

O PROFESSOR, A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A AVALIAÇÃO: BASE PARA O SUCESSO ESCOLAR DO ALUNO

ROSA MARIA CAVALCANTI BRITO
UVA-AESA-CESA-FIP-FACOTUR-CLIPA
rosa-brito@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O indivíduo não nasce pronto, a ideia de que o mundo é algo pronto e acabado não é correta, o homem não é “uma tábula rasa”, mas, é claro que sofre influência nas mais diversas áreas do mundo social além das influências dos seus processos interiores. Partindo dessa premissa, Vygotsky diz que é imprescindível esse conhecimento, pois a escola está adaptada ao modelo que sempre foi o seu principal papel: “descrever o mundo, seus fenômenos, processos e caracterizar os métodos e técnicas de intervenção nesse mundo”. O professor ensina, é o detentor do conhecimento e da verdade absoluta e o aluno aprende mostrando o seu aprendizado na reprodução exata de como o professor ensinou, repetindo o caminho do que sempre aconteceu ao longo da história.

Porém, a dinamicidade do processo toma novos rumos, as mudanças são cada vez mais frequentes e intensas, e começam a aparecer novos paradigmas e com eles as incertezas.

2 O CAMINHAR DO PROFESSOR RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Com a chegada do socioconstrutivismo fica abalado o referencial do conhecimento/poder, e a perspectiva da subjetividade assusta: professor facilitador da aprendizagem, professor dialógico, interativo, perspectiva de uma aprendizagem significativa. A partir daí segundo Ronca (1996) nós não temos que dar aulas, mas construir coletivamente o conhecimento com o aluno, que deve ser o ator principal na peça que é a construção do conhecimento, nos rumos da história.

O nosso papel enquanto professores é de questionar, que é o que permite ao aluno buscar repostas que o satisfaça, não de dar respostas prontas, para que não ocorra uma acomodação cognitiva, para que o aluno se esforce para aprender, pois o mesmo está em um mundo em construção, dinâmico que deve estar permanentemente conectado ao processo global de crescimento, de desenvolvimento, ganhando destaque a importância do desejo de buscar, de aprender, de ter curiosidade e estar sempre disponível para buscar respostas, pois são as “perguntas que movem o mundo”.

De acordo com Freinet, fracassamos se forçamos a beber água o cavalo que não tem sede. Isso nos diz que nós professores devemos gerar dúvidas que despertem em nossos alunos o desejo de pesquisar, de buscar e que não devemos dar respostas acabadas.

Portanto, nosso papel para que aconteça uma aprendizagem significativa, é propor desafios para que os alunos reconstruam os conceitos internalizados, ressignificando-os e tornando-os mais consistentes, servindo de parâmetros para formação de novos conceitos. Daí a importância de darmos novos rumos as nossas aulas, planejar de forma que possamos desestabilizar as redes neurais dos nossos educandos, provocando instabilidade cognitiva, estimulando-os a desafiar e provocar instabilidade cognitiva, estimulando as estruturas conceituais dos mesmos. Daí a importância da problematização que permite a busca de respostas sendo os conteúdos tratados como meios para a busca de soluções e não um fim em si mesmos.

Para Ausubel (1988), os alunos precisam estar predispostos para que aconteça uma aprendizagem significativa. Para tanto se faz mister que nós professores despertemos essa sede de busca que pode levar a dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem superficial que tem o propósito de responder a tarefa, levando em conta o que o professor acha importante, transferindo-se o foco para as exigências que serão feitas sobre o conteúdo, ocorrendo a memorização, necessária para os momentos avaliativos, sem levar em conta a releição e a importância da compreensão do conteúdo; a aprendizagem profunda acontece quando os educandos buscam entender o significado do que estudam fazendo relação com os conhecimentos adquiridos anteriormente, buscando compreender e interagir com os mesmos. Para tanto o professor deve ser suporte para os alunos organizando o trabalho e o tempo pedagógico de forma que permanentemente os alunos se sintam motivados a entrarem de cabeça no mundo maravilhoso do conhecimento.

Nesse processo também é importante trabalhar a autonomia dos educandos, o educando deve sentir-se parte integrante do processo desde o planejamento até a execução do mesmo. O professor deve valorizar o aluno e sempre trabalhar a sua auto-estima, mostrando que ele é capaz, que tem direitos e possibilidades.

Deve-se também evitar julgamentos estereotipados, procurar conhecer, respeitar e valorizar a cultura dos educandos, trabalhar no campo da interação social, visto que somos seres eminentemente sociais, que já ao nascer vivemos cercados por nossos pares e por nossa cultura. Para Vygotsky (1999), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, mostrando que o desenvolvimento da inteligência nasce dessa convivência: homem/homem, o que proporciona o nosso desenvolvimento mental. É fundamental que essa interação esteja presente em sala de aula, para que na troca de ideias entre os alunos possa o conhecimento ser construído.

Para que a aprendizagem significativa aconteça é mister que nós professores tenhamos consciência do nosso papel social, que deve ter como foco um projeto libertador, possibilitando a formação de cidadãos críticos/reflexivos/politizados, conscientes do seu papel de agentes transformadores da sociedade, para que ela seja mais justa, mais humana e que as desigualdades sócio-econômicas sejam senão superadas, pelo menos minimizadas, para que os cidadãos tenham possibilidades de uma vida mais digna, mais humana, com uma melhor divisão de renda, e que passem a ser sujeitos de sua própria história e não viver a reboque dela.

3 COMO DEFINIR APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

Ausubel (1982) em sua teoria da aprendizagem, defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando a construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende e também que tenha eficácia.

A aprendizagem torna-se mais significativa à proporção que o conteúdo apresentado incorpora-se ao conhecimento prévio de um aluno adquirindo significado para ele, incorporando a atribuição do significado, por interagir com conceitos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva. Quando essa relação não se estabelece o novo conteúdo proposto é trabalhado de forma isolada ou através de associações arbitrárias na estrutura cognitiva acontecendo a aprendizagem mecânica ou repetitiva, onde o conhecimento é armazenado de forma memorizada, o aluno decora os conteúdos que tem prazo de validade: esquece após ser avaliado.

As ideias de Ausubel tem características diversas, pois não tentam unicamente generalizar e transferir para aprendizagem escolar definições ou princípios extirpados de situações e/ou contextos de aprendizagem, mas, se pautam numa reflexão direcionada a aprendizagem escolar e ao ensino.

Os processos mentais são muito importantes na conquista do conhecimento. Entendendo que só acontece a aprendizagem significativa se compreendermos o processo de alteração do conhecimento em vez de comportamento com significado externo e que se possa observar.

3 O MOMENTO E O COMO AVALIAR A APRENDIZAGEM ESCOLAR COM INSTRUMENTOS DE INTERESSE DOS ALUNOS

O relato que se segue é o resultado de uma pesquisa realizada pela autora que mostra quantitativamente dados que mostram como é importante o momento e o como avaliar a aprendizagem dos alunos, partindo de procedimentos diferenciados de professores que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos.

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminho trilhado para desvendar a estrutura do como e do momento avaliativo do rendimento escolar de forma ampla e profunda teve como ponto de partida: a busca de um amplo referencial teórico, constituído por autores de destaque nacional e internacional sobre o tema proposto, objetivando ampliar o nosso conhecimento acerca do assunto, elevando assim o nível de motivação para realização da pesquisa. Também levamos em conta às observações do problema vivido nas experiências do dia-a-dia na escola campo de pesquisa, como também o suporte técnico científico necessário a nossa investigação, analisando o que foi publicado da área, levantando as publicações existentes.

A pergunta que não quer calar: qual o momento e o como avaliar o rendimento escolar? Tem relevância na área educacional, por ser um tema bastante amplo e complexo, pois nunca sabemos o suficiente sobre avaliação da aprendizagem, apesar das diferentes abordagens, sobre os mais variados prismas, dentro e fora de contextos ultrapassados ou atuais. Da década de setenta para cá as discussões emergiram com mais força, percorrendo novos caminhos com propostas inovadoras, mas sempre deixando margens a questionamentos, indagações, estimulando o pesquisador, que traz em si uma perspectiva do fenômeno que lhe é peculiar, tendo sua parcela de contribuição a oferecer para aqueles que vislumbram criar novos horizontes conceituais na área de avaliação, abrindo espaço para outras investigações sobre o tema porque sabe-se que a verdadeira dimensão e direção da avaliação é a aprendizagem a cada momento, a cada passo e de forma contínua e dinâmica.

3.1.1 Campo de Pesquisa

A base do nosso campo de pesquisa foi um colégio da rede privada de ensino que oferece Educação Infantil, Ensinos Fundamental I, II e Médio localizado no município de Arcoverde – PE a 265 km da capital Recife, sendo a porta de entrada para o sertão do estado e terra do Cardeal Arcoverde, o primeiro da América Latina.

A proposta curricular atende aos aspectos legais e institucionais e dentro dos princípios cristãos para um projeto de vida, propõe-se a enfrentar os desafios de conciliar progresso e

respeito humano num mundo que vive a globalização cultural e econômica, onde as pessoas experimentam o conflito de tornarem-se cidadãos do mundo sem perder de vista suas raízes socioculturais.

3.1.2 A população estudada e a amostra

O Colégio selecionado como campo de pesquisa conta em 2007 com uma população de 90 (noventa) professores e funcionários, de vários níveis e funções, e de 1165 (mil, cento e sessenta e cinco) alunos, distribuídos nos diversos níveis.

Escolhemos para desenvolver nossa investigação os alunos de três quintas séries do Ensino Fundamental II por considerar um grupo bem representativo pelo aspecto de início de um novo nível de ensino. Também foi levado em consideração o momento em que os alunos se encontram na fase de transição das operações concretas para as formais. Além deles, foram sujeitos da nossa investigação duas professoras das turmas acima citadas e a Coordenadora Pedagógica.

3.1.3 A construção do problema

Considerando-se a existência da incoerência entre o processo avaliativo que se observa nas escolas e as concepções sobre como deve ser a avaliação, gerou em nós a necessidade de investigar esse aspecto com a intenção de facilitar a compreensão da prática avaliativa das professoras observadas.

Tal desejo foi o trampolim que habilitou-nos a buscar através desta pesquisa, construir novos significados da avaliação do rendimento escolar para superar as nossas insatisfações e de tantos colegas professores que buscam caminhos alternativos que sejam ponte para o sucesso escolar dos educandos.

A aprendizagem em tudo que já se refletiu e escreveu sobre avaliação, vale apenas para modular a caminhada pessoal de cada um e para acordar reflexões que norteiam nosso olhar: nunca sabemos muito sobre avaliação da aprendizagem; o que de mais importante necessitamos saber é que sua verdadeira dimensão e direção é aprendida no cotidiano, na continuidade permanente, na busca incessante a cada momento: “..na ambigüidade e contradição desse tema é, percorrendo seu próprio caminho, que o professor aprende a caminhar.” (Antunes, 2002, p.08).

Para isso, é preciso rever algumas questões envolvendo a avaliação dentro do contexto escolar e eleger aquelas que mais dúvidas trazem na tentativa de se chegar a uma prática pedagógica mais democratizada.

Segundo Hoffmann apud Sant' Anna (2002) é da consciência crítica e responsável de todos em relação às situações-problemas que surge a avaliação numa visão de uma pedagogia libertadora envolvendo a prática coletiva.

3.1.4 A coleta de dados

Com a definição do objeto de estudo, era necessário que existisse um diálogo com a realidade, viabilizando uma melhor qualidade na realização do estudo e que se apresente segundo Minayo (1999, p. 51) como uma “possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo”.

Realizamos reunião com a direção do Colégio, com os pais dos alunos para que cooperassem com a pesquisa e com os alunos. Os dados foram coletados através de questionários, entrevista, observação direta e indireta..

3.1.5 A abordagem qualitativa

Optamos pela abordagem qualitativa dada a natureza do problema, os objetivos propostos com base no referencial teórico e a fundamentação técnica em Ludke e André (1986), contemplando os problemas que emergem do cotidiano escolar, sem deixar de lado os índices quantitativos.

Escolhemos trabalhar com o estudo de caso por ser bem delimitado o problema dentro da unidade escolar, do ensino-aprendizagem e especificamente da avaliação do rendimento escolar e por concordarmos com Goode e Hate apud Ludke e André (1986, p.17), quando afirmam que “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

3.1.6 As observações

A observação foi feita *in loco*. Desde o começo, a nossa observação foi estruturada com regularidade, especialmente no período de provas por estarmos inseridas no Colégio, a nossa presença na sala de aula, inclusive no momento da avaliação, para alunos e professoras não

causou transtorno ou constrangimento, possibilitando-nos observar a dinâmica que envolve o contexto da avaliação, as reações dos alunos frente ao processo e a mudança da rotina escolar no período de avaliação.

3.1.7 As entrevistas e os questionários

No decorrer da investigação realizamos entrevistas indiretas com 02 (duas) professoras, 150 (cento e cinquenta) alunos e 01 (uma) coordenadora Pedagógica; 82(oitenta e duas) entrevistas indiretas com pais. Os questionários foram elaborados, utilizando três categorias de questões: fechadas, abertas e de múltipla escolha.

3.1.8 A análise de documentos

Acordamos com Lüdke e André (1986, p.39) os documentos constituem uma fonte estável e rica(...) dão mais estabilidade aos resultados obtidos(...) uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Estudamos dois tipos de documentos: planejamentos, provas elaboradas e aplicadas. Baseamo-nos nestes documentos para compararmos se havia dicotomia entre discurso x prática, entre o planejado, o executado, a qualidade dos instrumentos utilizados e os resultados obtidos. Consultamos também os registros na secretaria escolar, onde obtivemos os dados sobre nossa população e amostra. Com a direção do Colégio, tivemos acesso ao histórico e ao regimento da mesma, no qual encontramos os fundamentos filosóficos e pedagógicos.

Realizamos uma entrevista com os 150 alunos investigados (quintas séries) e apresentaremos o resultado da pesquisa em forma de texto pois devido ao limite de laudas seria impossível apresentar os gráficos.

O resultado da coleta de dados realizada no início da pesquisa comprova que o momento avaliativo (semana de prova) ainda é cercado de tensão, nervoso e medo, uma vez que a nota decorrente da prova tem o sentido de vitória ou fracasso, sem contar que antes da prova o aluno está preocupado em decorar, durante em acertar e depois a ansiedade gerada pela espera do resultado. Segundo Luckesi, (1998) o aluno que só se preocupa com notas acaba não aprendendo, mas só aprendendo um comportamento de memória superficial, acabando, muitas vezes, em função da tensão e da insegurança, por nem tirar a nota almejada.

Percebemos que os alunos embora não se sintam a vontade no momento da prova, não têm um conceito formado ou conhecimento de que existe a possibilidade de novas formas e novos momentos de avaliação. Entendemos que a avaliação deve ser vista pelo aluno como um elemento que irá ajudá-lo no decorrer do processo de ensino aprendizagem, com procedimentos relativos a pedagogia da autonomia, onde o aluno é trabalhado para pensar, refletir, criticar, elaborar conceitos, superar dificuldades e não na pedagogia do esforço e recompensa onde a avaliação se destina a gerar nota, especialmente para aqueles que fizeram por merecer.

Segundo Vasconcellos: Avaliação passa a ser uma referência para a própria criança no sentido de superação de dificuldades que venha encontrando. Na pedagogia do esforço recompensa, a nota é algo fora do processo educativo, enquanto que na pedagogia da autonomia, a avaliação remete ao interior do próprio processo de ensino-aprendizagem. (1998, p. 47)

O alto percentual de alunos que estudam só na véspera da prova, indica que os mesmos além de não terem um horário de estudo rotineiro, apelam para a memorização, que segundo Prof^o Júlio Furtado: "o conhecimento tem prazo de validade, vence após a semana de provas"(2009).

Os dados demonstram a dificuldade que os alunos sentem, o que tem relação com a mudança do Ensino Fundamental I para o II, quando eles passam a ter não mais dois professores, mas até oito. Existe uma necessidade de se repensar a avaliação nesse momento de transição e segundo Vasconcellos (1998, p.84), "avaliação deve levar a mudança do que tem de ser mudado também em nível do sistema educacional", ratificamos o pensamento do autor e acrescentamos que a mudança da prática avaliativa passa pelo desafio de conferir-lhe uma nova intencionalidade.

Com relação aos pais em sua maioria disseram que acompanham as atividades dos seus filhos, informação que as professoras objeto da pesquisa relatam que grande parte dos pais não acompanham, pois muitos alunos vêm sem as tarefas prontas corriqueiramente. A maioria dos alunos informou que só estuda no dia da prova, verificando-se uma incompatibilidade entre as informações das famílias e dos alunos. A pesquisa mostrou que os pais que acompanham os filhos são os dos alunos que estudam. Os alunos que precisam de atenção, os pais são solicitados pela Coordenação Pedagógica a virem ao Colégio. Nos plantões pedagógicos, via de regra só aparecem os pais dos alunos que estão bem nas notas. É um momento rico de contato entre pais, professores, Coordenadores e Direção. Em relação ao reforço escolar a instituição coloca que os pais devem ter muito cuidado, para que o reforço não se torne uma muleta para o educando. Quando o aluno realmente precisa a escola sinaliza para os pais.

Todos os pais estão satisfeitos com o sistema de avaliação e só os pais que atuam na educação fizeram ressalvas ao sistema avaliativo da instituição, sem condená-lo, e fizeram sugestões tais como: que as provas acontecessem semanalmente sendo duas disciplinas por semana, com o que concordamos, inclusive foi sugestão das duas professoras objeto de estudo da nossa pesquisa, uma vez que o aluno passaria a estudar sistematicamente e a avaliação não teria sua culminância num processo estanque que é a semana de provas, mas, aconteceria como processo contínuo comprometido com a “(...) Necessidade de reconstrução do processo avaliativo como parte de um movimento articulado pelo compromisso pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito as diferenças, com a construção coletiva “. (ESTÉBAN, 2001, p. 16/17).

3.2 AVALIAÇÕES DIVERSIFICADAS EM MOMENTOS DIFERENTES

Sentamos com as duas professoras objeto de estudo da nossa pesquisa e perguntamos as mesmas que tipo de avaliação elas sugeriam ser aplicada para testarmos nossas hipóteses de que o momento e o como avaliar o rendimento escolar se realizado de forma diferente e fora da semana de provas, desenharia um resultado positivo no rendimento do aluno. Elas sugeriram que realizassem uma avaliação utilizando o laboratório de informática da instituição campo de pesquisa, e a segunda que fosse desenvolvido um projeto de pesquisa sugerido pelos alunos. Nas duas atividades avaliativas seriam contempladas tanto a professora da sala quanto a do laboratório e as atividades acompanhadas sistematicamente pelas mesmas.

Ao concluirmos o levantamento dos dados, fomos a secretaria com autorização das professoras foco da pesquisa e da Coordenadora Pedagógica e solicitamos uma lista com notas de duas avaliações, cujo instrumento foi a prova escrita e na semana de provas e abaixo expomos o resultado.

Analisando o resultado das duas propostas avaliativas, percebemos que as duas primeiras, mostraram uma curva ascendente em relação à aquisição do conhecimento se levarmos em consideração as notas. Como participamos como observadoras do processo avaliativo supra citado, observamos que os alunos, realizaram o exercício avaliativo no laboratório de informática de forma relaxada , pois as questões propostas eram desafios, problematizações com situações do seu cotidiano, atividades que exigiam raciocínio lógico e uma atividade que necessitava que eles realizassem a pesquisa no momento do exercício avaliativo, utilizando a internet.

Em relação às provas escritas a curva de aproveitamento mostra-se descendente e percebemos que no momento da realização das mesmas os alunos demonstraram tensão, apreensão e medo.

Corroboramos com Vasconcellos quando ele coloca que para que haja mudança na avaliação é necessário que o professor abra mão do tradicionalismo, do autoritarismo que tem prevalecido no processo avaliativo, e que repensem suas práticas, pois "Muitos fatores que interferem no problema da avaliação estão fora do raio de ação imediata do professor, no entanto, a mudança de postura está ao seu alcance (1999, p. 55).

4 CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS EM ESTUDO

Em nossa pesquisa, cujo objeto de estudo foi o momento e o como avaliar o rendimento escolar, constatamos, nas professoras investigadas, uma coerência de posturas em relação à prática e o discurso. Nelas, identificamos a forte presença da avaliação como prática democrática embora o sistema avaliativo privado e público que reforça a concepção teórica da sociedade reproduzindo a perpetuando os mecanismos da seletividade, da exclusão, da produção de "incompetentes", "incapazes" e "fracassados" mantendo a hierarquização e a centralização do poder não só econômico como também sócio-cultural ainda esteja vigente em grande parte das instituições de ensino,

Percebemos, nessas professoras, um dinamismo em relação ao exercício de novas práticas pedagógicas, trabalham com projetos interdisciplinares, dão ênfase a aprendizagem significativa, fazendo parte do dia-a-dia utilizar os conhecimentos prévios dos alunos nos fazeres pedagógicos, há uma interação maior entre professor/aluno/conteúdo, levando em conta a reflexão e a importância da compreensão dos mesmos, para que os educandos procurem entender o significado do que estudam relacionando os conhecimentos novos com os conhecimentos adquiridos anteriormente. Vê-se a construção coletiva do conhecimento, a exploração do raciocínio lógico, o estímulo à capacidade crítico-reflexiva, o exercício da oralidade e da expressão de pensamentos, a elaboração de hipóteses, a discussão saudável e profícua, tornando o aluno sujeito do seu conhecimento e não objeto dele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada reflete a importância dos procedimentos dos professores em relação ao processo de construção do conhecimento, quando no cotidiano escolar é trabalhada a

aprendizagem significativa, quando se leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos, se estimula para que os mesmos relacionem os conhecimentos novos com os seus conhecimentos prévios, que o foco não seja somente nos conteúdos ou nas cobranças do cumprimento das tarefas, de como é importante os docentes saberem o que é uma aprendizagem significativa, tendo consciência de que promovendo-a estarão contribuindo para formação de cidadãos conscientes do papel que representam em suas vidas e no seu papel de agentes transformadores da sociedade. Para tanto faz-se necessário que repensemos a nossa prática ainda um tanto coercitiva, opressora, cerceadora de pensamentos, ideais e projetos libertadores.

E, sobretudo, como proceder no processo avaliativo que deve ser um ato democrático, prazeroso, que contemple os interesses dos alunos em relação aos instrumentos avaliativos utilizados, respeite o seu ritmo de aprendizagem e de modo especial seja um momento de diagnóstico, para que haja o reensino do que foi ensinado e não foi aprendido, de progressão para aprendizagens posteriores e não de punição, de acerto de contas, de classificação e de exclusão.

Os três eixos: procedimento do professor, aprendizagem significativa e avaliação devem ser indissociáveis no fazer acontecer do processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

_____. at alii. *Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1988.

DUARTE, Newton. Vigotsky e o aprender a aprender. Ed. Autores Associados, São Paulo, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ, 1997.

ESTÉBAN, M.T.. (2001). *Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica*. In: García, R.L.(org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez.

FURTADO, Julio. (2009). *O desafio de promover aprendizagem significativa em sala de aula: em busca de um fazer coerente*. II Seminário Diocesano de Práticas Educativas, 25 a 27 de setembro de 2009. Arcoverde-PE.

LUCKESI (1998). Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

LÚDKE, M. & ANDRE, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MINAYO, M. C. S. (1999). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

RONCA, Paulo Caruso. *A prova operatória*. Ed. Finep, São Paulo, 1996.

SANT'ANNA, I. M. (2002). *Por que avaliar? Como avaliar?* 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

VASCONCELLOS, C. S. (1998). *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad. v. 3).

_____. Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização*. 5ª Ed. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad. V. 1)