

ABORDAGEM SOBRE AVALIAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS: UMA VISÃO SISTÊMICA

MÁRCIA LOPES LEAL DANTAS (marcialldantas@gmail.com) - Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Colúmbia (UC) – PY. Servidora Pública do Município do Rio de Janeiro - RJ. Parte da tese do doutorado da autora. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Monteiro da Silva.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo detectar nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e nos Projetos Político Pedagógicos de quatro escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro os propósitos e a natureza do processo avaliativo. Desta forma, analisou-se os PPPs de cada escola e as DCNs do Ensino Fundamental. Realizou-se uma abordagem na perspectiva sistêmica de autores do novo paradigma da ciência, e ainda a pressuposição de Perrenoud (1999) sobre avaliação formativa. No contexto das DCNs do Ensino Fundamental, retratou que a prática avaliativa dos docentes exerce a função de redimensionar a ação pedagógica e, no que tange aos propósitos e à natureza do processo avaliativo dos PPPs, verificou-se que desenvolvem, em sua construção, ações metodológicas que estimulam a espontaneidade e a criatividade dos discentes, procurando sempre contextualizar as propostas apresentadas. Com isso, se averiguou que tais documentos demonstram a intencionalidade de desenvolver, em todo o processo avaliativo, uma abrangência sistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Avaliação. Visão Sistêmica.

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo detectar en las Directrices Curriculares de la Enseñanza Fundamental y en los Proyectos Político Pedagógicos de cuatro escuelas municipales de la ciudad de Río de Janeiro los propósitos y la naturaleza del proceso de evaluación. De esta forma, se analizaron los PPPs de cada escuela y las DCNs de la Enseñanza Fundamental. Se realizó un abordaje en la perspectiva sistémica de autores del nuevo paradigma de la ciencia, y la presuposición de Perrenoud (1999) sobre evaluación formativa. En el contexto de las DCNs de la Enseñanza Fundamental, retrató que la práctica evaluativa de los docentes ejerce la función de redimensionar la acción pedagógica y, en lo que se refiere a los propósitos ya la naturaleza del proceso evaluativo de los PPPs, se verificó que desarrollan, en su construcción, acciones metodológicas que estimulan la espontaneidad y la creatividad de los discentes, buscando siempre contextualizar las propuestas presentadas. Con ello, se verificó que tales documentos demuestran la intencionalidad de desarrollar, en todo el proceso de evaluación, un alcance sistémico.

PALABRAS CLAVES: Educación. Evaluación. Visión sistémica.

1. INTRODUÇÃO

Durante os anos, percebem-se transformações contínuas nos processos educativos. A escola e seus componentes modificam e são mudados devido às diversas demandas existentes na sociedade, e também, pelas descobertas e a evolução sucessiva que ocorrem nas ciências.

Compreende-se que nesta realidade, a educação percorre e desenvolve-se por diversos paradigmas, entre eles, o chamado paradigma tradicional. Nele, os pensadores da idade moderna apresentam o paradigma da simplicidade¹ como a interpretação e análise fragmentada do ser humano e do meio que o envolve. Isso inclui aspectos físicos, biológicos, geográficos e sociais, inserindo o homem, a natureza, e o próprio sistema planetário.

Segundo esclarece Capra (2000, p. 26):

[...] Espelha a nossa perspectiva do mundo «de fora», visto como uma multiplicidade de objetos e acontecimentos separados. O meio ambiente é encarado como se se tratasse de partes separadas a ser exploradas por diferentes grupos de interesses. A visão fragmentária estende-se à sociedade, dividida em diferentes nações, raças, religiões e grupos políticos. A convicção de que todos estes fragmentos — em nós próprios, no nosso meio ambiente e na nossa sociedade estão, de facto, separados pode ser tomada com a razão fundamental para as presentes

séries de crises sociais, ecológicas e culturais.

O autor ainda afirma que todo esse processo e ações fragmentadas proporcionam o distanciamento do homem, como ser social, do seu meio ambiente e das relações construídas com os seus semelhantes. Desta forma, possibilitando que ocorra uma “[...] injusta distribuição das riquezas naturais, criando conflitos econômicos e políticos; uma onda de violência crescente [...], espontânea e institucionalizada, [...] onde a vida se tomou muitas vezes física e mentalmente pouco saudável.” (CAPRA, 2000, p.26)

No paradigma newtoniano-cartesiano, cabe à escola a função de modelar o comportamento do ser humano, preparando os alunos para o mercado de trabalho, além do desencadear de um comportamento passivo, acrítico, influenciados pelo processo da revolução industrial e tecnológica e do pensamento positivista. Segundo Behrens (2005, p. 19):

Esses referenciais alicerçam a verdade científica no século XX e se, por um lado, possibilitaram a especialização conduzindo às conquistas científicas e tecnológicas de envergadura, por outro levaram o homem a separar a ciência da ética e a razão do sentimento.

No paradigma conservador, a avaliação educacional é apresentada e tem seus eixos e dimensões regidos por alguns

¹ Este termo foi apresentado por Vasconcellos (2006, p.69) para descrever uma das dimensões do paradigma tradicional.

pressupostos epistemológicos que dão fundamento às linguagens e práticas metodológicas em diversos níveis.

As metodologias dos profissionais de educação fundamentadas no paradigma conservador, cumpre mencionar a visão de Perrenoud (1999, p. 9) na qual “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhorar celebrar a excelência de outros.”

Nessa perspectiva, o autor considera que o ato de avaliar envolve sentimentos e traz consigo “uma experiência gratificante, construtiva” para alguns, mas para outros, ela “evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações.” (PERRENOUD, 1999, p. 9)

O autor ainda acrescenta que “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

A partir do final do séc. XIX, a visão mecanicista do mundo resultante do paradigma cartesiano-newtoniano começa a

diminuir sua força de ingerência como teoria que fundamenta o estabelecimento dos fenômenos naturais. Inicia-se, desta forma, uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, estabelecendo o término de uma história e o início de outra, a partir das descobertas iniciadas no despontar do século XX.

A descoberta referente à Teoria Quântica e à Teoria da Relatividade mostra os equívocos acerca dos substanciais fundamentos da visão de mundo cartesiano no que tange ao espaço e tempo absolutos, à fragmentação e causalidade, às partículas sólidas elementares, e à objetividade da ciência, contribuindo assim, para que tais conceitos percam sua base de sustentação diante das novas conquistas ocorridas na física.

Nessa conjuntura, muitos autores começam a trazer suas contribuições para esta revolução paradigmática. Dentre alguns, destacam-se: Heisenberg – a caracterização do princípio da incerteza¹; Niels Bohr – introdução da lei da complementaridade² e

¹ Werner Karl Heisenberg (físico teórico alemão) - segundo o princípio da incerteza, não se pode conhecer com precisão absoluta a posição ou o momento (e, portanto, a velocidade) de uma partícula. Isto acontece porque para medir qualquer um desses valores acabamos os alterando, e isto não é uma questão de medição, mas sim de física quântica e da natureza das partículas. Disponível em: <<http://socientifica.com.br/2017/02/o-que-e-o-principio-da-incerteza-de-heisenberg/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

² Niels Henrick David Bohr (físico dinamarquês) - observava os fenômenos atômicos e chegou à conclusão de que uma realidade independente no sentido físico comum não pode ser atribuída independentemente nem aos fenômenos, nem aos instrumentos de observação. Bohr acreditava na importância geral epistemológica e metafísica de seu princípio. Ele afirmava que as propriedades complementares dos objetos não podiam ser medidas ao mesmo tempo com precisão. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/OS-EXPERIMENTOS-MENTAIS-E-O-PRINC%C3%82DPIO-DA-COMPLEMENTARIDADE.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

Ilya Prigogine Niels – apresentação do conceito de estruturas dissipativas¹.

Em virtude dos significativos avanços na ciência, surge uma nova visão de mundo, mais vasto, e com intensas implicações a respeito do processo da reestruturação do conhecimento. Consequentemente, ocorrem influências sobre os indivíduos que desenvolvem um olhar e postura diferenciada devido a essa transição.

Morin (2009) afirma no contexto da teoria geral dos sistemas que um todo é mais que o conjunto das partes que o compõem. O autor ainda acrescenta que essa teoria, a maior parte dos objetos da física, da astronomia, da biologia, da sociologia, átomos, moléculas, células, organismos, sociedades, astros, galáxias são formados por conjuntos de partes diversas que constituem um todo organizado, ou seja, um sistema.

Maturana e Varela (1995), demonstraram que há um entretecer permanente e contínuo entre o social, o cultural e o biológico ao abordarem que não se pode ver os seres vivos e o mundo que o cerca separados, mas em contínua interação.

Rosas e Sebastián (2008) abordaram que segundo Maturana (1995), existe uma relação de estrutura ínfima no entrelaçamento do ser vivo e o meio, a qual

necessita da existência do primeiro. Nesta relação, uma perturbação no meio não possui em si mesma uma determinação das consequências sobre o ser vivo, é este em sua estrutura que caracteriza sua respectiva transformação diante a tal perturbação. Esta propriedade das unidades autopoieticas denomina-se determinismo estrutural. (ROSAS; SEBASTIÁN, 2008).

Na concepção entre muitos cientistas, dentre os quais Capra; Luisi (2014), seria possível analisar partes de um processo com a finalidade de compreender o que está ocorrendo em um todo e que a diferença de um todo é sempre diferente da mera soma das suas partes. No olhar sistêmico, as propriedades essenciais de um organismo ou sistema vivo são propriedades do todo, propriedades que nenhuma das partes possui, surgindo então da interação e relação entre as partes.

Nessa conjuntura, as demandas e os obstáculos ocorridos em todo processo ensino-aprendizagem precisam ser estudados e entendidos não mais de forma cartesiana, mas sim, compreendendo as relações de uns com os outros e com o meio que estão inseridas, pois, segundo Morin (2009), a escola, apesar de possuir sua singularidade, há presença da sociedade como um todo.

¹ Ilya Prigogine (químico russo naturalizado belga) - Estruturas dissipativas são fenômenos de criação de ordem longe do equilíbrio termodinâmico. Prigogine observou que longe do equilíbrio termodinâmico, na presença de fluxos de energia e de matéria mantidos a partir do exterior do sistema, não existe um princípio termodinâmico único que possa determinar a evolução do sistema. Essa evolução deve ser estudada introduzindo a dinâmica, utilizando, em particular, os métodos e conceitos do movimento caótico. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha/rs0803200302.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

O pensamento sistêmico aplicado à educação, ao abandonar uma visão fragmentada e buscando uma visão de totalidade, traz a necessidade da substituição do compartimentado para o integrado, do desarticulado para o articulado, da descontinuidade para a continuidade, abordando tanto na parte teórica quanto nas práxis da educação.

Notadamente, a abordagem sistêmica no processo educativo apresenta também como um dos princípios as relações desenvolvidas no dia-a-dia da escola com todos os componentes da comunidade escolar, principalmente na relação professor-aluno, além de observar, já que a sociedade está presente na escola, as características de cada indivíduo, os aspectos sociais, econômicos e culturais, que fazem parte e influenciam todo o processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, todas as relações que envolvem o cotidiano escolar devem ser valorizadas e reconhecidas como parte do processo na aprendizagem. A aquisição de conhecimento propagada nas escolas não pode ser unidimensional, isto porque, pode trazer a cegueira, na proporção que se cega outras dimensões da realidade. (MORIN, 2005).

Na compreensão de uma visão sistêmica na educação, torna-se evidente que há uma rede que conecta os mais diversos aspectos, os indivíduos e as ações que envolvem a escola. Além disso, deve-se considerar o contexto e as implicações

externas que estão ocorrendo em determinando momento.

Não se pode desprezar o conhecimento de que cada etapa e função desenvolvidas no âmbito escolar interferem uma, na outra, e, nesta relação existente, chega ao aluno, ao conhecimento absorvido e aos resultados obtidos.

De acordo com Perrenound (1999), que apresenta algumas dessas relações, considera essas interligações existentes e coloca a avaliação como um elemento que apresenta dificuldade na quebra do paradigma tradicional para o sistêmico.

Ainda na perspectiva do autor, o problema de mudanças nos processos avaliativos ocorre porque se faz necessária uma mudança na escola, já que o mesmo apresenta a avaliação como o centro do sistema didático e do sistema de ensino, e, transformar e mudar o modo de avaliar traz para os que presidem a desestabilização das práticas pedagógicas e do próprio funcionamento da escola. (PERRENOUND, 1999).

Consistindo a avaliação um elemento primordial no desenvolvimento contínuo de progressão dos discentes no aprendizado, atenta-se para a necessidade de compreender de que forma os professores trabalham os julgamentos de todos as atividades desenvolvidas com seus alunos.

O ato de avaliar requer uma compreensão de sua aplicabilidade dentro de uma visão ampla, prática e sistêmica. A falta de entendimento de sua função pelos

profissionais de educação tem servido mais como instrumento de exclusão do que de inclusão para o desenvolvimento da aprendizagem.

Perrenoud (1999) estabelece uma abordagem pragmática da necessidade da avaliação formativa, ressaltando a importância da utilização pelos professores de todos os recursos possíveis, buscando, inclusive, desenvolver uma ampla observação, intervindo quando necessário, regulando e ampliando o campo de trabalho. O próprio autor ainda define avaliação formativa como toda aquela que ajuda ao aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

A busca de uma avaliação mais voltada em contextualizar o objeto que está sendo avaliado com tudo que ele é, sua história, habilidades e formação, requer uma prática pedagógica mais participativa, democrática e sistêmica.

Da mesma forma, torna-se necessário buscar detectar em documentos que caminham e/ou direcionam ações metodológicas nas instituições escolares, os propósitos e a natureza do processo avaliativo.

Partindo do pressuposto da importância de práticas avaliativas com uma abordagem sistêmica, procura-se assim desta forma, analisar os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico de quatro escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.

Tal análise tem como objetivo o detectar nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e nos Projetos Político Pedagógicos de quatro escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro os propósitos e a natureza do processo avaliativo.

2. METODOLOGIA

O universo deste estudo abrangeu toda a Cidade do Rio de Janeiro. Isso porque, buscou-se realizar a análise dos Projetos Político Pedagógicos em uma escola de cada região ou zona que se divide a cidade.

As regiões da Cidade do Rio de Janeiro são classificadas como: Central (Centro Histórico e Zona Portuária), Sul (Zona Sul), Oeste (Barra da Tijuca, Baixada de Jacarepaguá, Grande Bangu e Zona Oeste) e Norte (Grande Tijuca, Grande Méier, Ilha do Governador, Zona da Leopoldina e Zona Norte). Cabe salientar que essas regiões foram agrupadas de acordo com as características histórico-culturais e com a posição geográfica.

Desta forma, a amostra foi estabelecida em quatro escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro localizadas nas regiões: Norte, Sul, Oeste e Central.

O instrumento para coleta de dados foi análise documental. Além do Projeto Político Pedagógico de cada escola pesquisada, analisou-se também, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.

Do que trata a análise dos PPPs, a pesquisadora realizou visitas nas escolas pesquisadas e pode ter acesso aos documentos com o objetivo de identificar as atividades desenvolvidas no documento, e com isso, verificar como eram desenvolvidas as práticas avaliativas e que abordagem eram levadas em consideração pelos docentes no ato de avaliar os discentes.

Vale mencionar que cada escola diferenciou a quantidade de visitas. Veja tabela 1:

Tabela 1 – Visitas realizadas nas escolas pesquisadas para análise dos PPPs

ESCOLAS	ESCOLAS	TOTAL
Central	3	
Sul	5	
Oeste	4	
Norte	4	
		16

Fonte: Elaboração própria, 2018

Tanto os Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas quanto as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental foram analisados com o objetivo de detectar em

¹ Conselho Nacional de Educação.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

³ A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a

tais documentos, os propósitos e a natureza do processo avaliativo.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. ANÁLISE DOCUMENTAL - DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com a legislação educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica são normas que têm como o principal objetivo trazer elementos norteadores na execução dos planejamentos curriculares para as instituições escolares.

Tais normas contam com a colaboração de todos os entes federados e há uma solicitação aberta no adjutório nessa construção, entretanto, são estabelecidas e regidas pelo CNE¹. Sua gênese é a norma descritiva, a LDB², que apresenta em seu conteúdo a responsabilidade de criar diretrizes que norteiem os currículos da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica são orientadas a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010³.

Esse documento apresenta como objetivos, em âmbito geral, o assegurar a formação básica comum nacional aos sujeitos, o estimular a reflexão crítica e propositiva em todo o processo do Projeto Político Pedagógico, e o orientar os cursos de formação inicial e continuada de qualquer profissional de Educação Básica.

Vale mencionar que tais diretrizes resguardam o elemento da autonomia escolar e da proposta pedagógica, encorajando as instituições a elaborarem seu currículo, entremeando, no contexto das áreas de conhecimento, os conteúdos

programáticos que atendam e colaborem para a formação das competências expostas nas DCNs¹.

Desta forma, os conteúdos básicos são trabalhados em cada contexto, observando os sujeitos, o ambiente que estão inseridos, além de atentar para qualquer outro aspecto local que mereça ser considerado. No que tange aos propósitos e natureza do processo avaliativo, o contexto das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental desenvolve a função de redimensionar a ação pedagógica. Veja quadro 1:

Quadro 1: Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Documento analisado: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	
Objetivo específico: Detectar nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e nos Projetos Político Pedagógico das escolas pesquisadas os propósitos e a natureza do processo avaliativo.	
Propósitos e Natureza do Processo Avaliativo	
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Objetivo específico: Detectar nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas os propósitos e a natureza do processo avaliativo.	No contexto das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, a prática avaliativa dos docentes exerce a função de redimensionar a ação pedagógica e precisa: Adotar um caráter que busque a formação e participação, além de ser processual, cumulativa, contínua e diagnóstica. Empregar diversas formas de procedimentos e instrumentos, atentando a faixa etária e as particularidades do desenvolvimento do aluno. Predominar os resultados colhidos durante todo o período de ensino em relação aos obtidos em provas finais, e, da mesma forma, em relação aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Garantir aos discentes que apresentam um menor rendimento, diversas possibilidades de atendimento durante o ano letivo. Gerar, de acordo com a LDB, espaços para recuperação, preferencialmente paralelos durante o ano letivo. Possibilitar aos discentes tempos e espaços para repor, durante o ano letivo, conteúdos curriculares perdidos por motivos de ausência nas aulas, evitando assim, a reprovação por esse motivo. Oportunizar a aceleração de estudos para os discentes com defasagem de idade em relação a série.

Fonte: Elaboração própria, 2018

permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 maio 2018.

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os procedimentos utilizados nos processos avaliativos pelos docentes e pelas instituições de ensino são articulados às avaliações feitas de âmbito nacional e da mesma natureza nos distintos Estados e Municípios. Elas são realizadas com o propósito de financiar os sistemas de ensino e as escolas, a fim de buscar o progresso na qualidade da educação e na aprendizagem dos discentes.

Em relação à avaliação externa do rendimento dos discentes, é considerado uma parte do trabalho desenvolvido nas instituições escolares, de forma que os parâmetros para o currículo são aqueles contidos nas proposições dos Projetos Político Pedagógicos das escolas relacionadas com as propostas e orientações curriculares dos sistemas, sem diminuir aos objetivos ao que é avaliado pelas provas de larga escala.

Insta ressaltar que, tanto os sistemas, como nos Projetos Político Pedagógicos e nas Redes de Ensino faz-se necessário explicitar claramente o que é esperado pelos discentes acerca da sua aprendizagem.

Outro fator relevante são os resultados de aprendizagem dos discentes, uma vez que eles devem estar atentos à

avaliação das instituições escolares e de seus docentes, buscando manter os parâmetros de referência dos insumos básicos imprescindíveis ao processo educacional de qualidade para cada educando e respectivo CAQi¹, atentando-se ainda para as modalidades das diversas linhas de atendimento, tais como: a educação indígena, do campo, das escolas de tempo integral e quilombola.

A busca de índices melhores nos resultados de aprendizagem dos discentes e na qualidade da educação mostra que há a necessidade de proporcionar mecanismos que contribuam para oferecer a todos os profissionais do magistério, condições apropriadas de trabalho no exercício de suas funções, além de receberem a valorização devida por suas atribuições.

Mister se faz considerar que na busca de melhores resultados também seja exigido que as instituições escolares apreciem de uma forma mais vasta as oportunidades por elas oferecidas aos discentes, de maneira a reforçar a responsabilidade que possuem de conceder incentivos e chances aos que mais carecem.

¹ Custo Aluno-Qualidade Inicial - consta em quatro das doze estratégias da meta 20 do novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o que demanda a regulamentação urgente de dispositivos constitucionais e legais sobre o padrão mínimo de qualidade em termos de financiamento à educação básica pública, além do próprio padrão de qualidade. Todas as quatro emendas foram incluídas com base no texto elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e foram incorporadas à Lei tal como proposto pela rede. O CAQi é o padrão mínimo de qualidade estabelecido no PNE como exigência a ser cumprida até junho de 2016. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-caqi-e-o-caq-no-pne>>. Acesso em: 1 maio 2018.

3.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Primeiramente, procurou-se compreender a importância e influência do Projeto Político Pedagógico no contexto escolar. Neste sentido, observou-se que dentro da história, os gregos foram os primeiros a relacionar o político com o pedagógico. E desde de então, tornou-se evidente a ocorrência de um processo contínuo de reflexão e de debates sobre questões que envolvam a escola, a fim de buscar elementos favoráveis à realização de sua intencionalidade constitutiva, proporcionando assim, a participação de todos os elementos ao exercício da cidadania.

Ademais, sobre a importância do PPP, verificou-se que este documento direciona as ações que a instituição caminha a fim de possibilitar um trabalho democrático. Além disso, desenvolve-se e busca-se com a participação de toda comunidade escolar, novas estratégias para melhorar e/ou quitar dificuldades no processo educacional desenvolvido na escola.

A partir da década de 1980, com a evolução da democratização no Brasil, o FNDEP¹ iniciou um processo que permitisse instaurar uma gestão democrática no ensino, gerando desta forma, a autonomia escolar.

Tal independência permitiu que a aceleração da construção de projetos desenvolvidos pelos profissionais de

educação, e, de acordo com a LDB² de 1996, nos artigos 12 e 14, a instituição escolar conquistou autonomia para designar o seu PPP e a estrutura adotada. Subsequentemente, o documento foi direcionado para secretaria de ensino, devendo ser atualizado anualmente.

Apesar de o processo da construção e da aplicabilidade do PPP ter uma regulamentação, observou-se a inexistência nas articulações entre todos os componentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Muitas escolas perderam por não considerar a primazia da função articuladora dos docentes nesta elaboração. Esses profissionais trariam aportes teóricos para fundamentar o projeto, além de contribuir com preciosas práticas pedagógicas e propostas, com o objetivo de contribuir com uma melhor qualidade educacional para a instituição escolar. De acordo com Hernández (2003), o comprometimento dos professores com a educação precisaria passar por um processo ético em relação à qualidade do ensino na elaboração do PPP.

Vale ressaltar ainda a particularidade e características concernentes a escola pública na construção do PPP. Silva (2003) contribuiu abordando que tal projeto na rede pública deveria ser concebido por toda a comunidade escolar, atentando para os desafios que envolvem os componentes, e buscar reposicionar o Projeto Político Pedagógico no centro de discussões, como um instrumento pedagógico e político a fim

¹ Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

de construir a gestão democrática. Conforme Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que elucida a ação educativa da escola como um todo.

3.2.1. ETAPAS DA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A análise dos Projetos Político Pedagógicos de cada escola diferenciou em relação à quantidade de visitas necessárias para a análise do documento. O primeiro PPP a ser analisado foi da escola localizada na zona Sul da Cidade. Nota-se no quadro 2:

Quadro 2 – Etapas da análise do PPP da escola na zona Sul

DATA	ATIVIDADE	TOTAL DE VISITAS
05/04/2018	Solicitação à direção da escola para analisar o PPP	
05/04/2018	1ª análise do PPP – Verificando o histórico, contextualização e objetivos da escola	
05/04/2018	2ª análise – Conhecendo a perspectiva pedagógico-filosófica da escola	
05/04/2018	3ª análise – Apropriando-se dos programas e projetos curriculares e extracurriculares	
05/04/2018	4ª análise -Ciência da avaliação abordada pela escola (avaliação da aprendizagem, conselho de classe e avaliação institucional)	
		5

Fonte: Elaboração própria, 2018

Diante do conhecimento geral do PPP da escola, que corresponderam às três primeiras análises, pôde-se compreender de que forma a escola caminha, sua história e visão pedagógica-filosófica. Entretanto, a partir da quarta análise, apropriou-se do objetivo da detecção dos propósitos e a natureza do processo avaliativo da referida escola. Desta forma, buscaram-se informações em tal documento da perspectiva e ações da mesma sobre a área da avaliação.

A escola apresentava projetos que envolviam a participação em conjunto de várias disciplinas.

A próxima escola a ter seu PPP analisado foi a escola localizada na zona Central. Veja quadro 3:

Quadro 3 – Etapas da análise do PPP da escola na zona Central

DATA	ATIVIDADE	TOTAL DE VISITAS
13/04/2018	Solicitação à direção da escola para analisar o PPP. 1ª análise do PPP - Conhecendo a história, pontos fortes, dificuldades, missão, visão e objetivos da escola	
16/04/2018	2ª análise do PPP – Conhecendo o histórico, contextualização, objetivos e projetos vivenciados pela escola	
17/04/2018	3ª análise – Ciência da avaliação abordada pela escola (avaliação da aprendizagem, conselho de classe e avaliação institucional)	
		3

Fonte: Elaboração própria, 2018

A análise do PPP da escola situada na zona Central trouxe uma visão geral da escola, atentando para os aspectos avaliativos construídos e desenvolvidos pela instituição.

Nesta escola, ressaltou a importância de os docentes avaliarem de uma forma contínua e atentar para os aspectos formativos.

No que tange a terceira escola visitada, a mesma localiza-se na zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro e pôde-se observar alguns

elementos no PPP diferenciados das outras instituições.

De acordo com a análise realizada, destacou-se a importância apresentada no documento as práticas avaliativas, e o resalto da necessidade de se trabalhar avaliação paralela através de vários instrumentos metodológicos. Tais elementos foram apresentados como sugestões para os profissionais de educação.

Veja quadro 4:

Quadro 4 – Etapas da análise do PPP da escola na zona Oeste

DATA	ATIVIDADE	TOTAL DE VISITAS
19/04/2018	Solicitação à direção da escola para analisar o PPP 1ª análise do PPP – Abordagens sobre concepções de: pessoa, de sociedade, de educação, de inclusão escolar	
20/04/2018	2ª análise do PPP – Conhecendo os objetivos da escola, eventos, atividades extraclasse e participação da comunidade escolar	
24/04/2018	3ª análise – Inteirando das práticas avaliativas e instrumentos metodológicos sugeridos aos profissionais de educação. Conselhos de classe	
		3

Fonte: Elaboração própria, 2018

A última escola visitada para a análise do PPP foi a que se encontra localizada na zona Norte. Veja quadro 5:

Quadro 5 – Etapas da análise do PPP da escola na zona Norte

DATA	ATIVIDADE	TOTAL DE VISITAS
25/04/2018	Solicitação a direção da escola para analisar o PPP 1ª análise do PPP da escola – tendo uma visão geral da caracterização da unidade educativa	
26/04/2018	2ª análise do PPP – Resultados educacionais, as bases do projeto e a proposta pedagógica	
27/04/2018	3ª análise – Plano anual de atividades da instituição a perspectiva pedagógico-filosófica da escola	
27/04/2018	4ª análise – Apropriando-se dos objetivos, instrumentos de avaliação e registro	
		4

Fonte: Elaboração própria, 2018

Nessa escola, observou-se a construção de várias atividades e ações metodológicas diversificadas.

Vale destacar que esse período de análise do PPP de cada instituição escolar permitiu à pesquisadora ter a apropriação de uma visão geral de cada escola, entretanto, o propósito dessa investigação teve como alvo responder o objetivo de detectar nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas os propósitos e a natureza do processo avaliativo. Veja quadro 6:

Quadro 6 - Análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas

Documento analisado: Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas	
Objetivo específico: Detectar nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas os propósitos e a natureza do processo avaliativo.	
Propósitos e Natureza do Processo Avaliativo	
Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas.	Nos Projetos Político Pedagógicos das quatro escolas, apresentaram:
Objetivo específico: Detectar nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas os propósitos e a natureza do processo avaliativo.	Procedimentos e atividades diversificadas para atender a faixa etária e as individualidades dos discentes; Ações metodológicas que atendessem os discentes com o menor rendimento durante todo ano letivo, inclusive, proporcionando recuperação paralela; Criações de projetos que envolvessem todos os componentes da comunidade escolar, priorizando no que tange à avaliação aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Fonte: Elaboração própria, 2018

Após a análise dos Projetos Político Pedagógicos das quatro escolas investigadas, pôde-se constatar que a construção de tais documentos, apresenta ações metodológicas para desenvolverem projetos curriculares e programas de cunho avaliativo, os conselhos de classe e a avaliação da aprendizagem, considerando dimensões criativas, espontâneas e contextualizadas.

Ainda sobre a análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, percebeu-se que em tais documentos, demonstram a intenção de desenvolver em todo o processo avaliativo a partir de uma concepção sistêmica, no momento que priorizam o qualitativo acima do quantitativo.

Desta forma, entende-se a importância abordada por Perrenoud (1999), ao mencionar que para uma avaliação dentro de uma abordagem sistêmica, requer inicialmente, uma mudança na escola, onde as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes, sigam uma direção menos seletiva e mais formativa. Com isso, as ações metodológicas desenvolvidas pelas escolas estariam de acordo com os documentos que tratam os aspectos da avaliação.

4. CONCLUSÃO

Dentro de uma perspectiva sistêmica no processo educacional, dimensões como complexidade, intersubjetividade e instabilidade fazem parte em qualquer ação

metodológica exercida pelos docentes, inclusive em suas práticas avaliativas.

Da mesma forma, os documentos envolvidos no âmbito da educação precisam acompanhar a mesma trajetória, possibilitando assim, um trabalho contextualizado e multidisciplinar, eliminando assim, práticas cartesianas.

Com isso, buscou-se, nesse contexto, a seleção de dois documentos para detectar os propósitos e a natureza do processo avaliativo. Por conseguinte, analisou-se as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e os Projetos Político Pedagógicos de quatro escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro

No que tange aos propósitos e à natureza do processo avaliativo dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas, verificou-se que se desenvolvem em sua construção, ações metodológicas que estimulam a espontaneidade e a criatividade dos discentes, procurando sempre contextualizar as propostas apresentadas.

No contexto das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, retratou que a prática avaliativa dos docentes exerce a função de redimensionar a ação pedagógica.

Com isso, averiguou-se que tais documentos demonstram a intenção de desenvolver em todo o processo avaliativo a partir de uma concepção sistêmica, quando priorizam o qualitativo acima do quantitativo.

O autor Philippe Perrenoud, um dos autores supracitado, considera que para mudar as práticas avaliativas em uma direção mais formativa e menos seletiva, requer uma mudança na escola, em que os sujeitos que a compõem compreendam que

a avaliação é o ponto central do sistema didático e ensino, e com isso, coloquem em prática ações metodológicas que valorizem o qualitativo acima dos resultados quantificáveis.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAPRA, Fritjof. **O tao da física**: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: Uma conexão unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução: Maria Teruya Eichenberg; Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2014.
- HERNANDEZ, Fernando. **O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas**. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 25, p. 8-11, fev. 2003.
- MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROSAS, R. Y.; SEBASTIÁN, C. **Piaget, Vigotski y Maturana**: constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique, 2008.
- SILVA, Maria Abadia da. **Do projeto político do Banco Mundial**: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In: Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos. CEDES, Campinas – SP, v. 23, n. 61, 2003.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto políticopedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

6. NOTA BIOGRÁFICA

Márcia Lopes Leal Dantas

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia – PY, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Iberoamericana – PY – Revalidação do diploma de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Língua Portuguesa, Literaturas e Semiótica, Bacharel em Espanhol e Comunicação Social, Regente de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro - RJ.