundamental como um procedimento didático que pode auxiliar os alunos a se sentirem ao mesmo tempo responsáveis pelas suas próprias aprendizagens e pertencentes ao espaço escolar como um agente de mudanças, tendo um papel fundamental nas aprendizagens do grupo em parceria com seus pares e professores.

A revisão da literatura focada na autorregulação e na avaliação da aprendizagem (HADJI, 1994; 2011; ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007; ZIMMERMAN, 1981, 1998, 2002; MENDES; 2010, SILVA, SÁ, 1993) aponta para a necessidade de intervenções pontuais no processo da autorregulação, do ensino de estratégias de aprendizagem e da implementação de projetos que trabalhem tais aspectos. No entanto, conforme nosso levantamento bibliográfico, no Brasil, poucas pesquisas indicam a utilização de tais projetos nas escolas.

A literatura também indicou a importância do domínio por parte dos docentes dos conceitos da autorregulação de aprendizagem, bem como a prática da utilização de tais conceitos, observando procedimentos dos alunos e sabendo como intervir adequadamente para que eles possam utilizar as estratégias de forma a auxiliar os estudos e também as interações em sala de aula.

O momento de formação com os pais, professores e coordenadores, com certeza, ampliou o olhar mais substantivo para o aprender, ajudando a desenhar abordagens educativas mais ajustadas às necessidades das crianças e, no caso dos professores, a implementar processos de ensino e aprendizagens que viessem ao encontro das necessidades dos alunos.

Retomamos então, os questionamentos que permearam nossa pesquisa: A participação de alunos no projeto Aprender a Aprender: “As Travessuras do Amarelo” promove o desenvolvimento dos processos autorregulatórios? Há relação entre esses processos e a melhoria do desempenho escolar dos alunos do 5º ano de Ensino Fundamental? Acreditamos que estes questionamentos foram respondidos mediante os resultados dos instrumentos utilizados por nós no decorrer da pesquisa,

tais como: a entrevista semi-estruturada, o acompanhamento das reuniões pedagógicas seguidas dos relatos dos professores, alunos e pais participantes, além dos resultados do instrumento IPAA aplicados às notas dos alunos.

Quanto aos relatos transcritos vimos que as professoras, coordenadoras e orientadoras valorizaram mais os ganhos atitudinais quando comparados com o desempenho escolar, sendo que para elas os maiores resultados positivos do projeto foram a melhora do trabalhar em grupo, da argumentação e da autonomia. Ao mesmo tempo, notamos por parte desse grupo a preocupação constante com os resultados das avaliações externas (Amda, Prova Brasil) por acreditarem que essas permitem a percepção de quais são os conteúdos que precisam ser trabalhados com os alunos em sala de aula, sendo que valorizam mais a Amda, pois traz resultados por aluno, o que permite e facilita o monitoramento maior do desempenho acadêmico de cada um.

Com os resultados oriundos das análises quantitativas dos instrumentos utilizados (IPAA e notas dos alunos) através do software SPSS é possível afirmar a melhoria no desenvolvimento das estratégias autorregulatórias nos alunos participantes do projeto “Aprender a aprender” e nas notas das disciplinas avaliadas. Como dito, outros elementos devem ser considerados neste contexto, como o trabalho das orientadoras pedagógicas e empenho dos professores durante o projeto e em outras atividades escolares. Além disso, existe também o fato das professoras da Secretaria de Educação da cidade de Indaiatuba passarem constantemente por capacitações com o objetivo de melhoria do desempenho escolar de seus alunos.

A partir do acompanhamento das reuniões pedagógicas feito pela pesquisadora, percebeu-se ainda que a equipe gestora da Secretaria de Educação da cidade participante possui clareza de suas ações em relação aos objetivos educacionais propostos, com foco na avaliação externa. Outro elemento importante a ser lembrado é a preocupação constante da Secretaria de Educação com a revisão e o planejamento contínuos de suas ações pedagógicas.

De forma mais específica quanto ao projeto “As Travessuras do Amarelo” os fatores que também possam ter vindo a contribuir para a melhoria dos aspectos mencionados podem estar relacionados com o comprometimento e organização dos participantes, utilizando alguns procedimentos como:

- A utilização de diferentes espaços da escola além das salas de aula, como bibliotecas, pátios e quadras, de forma a motivar mais a participação dos alunos. Quanto a esse cuidado com a organização do ambiente de aprendizagem, Rosário; Nunez; Pienda (2007, p.27) destaca que “o ambiente de aprendizagem desenha um papel crucial no ensino de estratégias, quer de um relacionamento interpessoal, quer da aprendizagem de controle”.
- Apresentação no início da aula do planejamento das atividades, uma “pauta do dia” mostrando à classe a sequência e a ordem em que os trabalhos seriam organizados.
- A utilização de *feedbacks* indicando alternativas de superação dos erros e dificuldades encontrados durante a realização das tarefas propostas.
- A intenção e preparação das professoras de construir com seus alunos outras atividades paralelas ao projeto, considerando as especificidades de cada turma, integrando assim de maneira simples e prática outras atividades concomitantemente com o projeto as “Travessuras do Amarelo”, por exemplo, o projeto Mini Lab, a produção de um livro virtual e o projeto Ambientação, todos ocorridos nas escolas participantes do projeto no ano de 2013.

Foi possível verificar, por meio dos dados produzidos durante a pesquisa, que o ensino apropriado de estratégias autorregulatórias aos alunos durante o ano de 2013 do projeto “As travessuras do Amarelo” possibilitou e favoreceu aos alunos participantes a organização em seus estudos, tempo de estudo, atenção e concentração nas tarefas, poder de resolução de obstáculos, entre outros. Estes resultados aparecem paralelamente à utilização de outras estratégias de aprendizagem também importantes não só para a vida acadêmica, mas para a vida dos alunos fora dos muros escolares, tais como planejar, executar e avaliar. Tal conjunto de ganho de estratégias de aprendizagens teve como consequência um maior envolvimento dos alunos participantes nas atividades escolares. Rosário; Nunez; Pienda (2007) utilizam o termo “muscular as competências de aprendizagem” para exemplificar o quanto as estratégias autorreguladoras são aptas a exercitarem e capacitarem os alunos rumo a um sucesso escolar.

Em termos ideias, o “bom” estudante deve saber resolver problemas, selecionar métodos de trabalho adequados, identificar as causas das suas dificuldades, avaliar e corrigir o seu desempenho pessoal (SILVA, SÁ, 1993, p. 16).

Os resultados do nosso estudo são muito positivos, como já destacados. No entanto, existem algumas limitações no trabalho que não podemos deixar de apontar. A primeira das limitações é a especificidade da realização do projeto, em salas do contraturno e também o número reduzido de turmas contempladas com o projeto, sendo que os dados refletem apenas uma parcela da realidade escolar do município envolvido. Outra limitação está relacionada à organização dos dados, ao passarmos os dados do instrumento IPAA e notas vimos que muitos espaços estavam incompletos, fato que prejudicou a análise estatística.

Outros aspectos foram favoráveis tais como a organização da Secretaria de Educação, o envolvimento dos profissionais, a pontualidade na entrega dos dados solicitados, o fato de que todos os alunos receberam o livro paradidático e a frequência dos participantes nas reuniões.

A partir do desenvolvimento do projeto, foi-nos possível identificar nos alunos participantes que estes foram capazes de escolher as estratégias de aprendizagem ensinadas quando lhes foram exigidas para a execução dos seus próprios processos de aprendizagem, sendo possível a estes aprender a aprender. “Saber aprender contribui para uma aprendizagem bem sucedida” (SILVA, DE SÁ, 1993, p.17). Também verificamos que o projeto “Amarelo” alcançou além do desenvolvimento cognitivo, os comportamentais e os motivacionais, os quais juntos, como prevê a teoria de processos autorreguladores, permitem uma maior conscientização dos alunos quanto aos seus processos de aprendizagem e de ganho de autonomia estudantil e pessoal.

Silva e de Sá (1993, p. 17) indicam que estudos:

Sugerem que a aprendizagem eficaz depende da adoção de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitem ao indivíduo tomar consciência dos objetivos, processos e meios facilitadores da aprendizagem e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modifica-las quando estas se demonstram pouco eficazes.

A escolha da narrativa do livro “As Travessuras do Amarelo” e do projeto em questão se justifica uma vez que em grande parte as dificuldades de aprendizagem de muitos estudantes são determinadas por dificuldades na leitura e em sua interpretação. Como já mencionado, estudos na área apontam para a grande dificuldade de interpretação das crianças que não entendem o que leem, não leem o que escrevem e não pensam antes de escrever, além de apresentarem baixo desempenho no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e por consequência encontrarem dificuldades de aprendizagem em diversos conteúdos escolares (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007). A coordenadora pedagógica Fabiana responsável pela implementação do projeto “Amarelo” na cidade de Indaiatuba em um dos seus depoimentos enfatiza essa importância do projeto destacando principalmente por este ser de leitura.

Quanto à importância dos mediadores cognitivos e afetivos (estratégias e motivações) nos resultados da aprendizagem dos alunos participantes, podemos concluir que os processos de estratégias de autorregulação são passíveis de serem ensinados e desenvolvidos nos alunos do 5º ano do ensino Fundamental. A respeito dos aspectos da promoção de tais estratégias nos alunos participantes podemos destacar a importância do ganho de autonomia em seus estudos, relatados pelas professoras. Segundo elas, os alunos foram capazes de utilizarem estratégias de aprendizagem a eles ensinadas no decorrer do projeto, assumindo maior controle de seus estudos e atividades escolares, não mais necessitando tanto das intervenções de seus professores. “A utilização das estratégias está dependente do próprio sujeito, uma vez que é ela a pô-las em ação, podendo recorrer a elas conforme o objetivo que pretende atingir e a importância que a atribui à utilização do seu trabalho”. (SILVA, DE SÁ, 1993, p.20)

Observando os relatos de alguns pais participantes no acompanhamento das reuniões pedagógicas e de formação do projeto podemos concluir que os alunos participantes desenvolveram hábitos e estratégias de estudo, possibilitando maior controle na realização de suas tarefas escolares e também não escolares. Foi possível também observar nestes o desenvolvimento de sentimentos positivos face aos estudos.

De maneira mais ampla observou-se que o projeto “Amarelo”, embora tenha atingido os aspectos cognitivos satisfatoriamente, este obteve um maior alcance nos aspectos motivacionais, comportamentais e afetivos segundo relato dos participantes. De acordo com os depoimentos das coordenadoras pedagógicas e professoras participantes o aspecto motivacional foi excepcional. O projeto foi capaz de trazer à tona nos alunos sentimentos de eficácia pessoal, com a criação de expectativas de sucesso escolar. Essa motivação e empolgação seguidas do sentimento de bem estar pode ser observado claramente nos relatos dos alunos participantes. Foi possível também proporcionar aos alunos experiências de sucesso no decorrer do projeto.

Silva e Sá (1993. 20) afirmam que “experiências de sucesso, reconhecidas pelos outros ou pelo próprio como resultado de um empenhamento pessoal e de um saber fazer, é uma fonte de motivação e de bem estar”. Cabe ao professor em seu papel de interventor no processo de aprendizagem criar oportunidades de experiências de sucesso. O incentivo por palavras como: - vai, você vai conseguir! , tem seu valor, porém, por si só não alcança os objetivos determinados. É preciso que os próprios alunos vivenciem suas próprias experiências de sucesso, o que refletirá diretamente em suas crenças pessoais, levando a estes sentimentos de auto eficácia, muitas vezes não vivenciados na sua vida estudantil.

O projeto “As travessuras do Amarelo” está sob o “guarda chuva” teórico da teoria sócio cognitivista e um dos seus conceitos básicos é também a promoção da auto eficácia. A teoria focaliza a importância do processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais deste. Embora os resultados de nossa pesquisa tenham sido significativos e tenham apontado também para um maior desempenho escolar dos alunos participantes, não podemos deixar de mencionar o ganho dos alunos em outros aspectos tão importantes quanto. Aprendizagem direta, aprendizagem vicária (o aluno aprende observando o outro), modelação, comportamento, auto eficácia, organização de espaços e tempo, entre outros.

Quanto ao aproveitamento dos alunos não apenas na escola, mas também em suas casas e vidas, podemos constatar que foi satisfatório. Observando principalmente os relatos dos pais participantes podemos observar que a influência

do projeto não se deteve apenas aos muros das seis escolas participantes. Para Silva e Sá (1993, p.72)

a aprendizagem escolar termina cada vez mais tarde. Ela é um processo em contínua mudança que resulta em alteração interna e externa ...como o indivíduo é um ser activo, espera-se que esta experiência de poder caminhar pelos “seus próprios pés” o motive e lhe dê alguns meios para que ele vá construindo outros, à medida que as exigências escolares.

Rosário; Nunez; Pienda (2007), autores do livro “As Travessuras do Amarelo” e precursores do projeto em estudo, utilizam da expressão “empoderamento do aluno”, destacando a crescente necessidade de autonomia estudantil, de forma que o aluno possa dar conta de suas tarefas mais autonomamente, desenvolvendo sentimentos de satisfação frente a seus estudos e conseqüentemente melhore seu desempenho escolar e conscientização de sua aprendizagem.



Foto 9: Atividades realizadas em grupos durante o projeto.

Quando os alunos acreditam que são capazes de realizar uma tarefa específica, demonstram níveis superiores de empenhamento cognitivo, um maior interesse e valorização dessa tarefa e, conseqüentemente, uma maior motivação e uma aprendizagem auto-regulada mais eficaz.
(Zimmerman, 1989, p. 17)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H., PESSEGGI, M. C. As narrativas de autoformação: As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da Aprendizagem: uma possível aproximação. In: **A autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas Coleção Pesquisa (Auto)biográfica; temas transversais. Natal EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador; EDUNEB, 2012, p.53 -73.

ALBURQUERQUE, P. D. **A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e de Ciências da Educação), Coimbra, Portugal, 2012.

ALFREDO, F. C. H. **A avaliação formativa na formação de professores para o ensino básico em Angola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

ALLAL, L., BAIN, D; PERRENOUD, P. **Evaluation formative et didactique Du français**. Neuchâtel: Delachauxet Niestllé. 1993.

ALMEIDA, L. S. Inteligência e Aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, n.8, p 277-292, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____, M. E. D .A. ; PASSOS, L. F. Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas. In: **CASTRO, A. D. ; CARVALHO, A. M. P. (orgs.) Ensinar a Ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Thomson Learning, 2001, p.177-195.

ARAUJO, J. C. S. Educação Brasileira: O futuro e o passado perspectivados pelo presente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 115–127, mar. 2012.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque; GURGEL, Carmesina Ribeiro; SOARES, Luciana de A. **A Prática pedagógica da avaliação escolar**: um processo em constante construção, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppgd/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT14_2006_02.PD> Acesso em: 20 de setem. 2014.

BERTAGNA, R. H. **Avaliação da aprendizagem escolar**: A visão de alunos de 4° e 5° séries do primeiro grau. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp,, Campinas, 1997.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção ciências da educação)

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e desempenho escolar :considerações para a prática educacional. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.12 ,n. 2, p.361-376,1999.

BRASIL, Leis e decretos. Decreto n.º 19.890/31. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. D. O. U., 04 maio 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. Decreto n.º 21.241. Consolida as disposições sobre organização do ensino secundário e dá outras providências. DOU., 04 abr. 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. Decreto-Lei n.º 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. D. O. U., 09 abr. de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. Ministério da educação. O PNE 2011 – 2020. Metas e Estratégias. Disponível em: http://Fne.mec.gov.br/mages/pdt/notas_tecnicas_pne_2011-2010.pdf. Acesso em 26 de outubro de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. 126p. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDB, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, **Lei 9.394, de Dezembro de 1996**, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 agos. 2013.

INDAIATUBA. Secretaria municipal de educação de Indaiatuba. Resolução nº 04/2013. **Normas para realização das provas relativas à (Amda)**, Avaliação Municipal do desempenho acadêmico do aluno, 2013.

_____, INDAIATUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE INDAIATUBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA. Disponível em: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao> **Portal da educação**. Acesso em: 02 jun. 2013.

CANEN, A. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, Brasília, v.27, n.54, p.95-114, jan./jun. 2005.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação e Currículo**: políticas e projetos. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2010.

_____, Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v.37, n.2, p. 211-226, jul./dez 2012.

CARVALHO, F. A. **Reaprender a aprender**: A pesquisa como alternativa metacognitiva. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASTRO, M. A. S.N. **Processos de Autorregulação da aprendizagem**: impactos de variáveis acadêmicas e sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa: Porto, 2007.

CAVALIERE, A. M.. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil In; CAVALIERE, A. M, COELHO. L. M. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 93-11.

_____, Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, Especial, p. 1015–1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 10 fev. 2014.

_____. Escolas de tempo Integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80,p.51-63,abr.2009.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan and FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. 2012, vol.29, n.4 [cited 2014-12-30], pp. 461-470.

COELHO, A. F. T. M. **Autorregulação da aprendizagem**: um programa de Intervenção no pré-escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Universidade Católica Portuguesa, 2009.

COLL, C. et al. org. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____, MARTIN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: Uma perspectiva construtivista. In: COLL, C.et al. **O construtivismo na Sala de Aula**, 6.ed. São Paulo: Ática, 2009, p.197-221.

DEPRESBITERIS, L. Revendo conceitos e posições. In SOUSA; C. P. (org) **Avaliação do rendimento escolar**, 3.ed. Campinas: Papyrus Editora, 1994, p. 51-82, 1994.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; TURINI, F. A. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]., vol.23, n.4, p. 381-390, 2006

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, Oliva. V. **Estórias como ferramentas para promover competências de autorregulação**: Um estudo no 4º de escolaridade. 2009.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Educação), Universidade do Minho, 2009.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o Currículo. Currículo e Avaliação. Departamento de Política de Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** Fundamentos práticas e políticas. Educação e Pedagogia. São Paulo: UNESP, 2009.

_____, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In:FERNANDES, D. (Org.), **Avaliação em educação:** Olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais, PR: Melo, 2011, p. 185-208.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA; FRANCO; DEPRESBITERES, **Avaliação do rendimento escolar.** 2 ed. Campinas: Papirus,1994.

_____, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago.1990.

_____, M. L. P. B. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação**, São Paulo: PUC; São Paulo, n.14/15, p. 189-205, jan/maio, 2002.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriações e avaliação.** Confronto de lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FRISON, L. M. **Auto-regulação da aprendizagem:** atuação do pedagogo em espaços não escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2º semestre, 2006. Disponível em: www.nexusassessoria.com. Acesso em 23 jan. 2014.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2010, v.14, n.2 [cited 2014-12-30], p. 323-331.

HADJI, C. **A avaliação: Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos.** Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

_____, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** Pinhais: Editora Melo, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOGEMANM, J. H. **Promoção de competências de autorregulação na escrita: um estudo no 1º ciclo de Ensino Básico.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Minho, Portugal, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, Disponível em: http://download.inep.gov.br/educaçãobasica/prova_brasil_saeb/edição_2011/edição_especial_prova_brasil.pdf. > Acesso em: 02 jun.2013.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia Reflexão Crítica**, v.19, n.2, p. 177-185, 2006.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: Para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004

LOURENÇO, A. **Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico**: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade. Tese (Doutorado em Educação, Psicologia da Educação), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

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

_____, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: comportamento do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANDELLI, M. **Raio-X-da educação básica no país**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-midia/noticias/27437/censo-escolar-2011>. Acesso em: 05 nov.2013.

MARTINES, L.F, FERREIRA, A. I. **Análise de dados com SPSS – Primeiros Passos**. Porto, IMM Artes Gráficas, 2007.

MELO, E. S; BASTOS, Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudo em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.23, n.52, p.180-203, maio/ago 2012.

MENDES, S. I. C. **Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem para alunos do 1º CEB**: construção e validação. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Minho, Braga, 2010.

MOURÃO, R. M. F. **Trabalho de casa, crenças e verdades**. Tese (Mestrado em Educação), Universidade do Minho, Braga, 2005.

_____, **Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem de inglês**: um estudo com diários de TPC no 2º ciclo do Ensino Básico. Tese (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, 2009.

MORETO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. Ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2008.

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, interrelação e influencia no rendimento escolar. **Revista da Faculdade de Ciências**

Humanas e Sociais. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, n.6, p.206-218. 2009.

NEVES, S. P.; FARIA, L.. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. **Análise Psicológica**, v. 4, n.25, p. 635-652, 2007.

NÓVOA, A. (org). **As organizações Escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRAS, K. L.; SANTOS. A. A. Avaliação da aprendizagem na universidade: Avaliação da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 37–46, 2005.

PACCO, V. M. N.S; SOUZA V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP') e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar:** renúncia à educação. São Paulo, editora Xamã, 2001.

PATARRO, R. C. V. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

PEREIRA, T. G. **Autorregulação como meta da aprendizagem autônoma:** um estudo no 1 ciclo do Ensino Básico. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Minho, Portugal, 2010.

PERRENOUD, P.; CARDINET, J.; ALLAL, L. **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra. Março 1978. Livraria Almedina Coimbra, 1976.

PERRENOUD, P. **L`évaluation dêseleves. De La fabrication de l`excellence à La regulation dêes apprentissages.** Entre deux logiques. Bruxelles: De Boeck Université. 1998.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadora pedagógica: estudo em uma rede municipal paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, Londrina, n.114, p.179-195, Nov 2001.

RAPOSO, S. M. R. **Promoção de competências de autorregulação da aprendizagem no 1º ciclo**. Um estudo com diários no 4º ano de escolaridade. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Minho, Braga, 2010.

RIOS, M, **Desafios da Gestão Escolar para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e da aprendizagem do Ensino Fundamental**. Universidade da Oeste de Santa Catarina, UNECESC, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_int_GT8.pdf. Acesso em 20 de out. 2014

ROSÁRIO, P. S. **Estudar o estudar: (Des) venturas do Testas**: Porto Editora, 2004, 2005.

_____, P. S.; NÚÑEZ, J. C.; PIENDA, J. G. Processos de Autorregulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. **Psicologia Educação e Cultura** , Porto, v. VIII, p. 141-157, 2004.

_____, et al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.10, p. 77-78, 2006.

_____, et al. De pequenino é que se auto-regula o destino. **Educação: Temas e Problemas**, Porto ,n. 4, p. 281-293, 2007.

_____, P. S.; NÚÑEZ, J. C.; PIENDA, J. G. **Autorregulação em crianças SUB-10** - Projeto Sarrilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

_____, P. S.; NUNEZ, J. C.; PIENDA, J. G. **As Travessuras do Amarelo**. Americana: Adonis, 2012.

ROSÁRIO ; POLYDORO, Soely. **Capitanear o aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SAMPAIO, R. K. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Faculdade de Educação. UNICAMP, 2013.

SÃO PAULO. **Diretrizes do programa Ensino Integral**: escola de tempo integral. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.g.br/a2sitebox/arquivos/documentos34.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.79 -92, 1992.

SILVA, J.F; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, A.L; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto Editora, Portugal, 1993.

SOBIERAJSKI, M. S. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP, 1992.

SORDI, M. R. L. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v.14, n.2, p.313-336, jul.2009.

_____. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.485-510, abr-jun, 2012.

SOUZA, S. M. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional dos anos 1930 aos dias atuais**. Fundação Carlos Chagas, set. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. Acesso em: 02 jun.2013.

SOUZA, C. P. Significado da avaliação do rendimento escolar: Uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA; C. P. (org) **Avaliação do rendimento escolar** 3.ed. Campinas: Papyrus, 1994, p. 109-143.

SOUZA, Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA; C. P. (org) **Avaliação do rendimento escolar** 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 23-51, 1994.

_____, C. P. **Avaliação dos conceitos e posições**. Avaliação do rendimento escolar. 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, L. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 193-201, 2008.

SOUSA; C. P. (org) **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA S. Z.; LOPES V. V. Avaliação das políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.1, p. 53-59, 2010.

SOUZA S.Z; PIMENTA C. O; MACHADO C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.** São Paulo. v. 23, n.53, p.14-36, Set/Dez, 2012.

SOUSA, S Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estud. av.** São Paulo, v. 21, n. 60, p.27-44, Ago. 2000 .

TASSONI E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino e aprendizagem: as contribuições da teoria walloriana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n.2, p.262 -271, maio/agosto, 2013.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al. Fatores de proteção associados a problemas emocionais e comportamentais em escolares. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. v. 31, n.4, p. 539-548, 2014.

TENTI FANFANI, Emilio. Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1, p. 172-189.

VIANA, H. M. **Pesquisas em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, v.5, p. 73-102. 2003.

ZABALA, A. **La Práctica Educativa**: como enseñar. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. Barcelona, España: Colección El Lápiz, 1995.

ZABALA, A. **A Práctica Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalizações. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 25-45, jan./jun, 2004. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

ZIMMERMAN, B. J. **A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning**. Journal of Educational Psychology, New York, n. 81, v.3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCUNK D. H; ZIMMERMAN (Eds) , Self-regulates learning. From teaching to Self-Reflective Practice, Hillsdade, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 1-19.

ZIMMERMAN B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In SCUNK D. H. & ZIMMERMAN (Eds) , Self-regulates learning. From teaching to Self-Reflective Practice, Hillsdade, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 3-21.

_____, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.), **Handbook of self-regulation**. Academic press. New York, San Diego, 2000, p. 13-39.

_____, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, New York, n.41, v.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In HACKER, D. J; DUNLOSKEY, J ; GRAESSER, A. C (Eds.), **Handbook of Metacognition in Education**. New York: Routledge, 2009, p. 299-315.

APENDICE 1

Pergunta 1 – Conte um pouco da sua trajetória educacional e como a avaliação externa entrou nessa sua história. Hoje, qual sua concepção de avaliações externas?

Resposta 1– *Eu trabalho aqui há 28 anos e eu já vi de tudo um pouco... Desde a entrada, a avaliação externa nós aqui em Indaiatuba temos dois níveis de avaliação externa: No primeiro nível nós temos a avaliação externa MEC (Governo do Estado de São Paulo – Prova Brasil, Provinha Brasil, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Saresp) . No segundo nível temos as avaliações externas que são externas na escola, mas internas à rede municipal de Indaiatuba, que é chamado Amda. No meu modo de ver, do ponto de vista da orientação pedagógica, estas avaliações são diagnósticas e são regulação de políticas de ação. Essas avaliações nos dois níveis servem para mim de parâmetros para ver quais são as fragilidades pedagógicas que nós estamos enfrentando e quais as ações de formação que dizem a respeito do meu setor vão ser preciso implementar, como por exemplo: formação, material didático, escolha de projetos e etc. Só para você ter uma ideia, as minhas formações e capacitações começam por estes dados das avaliações externas. Hoje, o trabalho da orientação pedagógica vê nesses números o diagnóstico e o programa de ação. As avaliações externas vão me dizer aquilo que a gente precisa tentar fazer melhor de outra forma até mostrar fragilidades para colocarmos inovações nos projetos de ação.*

O primeiro ponto que chama a atenção ... é o tempo de trabalho da orientadora. Nota-se que a experiência é ampla na área educacional. Pelo argumento apresentado por ela, as avaliações externas se mostram como um elemento de alimentação para a identificação de fragilidades e tomada de novas decisões, como as formações e a seleção de projetos.

Pergunta 2 – De que forma você toma conhecimento dos resultados das avaliações externas das escolas que estão sob sua coordenação?

Resposta 2 – *Nós temos um sistema de informações interna que circula em rede. Nós temos um setor que se chama setor de avaliação, este setor é o primeiro a receber todas as informações e assim simultaneamente e automaticamente ele envia para os interessados (orientação pedagógica e escolas).*

Pergunta 3 – Como funciona o setor de avaliação do Amda?

Resposta 3 – *O setor de avaliação do Amda é composto pelo um número grande de professores da rede que se candidatam a fazer parte deste setor. Estes professores formulam as questões que vão fazer parte destas avaliações tendo como referência os descritores da Prova Brasil e da Provinha Brasil. Na EJA, a nossa referência são as competências descritas no Brasil Alfabetizado. Na educação infantil da pré-escola também tem Amda, a referência é o próprio currículo municipal de pré-escola. Então nós temos o que nós chamamos de banco de itens (questões) criadas por professores. Cada uma destas questões passa pelo setor de orientação pedagógica. A orientação pedagógica avalia se a questão é adequada ou não, se está própria para as faixas etárias e etc. Então, no fundamental, nós temos as avaliações diagnósticas, semestrais e finais. Do primeiro ano para frente, as avaliações são escritas e há produção de texto. Ainda no Amda, por que temos as avaliações diagnóstica, semestrais e finais? A avaliação diagnóstica abrange o ponto de vista de conteúdo, o mesmo conteúdo que eu dou na primeira prova eu dou na última. O objetivo nosso com a avaliação diagnóstica é identificar o quanto o menino ganhou de conteúdo ao longo do ano. A semestral mantém o mesmo conteúdo e a partir daí vamos tendo um gráfico de ascensão o qual vai mapeando informações para confecção de gráficos por colunas. Com isso o professor vai conseguindo visualizar o andamento dos alunos que ao total em nossa rede são 19 mil alunos. Nas avaliações externas como Prova Brasil e Saresp não tem o item produção de texto que é uma característica nossa do Amda, nós corrigimos texto por texto.*

O que mais conta para você saber sobre o Amda é que ...o trabalho nosso de produção de texto conta 50% da avaliação de Português e os outros 50% são os

descritores da Prova Brasil, tanto que o que acontece que eu tenho escolas que têm nota boa na Prova Brasil e uma nota bem baixa no nível do Amda por que na Prova Brasil não tem o item produção de texto. Nós estamos falando de Brasil, em Indaiatuba Prova Brasil é pouco. Os critérios analisados na nossa produção de texto são divididos em três eixos que são: registro e ortografia, coesão e coerência e fidedignidade ao gênero solicitado. Para cada texto individual são analisados esses três eixos.

A existência de um setor de avaliação demonstra o valor que tal secretaria atribui a todo o processo. Há indicativos da participação dos docentes nesse processo, fato que consideramos de real importância para o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas. A preocupação com a produção textual também se faz presente nesse processo.

Pergunta 4 – No seu trabalho de orientadora pedagógica você tem utilizado os resultados das avaliações externas? Se sim, como?

Resposta 4 – Sim, totalmente... Pegamos os dados como uma massa diagnóstica de informações e aí a gente faz as escolhas do que vai entrar e o que não vai entrar. Vamos focar nas necessidades indicadas por esses resultados. Quais as ações que esses dados me sinalizam? Quais as decisões políticas e pedagógicas necessárias. É tudo decisão! Este sim este não! (risos)

Pergunta 5 – De que forma você vê os resultados das avaliações externas influenciarem diretamente na tomada de decisões da Secretaria de Educação de Indaiatuba?

Resposta 5 - 100% necessário... Sem estes dados hoje eu não consigo profissionalizar o trabalho. Os resultados das avaliações externas são amostras extremamente significativas.

Pergunta 6 – Como vocês têm feito quantitativamente e qualitativamente as avaliações externas da Secretaria de Educação do Município de Indaiatuba?

Resposta 6 – *Os descritores da Prova Brasil fazem parte do currículo da Amda o qual conversa com as avaliações externas. A Amda é montada em função dos descritores da Prova Brasil e Provinha Brasil, só que estes estão totalmente embutidos com o currículo de Indaiatuba, logo a gente vai aliando esses resultados e tomando decisões a partir destes resultados.*

Pergunta 7 – Qual a avaliação que você faz do projeto “As Travessuras do Amarelo”, realizado na Secretaria de Educação do Município de Indaiatuba? Quais foram, a seu ver, pontos relevantes e frágeis do projeto?

Resposta 7 – *Primeiro deixar bem claro que o projeto trabalhou excelentemente a motivação, tanto de aluno, professores e pais de alunos. A motivação geral do projeto é digna de menção porque não são todos os projetos que os professores compram e aqui os professores compraram este projeto totalmente em gênero grau e número. Isto se deve como ele foi desenvolvido. Essa motivação foi excepcional. (risos)...*

Do ponto de vista de formação do indivíduo como um todo houve um avanço significativo como, por exemplo, a capacidade de resposta de alunos, a consciência para função do todo. Os meninos demonstraram mais maturidade nesse ganho de consciência para o papel do estudo na vida deles, outro ponto muito significativo foi a capacidade de organização do aluno que ganhou quando iam realizar alguma coisa. Isto foi nítido e visível!

Quanto ao ponto frágil aí é uma pergunta: se os meninos ganharam com o projeto por que é que todos os alunos participantes tiveram um decréscimo do ponto de vista acadêmico? E aí fica a nossa pergunta: se o projeto veio para trabalhar todos os aspectos e mais o ganho acadêmico por que o projeto deu conta de todos os aspectos já mencionados, mas não do ganho acadêmico? Logo eu vou procurar algo que dê conta de todos os aspectos e mais o ganho acadêmico porque esta é minha responsabilidade.

Em um estudo meu comparativo entre as escolas nossas que participaram e não participaram do projeto “Aprender a Aprender” eu verifiquei que em todas as escolas que passaram pelo projeto as notas diminuíram ou se mantiveram, não havendo melhoramento de nota. Claro que eu não escolhi para o projeto “Aprender a Aprender” as melhores escolas e sim as que precisavam de um atendimento melhor. E uma das coisas que justifica esse não ganho acadêmico é que talvez nós aqui da Secretaria de Educação de Indaiatuba tenhamos adquirido muitos projetos que “comeram” o tempo de aplicação dos conteúdos e em função disso o rendimento acadêmico tenha caído. Este fato não aconteceu só com o projeto “Aprender a Aprender”, eu tenho outro projeto na rede que aconteceu o mesmo fenômeno.

Eu tenho uma hipótese para isso: as questões que afetam o desenvolvimento moral não necessariamente afetam o desenvolvimento intelectual. Eu ganhei no desenvolvimento moral, mas não ganhei no desenvolvimento intelectual.

ANEXO 1

AUTO-REGULAÇÃO EM CRIANÇAS *SUB-10*

PROJECTO

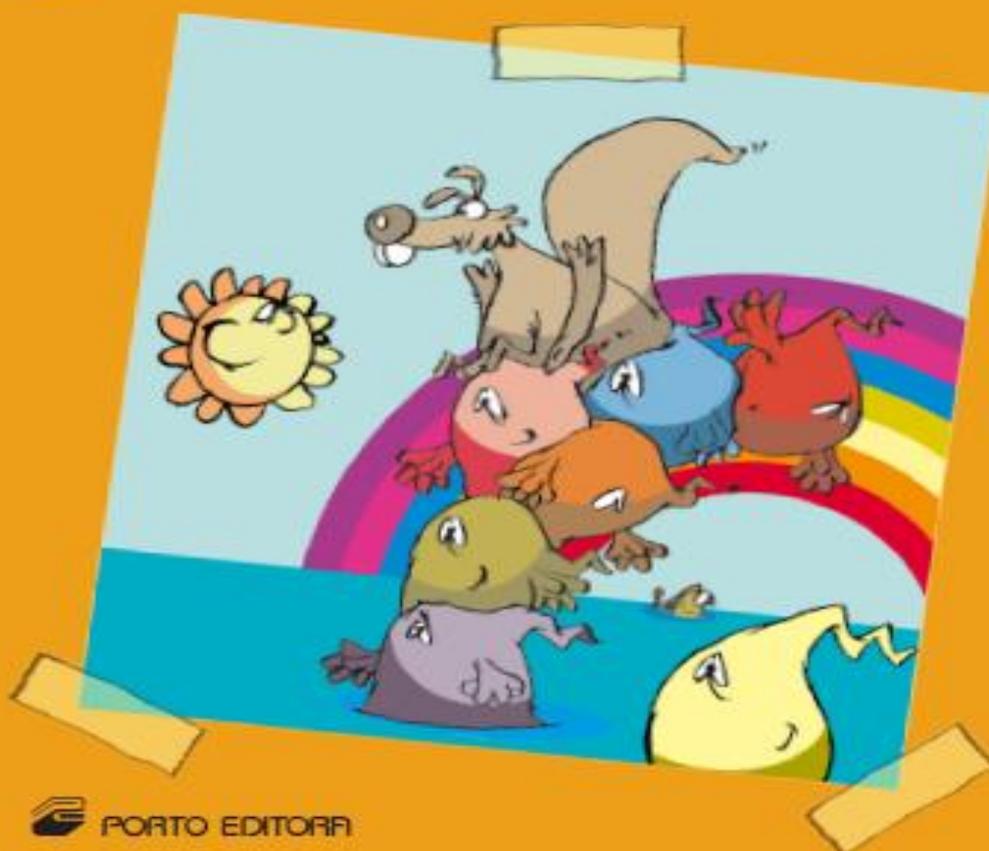
SARILHOS DO AMARELO

Pedro Sales Luis Rosário

José Carlos Núñez

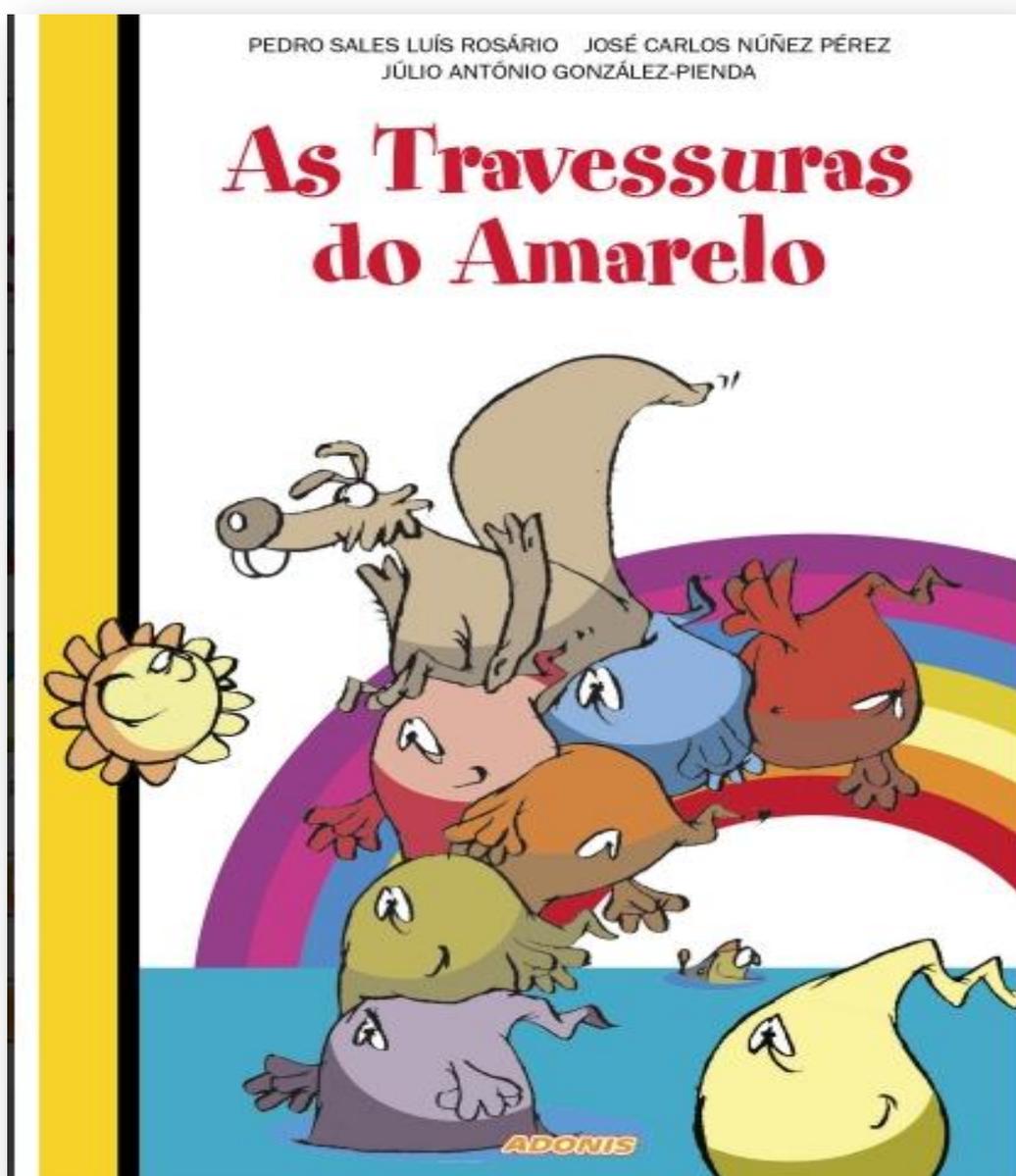
Júlio González-Pienda

2007



 PORTO EDITORA

ANEXO 2



ANEXO 3

EXEMPLO DE QUESTÕES DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (IPAA)

1) Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho? Penso no que vou fazer e no que é preciso para o contemplar?

- Por exemplo, se tenho de fazer uma atividade sobre dinossauro, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...

2) Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso no meu comportamento e no que preciso mudar para atingir os meus objetivos?

- Por exemplo, se tenho anotações no caderno que minhas tarefas não estão boas, se os professores algumas vezes chamam a minha atenção, se minhas notas baixaram, penso no que tenho de fazer para melhorar.

ANEXO 4**RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO (Amda)**

| ALUNO | 1° AVALIAÇÃO (Diagnóstica) | 2° AVALIAÇÃO (Semestral) | 3° AVALIAÇÃO (Final) |
|--------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| | | | |
| | | | |

ANEXO 5

À Secretária de Educação de Indaiatuba

Sra. xxxxxx

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas desenvolverei a pesquisa intitulada: Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental. O objetivo principal da pesquisa é o de avaliar a influência do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação e desempenho escolar, tendo como objetivos específicos: (I) Acompanhar os processos de autorregulação, de estudo e desempenho escolar durante o desenvolvimento do projeto; (II) Verificar se há a relação entre os processos de autorregulação e o rendimento escolar nas disciplinas de LP e Matemática em diferentes avaliações.

A relevância do estudo se dá na possibilidade de contribuir com a formação de alunos autônomos e responsáveis, dotados de atitudes que os auxiliem na aprendizagem.

Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, tenho como procedimento metodológico, inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa na literatura nacional e internacional. Após este levantamento, o estudo conta com cinco momentos específicos de coleta de dados documentais :a) Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA); b) Inventário de processos de estudo (IPAA); c) Os resultados da avaliação (Amda)

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados documentais ora referenciados nas escolas junto aos diretores ou coordenadores pedagógicos, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar com o estudo, ressaltando que serão preservadas as suas identidades.

| |
|---|
| <hr/> <p>Sra. xxxxx</p> <p>Secretária de Educação de Indaiatuba</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>Pesquisador Responsável</p> <hr/> <p>Sylvia Bernadete Alves Salgado Oliveira RA 13500368 E-mail: sylolivei@ig.com.br Celular: (19) 98292-0784</p> |
|--|

ANEXO 6

TIMBRE DA SECRETARIA

xxxxxx, ____ de _____ de 2013.

Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada “Avaliação do processo de autorregulação e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental”, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e nas escolas que participam do projeto Aprender a aprender: “As travessuras do Amarelo”.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo geral avaliar a influência do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação e desempenho escolar, tendo como objetivos específicos: (I) Acompanhar os processos de autorregulação, de estudo e desempenho escolar durante o desenvolvimento do projeto; (II) Verificar se há a relação entre os processos de autorregulação e o rendimento escolar nas disciplinas de LP e Matemática em diferentes avaliações.

Carimbo

Atenciosamente,

Sra. xxxxxxxxx

Secretária de Educação



ANEXO 7

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (diretores/coordenadores/orientador)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) SYLVIA BERNADETE ALVES SALGADO OLIVEIRA do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUCCAMP, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo acompanhar o desempenho escolar dos alunos participantes do projeto “As travessuras do Amarelo” como instrumento de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos; Verificar se há a relação entre os processos de autorregulação e o rendimento escolar nas disciplinas de LP e Matemática em diferentes avaliações.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder informações sobre as avaliações, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa;

- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Pesquisador Responsável:

Sylvia Bernadete Alves Salgado Oliveira

RA 13500368

E-Mail: sylolivei@ig.com.br

Celular: (19) 98292-0784

Sujeito da Pesquisa:

NOME COMPLETO

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”.

**CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP 13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br**

ANEXO 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Avaliação do processo de autorregulação e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) SYLVIA BERNADETE ALVES SALGADO OLIVEIRA do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUCCAMP, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos participantes do projeto “As travessuras do Amarelo” como instrumento de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos; Verificar se há a relação entre os processos de autorregulação e o rendimento escolar nas disciplinas de LP e Matemática em diferentes avaliações.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder informações sobre as avaliações, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa;
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:

NOME COMPLETO DO ALUNO

Anuência dos pais ou Responsável

NOME COMPLETO

CCHSA

PPGE /PUC - Campinas

Rodovia D. Pedro I, Km 136

Parque das Universidades

CEP 13086-600

Campinas/SP

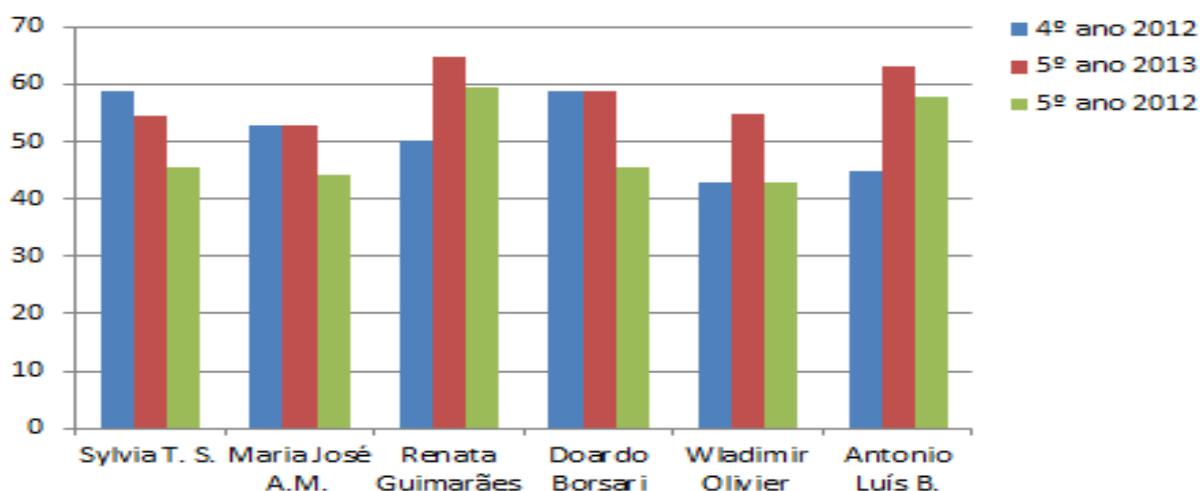
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”.

ANEXO 9

Movimento de Aprendizagem (AMDA) das escolas que participaram do Aprender a Aprender



Escolas que não participaram do Aprender a Aprender

