

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES:  
CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES**

**DELI VIEIRA SILVEIRA**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES:  
CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES**

Dissertação apresentada por DELI VIEIRA SILVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

**MARINGÁ  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

S587a Silveira, Deli Vieira  
Avaliação da aprendizagem dos conteúdos  
escolares: concepções, tendências e problematizações  
/ Deli Vieira Silveira. -- Maringá, PR, 2019.  
225 f.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino. 3.  
Aprendizagem. I. Gasparin, João Luiz, orient. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.26



**Universidade Estadual de Maringá**  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado em Educação



### ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

1. **Nome do(a) Aluno(a):** DELI VIEIRA SILVEIRA.
2. **Área de Concentração:** EDUCAÇÃO.
3. **Título da Dissertação:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES.
4. **BANCA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO:**  
  
Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM;  
Prof.ª Dr.ª Nilva de Oliveira Brito dos Santos – UNESPAR;  
Prof.ª Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM.
5. **Data:** 26/04/2019.  
**Horário:** 09h.  
**Local:** Bloco I-12, Sala 206.
6. **Resultado:**  APROVADO(A)  
 REPROVADO(A)

7. **Observações:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Maringá-PR, 26/04/2019.

Assinatura da Banca:

1 -

Gasparin

2 -

Nilva de Oliveira Brito dos Santos

3 -

Ercília Maria A. T. de Paula

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, meu pai e soberano de minha vida, que permitiu, pela minha fé, determinação e perseverança transformar um projeto de vida em realidade;

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, que com simplicidade e sabedoria não apenas alimentou meu corpo, com alimentos nutritivos e saborosos, mas também meu espírito, com suas orações e meu coração com seu amor;

Ao meu marido, que nos momentos difíceis da vida, a qual cumpre ininterruptamente seu ciclo, me amparou e me cuidou com zelo, paciência e amor, e principalmente por compreender que pesquisa é trabalho e exige momentos de recolhimento e isolamento para análises e reflexões;

Ao meu filho, nora e neta, que com alegria e leveza, aqueceram meu coração com o calor de seus sorrisos;

Aos meus irmãos e irmã, cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinhas, sogro, sogra, tios, tias, primos, primas, amigos e amigas que compreenderam e respeitaram minha ausência nas reuniões de família, sem cobranças e pressões;

Às diretoras, pedagogas, professores e professoras e todos os profissionais envolvidos no processo educativo da Escola Pública Estadual que compartilharam suas angústias, sonhos, desejos, ideologias e suas concepções que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa;

Ao secretário do PPE, Hugo, sempre solícito e gentil;

Às professoras doutoras Analete Regina Schelbauer, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Geiva Carolina Calsa, Maria Terezinha Bellanda Galuch e Verônica Regina Müller, as quais proporcionaram momentos de leitura, análise, debate, estudo e reflexão dos conteúdos clássicos que contribuíram para o processo de formação da minha identidade de professora pesquisadora;

Aos colegas de turma, que no decorrer dos estudos se tornaram estimados amigos que compartilharam momentos de aprendizado e de descontração;

Ao meu orientador, Prof. Dr.º João Luiz Gasparin, que com sabedoria, comprometimento e dedicação, contribuiu para a apropriação dos conhecimentos histórico-culturais necessários para minha reflexão da temática investigada pela ótica do materialismo histórico-dialético e possibilitou o debate do contraditório a respeito da função social da escola enquanto instrumento de luta para a efetivação de uma educação democrática e emancipatória, construída na perspectiva da ampliação dos conhecimentos do senso comum à formação da consciência filosófica;

Às professoras doutoras Nilva de Oliveira Brito dos Santos, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Leila Pessoa da Costa pelas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação deste estudo;

Aos pesquisadores que produziram os conhecimentos científicos utilizados como pilares de sustentação para o embasamento teórico deste trabalho;

Agradeço ainda a todos os que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa de conclusão do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UEM;

Ao corpo docente e discente e equipe técnica da Universidade Estadual de Maringá.

[...] a humanidade só se coloca os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir (KARL MARX, 2001, p. 133).

SILVEIRA, Deli Vieira. **AValiaÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES**. n° de folhas 225. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (João Luiz Gasparin). Maringá, 2019.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções referentes à avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares dos professores de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado do Paraná, pertencente ao Núcleo Regional de Maringá, a fim de identificar o que os dados revelam sobre as funções que a avaliação cumpre na prática pedagógica. Os objetivos específicos foram apresentar um breve histórico da avaliação escolar no Brasil; conceituar avaliação; analisar a Instrução 15/2017, os planos de trabalho docente, as questões de provas e as respostas dos questionários dadas pelos professores e estabelecer um contraponto entre os conceitos teóricos das funções da avaliação e os dados evidenciados na pesquisa campo. Das informações bibliográfica e documental e da vivência da pesquisadora, inferiu-se como hipótese que, na prática pedagógica, a avaliação cumpre somente a função classificatória, a qual não permite diagnosticar e intervir nas possíveis deficiências do processo de ensino e aprendizagem e que, embora o Projeto Político-Pedagógico dessa escola esteja alicerçado na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, na prática pedagógica tais fundamentos não se efetivam como subsídio teórico, didático e metodológico. Desses pressupostos, constituiu-se a seguinte questão: Qual função cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais das escolas públicas estaduais do Paraná? Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa e pelo método materialista histórico-dialético como procedimentos de análise dos conteúdos na perspectiva de encontrar a resposta para o problema da pesquisa sem desconsiderar as variáveis de ordem política, econômica e social imbricadas nesse contexto, e ainda verificar em que medida as concepções teóricas relativas às funções da avaliação têm contribuído para a apropriação do conteúdo científico. A análise bibliográfica e documental permitiu compreender que, nas últimas duas décadas, a prática da avaliação assume a função diagnóstica, de controle e classificatória, conforme apresenta a literatura científica e a Instrução nº 15/2017. A hipótese anunciada sobre a função da avaliação não se confirmou. Com esta investigação, constatou-se que, na concepção dos professores, a avaliação executa a função diagnóstica, de controle e classificatória, e confirmou-se a hipótese que os fundamentos da concepção materialista histórico-dialética de Marx (2013), Marx e Engels (2007a, 2007b), da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984), das Pedagogias Críticas de Libâneo (1992) e Saviani (1997, 2012) e da Didática para Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2011b), presentes nos documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais dos Anos Finais do Estado do Paraná, não se efetivam na prática pedagógica. Evidenciou-se que a educação, enquanto fenômeno histórico e social, tem suas finalidades e meios subordinados à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais e para que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares se torne um instrumento de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico, é necessário que as instituições escolares assumam, em sua forma de organização do tempo e do espaço escolar, um Projeto Político-Pedagógico histórico-cultural, que se efetive na prática, em contraposição ao projeto capitalista hegemônico da sociedade atual.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Avaliação. Funções.



SILVEIRA, Deli Vieira. **ASSESSMENT OF SCHOOL CONTENT LEARNING: CONCEPTIONS, TENDENCIES AND PROBLEMATIZATION**. number of pages 225. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: (João Luiz Gasparin). Maringá, 2019.

### **ABSTRACT**

The general objective of this research was to analyze the conceptions about assessment of school content learning by the teachers of a elementary state public school of the final grades in the State of Paraná, belonging to the Núcleo Regional de Educação (NRE) of Maringá (Regional Administration of Education of Maringá), in order to identify what the data would reveal us about the functions that the assessment performs in pedagogical practice. The specific objectives were: introducing a brief history of school assessment in Brazil; conceptualizing assessment; analyzing Instrução 15/2017 (Direction 15/2017); analyzing teaching work plans; analyzing the questions from the tests and the answers from the questionnaires given by the teachers and establishing a counterpoint between the theoretical concepts of the assessment functions and the data evidenced in the field research. From the bibliographical and documentary information and from the researcher's experience, it was inferred as a hypothesis that, in pedagogical practice, the assessment performs only the classificatory function, which does not allow diagnosing and intervening in possible deficiencies of the teaching and learning process and that, although the political-pedagogical project of this school is based on the Historical-Cultural Theory and on the Historical-Critical Pedagogy, such fundamentals do not become effective as a theoretical, didactic and methodological allowance. From these assumptions, the following question was posed: What function does the assessment of the learning of the school contents perform in the pedagogical practice of Elementary School teachers of the final grades of the state public schools of the state of Paraná? We chose the methodology of qualitative approach and the dialectical-historical materialist method as procedures for content analysis, in order to find the answer to the research problem, however, without disregarding the political, economic and social variables overlapped in this context and also verify to what extent the theoretical conceptions about the assessment functions have contributed to the appropriation of the scientific content. The bibliographical e documentary analysis have allowed us to understand that, during the two last decades, the practice of assessment assume the diagnosing, controlling and classificatory functions, as presented in scientific bibliography and in the Instrução 15/2017 (Direction 15/2017). The announced hypothesis about the function of the assessment has been not confirmed. Through the research, it was established positively that, in teachers' conception, the assessment performs the diagnosing, controlling and classificatory function, however, it was confirmed the hypothesis that the assumptions from the historical-dialectical materialist conception of Marx (2013), Marx and Engels (2007a, 2007b), Vygotsky's Teoria Histórico-Cultural (1984) and Libâneo's (1992) and Saviani's (1997, 2012) Pedagogias Críticas and Gasparin's Didática para Pedagogia Histórico-Crítica (2011b), present in the guiding documents of the teaching and learning process of the final grades in public state schools of state of Paraná have not become effective in pedagogical practice. It was evidenced that education, as a historical and social phenomenon, has its purposes and means dependent on the structure and dynamics of the relations among the social groups and that, for the assessment of the learning of school contents to become an instrument of democratization of teaching by the appropriation of scientific knowledge, it is necessary that schools perform, in their form of organization of school time and space, a Historical-cultural pedagogical project, which may become effective in practice, as opposed to the hegemonic capitalist project of today's society.

**Key-words:** Teaching. Learning. Assessment. Functions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Resultado dos Estados no IDEB.....	26
<b>Quadro 2</b> – Comparativo entre funções e modalidades da avaliação, propósitos e época.	81
<b>Quadro 3</b> – Técnicas e instrumentos de avaliação.....	86
<b>Quadro 4</b> – Tipos de questões dissertativas.....	90
<b>Quadro 5</b> – Comparação entre os tipos de prova objetivas e dissertativa.....	91
<b>Quadro 6</b> – Cronograma de atendimento da SRM da escola estadual participante da pesquisa.....	118
<b>Quadro 7</b> – Espaço físico da Instituição Pública Estadual de Ensino .....	122
<b>Quadro 8</b> – Servidores públicos da Instituição Pública Estadual de Ensino .....	124
<b>Gráfico 1</b> – Caracterização do sexo dos participantes da pesquisa .....	164
<b>Gráfico 2</b> – Caracterização da faixa etária dos participantes da pesquisa .....	168
<b>Gráfico 3</b> – Caracterização do regime de contratação dos participantes da pesquisa .....	168
<b>Gráfico 4</b> – Caracterização da carga horária de trabalho dos participantes da pesquisa ...	169
<b>Gráfico 5</b> – Caracterização da disciplina de trabalho dos participantes da pesquisa .....	169
<b>Gráfico 6</b> – Caracterização da quantidade de escolas em que trabalham os participantes da pesquisa.....	170
<b>Gráfico 7</b> – Caracterização da quantidade de professores que conhecem a Instrução 15/2017.....	181

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas e Trabalhos
- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacionais
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CAPS - Centros de Atenção Psicossocial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CELEM – Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
- DI – Deficiência Intelectual
- DVD – *Digital Video Disc*
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC – Professor de Apoio à Comunicação Alternativa

PAE – Programa de Aceleração de Estudos

PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação Básica

PEE – Plano Estadual de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PDT – Plano docente de trabalho

QFEB – Quadro dos funcionários da educação básica

QPM – Quadro Próprio do Magistério

QUP – Quadro Único de Pessoal

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SAREH – Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SUED -- Superintendência de Estado da Educação

TFE – Transtornos Funcionais Específicos

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TILS – Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa

UBS – Unidade Básica de Saúde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO.....</b>	<b>34</b>
<b>3. TEORIAS EDUCACIONAIS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES.....</b>	<b>43</b>
3.1. TEORIAS EDUCACIONAIS E SUAS RESPECTIVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	43
3.2. Avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares: concepção e funções.....	67
<b>3.2.1 Avaliação: objetivos, métodos, técnicas, instrumentos e critérios.....</b>	<b>82</b>
<b>4. A LEGISLAÇÃO VIGENTE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES.....</b>	<b>94</b>
4.1. INSTRUÇÃO Nº 15/2017: ANÁLISE DOCUMENTAL .....	94
4.2. ANÁLISE DO CONTEÚDO DA INSTRUÇÃO 15/2017 .....	108
<b>5. ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>114</b>
5.1. HISTÓRICO DA ESCOLA PÚBLICA.....	114
5.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA .....	116
<b>5.2.1 Atendimento.....</b>	<b>116</b>
<b>5.2.2 Estrutura física.....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.3 Recursos humanos .....</b>	<b>123</b>
<b>5.2.4 Perfil da comunidade escolar.....</b>	<b>128</b>
<b>5.2.5 Perfil demográfico da comunidade escolar .....</b>	<b>132</b>
5.3. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PRESENTES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA PESQUISADA .....	134
<b>5.3.1. Concepção de Ensino e Aprendizagem.....</b>	<b>134</b>
<b>5.3.2. Concepção de Avaliação .....</b>	<b>136</b>
<b>5.3.3. Conselho de Classe .....</b>	<b>138</b>

5.4. PROPOSTA CURRICULAR PRESENTE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA – ESTUDO DE CAMPO DA PESQUISA.....	140
<b>5.4.1 Proposta Pedagógico-Curricular.....</b>	<b>140</b>
<b>6. RESULTADO DA PESQUISA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA .</b>	<b>147</b>
6.1 RESULTADO DA ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE.....	148
<b>6.1.1 Modalidade diagnóstica: Função investigar .....</b>	<b>150</b>
<b>6.1.2 Modalidade formativa: Função controle.....</b>	<b>152</b>
<b>6.1.3 Modalidade somativa: Função classificatória .....</b>	<b>157</b>
6.2 RESULTADO DA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES (PROVAS) .....	159
<b>6.2.1 Provas dissertativas .....</b>	<b>160</b>
<b>6.2.2 Provas objetivas .....</b>	<b>161</b>
<b>6.2.3 Provas mistas.....</b>	<b>163</b>
6.3 RESULTADO DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS.....	167
<b>6.3.1 Caracterização da amostra da população pesquisada .....</b>	<b>168</b>
<b>6.3.2 Descrição das respostas dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>170</b>
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No campo das políticas educacionais do Brasil, em âmbito nacional, a avaliação da aprendizagem é mensurada pela avaliação educacional externa em larga escala. Esta consiste na aplicação de testes de proficiência e questionários, elaborados por agentes externos considerando as Matrizes de Referências, as quais indicam o que deve ser avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, organizadas em geral via sistema de avaliação. Tais avaliações são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, dentre as quais alunos, professores, diretores e coordenadores, cujo objetivo é obter informações relativas ao Sistema Educacional Brasileiro.

Os dados gerados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB –, pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC –, também denominada Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA –, levam o Ministério da Educação – MEC –, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, a definirem ações para a formulação e implementação de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Os resultados das avaliações e das taxas de aprovação subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – criado em 2007 na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Fernando Haddad.

Informações obtidas no site oficial do Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – dão conta que o IDEB foi desenvolvido como uma ferramenta para auxiliar no acompanhamento das metas de qualidade da educação estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE –, o qual projetou como meta para 2022 atingir a média 6,0 para equiparar a educação do Brasil à dos países desenvolvidos. O índice que varia de zero a 10 é calculado a partir dos dados referentes à aprovação escolar (fluxo) obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho (aprendizagem) nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem por objetivo contrabalancear as duas dimensões, pois se houver retenção dos alunos a fim de produzir um resultado de melhor qualidade, o fator fluxo será alterado; e se houver aprovação sem aprendizagem, o resultado será o baixo desempenho nas avaliações.



No Estado do Paraná, a avaliação educacional em larga escala se efetiva pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP —, implementado em 2012 na gestão do Governador Beto Richa e do Secretário Estadual de Educação Paulo Schmidt em atendimento a um dos objetivos do Minha Escola Tem Ação – Meta –, o principal programa pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. O SAEP foi desenvolvido com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e levantar informações diagnósticas para subsidiar a prática docente e facilitar a formulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais para as escolas estaduais. As avaliações são elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE –, documento que propõe os conteúdos estruturantes para as disciplinas do Ensino Fundamental dos Anos finais e Ensino Médio do Estado do Paraná e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2011, visando estabelecer critérios de avaliação, verificação e potencial de aprendizagem para o processo de ensinar e aprender dos alunos da Rede Estadual.

Na perspectiva da Didática, os estudos atinentes à avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares têm possibilitado debates e reflexões no contexto da formação de professores na busca pela compreensão dos elementos interagentes e interdependentes da relação teoria e prática e no entrecruzamento dos aspectos de ordem política, econômica e social e suas relações com o processo de apropriação do conhecimento científico (PETERNELLA; GALUCH, 2013). Os trabalhos desenvolvidos na área da Didática enfatizam a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares enquanto ação Didática que consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [...]” (SAVIANI, 1997, p.17).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares objetiva acompanhar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas necessárias à formação da razão crítica dos alunos e reorientar o planejamento didático-pedagógico pela apreciação qualitativa dos dados quantitativos e qualitativos coletados por instrumentos avaliativos elaborados pelos professores a partir da autorreflexão sobre o nível de qualidade de seu trabalho (LIBÂNEO, 1992).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares sempre esteve presente enquanto temática de interesse das políticas educacionais do Brasil e nos estudos da área da Didática e tem suscitado um amplo debate no contexto educacional da sociedade contemporânea no que tange às concepções teóricas, pedagógicas e didáticas (GASPARIN,

2011a). Todavia, com base no levantamento bibliográfico e documental para este estudo, notamos que, nas últimas duas décadas, a temática se tornou um importante objeto de investigação no âmbito educacional e possibilitou que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares fosse observada sob a ótica do processo de ensino e aprendizagem das Teorias Críticas, contribuindo para a produção e difusão do conhecimento teórico-científico sobre as modalidades diagnóstica, formativa e somativa da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares em contraposição à função classificatória (BAULE, 2010).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares como elemento de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem se materializa nas leis, decretos e documentos oficiais que visam a instruir, instrumentalizar e nortear as práticas pedagógicas da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares em âmbitos nacional e estadual como as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE –, os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, as Coletâneas de Legislação Educacional (2005 – 2012), Decretos, Instruções, Leis, Orientações, Plano de Metas (2011-2012), Plano Estadual de Educação/PR – PEE, Portarias, Regimento Escolar e Resoluções, bem como no amplo material científico produzido e publicado a partir de pesquisas acadêmicas relativas à temática da avaliação.

Como forma de compreender as concepções e funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares representadas no referencial teórico dos estudiosos e pesquisadores especialistas na temática da avaliação e nas pesquisas acadêmicas que tratam da avaliação no Ensino Fundamental dos Anos Finais e nos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná SEED/PR, conforme a Instrução nº 15/2017, para esta pesquisa efetuamos uma busca nas seguintes bibliotecas digitais: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacionais – BDTD –, na *Scientific Electronic Library Online – SCIELO* – e no sítio oficial da SEED/PR para levantamento do referencial bibliográfico e documental sobre a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares a fim de conhecer o que tem sido produzido cientificamente em nosso país a respeito das funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Realizamos a busca pelas combinações das seguintes palavras-chave: “avaliação”/“função”; “avaliação”/“conhecimento”; “avaliação”/“ensino”, “avaliação”/“educação”; “avaliação”/“aprendizagem”; “avaliação”/“desempenho”; “avaliação”/“conteúdos; “avaliação”/“diagnóstica”; “avaliação”/“formativa”; “avaliação”/ “somativa”. Utilizamos também as derivações “provas escolares”, “exames escolares”, “apropriação”, “conceitual” e “conteúdos”. O levantamento nos permitiu encontrar um total de 227.606 teses

e 694.306 dissertações nas bases de dados da Capes, BDTD e Scielo, porém vale ressaltar que o total representa a quantidade de teses e dissertações antes do critério de exclusão, e que o mesmo trabalho pode estar presente nas três bibliotecas digitais.

Recorremos às técnicas de análise e interpretação de textos para selecionar os trabalhos produzidos entre 1998 e 2018 que abordam as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, as quais consistem no tema de estudo de nossa área de interesse conforme delimitação da unidade de leitura, análise textual, análise temática e análise interpretativa (SEVERINO, 2000).

O levantamento bibliográfico e documental nos permitiu identificar que as pesquisas que contemplam a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, como instrumento de orientação para a prática educativa e de reorganização do trabalho pedagógico, estão fundamentadas em uma concepção de avaliação alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, a qual considera de crucial importância a aprendizagem dos conceitos científicos para o desenvolvimento psíquico dos alunos, e na Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe a avaliação como um instrumento que deve possibilitar ao aluno a reelaboração e a expressão do conteúdo aprendido pela elaboração mental da nova síntese (SAVIANI, 1997).

Os estudos apresentam uma contraposição à função classificatória, caracterizada pela perspectiva mensuradora, na qual a função da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares enfatizam os dados quantitativos em detrimento aos aspectos qualitativos, à heterogeneidade, diversidade e especificidade dos sujeitos (LUCKESI, 2002a). A função classificatória se encontra pautada em uma concepção tradicional de educação, respaldada em uma pedagogia que não concebe o sujeito como um ser em desenvolvimento; nessa perspectiva, a prática avaliativa é um reflexo ou continuação de uma ação pedagógica com base na reprodução e no autoritarismo. A pedagogia reprodutivista e o autoritarismo são retratados na obra de Freire (1987), na qual o autor apresenta o conceito de educação bancária e faz críticas severas às ações pedagógicas alicerçadas no autoritarismo que se apresentam contraditórias à função política e pedagógica da escola (LIBÂNEO, 1992).

Nessa direção, ao mesmo tempo em que se contrapõe a função classificatória, os estudos apontam proposições para a ruptura com velhos paradigmas sobre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares; indicam a Teoria Histórico-Cultural como subsídio teórico; discutem a avaliação pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica e tecem críticas severas ao caráter excludente e seletivo das avaliações classificatórias e seletivas, o qual, na prática pedagógica, segundo estudos anteriores, continuam presentes na prática pedagógica atual dos

professores e constituem instrumentos de perpetuação da estratificação social ao favorecer a marginalização cultural (SOARES, 2002).

Os estudos relativos à modalidade diagnóstica, formativa e somativa da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares têm contribuído para a produção de um vasto referencial teórico-científico com subsídios teórico-metodológicos que possibilitam a ampliação dos conhecimentos referentes à temática da avaliação e permitem uma análise reflexiva da ressignificação do papel da avaliação na interação com a função social da escola pública (VIEIRA; SFORNI, 2010). Entretanto, a função social da escola pública encontra-se, por sua vez, vinculada à educação, que enquanto fenômeno social é “[...] parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade [...]”, portanto, as finalidades e meios da educação são determinados socialmente; isso “[...] significa que a prática educativa, especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais políticas e ideológicas [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 18).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, pautada em uma orientação dialética crítica na concepção que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção da inclusão social, por meio da transmissão dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento intelectual dos alunos, configura instrumento de reorientação para a prática educativa (DUARTE, 2016). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tem por finalidade acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, identificar avanços e dificuldades pela comparação entre os resultados obtidos e os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos, a fim de reorganizar o trabalho pedagógico em busca de “[...] um ensino de qualidade, um ensino em que todos aprendem o necessário dentro de uma determinada cultura num determinado momento histórico [...]” (LUCKESI, 2014, p. 97).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as modalidades diagnóstica, formativa e somativa da avaliação dos conteúdos escolares se entrecruzam com a função social da escola pública, que objetiva possibilitar ao aluno o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e a compreensão da realidade de mundo via apropriação dos conhecimentos científicos perpassados pelos conteúdos escolares, e “[...] deve orientar-se, portanto, para a transformação da concepção de mundo [...]” (DUARTE, 2016, p. 5).

Quanto ao levantamento documental, dentre os documentos oficiais da SEED/PR, optamos por analisar a Instrução nº 15/2017, a qual aborda o assunto “Avaliação do

Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná”, exceto para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. A Instrução orienta que os instrumentos avaliativos devem ser diversificados e elaborados, de modo a possibilitar aos alunos expressarem seus conhecimentos e ao professor acompanhar o processo cognitivo e a aprendizagem dos alunos e instrui que, a fim de cumprir a finalidade educativa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos deve ser diagnóstica, contínua, permanente, cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Embora a Instrução nº 15/2017 não mencione a concepção teórica na qual se encontra embasada, inferimos que, assim como as Diretrizes Curriculares Estaduais, também se respalda no arcabouço teórico sustentado pela Teoria Histórico-Cultural, pois em diversos momentos vincula o papel do professor à mediação do conhecimento científico. Em um dos trechos das Diretrizes Curriculares Estaduais que aborda o aspecto da mediação consta que “[...] quando o professor torna o conceito de zona proximal como fundamento do processo pedagógico propicia que o estudante realize sozinho, amanhã, aquilo que hoje realiza com a ajuda do professor (mediação) [...]”. Outro trecho relaciona a apropriação do conhecimento científico ao processo de mediação afirmando que “[...] pelo processo de mediação Didática, o conhecimento científico sofre adequação para o ensino, na forma de conteúdos escolares, tanto em termos de especificidade conceitual como de linguagem [...]” (PARANÁ, 2008, p. 58 - 60).

Compreendemos ainda que a Instrução nº 15/2017 está fundamentada em uma concepção que compreende o ensino, a aprendizagem e a avaliação em uma perspectiva dialética, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, embasada nos pressupostos epistemológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético de Marx, pois “[...] se o trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do professor, ao término do período escolar pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de cidadão crítico [...]” capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos na vida escolar nas relações sociais, ou seja, na prática social (GASPARIN, 2011b, p. 118).

Com base na análise dos conteúdos que emergiram do levantamento bibliográfico e documental, identificamos que as concepções ensino e aprendizagem que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-crítica encontram-se presentes nas literaturas, artigos, Leis, Decretos e Documentos oficiais da Educação do Estado do Paraná, nos quais a aprendizagem do aluno se refere à “[...] nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela” é o eixo central das discussões [...]” (GASPARIN, 2011b, p. 143).

No entanto, a experiência da pesquisadora, vivenciada na realidade concreta de uma Escola Pública do Ensino Fundamental nos Anos Finais do Estado do Paraná, no exercício da função de pedagoga nos anos de 2016 e 2017, possibilitou observar um alto número de aprovações por Conselho de Classe, justificados pelos professores pelo baixo rendimento escolar dos alunos em decorrência da não apropriação dos conhecimentos científicos perpassados pelos conteúdos previamente determinados como essenciais para a série/ano. A partir dessa constatação, a pesquisadora realizou um breve levantamento nas atas dos Conselhos de Classe Final de todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Nove Anos e evidenciou, além dos altos índices de aprovação por Conselho de Classe, uma quantidade significativa de reprovação, evasão e infrequência escolar. A pesquisadora realizou então uma busca no *Sere Web* e extraiu dados relativos à reprovação, evasão e infrequência escolar nos anos de 2017 e 2018.

Desse paradoxo, levantamos a hipótese que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre apenas a função classificatória, e que as provas, elaboradas pelos professores para coletar dados sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, não cumprem a função diagnóstica e de controle que possibilite ao professor o acompanhamento do desenvolvimento psíquico dos alunos, conforme elencado no referencial teórico bibliográfico e documental das diversas obras pesquisadas para este estudo. Tal hipótese se encontra alicerçada nos dados extraídos do Sistema *Sere Web* da escola participante da pesquisa, os quais evidenciam que, somados os percentuais de Reprovados, Desistentes, Sem Frequência, e aprovados por Conselho de Classe<sup>1</sup>, o percentual de alunos que não se apropriaram do conhecimento científico, quer seja por baixo rendimento escolar, quer seja por infrequência, foi de 32,84% em 2017 e de 30,76% em 2018. Com base nesses dados, 67,16% do total de alunos matriculados em 2017 e 69,24% em 2018 conseguiram atingir ou ultrapassar a média 6,0 e os 75% de frequência exigidos para a aprovação.

Da hipótese por nós apresentada, fundamentados na pesquisa bibliográfica e documental até aqui realizada, elaboramos a seguinte questão que conduziu o processo de investigação deste trabalho: Qual função cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Fundamental dos Anos Finais nas escolas públicas estaduais?

---

<sup>1</sup> [...] o Conselho de Classe, instância em que a aprendizagem de conteúdos não é avaliada, acabam concorrendo para a exclusão dos sujeitos no que se refere à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e que se constitui como condição para o desenvolvimento humano [...] (BAULE, 2017, p. 8).

Com a intenção de compreender a realidade concreta vivenciada pela pesquisadora referente ao alto índice de reprovação dos alunos da escola pública estadual em estudo, e com o intuito de responder o problema da pesquisa, realizamos um breve estudo bibliográfico sobre a reprovação escolar a fim de encontrar elementos que pudessem compor as variáveis de análise a serem dissecadas no processo de investigação. Dessa busca, emergiram proposições que relacionam a reprovação à não apropriação do conhecimento científico por parte dos alunos da escola pública. Percebemos que a reprovação é uma temática recorrente nos artigos, dissertações, teses e referencial bibliográfico e documental que trata da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e das funções que esta deve cumprir na prática educativa. Evidenciamos que o referencial bibliográfico e documental que aborda as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, em algum momento, discute a problemática da não apropriação dos conteúdos e conhecimentos científicos pelo viés da reprovação e evasão escolar e apresentam uma análise correlata do fracasso escolar e do insucesso da escola pública em cumprir sua finalidade de universalização do conhecimento histórico cultural com as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares (SFORNI; GALUCH, 2009).

Identificamos ainda que “[...] um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres [...]”, evidenciado pelos altos índices de reprovações. Esse fato, conseqüentemente resulta no aumento do número de aprovações por Conselho de Classe, comprovando a dificuldade da escola pública em cumprir sua finalidade social de democratização do saber histórico cultural aos estudantes das classes pobres (LIBÂNEO, 1992, p.40).

Nesse sentido, os principais desafios vivenciados pelos profissionais da Educação Básica das Escolas Públicas Estaduais do Brasil perpassam pelas questões relativas ao acesso, permanência e apropriação dos conteúdos científicos por parte dos alunos das Escolas Públicas do país (SILVA; MAZOTE, 2011). Esse fenômeno está vinculado à expansão quantitativa da escola pública brasileira durante o regime militar (1964-1985), não acompanhada das condições qualitativas necessárias e propícias ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos escolares e da democratização do ensino decorrentes de políticas educacionais responsáveis pela elaboração e implementação de reformas políticas e educacionais nos diferentes níveis e modalidades da educação (BITTAR; BITTAR, 2012). A democratização da escola pública no Brasil contribuiu para ampliar o número de vagas e garantir o acesso à escola, porém não efetivou a garantia da aprendizagem dos conhecimentos científicos às crianças e aos jovens brasileiros (BOURDIEU, 1998b).

A análise correlata dos aspectos políticos, econômicos e sociais que se encontram imbricados na problemática do fracasso escolar decorrente da não apropriação dos conhecimentos científicos, perpassados pelos conteúdos escolares, acarretam baixo rendimento escolar dos alunos da escola pública, conforme o resultado obtido nas avaliações da aprendizagem dos conteúdos escolares, e nos possibilita compreender que o grande número de reprovações dos alunos da escola pública brasileira, embora tenha relação com a organização curricular e metodológica da escola, não se resume a isso. Portanto, entender as condições materiais objetivas que se consolidaram na construção da identidade da nossa sociedade contribuem para a compreensão da problemática do esvaziamento dos conteúdos científicos à medida que possibilitam refletir através da análise de duas perspectivas fundamentalmente importantes: a primeira é que o conteúdo científico decorre das “[...] relações produzidas entre os homens no processo de produção da vida material [...]”; e a segunda “[...] que a concepção de ciências se transforma segundo a direção tomada pelas lutas humanas [...]” (GALUCH, 2013, p.17).

Nessa perspectiva, os aspectos da avaliação em larga escala nos possibilitam refletir que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, pensada em âmbitos nacional e internacional, não se restringe somente ao campo pedagógico, fato que pode ser analisado pela observação da “[...] crescente participação de economistas e estatísticos na composição e manutenção do sistema de avaliação da educação brasileira [...]” (SILVA, 2010, p.432-433).

Um fenômeno que ocorre comumente em todos os países capitalistas e não apenas no Brasil é que as orientações políticas apresentam um misto de socialismo e neoliberalismo influenciadas pelos organismos internacionais (LORDÊLO; DAZZANI, 2009 apud AFONSO, 2005).

[...] Sofremos ainda a avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE): o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame realizado de três em três anos nos países da comunidade europeia e nos países convidados, aplicado por amostragem, em estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo de avaliação linguagem, matemática e ciências. No Brasil, o PISA foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, e é coordenado pelo Inep que traduz as questões. Tal avaliação internacional influenciou preponderantemente na criação do Ideb [...] (SILVA, 2010, p.438).

As avaliações educacionais em larga escala, ao valorizar o resultado em detrimento do processo e apontar para os problemas do ensino sem levar em conta os fatores de ordem política, sociocultural e econômica, eximem o Estado de seu papel na formação científica e cultural do país e lançam aos sujeitos, quer sejam alunos, comunidade escolar, professores ou



educadores, a culpa pelo fracasso escolar (SILVA, 2010). O objetivo das avaliações, em larga escala, ao desconsiderar as variáveis advindas dos elementos de ordem política, econômica e social, se resume em apontar competentes e incompetentes, diagnosticar para classificar e discriminar os capazes dos incapazes e, muitas vezes, premiar aqueles que apresentaram o resultado esperado como incentivo à meritocracia.

[...] Os resultados insuficientes servem como referência para as medidas e discursos em torno do fracasso escolar, tendo sempre como objetivo alcançar a qualidade, destituída de sua pluralidade, simplificada, muitas vezes indefinida e constantemente buscada. Esse discurso institui e justifica práticas freqüentemente projetadas numa perspectiva técnica, que isola a atuação pedagógica das múltiplas tensões sociais em que se tecem os processos de inclusão e exclusão de sujeitos e grupos, portanto, articuladas à produção do êxito/fracasso escolar [...] (ESTEBAN, 2008a, p. 3).

Entendemos que os dados apresentados pelo SAEB e os resultados do SAEP, se analisados sem desconsiderar os aspectos de ordem econômica, política e social que os produziram e continuam produzindo, historicamente, as condições materiais que configuraram a realidade educacional contemporânea, podem ser considerados fontes de informação relevantes para o debate sobre a apropriação do conhecimento científico enquanto finalidade da escola pública.

Nesse contexto, realizamos uma busca no sítio oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC –, cuja finalidade é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país para levantar dados referentes ao desempenho dos alunos das escolas públicas do Estado do Paraná. Os dados disponibilizados no site oficial do portal INEP, obtidos pelo SAEB/Prova Brasil, denominada ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar –, mais conhecida como Prova Brasil, que contemplam testes de leitura e de matemática, evidenciam a dificuldade das escolas públicas do Paraná em garantir a aprendizagem dos alunos. Conforme os dados apresentados pelo INEP, as escolas públicas do Estado do Paraná que atendem os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) não atingiram no IDEB a meta de 4,6 projetada para o ano de 2015 e de 4,8 projetada para o ano de 2017; os resultados foram, consecutivamente, 4,3 e 4,7.

Ressaltamos que apenas quatro dos vinte e seis estados brasileiros avaliados atingiram a meta projetada para 2015: Amazonas, Ceará, Goiânia e Mato Grosso. E a meta projetada para

2017 foi alcançada por apenas oito estados, sendo eles Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Piauí e Rondônia. No período entre 2007 e 2011 a maioria dos estados conseguiu atingir a média projetada, e o inverso passou a ocorrer entre 2011 e 2017, conforme representamos no Quadro 1.

ESTADO	2007	2009	2011	2013	2015	2017
AC	A	A	A	A	NA	NA
AL	A	A	NA	NA	NA	A
AM	A	A	A	A	A	A
AP	NA	A	NA	NA	NA	NA
BA	A	A	A	NA	NA	NA
CE	A	A	A	A	A	A
DF	A	A	A	NA	NA	NA
ES	A	A	A	NA	NA	NA
GO	A	A	A	A	A	A
MA	A	A	A	NA	NA	NA
MG	A	A	A	A	NA	NA
MS	A	A	A	NA	NA	A
MT	A	A	A	A	A	A
PA	NA	A	NA	NA	NA	NA
PE	A	A	A	NA	NA	NA
PI	A	A	A	A	NA	A
PR	A	A	A	NA	NA	NA
RJ	A	A	A	NA	NA	NA
RN	A	A	A	NA	NA	NA
RO	A	A	A	NA	NA	A
RR	A	A	NA	NA	NA	NA
RS	A	A	NA	NA	NA	NA
SC	A	A	A	NA	NA	NA
SE	A	NA	NA	NA	NA	NA
SP	A	A	A	NA	NA	NA
TO	A	A	A	NA	NA	NA

Quadro 1 – Resultado dos Estados no IDEB

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados extraídos do site oficial do Portal INEP.

Salientamos que um estudo aprofundado sobre a discrepância entre a manutenção das médias obtidas pelos estados entre 2007 e 2011 e a queda vertiginosa no resultado apresentado pelas escolas públicas entre 2011 e 2017 podem contribuir de forma significativa para o debate, reflexão e construção de novas proposições sobre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como proporcionar subsídios teóricos para a compreensão das variáveis políticas, econômicas e sociais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar a ruptura de antigos paradigmas referentes à avaliação. No entanto, devido às limitações previamente estabelecidas para esta pesquisa, nos consideramos impossibilitados, neste momento, de aprofundar os estudos de investigação para a problemática que emergiu dos dados apresentados no Quadro 1 e que servem de sugestão para complementar ou produzir materiais de estudo pelo desenvolvimento de pesquisas futuras.

Ainda a respeito do desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais, realizamos uma busca no sítio oficial da Secretaria do Estado da Educação do Paraná e identificamos que o resultado da primeira avaliação do SAEP, implementado em 2012, evidenciou que as escolas da rede estadual se encontram no padrão básico de desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Conforme informações obtidas no site oficial da SEED/PR, os padrões de desempenho são estabelecidos pelas codificações de referência denominadas abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Tal informação evidencia que as escolas públicas da rede estadual do Paraná ainda não atingiram um padrão de desempenho considerado adequado no tocante à aprendizagem dos conceitos básicos previamente estabelecidos como objetivo de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base na análise dos dados até aqui coletados e apresentados, evidenciamos que os problemas e desafios vivenciados pelas escolas públicas brasileiras entre 1998 e 2018, referentes aos altos índices de evasão por reprovação escolar, são uma problemática que antecede as duas décadas delimitadas como período de estudo desta pesquisa. Constatamos que a garantia da apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos têm-se apresentado como um dos principais desafios da Escola Pública do Estadual Ensino Fundamental dos Anos Finais desde sua implementação até os dias atuais; que os documentos oficiais norteadores da educação pública do Paraná, em suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, convergem com os estudos teóricos que enfatizam a apropriação do conhecimento científico como elemento fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico; e que na prática, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve se efetivar considerando as modalidades diagnóstica, formativa e somativa.

Diante dessas constatações, nossa hipótese é que os pressupostos filosóficos e epistemológicos da concepção dialética, assim como os postulados da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica encontrados no referencial teórico bibliográfico e documental que discute o ensino, a aprendizagem e a avaliação e enfatizam a apropriação do conhecimento e a aprendizagem dos conteúdos cientificamente produzidos e acumulados historicamente pela humanidade como elemento fundamental do desenvolvimento psíquico, embora materializados nos documentos, ainda não foram apropriados pelos professores como teoria didático-pedagógica que contribui para subsidiar o trabalho docente no processo cíclico do ensino, aprendizagem e avaliação.

Tal hipótese se alicerça nos dados até aqui levantados. Nessa direção, destacamos que sem desconsiderar os fatores externos da escola, os dados indicam que “[...] é evidente que a exclusão das crianças tem a ver, em grau significativo, com aquilo que a escola e os professores fazem ou deixam de fazer [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 40), contudo frisamos que nossa hipótese refuta a ideia de apresentar culpados para uma causa ou fato, apenas busca elencar elementos para o aprofundamento da análise do objeto de investigação deste estudo a fim de encontrar uma resposta para o problema da pesquisa e apresentar uma proposição para os desafios evidenciados.

Do entrecruzamento dessas constatações com a realidade concreta vivenciada pela educadora pesquisadora em uma escola pública estadual do Paraná e as hipóteses ora levantadas, optamos por desenvolver uma pesquisa sobre a prática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares com os professores de uma Escola Pública Estadual do Ensino Fundamental dos Anos Finais localizada no Paraná<sup>2</sup>. Tomamos como ponto de partida o conteúdo teórico científico já existente, produzido mediante estudos e pesquisas que possibilitaram a produção e a difusão do conhecimento teórico-científico sobre a temática da avaliação e se apresentam como proposições e subsídios teóricos, científicos e metodológicos para a superação dos paradigmas sobre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares nas últimas duas décadas.

Consideramos necessário o desenvolvimento de estudos para investigar em que medida os conhecimentos teóricos produzidos nas últimas duas décadas sobre as concepções, conceitos, modalidades e funções da avaliação têm contribuído para subsidiar a prática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais nas escolas da rede pública do Estado do Paraná a fim de compreender como se efetiva a práxis no trabalho educativo na perspectiva que a práxis resulta da prática fundamentada na teoria e ainda: “[...] se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer por fazer [...]” (SAVIANI, 2012, p. 120).

Propomos reflexões fundamentadas nos subsídios teórico-metodológicos pelo viés da Didática da Pedagógica Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2011b) a qual possibilita aos profissionais da educação ampliar o conhecimento científico e compreender que o processo dialético de transformação é movido por contradições e também “[...] elevar a prática

---

<sup>2</sup> Para tal, protocolamos o projeto Práticas da avaliação da aprendizagem dos conteúdos junto Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Copep, conforme comprovante de número 024764/2018, que consta como Anexo I.

educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica [...]” (SAVIANI, 2004, p. 2).

[...] A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética [...] (GADOTTI, 1990, p. 7-8).

Em alusão comparativa aos conceitos que “[...] escrever implica escolher, escolher implica excluir [...]” (MACHADO, 2008, p. 11) dentre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo, escolhemos analisar a concepção dos professores por meio de questionário, pela análise das provas e do plano docente de trabalho por eles elaborados. Todavia, compreendemos que os demais sujeitos, que correspondem aos professores, pedagogos, diretores, funcionários, alunos e demais membros da comunidade escolar, embora excluídos de uma análise investigativa aprofundada, perpassam nossas análises, pois se encontram intimamente interligados de forma interagente e dependente no processo educativo.

A avaliação no contexto educacional é uma temática ampla; assim, a fim de encontrar respostas para a problemática inicial, estabelecemos como recorte temático o estudo da prática das avaliações da aprendizagem dos conteúdos escolares dos professores que trabalham no Ensino Fundamental dos Anos Finais em uma escola pública estadual do Paraná, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, como assinalamos. Enquanto pesquisadora, reconhecemos que, ao entrar em contato com o objeto de pesquisa, é necessário situá-lo no tempo. Sendo assim, fizemos um recorte temporal do amplo referencial bibliográfico e documental que aborda a temática e utilizamos pesquisas desenvolvidas nas últimas duas décadas, o período entre 1998 e 2018. Em relação à análise documental empírica, analisamos os planos de trabalho docente (PDT), as provas e as respostas de um questionário aplicado junto aos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais da escola participante da pesquisa no primeiro trimestre do ano de 2018.

O conceito de tempo surge na sociedade com o intuito de relacionar acontecimentos físicos e sociais, traçando um paralelo entre a relação desses momentos e as repercussões na vida social. Nesse contexto, entendemos que o plano docente de trabalho, as provas e as respostas do questionário dos professores do tempo presente configuram documentos que representam as apropriações conceituais de um legado histórico-cultural que, em decorrência

de aspectos de ordem política, econômica e social, determinam as transformações na sociedade (CASTANHO, 2011).

Estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares dos professores de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado do Paraná, pertencente ao NRE de Maringá, a fim de identificar o que os dados nos revelam sobre as funções que a avaliação cumpre na prática pedagógica. Os objetivos específicos foram: apresentar um breve histórico da avaliação escolar no Brasil; conceituar avaliação; analisar a Instrução 15/2017; analisar os planos de trabalho docente, as questões de provas e as respostas dos questionários efetuadas pelos professores e estabelecer um contraponto entre os conceitos teóricos das funções da avaliação e os dados evidenciados na pesquisa de campo.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, própria de pesquisas bibliográficas, realizada em livros, revistas, monografias, artigos, periódicos e sites específicos, documentos oficiais da SEED/PR, além de um estudo aprofundado do plano docente de trabalho, dos instrumentos avaliativos (provas) efetuados pelos professores e das respostas dos questionários com o propósito de compreender e encontrar respostas ao problema apresentado para análise do objeto de estudo (FREITAS; GONÇALVES, 2015).

O estudo bibliográfico e documental proporcionou as necessárias fontes de informações para um aprofundamento completo nas variáveis a serem dissecadas ao longo da pesquisa. Quanto à amostragem, esta constituiu-se de amostra não probabilística intencional ou por julgamento, considerando que a pesquisa documental consiste na análise dos planos de trabalho docente, das provas e das respostas do questionário dos professores da escola participante da pesquisa.

Todos os documentos foram analisados pelo método materialista-histórico dialético que

[...] para a análise do real, parte dos dados empíricos que se apresentam de forma global e difusa para logo realizar uma desagregação dos dados e estabelecer diferentes relações que permitam fazer uma interconexão que possibilita verificar as múltiplas determinações que se estabelecem entre os dados singulares com o universal [...] (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 146).

As técnicas e procedimentos de análise estão fundamentados nos processos básicos para a leitura analítica, a qual parte da análise textual, que trata da contextualização do tema; segue com a análise temática, que consiste na busca da compreensão do texto pelo

levantamento das ideias centrais e secundárias apresentadas pelo autor; passa para a análise interpretativa do texto pelo entrecruzamento com as inferências e hipóteses do pesquisador; segue para a problematização, que consta na etapa da discussão do texto; e se encerra na síntese pessoal, que corresponde ao processo de reelaboração pessoal da mensagem com base na reflexão pessoal (SEVERINO, 2000). Na análise do plano docente de trabalho, das questões das provas e das respostas do questionário, levamos em conta as seguintes modalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa em consonância com as concepções de avaliação, aprendizagem e conteúdo caracterizados nas tendências pedagógicas.

O arcabouço materialista histórico-dialético contribuiu para o alcance dos objetivos da pesquisa no sentido de permitir que a análise dos dados levantados, sem desconsiderar os aspectos de ordem política, econômica e social, nos possibilitou encontrar a resposta para nosso problema de pesquisa pelo desvelamento daquilo que se encontrava oculto no objeto de investigação.

O referencial teórico para a análise do processo investigativo se encontra fundamentado nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético de Marx (2013), Marx e Engels (2007a, 2007b), da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984) e das Pedagogias Críticas de Libâneo (1992) e Saviani (1997, 2012), da Didática para Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2011b), bem como do referencial teórico produzido por pesquisadores especialistas em educação como Bloom, Hastings e Madaus (1983), Esteban (2001a, 2001b, 2001c, 2003, 2008a, 2008b), Haydt (2008), Hoffmann (2005, 2009, 2011), Luckesi (1994, 1998, 2000, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2011a, 2011b, 2014), Nagel (1985, 2004, 2010), Neves (2008), Sant’Anna (1995), Vasconcellos (1994, 1998, 2003) e Viana (1973, 2000, 2010), que se dedicaram a pesquisar sobre a temática da avaliação pelo viés das Teorias Críticas de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos via apropriação do conceito científico, perpassado pelos conteúdos escolares “[...] criando as bases, na consciência dos indivíduos pra que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico dialético [...]” (DUARTE, 2016, p. 14).

Buscamos compreender a função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática educativa e analisar em que medida as concepções teóricas das modalidades diagnóstica, formativa e somativa da avaliação escolar da aprendizagem tem contribuído para subsidiar a prática do trabalho docente no enfrentamento do fracasso da escola pública em relação às funções pedagógicas. Estas consistem no processo de investigar

o desempenho dos alunos para intervir melhorando a qualidade do resultado e política, os quais dizem respeito à execução do projeto político-pedagógico que contribui para a equalização social pela efetivação das intervenções necessárias para a melhoria da qualidade da aprendizagem de todos; modalidades que se encontram imbricadas com a função social da escola pública de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico.

Dividimos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos um breve histórico da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares no Brasil pela análise interpretativa da institucionalização e expansão da escola pública no país a fim de apresentar um referencial teórico que possibilite analisar os problemas educacionais da atualidade via compreensão de que as características da escola pública do Estado do Paraná decorrem dos avanços e retrocessos inerentes a esse processo histórico.

No segundo capítulo, discorremos sobre as concepções das teorias educacionais e tendências pedagógicas e as transformações conceituais nas concepções de ensino, aprendizagem, conteúdo e avaliação como consequência das mudanças na sociedade a fim de constituir o arcabouço teórico sobre as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares capazes de subsidiar a análise dos conteúdos dos planos de trabalho docente, questões de provas e questionário com vistas a encontrar resposta para o problema da pesquisa.

No terceiro capítulo, analisamos os documentos oficiais, elaborados e disponibilizados pela SEED/PR, que objetivam normatizar o processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares das Escolas Públicas do Ensino Fundamental dos anos Finais do Estado do Paraná para compreender quais concepções teóricas e pedagógicas norteiam o processo de ensino e avaliação da educação pública estadual desse estado.

No quarto capítulo, caracterizamos a escola pública estadual de ensino do Estado do Paraná, objeto desta investigação, com o fito de explicitar alguns elementos que possibilitem analisar, para além dos aspectos educativos, aspectos de ordem política, econômica e social. Também visamos a estabelecer um paralelo entre a realidade vivenciada e o legado histórico, político, econômico e cultural que tornou possível a materialização da realidade concreta observada, bem como a possibilidade de, pela análise dessa conjuntura, identificar elementos que possibilitem, pela análise do contraditório, o estabelecimento de proposições que contribuam para as transformações necessárias ao surgimento de novas condições materiais que possibilitem tornar objetivas as condições para a transformação da realidade vivenciada. Para tal, buscamos informações no Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Ensino e no



Caderno do Iparides do município, no qual se encontra inserida a escola participante da pesquisa<sup>3</sup>. Consideramos relevante informar que a instituição não será identificada para preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, empreendemos a descrição, a análise interpretativa e a apresentação dos resultados da pesquisa realizada<sup>4</sup> por meio dos instrumentos avaliativos por nós elaborados, e utilizados pelos professores da escola pública estadual de ensino do Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado do Paraná participantes desta investigação.

---

<sup>3</sup> A autorização da Escola campo da pesquisa e da SEED/PR conforme Anexo II e III respectivamente.

<sup>4</sup> Pesquisa aprovada pelo parecer consubstanciado do CEP sob o número 2.628.779 conforme Anexo IV.

## **2. IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO**

Com a intenção de trazer à cena a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apoiamos o referencial teórico deste capítulo nos estudos de autores e pesquisadores que abordam a história da instrução pública no Brasil. Não desconsideramos, porém, os aspectos de ordem política, econômica e social que produziram, e continuam a produzir, historicamente, as condições materiais que têm se configurado na realidade educacional contemporânea e se materializado nas vicissitudes inerentes às mudanças nos conceitos de avaliação, aprendizagem e conteúdos escolares decorrentes das transformações influenciadas pela apropriação das concepções teóricas, pedagógicas e didáticas caracterizadas pelas tendências pedagógicas e pela tensão transitória entre o tradicional e as novas proposições.

Desse modo, ao analisarmos o conteúdo do levantamento bibliográfico e documental que emergiu desta pesquisa, procuramos estabelecer relações entre as variáveis de ordem política, econômica e social e as vicissitudes oriundas do processo de apropriação das concepções teóricas, pedagógicas e didáticas que envolveram a temática da avaliação ao longo da história do processo de implantação e expansão da escola pública no Brasil. Intencionamos identificar a função que atualmente a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática pedagógica. Nesse sentido, buscamos traçar um paralelo entre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e a história da instrução pública em âmbito nacional com o fito de apresentar um breve histórico da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares no Brasil.

A instrução da população brasileira passou a ser tema de interesse das políticas públicas no Brasil a partir do século XIX, após a instauração da República, quando os Estados assumiram a responsabilidade pela organização e manutenção da instrução pública primária via institucionalização da escola graduada. Essa modalidade de organização pedagógica, em circulação internacional, apropriada por São Paulo e difundida por todas as regiões do Brasil,

[...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários

professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor [...] (SOUZA, 2008, p. 114).

No Brasil, a escola graduada surgiu no final do século XIX em resposta às necessidades políticas, econômicas e sociais caracterizadas pelo momento histórico republicano, quando “[...] passou a ser compreendida como instrumento de construção dessa ‘nova sociedade’, da manutenção da ordem e fator de progresso, como espaço da construção da nacionalidade [...]”, em substituição as escolas isoladas, grupos escolares (MOTTA et. al, 2012, p. 83-84). “[...] As escolas isoladas não eram seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados [...]”, razão pela qual, esses grupos também eram denominados de escolas graduadas, pois se caracterizavam pelo agrupamento dos alunos “[...] de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem [...]”, assim sendo, “[...] os alunos passavam gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira série até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução da escola pública paulista) [...]” (SAVIANI et al., 2004, p. 25).

As escolas isoladas, denominadas escolas “[...] de um só professor, a que se entregavam 40, 50 e, às vezes, mais crianças, típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de “rural” [...]”, passaram a ser substituídas gradativamente pelas grupos escolares, também conhecidos por escolas graduadas por possuírem turmas seriadas. Todavia, esse fenômeno foi tipicamente urbano, pois no meio rural as escolas isoladas permaneceram por muito tempo (GIL; CALDEIRA, 2011 apud LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658).

Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo educacional utilizado na época por diversos países da Europa e Estados Unidos, foi apropriado inicialmente pelo Estado de São Paulo, em 1893. O modelo educacional paulista, que consistia na reunião de escolas isoladas agrupadas conforme a proximidade entre elas, tornou-se referência no Brasil e foi implantado pelos “presidentes” – termo utilizado para designar os governadores na época – de Estado em âmbito nacional, e no Paraná o modelo foi implantado em 1903 (SOUZA, 1998).

A escola graduada, considerada como modelo mais adequado para a universalização da instrução primária nas décadas finais do século XIX, foi difundida nacionalmente como projeto cultural necessário ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Teve ainda circulação

em âmbito internacional como símbolo de modernização e racionalização do ensino (SOUZA; LOPES, 2011). Apresentava-se como modelo educacional no qual a concepção de ensino se encontrava pautada no conceito de educação comprometida com a “[...] formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução [...]”. Esse modelo educacional era tido como possibilidade de garantir a “[...] aprendizagem da disciplina social [...]” a partir da assimilação dos conceitos de “[...] obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos [...]” considerados essenciais na formação do caráter, bem como “[...] necessários à formação do espírito de nacionalidade [...]” (SOUZA, 2004, p. 127).

O modelo de escola graduada difundido no ocidente concentrava dois aspectos: o pedagógico e o arquitetônico. O primeiro implicava na classificação dos alunos em grupos o mais homogêneo possível, a fim de facilitar o ensino simultâneo, a fragmentação do currículo em graus e a especialização ou divisão do trabalho dos professores. O segundo, arquitetônico, estava relacionado à construção dos edifícios com várias salas de aula e a atribuição a cada professor de uma sala de aula independente, sob a supervisão de um diretor (SOUZA; LOPES, 2011).

[...] O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que proporcionavam uma educação integral - a educação física, intelectual e moral. Previa a utilização do método intuitivo [...] Exigia-se uma rígida disciplina dos alunos (assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc.). O tempo escolar passou a ser controlado através do calendário. Havia também práticas “ritualizadas” e “simbólicas”, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo [...]. (AZEVEDO; CABRAL, 2015, p. 176-177 apud RELATÓRIO DO DIRETOR, 1912, s/p).

A análise do processo histórico de institucionalização e expansão das escolas primárias, nos diferentes Estados do Brasil, nos possibilitou identificar que as reformas do ensino, ao longo do período histórico, decorreram de um movimento dinâmico internacional que buscava na modernização do ensino proposto pela Escola Nova a disseminação da escola primária como fator relevante para a solução dos problemas sociais e para a manutenção do próprio regime republicano.

Dentre as inúmeras reformas educacionais que ocorreram em âmbito nacional entre 1879 e 1946, podemos citar de forma breve a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que pautada nas ideias de garantir condições de moralidade e higiene tinha ênfase no método intuitivo; a Reforma Benjamim Constant (1890), que seguia os princípios positivistas e

democrático-liberal e visava à implantação do ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito; a Reforma Epitácio Pessoa (1901), respaldada na mudança do ensino secundário para seis anos, com ênfase na liberdade de ensinar e preparar o indivíduo para o ensino superior, a qual promoveu a equiparação entre as escolas privadas e oficiais sob inspeção nos currículos, complementando assim o processo de desoficialização do ensino; a Reforma Rivadávia Correa (1911), que tinha como linha diretriz a desoficialização do ensino e concedeu plena autonomia didática e administrativa aos estabelecimentos de ensino, encerrando com o monopólio estatal na concessão de diplomas e títulos, os quais passaram a ser realizados pelas próprias faculdades; a Reforma Carlos Maximiliano (1915), a qual recuperou a oficialização do ensino, estabeleceu a obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário e a aprovação em exames de vestibulares para egresso nos cursos superiores; e a Reforma Sampaio Dória (1920), estabelecida em 1920 e revogada em 1925 e tinha por objetivo inverter:

[...] a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola pública no estado, ao pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações até então marginalizadas fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano [...] (MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011, p. 5).

Devido à exoneração de Sampaio Dória em 1921, “[...] sob pressão das reações negativas e das críticas desencadeadas pelo processo de discussão do projeto de lei apresentado à Assembleia Legislativa [...]”, as duas metas principais não foram atingidas por conta da interrupção do “[...] programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão republicano [...]”. No entanto, a Reforma se tornou ponto de referência no debate sobre a democratização da escola brasileira, sendo retomada por todo o século XX (MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011, p. 5).

Em 1922, houve a Reforma da Instrução Pública no Ceará; entre 1922 e 1926, a Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal; entre 1924 e 1928, a Instrução Pública da Bahia; a Reforma Francisco Campos, no período de 1927 e 1930 em Minas Gerais; a Reforma Escolanovista de Attilio Vivacqua, no Espírito Santo, e a Reforma da Escola Nova, no Paraná (MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011).

No Estado do Paraná, a Reforma da Escola Nova foi impulsionada pelos professores, “[...] inspirados pelos autores europeus e norte-americanos e também porque haviam sido

desenvolvidas, no estado, condições sociais, econômicas e políticas que possibilitariam a acolhida de tais ideias [...]” (MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011, p. 121).

Além dessas, outras reformas ocorreram ao longo do período republicano, por meio de legislações específicas nos diversos estados brasileiros, pois naquele momento histórico, a educação do povo passou a ocupar um lugar de destaque na tônica dos discursos relativos às políticas públicas educacionais. Nesse sentido, diversas propostas e reformas surgiram, mas nem todas as ideias propostas se realizaram (SCHELBAUER, 1998).

Ao longo do processo de implementação, experimentação e evolução desse modelo de instituição primária, “[...] a escola graduada reuniu e reconfigurou os elementos da organização escolar praticados à época gerando novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica [...]” (SOUZA; LOPES, 2011, p. 1). Dessa forma, a escola graduada ou “grupo escolar” possibilitava “[...] homogeneizar o currículo e fiscalizar o trabalho realizado nesses espaços [...]” a partir da “[...] uniformização do trabalho escolar, no que se refere a conteúdo, condutas, práticas pedagógicas, horário e cultura escolar [...]” (AZEVEDO; CABRAL, 2015, p. 169).

Dentre os diversos elementos da racionalização pedagógica oriundos da implantação da escola graduada temos o processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, que surge da necessidade de classificar os alunos em séries de acordo com o nível de conhecimento. Inicialmente, esteve pautado na aplicação de testes a fim de classificar as crianças conforme seu grau de conhecimento.

[...] Submeta-se uma criança ou toda uma classe, a um mesmo processo de ensino, e se averigüe, em provas de exames, de concursos, de *tests* mentais, ou em provas extensiométricas, ergométricas e congêneres, a importância líquida dos efeitos resultantes [...] (CARVALHO, 2011, p. 17 apud DÓRIA, 1933, p. 106).

Aqueles que acreditavam que a pedagogia científica se tornaria uma realidade próxima defendiam e desenvolviam proposições relativas à aferição da valia prática, aos procedimentos didáticos dos processos didáticos, o que estimulou o crescimento e o desenvolvimento da pedagogia experimental no campo da Ciência da Educação. Esse campo, por seu turno, “[...] devia abrigar os resultados das práticas de identificação, individuação e classificação dos laboratórios de pedagogia experimental [...]”, bem como “[...] multiplicidade dos novos *tests*, aplicáveis em situação de sala de aula, que a nova psicologia tornava disponíveis [...]” enquanto instrumentos de verificação do processo de ensino e aprendizagem,

ou seja, “[...] da valia prática de um processo didático [...]” (CARVALHO, 2011, p. 17 apud DÓRIA, 1933, p. 106).

Embora o termo “testes” tenha sido substituído pelo termo avaliação em meados da segunda metade do século XX, mesmo após a introdução do termo avaliação da aprendizagem cunhado por Ralph Tyler, na prática o procedimento didático pedagógico continuou baseado em testes, provas e exames (GONÇALVES; LARCHERT, 2011).

[...] O modelo de exames escolares hoje praticados foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos. A sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos (Companhia de Jesus) e pelos protestantes (John Amós Comênio) deram forma aos atuais exames escolares [...] (LUCKESI, 2002b, p. 84).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares praticada nas escolas de hoje é uma tradição dos exames escolares sistematizada “[...] nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII) [...]”, que enquanto pedagógica continua pautada na concepção de exames classificatórios e seletivos (LUCKESI, 2003, p.16). Enquanto prática educacional, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares utilizada atualmente como instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos conteúdos escolares praticada nas escolas surgiu “[...] com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos [...]” (LUCKESI, 2002b, p.84).

As pesquisas referentes à história da instrução pública do povo brasileiro, que compõe o primeiro capítulo deste trabalho, contribuíram para a contextualização histórico-cultural da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e auxiliaram na compreensão que a história da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares no Brasil, assim como o processo de transformação dos conceitos, concepções e funções a ela atribuídas, decorreram das mudanças nas concepções teóricas e pedagógicas da educação, influenciadas por fatores de ordem política, econômica e social. Sendo assim, entendemos que para compreender a prática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na educação contemporânea, precisamos “[...] ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova surgiram [...]” (SAVIANI, 2012, p. 124).

Sem desconsiderar os aspectos de ordem política, econômica e social, compreendemos que a crise do capital, vivenciada pelos países industrializados, encontrou no Brasil, que passava por um processo de transição do sistema escravocrata para o sistema capitalista, as condições materiais objetivas necessárias para a superação da crise de superprodução industrial.

[...] Assim, os aspectos relacionados com a disciplina, o respeito à hierarquia e à autoridade, o controle rigoroso das atividades e o uso produtivo do tempo, bem como os demais valores decorrentes de uma prática com base nesses elementos, constituíram-se em “ingredientes” permanentes do cotidiano escolar [...] (CORSETTI, 1992, p.65).

O país encontrou na educação uma maneira de conter os conflitos de interesse de classes e consolidar a nova ordem social, e o ideário da educação sofreu transformações com vistas ao atendimento dos interesses dessa nova sociedade. Houve uma inversão no objetivo da educação quando comparado ao que fora no século XVIII: uma nova direção foi dada à forma de ensinar o conteúdo, que passou do instruir para a educação geral. Então, a ênfase deixou de ser nos conteúdos e na apropriação do conhecimento científico, passando a ter como objetivo a formação de indivíduos cooperativos, solidários, resilientes e com rígidos padrões de valores morais (GALUCH, 2005).

Observamos, com o respaldo dos estudos dos autores ora mencionados, que o surgimento e a expansão da escola pública no Brasil ocorreram em consonância com um projeto internacional de industrialização em âmbito global e que, embora a reivindicação da escola pública date da Revolução de 1789, somente a partir do século XIX a sociedade se mobilizou para tornar o ensino obrigatório.

A concepção de escola organizada e mantida pelo Estado foi difundida no século XIX e prevaleceu até o século XX,

[...] vinculada à iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar [...] (SAVIANI, 2005, p. 3).

Durante o século XIX, ocorreu a expansão física quantitativa da escola pública primária e obrigatória de quatro anos. No século XX, as políticas públicas possibilitaram a democratização do ensino pela criação da primeira LDB nº4.024/61, reformada pela Lei nº 5.692/71, a qual fundiu ensino primário e o ginásio e tornou obrigatório o ensino de oito anos, que então passou a ser denominado escola de primeiro grau. O processo de democratização do



acesso à escola significou um avanço do sistema educacional da educação pública do Brasil em relação à garantia do acesso das classes mais baixas à escola. Em contrapartida, acabou por intensificar as diferenças já existentes, contribuindo para a perpetuação da desigualdade social (SILVA; MAZOTE, 2011, p.10).

Nesse viés, pela análise da realidade concreta materializada nas escolas públicas do Brasil, compreendemos que, embora a garantia e a permanência na escola sejam condições necessárias ao processo de “[...] democratização do acesso aos conhecimentos socialmente relevantes [...]”, ambas, por si só, não têm sido suficientes para “[...] produzir uma efetiva democratização do ensino [...]” (ESTEBAN, 2008a, p.6).

Pesquisas e estudos pertinentes à educação pública brasileira têm demonstrado que

[...] há um aumento expressivo de sujeitos que assumem a condição de aluno, sem, no entanto, uma equivalência na realização das aprendizagens necessárias e/ou validadas, visto que a experiência escolar de muitos é marcada por desempenhos insuficientes e por abandono precoce [...] (ESTEBAN, 2008a, p.6).

A não aprendizagem dos conteúdos científicos dos alunos pertencentes às famílias mais pobres se deve não apenas, mas também devido aos “[...] procedimentos didáticos que acabam discriminando socialmente as crianças [...]”. Essa situação decorre do fato que “[...] os objetivos são planejados tendo em vista uma criança idealizada e não uma criança concreta, cujas características de aprendizagem são determinadas pela origem social [...]” (LIBÂNEO, 1992, p.41).

Outro fator preponderante que acaba por contribuir para a marginalização e exclusão desses alunos desse dá por não serem levados em consideração no processo de aprendizagem “[...] os conhecimentos e experiências, suas capacidades e nível de preparo para usufruir da experiência escolar [...]” (LIBÂNEO, 1992, p.41).

A democratização da escola pública no Brasil contribuiu para ampliar o número de vagas e garantir o acesso à escola, contudo não efetivou a garantia da aprendizagem dos conhecimentos científicos, pois

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998a, p. 53).

Ao desconsiderar o sistema de relações entre classes, a escola, em sua neutralidade, acaba por legitimar a reprodução das desigualdades sociais como consequência da equidade formal materializada pela escola em sua maneira de organização do trabalho pedagógico (BOURDIEU, 1998a). Assim, temos que, “[...] tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, quem por sua bagagem familiar, já é privilegiado [...]” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Na elaboração deste primeiro capítulo, tivemos por objetivo discorrer sobre o arcabouço teórico que fundamentasse a análise das diferenças, avanços e retrocessos inerentes ao processo histórico de institucionalização e expansão escola pública no Brasil. O referencial bibliográfico apresentado possibilitou a compreensão que a implementação das reformas no ensino, em âmbito nacional, impulsionadas por uma dinâmica internacional, decorreram das singularidades e especificidades da dimensão econômica, política, cultural e social de cada Estado, e que as reformas da instrução pública levadas a termo buscaram, dentro de suas possibilidades e de acordo com os interesses dos sujeitos que ocupavam as funções e cargos de gestores públicos, a modernização e a expansão da escola primária via adequação do ensino visando à formação do cidadão republicano necessário às demandas sociais daquele período.

No próximo capítulo, versamos sobre as tendências pedagógicas fundamentados nos estudos de Libâneo (1992) e das Teorias não-críticas e Críticas com base em Saviani (2012) a fim de explicitar as relações entre a função da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares em consonância com a função social da escola pública pela análise das concepções de ensino, aprendizagem, conteúdos e avaliação presentes nas diferentes tendências pedagógicas.

### **3. TEORIAS EDUCACIONAIS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES**

#### **3.1. TEORIAS EDUCACIONAIS E SUAS RESPECTIVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

O processo educativo é influenciado pelas condições políticas, econômicas e sociais determinadas pelas relações sociais. Segundo Libâneo, “[...] essas relações vão passando por transformações, criando novas necessidades, novas formas de organização do trabalho e, especificamente uma divisão do trabalho [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 24).

No capitalismo, as relações sociais são “[...] fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, onde capitalistas e trabalhadores ocupam lugares diferentes, opostos e antagônicos no processo de produção [...]”, e essa desigualdade, “[...] que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais determina não apenas as condições materiais de vida de trabalho dos indivíduos mas também a diferenciação no acesso à cultura [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 20).

Nessa perspectiva, temos que “[...] com efeito, a classe dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses [...]”. Desse modo, “[...] a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 20).

Desse modo, compreendemos que “[...] o sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante [...]”, que consiste na difusão das “[...] idéias, valores e práticas apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais [...]”, a fim de “[...] justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista (LIBÂNEO, 1992, p. 20).

Consequentemente, a escola pública, que “[...] deveria ser a responsável pela inserção dos alunos neste mundo letrado [...]”, pois devido às desigualdades sociais, tal apropriação não seria possível “[...] por familiarização com a cultura e a linguagem legítimas [...]”, sendo necessário “[...] um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas (que se dá na escola) [...]”, para a apropriação dos bens simbólicos. Isso acaba por perpetuar a estratificação das classes sociais (SILVA; MAZOTE, 2011, p.10-12).

O capital cultural e linguístico são requisitos fundamentais para instrumentalizar o indivíduo na participação do processo de democratização da sociedade. Com efeito, entendemos por democratização “[...] a conquista pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 34). Assim, a educação deveria cumprir sua função social de democratização pela garantia de acesso e assimilação dos conhecimentos científicos daqueles que se encontram nas classes pobres.

O fenômeno da marginalidade, nesse sentido, pode ser compreendido mediante uma análise crítica das teorias pedagógicas e das concepções de educação que influenciaram a forma de organização da escola e do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, as práticas de ensino. Portanto, se faz necessário entender como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação (LIBÂNEO, 1994).

As teorias da educação estão classificadas em três grupos: no primeiro, encontram-se as teorias não-críticas, as quais concebem a educação como um instrumento capaz de promover a equidade social e possibilitam a superação da marginalização. Esse grupo está composto pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. No segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas, composto pela teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, de Althusser; e a teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet. No terceiro grupo estão as teorias progressistas e as teorias críticas (SAVIANI, 1997).

As teorias não-críticas do primeiro grupo emergiram com a necessidade de a escola “[...] dar conta de sua função reprodutora na sociedade capitalista [...]”, organização do tempo, do espaço e do trabalho na escola, e “[...] precisou incorporar aos seus objetivos, às suas práticas avaliativas e até mesmo à organização mais ampla do trabalho pedagógico, toda a ideologia desse modelo de economia [...]”. Assim, “[...] a forma como está organizado o trabalho na escola, incluindo-se as práticas de avaliação, tende a reproduzir, pois, a estrutura de poder presente na sociedade [...]” para a manutenção da sociedade com base na sustentação da ideologia desse modelo de economia (NEVES, 2008, p.37-38).

As teorias crítico-reprodutivistas estão no segundo grupo; críticas no sentido de conceberem a escola como reprodutora dos interesses dominantes e instrumento de discriminação social que permitem a marginalização cultural, e reprodutivistas “[...] no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem função de reproduzir as relações sociais vigentes [...]” (SAVIANI, 2012, p.78).

As teorias crítico-reprodutivistas da educação emergiram na década de 1960, quando “[...] a Escola Nova começou a apresentar sinais de crise, delineando-se outra tendência que eu chamo de pedagogia tecnicista [...]” (SAVIANI, 2012, p. 77). Essas teorias influenciaram a reestruturação do ensino superior e a reformulação do curso de pedagogia e possibilitaram reflexões e impulsionaram “[...] a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista [...]” (SAVIANI, 2012, p. 58-59).

Todavia, embora em nosso país “[...] essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante [...]”, é necessário ressaltar que o caráter reprodutivista dessas teorias apresentava limitações e concepções antagônicas da perspectiva crítica. “[...] Nesse contexto, foi crescendo um clamor em sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista [...]” (SAVIANI, 2012, p. 58-59).

As teorias progressistas e as teorias críticas do terceiro grupo emergiram da necessidade de superação ao caráter reprodutivista das teorias anteriormente citadas, e têm como marco histórico o período de 1970, em que se encontram os estudos de Libâneo (1992), precursor da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e os trabalhos de Saviani (2012), precursor da Pedagogia Histórico-Crítica.

As bases educacionais das teorias progressistas estão alicerçadas nas finalidades sociopolíticas da educação; desse novo olhar surge uma concepção de educação enquanto fenômeno social centrado na difusão do conhecimento; “[...] nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a Didática à luz [...]” da concepção da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos (SAVIANI, 2012, p. 63).

As tendências pedagógicas que buscam explicitar as concepções de ensino, aprendizagem, conteúdos, avaliação, papel do professor e dos alunos nas diferentes correntes pedagógicas estão classificadas em dois grupos. No primeiro estão as pedagogias de cunho progressistas constituídas pela Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. No segundo grupo as de cunho liberal, composto pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada, que inclui diversas correntes, dentre as quais a “[...] progressivista, a não diretiva, a ativista-espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras; todas ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XIX como contraposição à Pedagogia Tradicional [...]” e pelo Tecnicismo Educacional, que embora seja considerado uma tendência pedagógica, inclui-se, em certo sentido, na Pedagogia Renovada (LIBÂNEO, 1992, p.65).

Na Pedagogia Tradicional foram desenvolvidos métodos e técnicas que visavam a atingir os objetivos determinados pela tendência pedagógica e necessidade político-social da época. O foco era transmitir o conhecimento científico acumulado ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade para todas as pessoas, a fim de promover a “[...] formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade [...]” (LIBÂNEO, 1992, p.65).

Também conhecida por “pedagogia da essência”, a pedagogia tradicional, em relação aos objetivos e intencionalidades, tinha como princípio e regras de ensino a difusão do conhecimento para todos, conforme cita a obra “Didática” de Comênio (1592 -1670) e Saviani (1986).

A “pedagogia da essência” se caracteriza como revolucionária, pois centra-se no pressuposto de

“[...] escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática [...]” (SAVIANI, 1986, p. 44).

Vale ressaltar que “[...] o intento de formação mental, de desenvolvimento do raciocínio, ficou reduzido a práticas de memorização [...]”. Assim, a Didática da Pedagogia Tradicional resistiu ao tempo e se manteve instalada enquanto prática educativa que predomina ainda hoje nas escolas como didática de ensino pautado na mera transmissão de conhecimento (LIBÂNEO, 1992, p. 65).

A prática educativa fundamentada no ensino tradicional, que se constituiu após a revolução industrial e se mantém até os dias atuais, fundamenta-se no princípio de “[...] escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática [...]” (SAVIANI, 1986, p. 47). Pauta-se na imposição externa e rigorosa da disciplina pelo uso de castigos e na ênfase nos exercícios repetitivos e no ensino baseado na memorização de conteúdos, o que “[...] empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional, que pretendia com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 65).

A fim de garantir os interesses políticos, econômicos e sociais determinados pelas relações sociais e pelo modo de organização da sociedade daquele momento histórico, constituiu-se e consolidou-se na prática educativa um método no qual “[...] os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados

sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 65).

A Tendência da Pedagogia Tradicional perdurou até o “[...] início do século XX, quando se torna forte a influência da Escola Nova, que se inspira naquilo que chamo de concepção humanista moderna de filosofia da educação [...]” (SAVIANI, 2012, p. 76).

Dentre as principais características da Pedagogia Tradicional está a centralidade do processo de ensino no professor, o qual, por meio de métodos intuitivos que “[...] baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente [...]” e técnicas de memorização, apresentava aos alunos os conteúdos de forma desvinculada de seus interesses e dos problemas reais da sociedade e da vida, de forma que tais conteúdos pudessem ser gravados e reproduzidos nas provas (LIBÂNEO, 1992, p. 64).

Na Pedagogia Tradicional, o papel da escola centra-se na transmissão do conhecimento, não possibilitando a mobilidade social, privilegiando as classes mais favorecidas. Centrada na figura do professor autoritário, relega ao aluno uma posição de inferioridade no processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno é passivo, submisso e receptivo. O método expositivo se caracteriza por cinco etapas, que consistem na preparação, ou seja, na recordação da aula anterior; na apresentação, etapa na qual o novo conhecimento é apresentado ao aluno; na assimilação, em que o aluno se apropria do novo conteúdo; na generalização, que consiste na sistematização da aprendizagem que enfatiza a separação do geral em aspectos particulares concretos a fim de permitir que o conceito geral se una aos conhecimentos anteriores; e a aplicação, etapa na qual o aluno demonstra o que aprendeu por meio das avaliações. A avaliação da aprendizagem na Pedagogia Tradicional cumpre a função classificatória à medida que verifica, por meio de provas, interrogatórios orais, exercícios e trabalhos de casa, dentre outros instrumentos, a memorização. Dessa maneira, se o aluno reproduz o que foi ensinado, prova que aprendeu o conteúdo transmitido (LIBÂNEO, 1992).

Ainda no final do século XIX, em contraposição à Pedagogia Tradicional, em uma dinâmica internacional, surge a Pedagogia Renovada, que

[...] inclui várias correntes: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de Jhon Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras ligadas ao movimento da pedagogia ativa [...] (LIBÂNEO, 1992, p.65).

No Brasil, as ideias que impulsionaram as mudanças no contexto educacional desse período foram influenciadas pelas experiências e conhecimentos da Didática fundamentados no movimento da Escola Nova denominada “Didática da Escola Nova” ou “Didática Ativa”, que tem o aluno como figura central do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1992 apud CASTRO, 1984).

Na Didática da Escola Nova ou Ativa, o professor não ensina os alunos, mas possibilita as condições necessárias para que estes aprendam. Desse modo, cabe ao professor estimular os alunos a partir de seus interesses, para que estes, por si só, com suas experiências próprias, busquem conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento da atividade intelectual. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser observado como pesquisador, ativo, investigativo, e o professor como orientador, organizador das situações de aprendizagens e os métodos e técnicas. Os processos escolares são voltados para os trabalhos cooperativos, experimentações, e projetos e pesquisas de estudo individual. A ênfase não está no ensino, mas no processo de aprendizagem. Na Didática ativa dá-se “[...] menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 66).

O “[...] entendimento da Didática (ativa) tem muitos aspectos positivos, principalmente quando baseia a atividade escolar na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa [...]”, cujo objetivo final é o desenvolvimento e a formação do pensamento autônomo. Todavia, na prática pedagógica, devido a diversos fatores “[...] é raro encontrar professores que apliquem inteiramente o que propõe a Didática ativa [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 66).

Sendo assim, ocorre que, na maioria das vezes, os professores aplicam alguns métodos e técnicas característicos da Didática ativa

[...] sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência de pensamento. Com isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem pedem a matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional [...] LIBÂNEO (1992, p. 66).

Nessa vertente, o movimento da Escola Nova propagou uma falsa crença ao caracterizar e difundir o método científico indutivo da escola tradicional como “[...] método pré-científico, como método dogmático e como método medieval [...]”. O ensino tradicional, fundamentado nos cinco passos formais propostos por Herbart, denominados: preparação,



apresentação, comparação, assimilação e generalização, correspondem ao método científico à medida que busca “[...] verificar através de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se efetivamente assimilou o que foi ensinado [...]” (SAVIANI, 1986, p.47 - 49).

Portanto, o método da Escola Nova pode ser considerado pseudocientífico à medida que, ao tratar o ensino como pesquisa, empobrece, esvazia o ensino dos “[...] conteúdos logicamente estruturados, organizados [...]”, porque “[...] o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo [...]” (SAVIANI, 1986, p. 50).

Nesse contexto, temos a Escola Nova como reacionária e a Pedagogia Tradicional como revolucionária, pois “[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores [...]” que se utilizam desses conteúdos históricos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 1986, p. 59).

No pressuposto que os conteúdos históricos culturais são elementos de crucial importância para o exercício da cidadania, e que a função social da escola é promover a democratização do conhecimento científico pela garantia da apropriação dos conteúdos culturais, podemos afirmar que

[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática [...] (SAVIANI, 1986, p. 45 - 46).

Tal assertiva parte do pressuposto que a “pedagogia da essência” buscava, ainda que por imposição da autoridade, a ascensão do aluno de um nível inferior para um nível superior de conhecimento, pela assimilação da cultura historicamente produzida e acumulada pela humanidade. Nos métodos novos, denominados “pedagogia da existência”, ocorre a legitimidade das desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios à medida que enfatizam e prega o igualitarismo e esvaziam a partir desse discurso o ensino do conteúdo científico, propedêutico, que possibilita a condição necessária para o exercício da cidadania e participação na sociedade (SAVIANI, 1986). “[...] Uma das correntes da Pedagogia Renovada que não teve vínculo direto com o Movimento da Escola Nova, mas que teve repercussões na Pedagogia brasileira é a chamada Pedagogia Cultural [...]”. Caracterizada pela ênfase nos estudos culturais, essa tendência atribui ao professor “[...] a tarefa de dirigir e encaminhar a formação do educando pela apropriação dos valores culturais [...]” (LIBÂNEO, 1992, p.63).

A Pedagogia Cultural ultrapassa os muros da escola, visto que considera os outros espaços de áreas sociais como lugar de aprendizagem. Ao não se limitar ao espaço escolar, essa tendência pedagógica inclui outros espaços no processo de educação. Desse modo, as “[...] áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. [...]” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.14).

É nesse contexto que se encontra inserida a educação em ambiente hospitalar, a qual, conforme elenca o item 9 da Resolução nº 41, de outubro de 1995, visa garantir à criança e ao adolescente hospitalizado o direito à continuidade dos estudos por meio do acompanhamento do currículo escolar (BRASIL, 1995).

Nessa perspectiva, a classe hospitalar contribui para a democratização do ensino à medida que, pautada em uma concepção sócio-política, desenvolve ações pedagógicas que asseguram às crianças e adolescentes em tratamento domiciliar ou hospitalar o direito à continuidade dos estudos “[...] a fim de que não percam seu curso e não se convertam em repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem, assim, dificultando, conseqüentemente, a recuperação de sua saúde [...]” (MATOS; MUGIATTI, 2012, p.68). A classe hospitalar assegura a continuidade dos conteúdos escolares e contribui para o enfrentamento do fracasso escolar quando trabalha com os conteúdos das disciplinas do currículo escolar da escola regular por meio de atividades lúdicas e recreativas, que possibilitam o desenvolvimento cognoscitivo da criança (REINER-ROSENBERG, 2003).

Diante disso, “[...] uma escola no hospital permite à criança doente conservar os laços com sua vida anterior à internação [...]”, trata-se do “[...] resultado de um projeto de futuro, pois a criança, depois da sua hospitalização, retomará sua vida normal de criança [...]”. Nesse sentido, a classe hospitalar consiste em uma classe que agrupa crianças de idades diferentes, na qual, “[...] o professor desenvolve com elas uma pedagogia tendo em conta ao mesmo tempo a capacidade psíquica das crianças doentes e seus diferentes níveis de escolaridade [...]” (TUFFI, 2011, p. 1066 apud REINER-ROSENBERG, 2003, p. 21).

No Estado do Paraná, os alunos que se encontram afastados da escola regular devido à necessidade de tratamento domiciliar ou hospitalar são amparados pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH –, que objetiva a continuidade do processo de escolarização sem perdas de conteúdos das disciplinas, bem como contribuir para o seu retorno e reintegração ao grupo escolar (MENEZES, 2004).

[...] O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh), proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), [...] é uma iniciativa que demonstra os caminhos para a efetivação de uma política pública de promoção da universalização da educação, pois mostra o reconhecimento formal do atendimento educacional em ambiente hospitalar, promovendo parcerias interinstitucionais e oportunizando campo de estágio nos hospitais universitários estaduais. [...] (PARANÁ, 2010, p.15).

Na classe escolar, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação são concebidos em uma concepção humanista, pautada na “[...] superação do modelo tradicional de escola, como respeito pelo ritmo próprio de cada aluno, vinculação dos conteúdos à realidade vivida [...]” (BARROS, 1999, p.87).

#### A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares no ambiente hospitalar

[...] auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta a sociedade. A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino - aprendizagem. A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade (LUCKESI, 2002b, p. 175).

Assim, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares em ambiente domiciliar ou hospitalar “[...] passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto da avaliação [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 16).

A Pedagogia Cultural se distingue das demais tendências pedagógicas da linha das concepções escolanovistas quando busca “[...] superar as oposições entre a cultura subjetiva e a cultura objetiva, entre o individual e o social, entre o psicológico e cultural [...]” (LIBÂNEO, 1992, p.63).

Por volta de 1950 e 1960, devido a aspectos de ordem econômica, política e social, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise e cria as condições materiais e objetivas necessárias para o desenvolvimento de outra tendência pedagógica denominada Pedagogia Tecnicista. Esta, embora considerada uma tendência pedagógica inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, de certa forma se inclui na Pedagogia Renovada (SAVIANI, 2012). Por ser concebida “[...] compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente [...]”, a tendência tecnicista

que efetivou-se nesse período como orientação educacional por imposição dos organismos oficiais (LIBÂNEO, 1992, p. 66).

Respalhada na Didática instrumental, a tendência tecnicista presente em livros e manuais didáticos continua a influenciar a formação de professores, que tem sua instrução alicerçada de forma simplificada no seguinte arranjo: “[...] objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação [...]”. Nesse contexto, o professor “[...] é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para atingir os objetivos [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 67).

Ao longo da década de 1970, consequência de aspectos de ordem política, econômica e social, intensificaram-se as críticas à Pedagogia Tecnicista, influenciadas pelas produções de alguns teóricos que desenvolveram estudos e pesquisas embasados na concepção das teorias crítico-reprodutivistas de educação sistematizadas nas obras de

[...] Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução* (1970), Althusser, com o artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado na revista *La Pensée*, em junho de 1970, e depois republicado na forma de livro, e Baudelot e Establet, com o livro *A escola capitalista na França*, que data de 1971 [...] (SAVIANI, 2012, p.78).

Compreendemos que tais obras, em consonância com um movimento de lutas sociais pela democratização da sociedade, contribuíram de maneira significativa para alimentar os debates e críticas de “[...] questões educacionais e escolares numa perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo [...]” em contraposição ao tecnicismo, caracterizado pela centralidade nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade (LIBÂNEO, 1992, p. 68). Surgem, então, as tendências progressistas da educação, as quais geraram ideias pedagógicas e práticas educacionais configuradas nas tendências pedagógicas compostas pela Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012).

As tendências pedagógicas progressistas, alicerçadas na concepção de educação pautada nas finalidades sociopolíticas da educação via uma análise crítica da realidade das realidades sociais, apresentam uma “[...] educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, de superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 69).

Na pedagogia Libertadora, o trabalho escolar encontra-se centrado na realidade social; desse modo, o professor tem a tarefa de orientar a aprendizagem dos alunos por meio de

temas geradores que enfatizem a análise de problemas sociais, econômicos e culturais da comunidade local a fim de estabelecer ações coletivas no enfrentamento desses problemas.

[...] Nesse processo em que se realiza a discussão, os relatos da experiência vivida, a assembleia, a pesquisa participante, o trabalho em grupo etc., vão surgindo temas geradores que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos. É uma didática que busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador ou animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 69).

Nesse sentido, o trabalho escolar prioriza o processo de participação crítica e ativa nas discussões sobre as ações práticas relacionadas às questões da realidade social imediata. Dessa forma, a centralidade não está nos conteúdos sistematizados, mas na discussão de temas sociais e políticos.

[...] A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. Faz dele, na feliz expressão de Marcel um ser “situado” e “datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento [...]. (FREIRE, 1967, p.42).

A Pedagogia Libertadora teve como precursor Paulo Freire (1921 - 1997), que defendia uma concepção de homem pautada na ideia de um ser de relações, que não apenas vive no mundo, mas interage, dialoga, se apropria e transforma a cultura do mundo vivido. Somente por essa integração é possível ao homem se “[...] adequar à realidade, conhecendo o contexto histórico e cultural, e ainda, interagir, criar, recriar, decidir, criticar, participando e transformando a história e a cultura [...]” (MIRANDA, 2014, p. 17 - 18).

Em seu momento histórico, a realidade observada por Freire era que os homens viviam “[...] oprimidos, direcionados, passivos, comandados pelo poder de uma minoria, que inventam mitos para massificar e conseguir impor suas ideologias, que cada vez mais negava [...]” à maioria da população o direito à educação e os oprimiam por meio do analfabetismo (MIRANDA, 2014, p. 18).

Nesse contexto, podemos afirmar que

[...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se [...] (FREIRE, 1967, p.43).

A Pedagogia Libertadora surgiu como possibilidade de enfrentamento ao analfabetismo, que buscava a verdadeira democracia por meio da educação popular, “[...] uma educação que proporcionasse o diálogo, que realmente desse a devida importância para a área social, que tivesse uma responsabilidade política onde as classes populares tivessem voz ativa [...]” (MIRANDA, 2014, p. 18 - 19).

O papel da escola, na Pedagogia Libertadora, é desenvolver no aluno a capacidade de análise da realidade por meio da formação de consciência política via problematização da realidade, das relações sociais do homem com seus pares e com a natureza, a fim de que, pela consciência política e análise crítica, possa atuar e transformar a realidade. Nessa vertente, os conteúdos da aprendizagem são extraídos da realidade dos educandos, perpassados pelo processo de análise crítica do contexto histórico, político, econômico e sociocultural da realidade vivida (LIBÂNEO, 1992).

As técnicas de ensino estão fundamentadas no método dialógico, as quais se refazem na práxis por meio de debates, entrevistas, grupos de discussões e outras que buscam privilegiar a relação autêntica de diálogo, a problematização de situações que permitam aos alunos a troca de experiências em torno da prática social, possibilitem a vivência de relações afetivas e contribuam para uma compreensão crítica da realidade. Nesse contexto, os programas previamente estruturados, as aulas expositivas, e qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem constituem práticas opressoras, embasadas na educação bancária. A função da avaliação, portanto, é emancipadora, e na prática compreende o desenvolvimento e o progresso do grupo de estudos mediante um programa previamente definido coletivamente, com a participação de todos os membros do grupo. A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na Pedagogia Libertadora se dá no processo de grupo por meio de trabalhos escritos e autoavaliação que possibilitem a compreensão e a reflexão crítica da prática vivenciada entre o educador, que atua como coordenador dos debates, e do educando,

que é sujeito ativo no grupo; todavia, ambos são sujeitos do ato do conhecimento (LIBÂNEO, 2005).

Desse modo, inferimos que na Pedagogia Libertadora avaliar significa

[...] interrogar-se. Precisamos indagar: por que não? A pergunta por que não nega a absolutização do saber e do não saber e ressalta a relevância de se considerar a construção do conhecimento como uma possibilidade permanente. Esta pergunta convida a ultrapassar os limites do já conhecido, do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber, sugerindo a existência de possibilidades até então desconhecidas [...] (ESTEBAN, 2003, p.22-23).

Embora em suas obras Freire (1921-1997) não tenha tratado especificamente da temática da avaliação, apresentou proposições relevantes sobre os aspectos de ordem política, econômica, e sociocultural, as quais possibilitam compreender que “[...] estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo [...]” (FREIRE, 2000, p.136).

O meio social exerce influência sobre os indivíduos; essas influências, por sua vez, “[...] se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 17). Essa constatação nos ajuda a refletir e compreender que somos uma geração que traz como legado histórico a herança de relações sociais pautadas na hierarquia de poder e autoritarismo, que acabam por refletir sobre as práticas pedagógicas e avaliativas atuais (HOFFMANN, 2009).

Nesse processo de aprendizagem, que consiste na transformação de uma prática pedagógica alicerçada no autoritarismo para uma prática pedagógica pautada na democracia, “[...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor [...]” (HOFFMANN, 2005, p. 12).

Assim, a prática avaliativa centrada na verificação da aprendizagem está ligada a uma concepção de avaliação cuja função é classificatória, respaldada no ato de examinar, sustentada por uma pedagogia que não considera o sujeito como “[...] um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo [...]” (FREIRE, 2001, p.18), “[...] mas somente como um ser que deve apresentar produtos, segundo os parâmetros esperados por aquela escola [...]” (LUCKESI, 2005, p.28).

No processo de ensino e aprendizagem da Pedagogia Libertadora, o diálogo é um instrumento de libertação que surge em contraposição à educação bancária; assim, a participação do aluno no processo de aprendizagem se configura em um elemento de crucial relevância para a construção da autonomia (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre a função emancipatória à medida que permite ao aluno se perceber como sujeito e não objeto de um processo, pois “[...] a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque é sujeito dessa prática; a não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática [...]” (FREIRE, 1982, p. 94). Não obstante, “[...] não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante [...]”. É necessária uma retomada de consciência para transformação da realidade vivenciada (VASCONCELOS, 1994, p.55).

Por conseguinte, à medida que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares possibilita aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência crítica de seu papel no processo cíclico do ensino e aprendizagem, ela cumpre a função emancipatória e contribui para as reflexões necessárias à transformação da realidade desses estudantes.

Assim como a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária surgiu em contraposição à repressão, opressão e autoritarismo, caracterizados na Pedagogia Tradicional. No contexto educacional brasileiro, surgiu em contraposição ao ensino dogmático fundamentado nos princípios religiosos no início do século XX, com base na racionalidade, liberdade e espontaneidade. Tinha como princípio a formação de um homem autônomo, livre e pensador. Influenciada pelo ideário anarquista dos imigrantes italianos e espanhóis, a Pedagogia Libertadora preconizava os métodos ativos que “[...] tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico, imprimindo-lhe autêntica função revolucionária [...]”, com o objetivo de preparar os estudantes para o trabalho e neles desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade, pois para os anarquistas, a educação e as atividades culturais eram importantes ferramentas no processo de transformação das relações sociais e econômicas, capazes de constituir uma sociedade mais justa, igualitária e libertária (KASSICK, 2008, p.138).

Caracterizada pela oposição contra qualquer tipo de poder ou autoridade, cujo sentido sociopolítico está pautado na resistência contra a dominação e exploração, alicerça-se em três princípios: o da autogestão, que consiste na possibilidade da gestão da educação ser desempenhada “[...] pelos envolvidos no processo educacional; isso significa a devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de



trabalho) [...]”; o da autonomia do indivíduo, que nega veementemente a aceitação de prêmios ou punições, pois acredita que “[...] o indivíduo não é um meio; é fim em si mesmo. No universo das coisas (mercadorias) tudo tem um preço, porém só o homem tem dignidade [...]” e o princípio da solidariedade, baseado na ideia de que,

[...] da mesma maneira que o capitalismo cria a competição entre os trabalhadores, para superá-las eles desenvolvem formas de solidariedade – sindicatos, por exemplo. Daí a educação autogestionária funda-se prioritariamente não na competição e sim na solidariedade, ser uma educação crítica permanente das próprias formas educativas; antiautoritária, preocupando-se em desenvolver as potencialidades de cada um [...] (TRAGTENBERG, 1980, p. 57- 58).

A Pedagogia Libertária, que teve como representantes alguns teóricos como Freinet, Vasquez, Oury, Ferrer e Guardia, dentre outros, parte do princípio de que a aprendizagem decorre da vivência na prática, possibilitando que aprendido e vivenciado seja incorporado quando utilizado em situações reais. Dessa forma, os conteúdos de ensino são determinados pelas necessidades e interesses dos grupos, porque a aprendizagem resulta do conhecimento, que por seu turno está relacionado às experiências vivenciadas pelo grupo, “[...] especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica [...]” (LUCKESI, 1994, p.67).

Como as outras tendências pedagógicas, a Pedagogia Libertária

[...] tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.[...] (LIBÂNEO, 2002, p. 19).

Dentre as principais características da Pedagogia Libertária, podemos destacar o papel da escola, cujo objetivo era desenvolver mecanismos de mudanças nas estruturas institucionais com base na resistência contra a burocracia, que instalada nas instituições, funcionava como ação controladora e dominadora do estado. Objetivava ainda como promover uma prática pedagógica de aprendizagem com ênfase na participação grupal a fim de possibilitar ao estudante, no sentido libertário, o desenvolvimento da capacidade de autogestão, autonomia e solidariedade (LIBÂNEO, 1992, p. 69).

As técnicas de ensino utilizam como instrumentos do processo de ensino e aprendizagem a vivência grupal, as assembleias, as reuniões, dentre outras que possibilitem o debate, a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico, e permitam a participação grupal em associações, conselhos, eleições, assembleias e reuniões visando estabelecer uma conexão entre a aprendizagem dos conteúdos da escola e as situações vivenciadas na realidade

vivida. A aprendizagem preconiza os métodos racionais, experimentais e científicos que estimulam a curiosidade e favorecem o desenvolvimento da atividade cerebral, respaldados em um processo de análise crítica da realidade vivida, que parte do geral para o específico, do conhecido ao desconhecido em busca da razão (LIBÂNEO, 1992).

Na Pedagogia Libertária, a relação entre professor e aluno está baseada na autogestão e no antiautoritarismo. Desse modo, cabe ao professor criar possibilidades de reflexões coletivas que promovam a superação dos obstáculos para a aprendizagem, os quais estão enraizados no indivíduo e no grupo e possibilitar a descoberta de diferentes métodos de pesquisa, ação, observação e devolutiva dos resultados das análises críticas. Assim, a relevância do saber, na Pedagogia Libertária, está relacionada à possibilidade de seu uso prático, nas situações vividas, experimentadas e incorporadas aos indivíduos na coletividade (LUCKESI, 1994), ou seja,

[...] pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre as pessoas, saberes, informações, fatos, contextos [...] (ESTEBAN, 2001c, p.11).

Inferimos que a avaliação da aprendizagem na Pedagogia Libertária, de caráter especificamente pedagógico, cumpre a função formativa, pois esta última se encontra incorporada à ação de formação do estudante, intencionalmente planejada no ato pedagógico. Na Pedagogia Libertária, a avaliação cumpre a função formativa, porque embora os referenciais teóricos não abordem uma prática avaliativa caracterizada por um ou outro instrumento, ao caracterizar essa tendência pedagógica compreendemos que toda prática pedagógica perpassa pela avaliação. Observamos que na prática pedagógica pautada nos princípios da Pedagogia Libertária,

[...] avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado e seu processo de construção do conhecimento. O que o aluno não sabe e o caminho que irá percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória do não saber, passa a ocorrer [...] (ESTEBAN, 1997, p. 53).

Entendemos que trata-se de uma avaliação contínua, processual, na qual o professor avalia o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem pela

observação permanente das atitudes, participação, envolvimento, interesse e comunicação, ou seja, pela valorização da experiência vivida e de sua aplicação prática nas situações da vida social (LUCKESI, 2011a).

No estudo e análise das teorias educacionais e de suas respectivas tendências, foi possível identificar as contribuições e as limitações de cada uma no âmbito educacional em consonância com o contexto político, econômico e sociocultural; entendemos que as Teorias Críticas surgiram como propostas pedagógicas para a superação do reprodutivismo (LIBÂNEO, 1992; SAVIANI, 2012).

No entanto, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica, alinhadas às concepções da Teoria Histórico-Cultural, diferenciam-se das demais tendências progressistas pela prática educativa pautada na difusão do conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade e pela ênfase na aprendizagem dos conteúdos escolares como “[...] condição para efetiva participação do povo nas lutas sociais [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 70).

A Teoria Histórico Cultural originada dos estudos de Vygotsky (1896 – 1934), foi criada no período de 1924 a 1934 com a colaboração de Luria, Leontiev e demais colaboradores. Inspirado por Marx e Engels, Lev Semionovic Vygotsky, considerado um dos maiores psicólogos do século XX, produziu uma das teorias mais promissoras da psicologia ao compreender o significado do marxismo para a psicologia e estruturá-lo sobre as bases dialético-materialistas (PALANGANA, 2001).

Embora Lev Semionovic Vygotsky não tenha recebido uma educação formal em psicologia, vale ressaltar que sua atividade profissional foi bastante diversificada: “[...] foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências [...]” (OLIVEIRA, 2010).

Em seus estudos, Vygotsky buscou compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e daí surgiu o conceito de mediação social. Basicamente, os pensamentos de Vygotsky em relação à nova abordagem para a psicologia está fundamentado em três ideias centrais:

[...] as funções psicológicas tem suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A primeira ideia explicita que, enquanto espécie que se constitui biologicamente, o homem possui limitações para o seu desenvolvimento em decorrência “[...] de que o cérebro, como órgão material é a base biológica do funcionamento psicológico [...]”]; mas seu funcionamento está baseado em um sistema de funções caracterizado pela plasticidade, que consiste na capacidade de ser moldado pela ação de elementos externos. A segunda ideia está ligada a uma concepção de base material na qual “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é a parte essencial da constituição da natureza humana [...]”. Nesse pressuposto, verificamos que “[...] o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real [...]”. A terceira ideia apresenta o conceito de mediação, cujo “[...] fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico [...]” parte do pressuposto de que “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os elementos simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 24 - 25).

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 34 - 35).

Em relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotsky discorre sobre a “[...] questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento [...]” a partir de duas ideias centrais sobre as funções básicas da linguagem. A primeira e principal função é a de intercâmbio social, na ideia de que “[...] é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem [...]”. A segunda função, denominada pensamento generalizante, se fundamenta na ideia de que “[...] a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 44 - 45).

Dessa maneira, o que faz com que a linguagem se torne um instrumento de pensamento é exatamente a função de pensamento generalizante; assim, por meio da linguagem, se torna possível a organização do real mediante conceitos e formas, em consequência do processo de mediação entre o sujeito e o objeto (OLIVEIRA, 2010).

Nessa linha de pensamento, o termo aprendizagem ou aprendizado é conceituado como:

[...] processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 44 - 45).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo que ocorre em consonância com o ensino, decorrente da interdependência e da medição. Desse modo, o termo ensino-aprendizagem pressupõe uma ideia de interação social, “[...] incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Ao tratar a temática da aprendizagem e do ensino na concepção de mediação que pressupõe a interação social, Vygotsky nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito consiste na “[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p.97, apud OLIVEIRA, 2010, p. 44- 45).

Os conceitos de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial tratam da capacidade de realização de tarefas. Assim, temos que o nível de desenvolvimento real está relacionado à capacidade de o indivíduo de realizar tarefas sozinho; em contrapartida, o nível de desenvolvimento potencial consiste na capacidade de desempenhar tarefas com auxílio, ou seja, com a mediação de sujeitos mais desenvolvidos em suas funções psicológicas superiores em relação àquela tarefa especificamente.

Nos fundamentos epistemológicos e filosóficos da Teoria Histórico-Cultural,

[...] é na ZDP que deve atuar o educador, procurando colaborar para a viabilização de processos que estão amadurecendo nos alunos. Assim, não basta submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele faça seu próprio caminho; o educador deve procurar intervir sempre que necessário à elevação da qualidade da aprendizagem. Assim, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” [...] (SFORNI, GALUCH 2009, p. 123).

A filosofia de Marx e os estudos de Vygotsky serviram de base para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (2012). Posteriormente, como alicerce para o desenvolvimento da proposta Didática para a Pedagogia

Histórico-Crítica desenvolvida por Gasparin (2011b) como proposta para a superação das limitações das teorias não-críticas no que diz respeito ao entendimento de que a educação está sujeita aos condicionantes sociais.

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, alicerçada na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, concebe a educação como ferramenta de transformação social na medida em que contribui para aqueles que se encontram na hierarquia da sociedade capitalista, nas classes menos favorecidas, via acesso ao conhecimento tenham possibilidade de superar as condições materiais de sua realidade social (SAVIANI, 2012).

Enquanto arcabouço teórico de orientação para a prática pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, pautada em uma concepção que considera as relações sociais e a história dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, se apresenta como possibilidade de superação das práticas que até o presente momento têm contribuído, em um movimento contraditório com os princípios e funções da escola pública, para a manutenção da estratificação das classes sociais e conseqüentemente para o fracasso da escola evidenciado pelos altos índices de reprovação e evasão escolar por parte da classe mais pobre.

Nesse sentido, a Didática da para a Pedagogia Histórico-Crítica se configura como possibilidade de reflexão e reestruturação da práxis pedagógica. Essa Didática encontra-se estruturada em quatro níveis: teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, que consiste na apropriação do conhecimento científico por uma prática pedagógica que considera, como elemento essencial no processo de construção do conhecimento científico, a necessidade de ascender à teoria e retornar à prática em forma de práxis; a Teoria Histórico-Cultural, que trata do conceito de nível de desenvolvimento proximal ao abordar os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem; a Pedagogia Histórico-Crítica, caracterizada pelos cinco passos denominados prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final; e a Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de incorporação na prática docente, pela ação e interação entre professor e aluno, do processo didático-pedagógico que permita a reelaboração e a apropriação do conteúdo científico com significado e sentido individual e social para o educando (GASPARIN, 2011b).

Compreendemos que a problemática cotidiana, embora importante, não é suficiente, enquanto conteúdo escolar, “[...] pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as experiências de vida em função dos interesses de classe [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 70).

O marco histórico da concepção histórico-crítica é 1979, quando a educação passou a ser discutida de forma mais ampla e coletiva na perspectiva da pedagogia dialética, cuja base teórica se encontra respaldada na Pedagogia Histórico-Crítica alicerçada nos pressupostos de Marx. Nesses pressupostos temos que:

[...] quando se pensam em fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real, portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo [...] (SAVIANI, 2012, p. 119).

A compreensão da concepção teórica que sustenta a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica perpassa pelo entendimento do significado da práxis enquanto conceito sintético que articula a teoria e a prática (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968).

Desse modo, podemos afirmar que a práxis é:

[...] um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método [...] (SAVIANI, 2012, p. 120).

Outro elemento norteador para a compreensão das Teorias Críticas é o método pedagógico, que por se tratar de uma tendência educacional com base na concepção dialética que consiste na compreensão das contradições e transformações da realidade, se encontra constantemente em movimento e possui como arcabouço teórico o materialismo histórico (KONDER, 1981; KOPNIN, 1972, 1978).

Nesse sentido, ao considerarmos que

[...] a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores [...] (SAVIANI, 2012, p. 121).

Assim, em uma pedagogia crítica, o papel do professor passa a ser de garantir ao aluno o acesso e a aquisição do conhecimento científico de tal monta que estes possam elevar o nível de seus conhecimentos partindo do senso comum e ascendendo para os conhecimentos científico e filosófico a fim de que pelo desenvolvimento de suas capacidades psíquicas superiores seja capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações (SAVIANI, 2004).

A esse respeito, Libâneo pondera que:

[...] Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é *proporcionar aos alunos os meios que assimilem ativamente os conhecimentos* é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e a matérias de ensino. Isto quer dizer que o ensino não é só transmissão de informações mas também o meio de organizar a atividade de estudos dos alunos. O ensino somente é bem sucedido quando objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. Ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor [...] (1992, p. 54-55).

Nessa perspectiva, o conceito de avaliação da aprendizagem escolar está relacionado à Didática que decorre da ação pedagógica dos professores, os quais devem buscar acompanhar o processo de apropriação do conhecimento a fim de identificar avanços e dificuldades mediante a comparação entre os resultados obtidos e os objetivos propostos para a reorganização do trabalho pedagógico em busca da qualidade do trabalho e da melhoria do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1992; GASPARIN, 2011b; SAVIANI, 2012).

Enquanto principal ramo de estudo da pedagogia, a Didática busca investigar os fundamentos, as condições, os modos de realização da instrução e do ensino, ou seja,

a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e a Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 25-27).

A história da Didática enquanto atividade pedagógica escolar está relacionada e ligada ao surgimento do ensino científico; portanto requer planejamento intencional da atividade referente à instrução da população. Dessa forma,



[...] definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino, a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios que irão regular a ação didática [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 52).

Entretanto, embora a atividade de instrução relativa à aprendizagem em formas elementares de ação pedagógica possa ser encontrada nas comunidades primitivas, bem como na Antiguidade Clássica e período medieval, somente na metade do século XVII, com a obra intitulada: “*Didacta Magna*” escrita por João Amós Comênio (1592 – 1670), “[...] pastor protestante e primeiro educador a formular ideias avançadas para a prática educativa nas escolas, em contraposição as ideias conservadoras da nobreza e do clero [...]”, a Didática passou a ser observada como “[...] teoria do ensino, que sistematize o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 57-58).

Os temas fundamentais da Didática encontram-se pautados nos “[...] objetivos sócio-políticos e pedagógicos [...]” da educação escolar e consistem, sistematicamente, na organização dos conteúdos, métodos, formas, meios, técnicas e recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho educativo que se configura no processo de ensino, aprendizagem e avaliação (LIBÂNEO, 1992, p. 56). Logo, torna-se necessário compreender que “[...] o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais [...]” os professores, devem formular, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino (LIBÂNEO, 1992, p. 56).

Nesse âmbito, cabe ao professor compatibilizar os conteúdos, assim como os métodos de ensino, aos objetivos propostos em relação ao nível de conhecimentos, experiências e capacidade cognoscitiva, ou seja, desenvolvimento mental dos alunos (LIBÂNEO, 1992, p. 43).

Nesse contexto, ressaltamos que

[...] Quando falamos das finalidades da educação *no seio de uma determinada sociedade*, queremos dizer que o entendimento dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modifica conforme as concepções de homem e da sociedade que, em cada contexto econômico e social de um momento da história humana, caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais (LIBÂNEO, 1992, p.52).

No entanto, é importante ressaltar que não se trata de nivelar os conteúdos científicos ao nível do conhecimento cultural dos alunos provenientes das classes mais pobres, mas a partir do conhecimento do aluno estabelecer os objetivos de aprendizagem para os conteúdos e organizar didaticamente o planejamento do trabalho docente.

A compreensão que as finalidades educativas “[...] subordinam-se, pois, a escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais [...]” nos possibilita entender que as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação dos professores “[...] vinculam-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 24).

Por conseguinte, ao tratar da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares é preciso considerar os aspectos históricos, políticos, econômicos e socioculturais imbricados no processo de transformação da educação brasileira. É preciso compreender “[...] do que se fala e como se fala em educação [...]”, pois a História da Educação “[...] pode revelar não só os problemas que estão sendo discutidos como relevantes para a área como pode informar sobre os caminhos e as contradições que delimitam seus propósitos [...]” (NAGEL, 2004, p.1).

Consideramos de fundamental importância enfatizar que

[...] nenhuma avaliação está separada daqueles valores (comportamentos) julgados pelo cidadão-professor como necessários e relevantes à sociedade. O saber dedutivo, o saber religioso, o saber científico ou o domínio das coisas da natureza, através das ciências experimentais, ficaram bem marcados nos períodos anteriores da Idade Clássica, Idade Média e da Idade Moderna. Na Sociedade Contemporânea as avaliações já passaram pela valorização do saber enciclopédico, pela valorização do saber experimental (métodos de resolver problemas) pela valorização do saber gerencial, administrativo, didático, e até adentraram, em determinado momento, na apologia do “não-saber”, mas do “participar”. Reafirma-se, pois, que pela avaliação que é realizada nas escolas se reconhece qual a sociedade desejada pelos professores e se reconhece quem é o educador que educa [...] (NAGEL, 2010, p.14).

O estudo das tendências pedagógicas proposto por Libâneo (1992) e o das Teorias não-críticas e Críticas da educação, conforme Saviani (2012), é de crucial relevância para a compreensão da teoria educacional e das concepções de homem e de mundo, de ensino e aprendizagem, de conteúdo e avaliação que fundamentam o trabalho educativo, ou seja, nos possibilitam pensar a prática pela teoria que a sustenta.

No decorrer deste capítulo, buscamos apresentar, ainda que de forma breve, um estudo sobre as teorias educacionais e suas respectivas tendências pedagógicas e as principais

características de cada uma delas. No entanto, embora em alguns momentos as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tenham sido relatadas, julgamos necessário retomá-las em uma sessão posterior na qual abordamos os conceitos e as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares com o respaldo das obras de pesquisadores especialistas em educação e na temática da avaliação.

### 3.2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: CONCEPÇÃO E FUNÇÕES

A concepção de avaliação da aprendizagem dos conteúdos encontra-se alicerçada no princípio de que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2012, p.13). Portanto, compreende que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...] (SAVIANI, 2012, p.13).

Partimos do pressuposto de que na organização adequada do processo educativo a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, em uma concepção dialética da educação,

[...] é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 195).

Com esses pressupostos, temos que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares objetiva compreender, aperfeiçoar e transformar a prática pedagógica educativa à medida que possibilita o levantamento de dados e informações relevantes que permitem a reflexão sobre o trabalho educativo e a reorganização Didática das ações docentes (FREIRE, 1996).

A organização Didática do trabalho docente pode ser entendida como possibilidade de enfrentamento ao fracasso escolar ao compreender que “[...] a reprovação não é uma

exigência pedagógica porque a tendência das crianças e dos jovens é aprender, nesse sentido, se se organiza adequadamente o processo educativo, não vai haver reprovação [...]” (SAVIANI, 2011, p. 147). Não se trata aqui de sinalizar questões, propostas ou sugestões de erradicação da reprovação dos estudantes da escola pública pelo viés da “aprovação automática” ou da “pedagogia compensatória”, pois sabemos que ambas são tão excludentes quando a própria reprovação. Trata-se sim de propor um debate, uma discussão e uma reflexão acerca das finalidades da escola, do saber sistematizado, da aprendizagem dos conteúdos básicos necessários para a formação do indivíduo (SAVIANI, 2012).

Nesse sentido, o propomos a possibilidade de refletir e dialogar sobre a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] sem dissociar a discussão sobre avaliação do Projeto Político-Pedagógico em que se insere [...]”, na busca por encontrar caminhos que conduzam à transformação dos conceitos e das práticas pedagógicas pautadas em uma perspectiva de inclusão, que possibilitem neutralizar as práticas avaliativas de “[...] caráter seletivo e classificatório que se consolidam ao impregnar as relações interpessoais que contribuem com sua reprodução [...]” (FREITAS, 2008, p. 74).

Os termos “progressão automática” e “pedagogia compensatória” nos remetem à adoção de políticas implantadas nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB) como propostas de enfrentamento e superação ao fracasso escolar materializado nos altos índices de reprovação e evasão escolar, dos quais decorreu o problema de distorção idade-série, em especial da classe pobre. A proposta consistia em enfrentar o fracasso escolar evidenciado pelo alto índice de reprovação dos alunos da primeira e segunda série do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais pela flexibilização escolar via organização curricular em ciclos e visava a superar o problema da reprovação, evasão e distorção entre a idade e série dos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Finais pelo processo de reclassificação (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes de Bases Nacional nº 9.394/96 possibilitou a flexibilização escolar da organização escolar em ciclos e pelo processo de reclassificação dos alunos, conforme o Art. 23.

[...] A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.  
[...]

Ocorre que “[...] a eliminação da reprovação em função da garantia da progressão continuada é, sem dúvida o aspecto mais polêmico da organização curricular por ciclos de formação e merece ser melhor compreendido [...]”, pois em decorrência do entendimento pautado em um senso comum conservador, a proposta da progressão continuada difundiu-se como proposta de aprovação automática na ideia que “[...] não reprovar significa não avaliar [...]” (FREITAS, 2008, p. 74).

A problemática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares analisada pelo viés da reprovação escolar representa

[...] uma distorção do núcleo da avaliação, visto que a possibilidade de reprovar desloca a atenção do(a) professor(a) para a promoção/retenção, secundarizando o que deveria ser o seu eixo central: a aprendizagem do(a) aluno(a). Ou seja, o impasse vivido pelo(a) professor(a) mediante a necessidade de decidir se o(a) aluno(a) “merece ou não merece passar” não expressa uma correlação direta com a percepção de “o que o aluno(a) aprendeu e o que o(a) aluno(a) não aprendeu”, nem mesmo discute o mérito das definições em torno do que é necessário para que o(a) aluno(a) possa avançar em suas aprendizagens [...] (FREITAS, 2008, p. 74 – 75 apud VASCONCELLOS, 1998).

Assim, a argumentação a favor da progressão continuada parte do pressuposto da prática da avaliação emancipatória e “[...] portanto, em função de uma avaliação comprometida com a democratização da aprendizagem [...]”. Não obstante, a avaliação nessa perspectiva somente pode ser concebida na prática pedagógica das pedagogias progressistas. Logo, é necessário que se busque um maior aprofundamento em “[...] torno do que se entende por progressão continuada, tanto em sua concepção quanto em suas repercussões práticas, no intuito de desmistificar a compreensão de progressão automática [...]” (FREITAS, 2008, p. 75 - 77).

A proposta de reflexão sobre a progressão continuada visa a contribuir para o “[...] entendimento inverso, qual seja o de que a eliminação da reprovação, ao pôr em evidência a “não aprendizagem”, torna mais exigente a prática educativa, pois requer a “vivência da avaliação como prática de investigação [...]” (FREITAS, 2008, p. 74).

A mesma proposta de reflexão se faz necessária em relação ao programa que almeja corrigir a distorção idade-série, uma proposta pedagógica desenvolvida pelo Programa de Aceleração de Estudos – PAE –, no Estado do Paraná regulamentado pela Instrução nº 11/2016 – SEED/SUED, a qual orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino via Programa de Aceleração de Estudos.

A Instrução 11/2016, que normatiza o processo de correção da distorção idade/ano dos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Finais, informa que objetivo do programa é “[...] corrigir a distorção idade/ano das(os) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais da rede pública estadual de educação do Paraná, possibilitando o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos público-alvo deste programa [...]”. Em seu teor, constam informações relativas à organização das turmas, aos critérios para a efetivação da matrícula dos alunos do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado e orienta sobre a promoção e sistema de avaliação dos alunos matriculados no programa.

De acordo com a Instrução 11/2016, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares dos alunos matriculados no programa:

- [...] a) deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual a(o) professora(or) estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem das(os) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.
- b) a avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho da(o) estudante em diferentes situações de aprendizagem;
- c) a avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vedado submeter a(o) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação;
- d) para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente e cumulativa [...].

A Instrução 11/2016 orienta ainda sobre a forma de organização curricular, explicita que a proposta para ser desenvolvida e executada nas respectivas turmas não requer a utilização de material didático-pedagógico específico, mas sim a (re)significação da utilização “[...] do Livro Didático e de outros recursos disponíveis em cada realidade escolar, a partir do encaminhamento metodológico utilizado e da intencionalidade do trabalho educativo do professor [...]”. Informa como deve ser o registro da promoção do aluno caso este obtenha “êxito nas avaliações” e descreve detalhadamente o papel de todos os envolvidos no trabalho educativo.

Apesar de essas duas políticas públicas educacionais terem sido estabelecidas pelo Estado como estratégicas no combate aos altos índices de reprovação, evasão e correção de fluxo, estudiosos e pesquisadores analisaram as instruções que normatizaram o processo de implementação de ambas e relataram que “[...] os documentos são produtos de uma sociedade que, por meio deles, narra sua condição histórica, social e política, expressando, em sua manifestação, a articulação de diversos interesses [...]” (FILIPPI, 2018, p. 38).

Podemos citar como exemplo o Programa de Correção de Fluxo, implantado no Estado do Paraná no ano de 2010, “[...] na tentativa de acelerar a aprendizagem dos alunos com distorção idade/ano [...]”. De acordo com pesquisadores que se dedicaram a investigar esse fenômeno como objeto de pesquisa, o Programa de Correção de Fluxo, assim como o Programa de Aceleração de Estudos, vem “[...] perpetuando, nas políticas educacionais, o caráter compensatório da educação [...]” (FILIPPI, 2018, p. 53 apud PERRUDE, 2017).

Tais situações demonstram que as políticas públicas da educação, em decorrência do sistema político, econômico e social, acabam reproduzindo as tendências do

[...] neoliberalismo como uma estratégia para manutenção do sistema capitalista que ganhou espaço no meio intelectual, produziu orientações governamentais e norteou direcionamentos culturais. Tais orientações têm influenciando a educação com significantes modificações de encaminhamento político [...] (FILIPPI, 2018, p. 43-44).

As pesquisas que versam sobre essa temática apontam que muitas contradições se encontram presentes nesses programas e que as propostas, apesar de apresentarem benefícios, “[...] podemos perceber nelas problemas e conflitos, um dos quais é que esta almeja a diminuição do tempo escolar deste aluno, mas, em contrapartida, amplia a quantidade de conteúdos, pois tenta sintetizar dois anos letivos em um [...]” (FILIPPI, 2018, p. 120). Apontam ainda que o conteúdo dos documentos analisados evidencia que a “[...] SEED reconhece que o processo de aprendizagem destes alunos apresenta defasagem e que muitos ainda não estão integralmente alfabetizados [...]” e que tais constatações, considerando as lacunas observadas, inserem esses programas em debates polêmicos que questionam “[...] os reais motivos de se proporcionar um Programa de Aceleração de Estudos a um público-alvo que a própria SEED reconhece ter dificuldades e lacunas no processo de ensino aprendizagem [...]” (FILIPPI, 2018, p. 120).

Segundo as pesquisas, uma análise mais aprofundada dos programas denota que, desde longa data, no Estado do Paraná e outros Estados do Brasil, as propostas que visam a superar as dificuldades vivenciadas pela educação pública são elaboradas “[...] sem um olhar sobre as causas, apenas destinada à correção dos efeitos [...]”, evidenciando as contradições entre o desenvolvimento de tais propostas e a viabilidade e efetividade de seus propósitos no processo de implementação na prática pedagógica das escolas públicas estaduais (FILIPPI, 2018, p. 120).

Compreendemos pelo estudo e apresentação dos resultados do levantamento bibliográfico e documental até aqui elencados que a avaliação por ciclos, assim como o Programa de Aceleração de Estudos, são temas complexos que merecem uma investigação mais aprofundada para sua compreensão. Entretanto, consideramos que ambos são elementos relevantes para o debate, reflexão e análise da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na perspectiva da concepção dialética à luz das Teorias Críticas, e não reprodutivistas, da educação.

Nessa mesma perspectiva, apresentamos a seguir o estudo bibliográfico relativo às funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, os quais, alicerçados nos fundamentos epistemológicos e filosóficos de uma concepção dialética, constituem arcabouço teórico capaz de subsidiar a análise, reflexão e transformação da prática pedagógica e avaliativa dos profissionais da educação. Estes últimos, conscientes de seu papel político e pedagógico, têm buscado compreender as contradições que se materializam no contexto educacional em consequência dos fatores de ordem política, econômica e social para o enfrentamento das dificuldades e desafios vivenciados no âmbito das escolas públicas estaduais.

Para melhor compreensão das funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, versamos acerca dos conceitos e modalidades da avaliação em consonância com as finalidades da escola pública. Pontuamos que “[...] é preciso sublinhar sempre que a avaliação (em seus distintos conceitos e funções) é uma atividade eminentemente social, parte de um amplo conjunto de relações. Portanto, dependendo das redes em que se entretete [...]” (ESTEBAN, 2008a, p. 11).

Embora no decorrer deste trabalho de pesquisa tenhamos descrito em diversos momentos os conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares sob a ótica da apropriação dos conhecimentos científicos, julgamos pertinente trazer os conceitos de medir, testar e avaliar para em seguida apresentar as modalidades e funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares.

O termo medir significa expressar por meio de números, com objetividade e exatidão, o resultado de uma medida, “[...] a medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito [...]”. Desse modo, “[...] medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais [...]” (HAYDT, 2008, p. 8).



No contexto educacional,

[...] durante um certo tempo, o termo avaliar foi usado como sinônimo de medir. Isso principalmente na década de 40 devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes. Mas essa abordagem, que identificava a avaliação como medida, logo deixou transparecer sua limitação: é que nem todos os aspectos da educação podem ser medidos [...] (HAYDT, 2008, p. 8).

Testar significa submeter alguém ou alguma coisa a um teste ou experiência por meio de “[...] situações previamente organizadas, chamadas testes [...]”. No que diz respeito à educação, atualmente os testes denominados “avaliação em larga escala” têm sido utilizados para verificar e escalonar com base em critérios de medida padronizados o desempenho de alunos, professores e instituições educacionais. Assim, “[...] os educadores devem ter em mente os limites de sua utilização, pois nem todos os resultados do ensino podem ser medidos e averiguados através de testes [...]” (HAYDT, 2008, p. 9).

Assinalamos que “[...] O teste é um instrumento através do qual podemos medir o rendimento de uma capacidade, mas não a capacidade em si. Testar significa verificar alguma coisa, através de situações previamente arranjadas [...]”. Nesse sentido, os testes são instrumentos de medida que cumprem o propósito de verificar, ou seja, de medir quantitativamente o desempenho escolar dos alunos, “[...] considerando que medir é determinar a extensão, as dimensões (régua), a quantidade (balanço), o grau ou capacidade de uma coisa ou objeto [...]”. No contexto educativo, os testes demonstram limitações porque “[...] em termos de ensino x aprendizagem, atribuição de valores segundo determinadas regras anteriormente estabelecidas nem sempre é possível [...]”; pois os resultados dos testes se expressam quantitativamente por meio de números e não qualitativamente a partir de uma descrição (SANT’ANNA, 1995, p. 31).

[...] há várias espécies de comportamento desejado que representam objetivos educacionais e que não são facilmente avaliadas mediante testes com papel e lápis. Por exemplo, um objetivo como ajustamento pessoal-social é avaliado com mais facilidade e de maneira mais válida pela observação de crianças em situações que envolvam relações sociais [...] (HAYDT, 2008, p. 9, apud TYLER, 1974, p.100).

Os testes se apresentam como “[...] bons instrumentos de verificação [...]” na medida em que são utilizados para a finalidade à qual foram desenvolvidos. Entretanto, é necessário compreender que “[...] os resultados educacionais envolvem não só quantidade, mas qualidade [...]” razão pela qual, por si só, os testes “[...] não satisfazem a todos os propósitos da

educação [...]” devido à complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem (SANT’ANNA, 1995, p. 31).

Avaliar pode ser conceituado como:

[...] julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação de resultados com base em critérios previamente definidos [...] (HAYDT, 2008, p. 10).

Entendemos que avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados pela análise e interpretação dos dados quantitativos e qualitativos identificados e comparar o resultado obtido com os objetivos que se pretendia alcançar (HAYDT, 2008).

Nesses pressupostos, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares pode ser conceituada como:

[...] uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho docente. Os *dados relevantes* se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. A apreciação qualitativa desses dados, através da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas etc., permite uma *tomada de decisão* para o que deve ser feito em seguida [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 196).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, “[...] investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente [...]” (LUCKESI, 2011a, p. 174).

Nesse âmbito, “[...] a identificação de um erro deveria se constituir em um indicador para orientar professores e estudantes na recomposição de suas tarefas [...]” uma vez que fornece aos professores informações sobre sua prática de ensino e aos alunos informações sobre seu processo de aprendizagem, possibilitando a ambos refletir acerca das modificações necessárias para a melhoria da qualidade dos resultados obtidos (SOUZA et al., 2011, p.8).

[...] A avaliação é a corporificação, a objetivação de uma intenção. [...] Jamais se avalia pelo prazer de avaliar. Avalia-se, por exemplo, para responder às exigências de normas e de regulamentos. Avalia-se para aprovar e reprovar alunos, para selecionar alunos “fortes”. Avalia-se também, para prosseguir, com mais segurança, objetivos que podem estar sendo perdidos nos meios de um processo qualquer. Avalia-se para se chegar mais rapidamente ao lugar que se pretende aportar. Avalia-se para não se perder tempo ou para não se despender mal o tempo. Pode-se avaliar, enfim, para tomar-se uma decisão sobre quais são os trabalhos pedagógicos realmente úteis e necessários no processo de transformação da sociedade. Pode-se pois, avaliar, para ensinar melhor. (NAGEL, 1985, p.24).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares se constitui como uma fase do processo cíclico do ensino e aprendizagem, por conseguinte, compreende “[...] mais uma fase, ao final, de um ciclo completo de atividade didática, racionalmente planejado, desenvolvido e analisado [...]”, e como tal, “[...] implica uma revisão de suas consequências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática [...]” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 297).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, enquanto tarefa didática e permanente do trabalho docente, presente nas diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem, tem como finalidade básica de sua composição três elementos denominados verificação, qualificação e apreciação qualitativa.

[...] *Verificação*: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc. *Qualificação*: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos. *Apreciação qualitativa*: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-se a padrões de desempenho esperados [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 196).

As finalidades da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem, se referem à verificação, qualificação e apreciação qualitativa “[...] do nível de aprendizagem dos alunos, isto é, o que os alunos aprenderam. Mas por quê? E para quê? [...]” (HAYDT, 2008, p. 16).

Desse modo, para que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpra as finalidades educativas, na prática educativa pedagógica deve cumprir de forma interdependente com três funções. A primeira consiste na função pedagógico-didática, a qual se refere ao “[...] cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino [...]”, de diagnóstico, que “[...] permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor [...]” e possibilita a reorganização do trabalho pedagógico, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem previamente determinados, e a de controle, que “[...] se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 196-197).

[...] A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, preparação dos alunos para enfrentar as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social, ao mesmo tempo favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como dever social. Cumprindo sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 196-197).

A segunda diz respeito à função diagnóstica da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a qual deve possibilitar a tomada de decisão que implica na ação consciente por parte de todos os envolvidos no processo avaliativo e se efetiva na intervenção para a produção do resultado esperado via análise qualitativa do resultado obtido em comparação aos objetivos previamente determinados no planejamento a fim de atingir a aprendizagem do conteúdo proposto (LUCKESI, 2011a; SOUZA et al., 2011).

No entanto, se a função diagnóstica não estiver vinculada à terceira função chamada de controle, que “[...] se refere aos meios e a frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas [...]”, e com a função pedagógico-didática, esta se torna esvaziada de seu significado e sentido, porque a “[...] a função de controle, sem a função de diagnóstico e seu significado pedagógico didático, fica restringida à simples tarefas de atribuições de notas e classificação [...]” caracterizada pelo aspecto classificatório que enfatiza a mensuração do resultado (LIBÂNEO, 1992, p. 197-198).

Ao cumprir as funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares contribui para que a educação escolar cumpra a função social da escola pública de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico ao aproximar-se da possibilidade de intervir pedagogicamente na produção qualitativa do resultado que se pretende (LUCKESI, 2000).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares contribui para que a escola pública cumpra sua função social de garantir aos alunos da classe pobre a apropriação do saber sistematizado pelo ensino dos conteúdos escolares, possibilitando a estes a transformação da concepção de mundo e a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e participar das tomadas de decisão sobre os rumos da sociedade (LIBÂNEO, 1992; SAVIANI, 2012; DUARTE, 2016).

Na prática pedagógica, para que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpra sua finalidade educativa, que consiste na verificação, qualificação e apreciação qualitativa da apropriação do conhecimento científico, é necessário que os instrumentos avaliativos possibilitem ao professor coletar dados que representem a realidade investigada, identificar os resultados obtidos, analisar e interpretar a qualidade desses resultados e neles intervir para produzir a resposta esperada (LIBÂNEO, 1992; LUCKESI, 2011a; VASCONCELLOS, 2003).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta com proposta para o enfrentamento dos desafios da escola pública em relação à finalidade da educação escolar, que por sua natureza e especificidade, tem o saber como objeto específico do trabalho pedagógico quando

[...] a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) A conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos e tempos escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação [...] (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

Desse modo, entendemos que a apropriação do conhecimento histórico cultural, produzido e acumulado historicamente, é de crucial relevância no processo de desenvolvimento cognitivo ao permitir ao aluno passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada e que os subsídios teóricos da Teoria Histórico-Cultural e os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica contribuir para a superação dos desafios encontrados na educação contemporânea em relação à aprendizagem do conteúdo clássico necessário para a compreensão da realidade do mundo do aluno concreto.

Ao analisarmos a função da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares à luz da didática pelo viés das Teorias Críticas e pelo olhar das concepções teóricas, conforme as tendências pedagógicas, identificamos que há um elo entre as funções que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares assume na prática educativa e a função social da escola pública, que tem como “[...] referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente [...]” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Além das três funções apresentadas por Libâneo (1992), temos a função classificatória, que consiste em “[...] classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para a outra, ou de um grau para o outro [...]” (HAYDT, 2008, p. 18).

A função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares desempenha na prática pedagógica está relacionada a suas finalidades e modalidades. As funções anteriormente mencionadas são: pedagógico-didática, de diagnóstico, de controle e classificatória e as finalidades dizem respeito à verificação, qualificação e apreciação crítica. Quanto às modalidades, temos a diagnóstica, formativa e somativa (HAYDT, 2008 apud BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Na modalidade diagnóstica, a avaliação da aprendizagem escolar assume a função de diagnóstico, cuja finalidade é a verificação da aprendizagem dos conteúdos básicos necessários para o progresso escolar do aluno pela análise dos dados coletados por meio de instrumentos avaliativos diversificados. Nessa modalidade, é necessário apontar “[...] se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens [...]”. Para tal, deve ser “[...] realizada no início de um curso, período de letivo ou unidade de ensino [...]”, a fim de diagnosticar “[...] eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los [...]” (HAYDT, 2008 p. 16-17).

Na modalidade diagnóstica, a função de diagnóstico tem por finalidade:

[...] a) Verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos). b) Identificar, discriminar, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagens ou essas próprias dificuldades para uma prescrição. c) Comprovar as hipóteses sobre as quais se baseia o currículo. d) Obter informações sobre o rendimento do aluno [...] (SANT’ ANNA, 1995, p. 39).

A modalidade formativa na avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre a função de controle, pois sua finalidade é a apreciação qualitativa da aprendizagem dos alunos no tocante objetivos previamente estabelecidos. Nesse sentido, a avaliação formativa objetiva identificar “[...] se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução [...]”, isso se deve ao fato que, para o aluno progredir em seus estudos, “[...] antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino – aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou outra forma devem ter seu alcance assegurado [...]” (HAYDT, 2008 p. 16-17 apud TURRA et al., 1975, p. 185-186).

Na modalidade formativa, a função de controle tem por finalidade:

[...] a) Informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades. b) Melhorar o ensino e aprendizagem. c) Localizar, apontar, discriminar deficiências insuficiências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las. d) Propiciar *feedback* de ação (leituras, explicações, exercícios etc.) [...] (SANT' ANNA, 1995, p. 39).

Conforme Luckesi (2011a), Souza et al. (2011), a avaliação formativa se constitui daquela que tem a finalidade de diagnosticar a cognição dos alunos para que, por meio da intervenção pedagógica, estes possam progredir em sua aprendizagem a partir dos objetivos previamente determinados.

[...] Avaliar formativamente significa não se ater ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, facilmente verificáveis valendo-se de instrumental avaliativo pertinente. É fundamental ir além, é essencial, ao professor, planejar e implementar intervenções pertinentes e oportunas à superação, à aprendizagem [...] (SOUZA et al. 2011, p. 7204).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tem por finalidade educativa “[...] auxiliar o educando no seu crescimento, e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 207)

A função classificatória se efetiva por meio da modalidade de avaliação somativa; esta, por sua vez, objetiva classificar os alunos conforme os níveis de aproveitamento escolar previamente estabelecidos para a série, ano ou curso. Geralmente as avaliações são aplicadas ao final do período letivo, tendo em vista a promoção do aluno (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Na modalidade somativa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre a função classificatória, cuja finalidade é a qualificação, que consiste na atribuição de notas ou conceitos para classificar o aluno pelo “[...] rendimento alcançado, tendo por parâmetro os objetivos previstos [...]” (SANT' ANNA, 1995, p. 36).

A qualidade, na modalidade somativa, cuja avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre a função classificatória,

[...] se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada [...] (HOFFMANN, 2009, p. 31-32).

A função classificatória se encontra materializada nos documentos oficiais elaborados pela SEED/PR, como a Instrução 15/2017, que visa a orientar e determinar a prática avaliativa dos professores das escolas públicas do Estado do Paraná. Cabe aos professores a efetivação da modalidade avaliativa somativa, conforme estabelecem os documentos estaduais em consonância com nossos documentos internos das instituições escolares, como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico.

Embora a função classificatória esteja amparada pela legislação, diversos autores tecem severas críticas a essa função e apresentam questionamentos no sentido de possibilitar reflexões que promovam transformações na prática avaliativa.

[...] Diante da prática tradicional de quantificação e de classificação exigida na maioria dos currículos burocratizados, que ações podemos desempenhar com nossos alunos e alunas para que a lógica da exclusão (reprovação, hierarquização) embutida nas notas e/ou nos conceitos possa ir dando espaço à criação de uma lógica da inclusão-integração? É possível que o uso das notas e dos conceitos, apesar do sentido classificatório que apresenta, atribua ao processo educativo outros sentidos que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, servindo como instrumento de integração e auto-avaliação? (FERRAZ; MACEDO, 2008, p. 145).

Tais questionamentos nos possibilitam refletir sobre a função classificatória, caracterizada pela perspectiva mensuradora e controladora da avaliação somativa, e compreender a importância de valorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos dos dados obtidos em respeito à heterogeneidade, diversidade e especificidade dos sujeitos.

Apresentamos, no Quadro 2 a seguir, uma comparação entre as modalidades e funções da avaliação com o fito de explicitar o propósito, ou seja, para que usar, bem como a época considerada mais adequada para a aplicação da prova de acordo com cada modalidade e função específica.



<b>COMPARATIVO ENTRE AS MODALIDADES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO</b>			
<b>Modalidades</b>	<b>Função</b>	<b>Propósito</b>	<b>Época</b>
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

Quadro 2 – Comparativo entre funções e modalidades da avaliação, propósitos e época.

Fonte: (HAYDT, 2008, p. 19).

Embora o conhecimento sobre as modalidades, funções, propósito e época adequada de aplicação das provas se apresente como subsídio teórico importante para a análise do processo de ensino e aprendizagem, consideramos insuficiente para compor a análise dos resultados de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Tal fato se deve às especificidades e origem das dificuldades.

[...] Algumas dificuldades são de natureza cognitiva e têm sua origem no próprio processo de ensino-aprendizagem, [...] o aluno, também, pode apresentar dificuldades de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes por ele vivenciadas em casa, na escola ou em seu grupo de colegas [...] (HAYDT, 2008, p. 24).

Ressaltamos que conhecer as especificidades e origens das dificuldades do ensino e aprendizagem nos permite desenvolver ações didáticas, procedimentais, técnicas, metodológicas e pedagógicas que podem contribuir para a superação das dificuldades diagnosticadas. Contudo, devido à limitação própria da pesquisa de caráter científico, justificamos que não é possível, neste trabalho, apresentar um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática dificuldades e problemas de aprendizagem, porém enfatizamos a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos a respeito do tema para melhor compreensão e ações práticas educativas com vistas à identificação e superação das dificuldades de ensino e aprendizagem.

### 3.2.1 Avaliação: objetivos, métodos, técnicas, instrumentos e critérios

O trabalho pedagógico é um trabalho de natureza imaterial e caráter intencional, cuja imaterialidade se encontra no fato de que “[...] o produto não se separa do ato de produção [...]” (SAVIANI, 2012, p. 6) e cuja intencionalidade de caráter educativo está relacionada “[...] com os objetivos do ensino crítico [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 99).

Nessa premissa, compreendemos que,

[...] Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita etc.; vão desenvolvendo senso de responsabilidade, firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo, a força de vontade etc. a unidade instrução-educação se reflete assim, na força de atitudes e convicções frente a realidade, no transcorrer do processo de ensino [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 99).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de ensino é também um processo de educação, e “[...] ao mesmo tempo em que realiza a tarefa da instrução de crianças e jovens [...]”, realiza a tarefa de “[...] formação de personalidade dos alunos, não só no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 99).

Consideramos relevante frisar que “[...] é claro que o processo didático se refere ao ensino das matérias; mas justamente por ser *ensino*, a ele se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente [...]”. Portanto, quando nos referimos ao ensino crítico, abordamos as especificidades, ou seja, os objetivos das tarefas de ensino e aprendizagem, que devem ser encaminhadas com a intencionalidade de “[...] formar convicções, princípios orientadores da atividade humana frente à problemática e desafios da realidade social [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 99).

Diante desses pressupostos, os objetivos da ação educativa são atingidos “[...] quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das realidades sociais [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 99). Desse modo, “[...] a realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas do aluno frente às situações posta pela realidade [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 99).

As exigências da prática escolar requerem

[...] não só o controle sistemático da realização dos objetivos de aprendizagem durante o processo de ensino, mas também um momento especial de comprovação dos resultados obtidos. Assim, uma avaliação final deve ser a oportunidade de verificar o nível de assimilação conseguido pelos alunos, a qualidade do material assimilado, bem como o progresso obtido no desenvolvimento das capacidades cognoscitivas [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 98).

Ao considerarmos as prerrogativas do ensino crítico, observamos que avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares é uma das tarefas de ensino, e não parte dela. Nessa direção, a avaliação se encontra integrada ao processo de ensino e aprendizagem, que no momento inicial objetiva diagnosticar e sanar dificuldades; durante o processo, almeja o controle sistemático dos objetivos estabelecidos e atingidos e, no final do processo, verificar a qualidade do material assimilado.

Na formulação e elaboração do plano de ensino, devemos considerar os objetivos de ensino, os quais, por sua vez, consistem na definição e determinação dos comportamentos que podem e devem ser modificados como resultado da aprendizagem. Por conseguinte, na elaboração do plano de ensino os objetivos de ensino tornaram-se importantes “[...] sobretudo, a partir da ampliação do conceito de aprendizagem, pois, atualmente aprender é considerado algo mais do que a simples memorização de informações [...]” (HAYDT, 2008, p. 29).

Os termos métodos e técnicas apresentam definições específicas que respeitam uma organização sequencial e hierárquica na qual “[...] as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem [...]”. Ou seja, o método é um plano global, sistematizado sequencialmente e fundamentado em uma abordagem psicológica ou filosófica enquanto a técnica são as estratégias que serão utilizadas na execução do método (ANTHONY, 2011, s/p).

Na prática educativa, o trabalho pedagógico do professor se efetiva nessa tríade. Dessa maneira, a seleção e organização de “[...] vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos em função da característica de cada matéria [...]” devem primar pela consistência entre abordagem, método e técnicas (LIBÂNEO, 1992, p. 160).

Conhecer as “[...] classificações de métodos de ensino, conforme critérios de cada autor [...]” e relacioná-las à concepção teórica e pedagógica de processo de ensino e aprendizagem se torna necessário e relevante no desenvolvimento do trabalho educativo, pois “[...] os métodos de ensino são considerados em estreita relação com os métodos de

aprendizagem [...]”. Estes, por seu turno, “[...] fazem parte do papel de direção do processo de ensino por parte do professor tendo em vista a aprendizagem dos alunos [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 160). Portanto, “[...] de acordo com esse critério, o eixo do processo de ensino é a relação cognoscitiva entre o aluno e a matéria. Os métodos de ensino consistem na mediação escolar tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 160).

O processo de ensino e aprendizagem consiste em duas etapas distintas, nas quais o ensino explicita o aspecto externo, representado pelos conteúdos de ensino, e o processo de aprendizagem traz o aspecto interno que, por sua vez, está relacionado “[...] a condições mentais e físicas dos alunos para a assimilação dos conteúdos [...]”, e ambos se relacionam mutuamente. Desse modo, “[...] de um lado há a matéria a ser ensinada de forma assimilável pelo aluno; de outro, há um aluno a ser “preparado” para assimilar a matéria, partindo das disposições internas [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 160).

Reconhecer e compreender a relação de interdependência entre esses dois aspectos permite ao professor o entendimento que

[...] Há, portanto, métodos de ensino de acordo com aspecto externo, que indicam procedimentos e formas de dirigir o processo de ensino, ou seja, as relações professor-aluno-matéria; de acordo com seu aspecto interno, que indica as funções ou passos didáticos e procedimentos e ações de assimilação ativa da parte do aluno. Isto que dizer que métodos de ensino se ligam aos métodos de aprendizagem [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 161).

Considerando essas assertivas, temos que, “[...] em função desse critério básico, no qual a direção do ensino se orienta para a ativação das forças cognoscitivas do aluno [...]”, os métodos de ensino em seus aspectos externos podem ser classificados como “[...] método de exposição pelo professor, método de trabalho relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta (ou conversação) e método de trabalho em grupos [...]”. Em seus aspectos internos, que consistem no processo de aprendizagem, são classificados em “[...] passos ou funções didáticas de procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 161).

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, observada como uma das tarefas do trabalho pedagógico, assim como as demais tarefas desenvolvidas pela ação educativa do professor, perpassa por uma abordagem, um método e uma técnica que se efetivam mediante instrumentos e critérios na prática avaliativa. “[...] As técnicas e

instrumentos de avaliação são classificadas de diversas formas. Em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta de dados [...]”. A partir desses pressupostos, as técnicas e instrumentos de avaliação podem ser entendidos da seguinte forma: “[...] a técnica de avaliação é o método de se obter informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso [...]” (HAYDT, 2008, p. 56 apud MEDIANO, 1976, p. 37).

Consideramos relevante enfatizar que existe uma variedade ampla de instrumentos de avaliação, e que os mesmos instrumentos podem ser classificados de forma diferenciada de acordo com o autor e pesquisador que estuda a temática: técnicas e instrumentos de avaliação (HAYDT, 2008, p. 58). Dentre essa variedade de instrumentos e diferentes formas de classificação, “[...] que o professor tem a seu dispor para determinar o nível de desempenho apresentado pelos alunos, em função dos objetivos propostos [...]”, ressaltamos que a escolha adequada do tipo de instrumento avaliativo requer a definição do que se quer avaliar e a análise da característica do instrumento e sua capacidade de permitir “[...] a coleta dos dados referente ao objetivo proposto [...]” (HAYDT, 2008, p. 56 apud TURRA et al., 1975, p 46).

Julgamos de fundamental importância o conhecimento sobre as diferentes técnicas e instrumentos avaliativos, porém:

[...] é preciso lembrar que a medição do processo ensino-aprendizagem é realizada de forma indireta. O que isso quer dizer? Isso significa que a aprendizagem, assim como qualquer processo psicológico, não pode ser medida em si. O que pode ser medido são alguns comportamentos que nos permitem inferir se houve ou não aprendizagem [...] (HAYDT, 2008, p. 54).

O termo comportamento utilizado pela autora nessa citação não tem relação com a disciplina ou indisciplina do aluno, não está relacionada a questões comportamentais disciplinares; o termo faz menção aos objetivos gerais e instrucionais ou comportamentais (COLOTTO, 1972).

Devido à complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, à dificuldade de mensurar a aprendizagem e elaborar instrumentos avaliativos formais adequados ao objetivo da avaliação, consideramos a avaliação contínua e informal, realizada cotidianamente, pela observação de trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução de problemas, aplicação de conhecimentos etc. como uma importante ferramenta de análise do processo de ensino e aprendizagem (HAYDT, 2008). Dentre os mais diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares podemos citar a prova oral, prova escrita

(dissertativa ou objetiva), teste estandardizado ou padronizado (teste de aproveitamento, teste de aptidão, teste de personalidade), registro anedótico, lista de controle ou categorias, escala de classificação, ficha cumulativa, roteiro de entrevista, roteiro de visita à casa do aluno, questionário de autoavaliação, inventário, sociograma e estudo de caso.

Com base nos estudos de Haydt (2008), que representa graficamente a classificação das técnicas e instrumentos de avaliação de acordo com Cols (1976), Esteves (1973) e Mediano (1976), elaboramos o Quadro 3.

<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>		
<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Desdobramentos ou Observações</b>
1. Aplicação de provas	1.1 Prova oral (Exame oral) 1.2 Prova escrita	1.2.1 Dissertativa 1.2.2 Objetiva (construída pelo professor ou padronizada)
2. Aplicação de testes	2.1 Teste estandardizado ou padronizado	2.1.1 Teste de inteligência 2.1.2 Teste de aptidão 2.1.3 Teste de personalidade (interesse) 2.1.4 Teste de aproveitamento (escolar ou conhecimentos)
3. Observação	3.1 Registro anedótico 3.2 Lista de controle (categorias ou checagem) 3.3 Escalas de classificação 3.4 Ficha cumulativa 3.5 Roteiro de entrevista 3.6 Roteiro de visita à casa do aluno	De acordo com Esteves (1973, p. 86-101), o professor pode realizar uma observação dos trabalhos do aluno ou, então, fazer uma observação direta do seu comportamento. A observação pode ser casual ou sistemática.
4. Auto-avaliação	4.1 Inventário 4.2 Questionário de autoavaliação	-----
5. Estudo de caso	5.1 Todos os instrumentos citados anteriormente podem ser utilizados para obter as possíveis informações.	De acordo com Esteves (1973, p. 100), consiste em uma análise cuidadosa e completa de vida da criança. O estudo de caso é realizado quando o aluno apresenta maiores dificuldades de ajustamentos, e por isso precisa de atenção mais demorada e encaminhamento para clínica médica ou psicológica.
6. Técnica Sociométrica	6.1 Sociograma	-----

Quadro 3 – Técnicas e instrumentos de avaliação.

Fonte: Adaptado dos estudos de Haydt (2008, p. 19).

Tais informações são relevantes pois nos permitem compreender que o instrumento avaliativo adequado apresenta como critérios básicos a validade e a fidedignidade. E ainda: “[...] além desses dois requisitos fundamentais, existem, também, outros atributos secundários que devem ser levados em conta, como a *objetividade* e a *usabilidade* (ou praticidade) [...]” (HAYDT, 2008 p. 64).

Nos estudos relativos à avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a validade é geralmente “[...] definida como a exatidão com que o instrumento mede o que pretende medir. Um instrumento é considerado válido dependendo do grau ou extensão em que realmente mede o fenômeno ou dimensões que constituem seu objetivo [...]” (HAYDT, 2008 p. 64-65). Destarte, “[...] a validade não é uma função do teste apenas, mas do uso que dele se faz. Portanto, a validade da medida é a adequação de um instrumento aos seus objetivos [...]” (HAYDT, 2008 p. 65). Dentre os critérios básicos denominados validade temos: validade de conteúdo ou curricular, validade de construto, validade concorrente e validade preditiva. A validade de conteúdo ou curricular “[...] refere-se ao grau de concordância entre o instrumento de medida e os objetivos e conteúdos do plano de ensino [...]”, portanto esse critério básico pode ser observado “[...] principalmente, nos testes de aproveitamento ou escolaridade [...]”. No que diz respeito à validade de construto, “[...] refere-se à extensão em que um teste fornece informações sobre um determinado traço ou características do indivíduo [...]”. Essa validade, normalmente, se encontra presente nos testes psicológicos. A validade concorrente corresponde à “[...] relação entre os resultados de um teste e os resultados obtidos simultaneamente através de um outro critério de conduta, que mede o mesmo desempenho [...]” por meio de dois instrumentos diferentes. Em relação à validade preditiva, o tempo pode caracterizar a principal diferença entre esta e a validade de construto; em contrapartida, a similaridade entre os dois tipos de validade de um instrumento avaliativo refere-se também a um comparativo entre dois instrumentos, ou seja, verificar o “[...] grau de correlação entre os resultados de uma testagem e de outras medidas de desempenho obtidas independentemente (critério), sendo esta correlação empregada para fins de predição [...]” (HAYDT, 2008 p. 65-66).

A fidedignidade, por sua vez, reporta-se ao grau de precisão de dado instrumento avaliativo, e consiste no nível de consistência dos resultados; “[...] refere-se à margem de erro de um processo de medida, o que em outras palavras quer dizer a variação das medidas em torno do valor verdadeiro [...]” (HAYDT, 2008 p. 67).

Em relação aos atributos secundários dos instrumentos de medidas, após considerar os aspectos básicos de validade e fidedignidade, se faz necessário considerar também os aspectos

secundários como a objetividade e a usabilidade. No que tange à objetividade, “[...] um instrumento de medida é considerado objetivo quando elimina ou reduz, tanto quanto possível, a subjetividade do avaliador, fazendo com que seus pontos de vista não afetem os resultados obtidos [...]”. Quanto à usabilidade ou praticidade de um instrumento, diz respeito “[...] a aspectos como tempo, custo, facilidade de aplicação, cômputo de escores e interpretação dos resultados [...]” (HAYDT, 2008 p. 74).

Conhecer as características essenciais dos instrumentos de medida permite ao professor “[...] adotar uma atitude mais objetiva na elaboração de seus próprios instrumentos de avaliação do processo instrucional [...]” e possibilita uma análise mais criteriosa e crítica sobre as questões que envolvem o debate sobre a avaliação dos conteúdos escolares.

No tocante aos instrumentos avaliativos formais, o mais comumente usado é a prova escrita, dissertativa ou objetiva. A escolha por aprofundar a pesquisa desse instrumento avaliativo se deve ao fato de observarmos que as provas analisadas no capítulo 5 deste trabalho, elaboradas pelos professores da escola participante da pesquisa para serem aplicadas aos alunos no primeiro trimestre de 2018, apresentam questões dissertativas e objetivas. Assim, dos diversos tipos (instrumentos) de prova existentes na literatura optamos pelo recorte teórico e aprofundarmos a pesquisa sobre as questões dissertativas e objetivas presentes nesses dois tipos de provas.

Em algumas situações, conforme observamos nas provas analisadas, um único instrumento pode conter esses dois tipos de questões; desse modo, embora não tenhamos encontrado na literatura essa denominação, por considerarmos relevante para o estudo e análise, nos momentos que se fizerem necessário denominamos esse tipo de instrumento prova mista.

As provas ou questões dissertativas são definidas como tipos de prova que “[...] constituem-se por descrições livres, isto é, o aluno pode responder de forma subjetiva as questões propostas [...]”. A definição está relacionada ao termo dissertação (ou ensaio), que consiste em “[...] uma resposta escrita, cujo tamanho varia de uma ou duas frases a algumas páginas [...]” (SANT’ ANNA, 1995, p. 43 apud LINDMAN, 1972, p. 65).

As questões dissertativas podem estar presentes em uma prova dissertativa ou mista “[...] através de uma ou várias perguntas sob a forma de uma proposição a ser desenvolvida ou enunciando o título de um tema. O aluno tem certa liberdade quanto ao vocabulário, a expressar ideias e à organização da resposta [...]” (HAYDT, 2008 p. 114).

Ao considerarmos as principais características da prova de dissertação, verificamos que é indicada para



[...] avaliar certas habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências, analisar criticamente uma ideia emitindo juízo de valor, e expressar as ideias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão [...] (HAYDT, 2008 p. 114).

Sant’Anna (1995, p. 44) assevera que “[...] As questões dissertativas podem ser elaboradas de forma a desenvolver no aluno, entre outros, níveis de pensamento que envolvam processos mentais [...]”, dos quais podemos citar como categoria: a aquisição de conhecimentos, o estabelecimento de relações entre elementos cognoscitivos e experienciais, a aplicação de conhecimentos e a generalização de conhecimentos. Existem tipos variados de questões dissertativas; conhecer essa variedade permite ao professor optar pela que considerar mais adequada ao comportamento ou habilidade que deseja desenvolver ou avaliar em seus alunos. Os diversos tipos de questões dissertativas e a relação com a habilidade específica que os alunos precisam ter domínio para realizar constam no Quadro 4.

<b>TIPOS DE QUESTÕES DISSERTATIVAS</b>	
1. Relacionar	É uma exposição que exige apenas recordação, sendo uma forma simples de item de resposta livre.
2. Organizar	Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir uma estrutura. Esse tipo de item também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério adotado (cronológico, importância crescente etc.), sendo mais complexo que o anterior.
3. Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério preestabelecido.
4. Descrever	O item solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo, fenômeno.
5. Discutir	É mais do que uma simples descrição, porque o item supõe uma análise em que o aluno expõe ideias, questiona, apresenta argumentos a favor ou contra, e estabelece o relacionamento entre fatos e ideias. A resposta requer estruturação cuidadosa. A correção é dificultada devido à possibilidade de respostas amplas e variadas, apresentando diferentes abordagens para o problema.
6. Definir	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. Se o aluno não se limitar apenas a repetir definições contidas no livro-texto, esta questão pode ser mais difícil do que a discussão.
7. Exemplificar	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A questão exige aplicação do conhecimento aprendido. O aluno deve apenas apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar conhecimento, dando uma contribuição pessoal.
8. Explicar	Consiste em elucidar uma relação entre fatos ou ideias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.

9. Comparar	Consiste numa análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos, para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de ideias. O item pode ser enunciado de varias formas, sem necessariamente usar o termo “comparar”, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
10. Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma ideia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
11. Esquematizar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização do assunto em tópicos e subtópicos, dando ênfase às relações e funções entre os elementos.
12. Interpretar	Consiste em analisar o significado de palavras, textos, ideias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente, a capacidade de compreender e realizar inferências.
13. Criticar	Supõe análise crítica, julgamento, avaliação de textos, livros, ideias. O aluno deve ser “capaz de demonstrar a correção e a adequação de uma ideia, e, também, apresentar sugestões para o seu aprimoramento ou razões para o seu abandono”.

Quadro 4 – Tipos de questões dissertativas.

Fonte: HAYDT, 2008, p. 114 apud VIANNA, 1973, p. 85-87.

As provas do tipo objetiva, mais conhecidas por testes, começaram a ser usadas “[...] como instrumento de medida do rendimento escolar dos alunos a partir da primeira metade do século XX, com intuito de aumentar a precisão das medidas educacionais na área cognitiva resposta [...]” (HAYDT, 2008 p. 95). Na prova objetiva, as questões são elaboradas de modo que “[...] a opinião do examinador e a sua interpretação dos fatos não influem no seu julgamento [...]” (SANT’ ANNA, 1995 p. 57 apud MEDEIROS, 1972, p. 21).

Nesse sentido, o termo objetivo, utilizado para caracterizar esse tipo de prova,

[...] refere-se mais ao processo de computar escores do que à maneira como é dada a resposta. As questões objetivas são construídas de modo que se possa computar os escores, observando uma palavra ou frase, mostrando qual de várias repostas possíveis foi escolhida [...]” (SANT’ ANNA, 1995 p. 57 apud MEDEIROS, 1972, p. 65).

Na elaboração de testes de aproveitamento, o conhecimento dos conteúdos a serem avaliados é um aspecto relevante para que o teste a ser aplicado esteja o mais adequado possível aos objetivos de aprendizagem que se deseja avaliar. “Conhecer as técnicas de construção de testes [...]” também é importante no momento da elaboração (HAYDT, 2008 p. 96). Existem vários tipos de itens objetivos que podem ser utilizados pelo professor na elaboração de uma prova objetiva, dentre estes a resposta curta, a lacuna, o certo-errado, o acasalamento ou combinação e a múltipla escolha.

Segundo Haydt (2008, p. 101), “Os itens de testagem pertencem geralmente a uma de duas classes: aqueles em que o examinando é solicitado a escrever uma resposta e aqueles em que ele deve simplesmente escolher a resposta [...]” que considerar correta entre as alternativas apresentadas. As questões que envolvem o preenchimento de lacunas ou resposta curta fazem parte da primeira categoria citada. Na segunda categoria se encontram as questões de múltipla escolha, certo-errado e as de combinação.

Apresentamos o Quadro 5 para realizar uma análise comparativa entre os tipos de prova objetiva e dissertativas via descrição dos aspectos que envolvem as ações didáticas e pedagógicas dos professores.

<b>COMPARAÇÃO ENTRE DOIS TIPOS DE PROVA</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Provas objetivas</b>	<b>Provas subjetivas</b>
Preparo das questões.	Difícil e demorado.	Difícil, menos demorado, vantajosa com poucos examinadores.
Julgamento das respostas.	Simples, objetivo e preciso.	Difícil, penoso, subjetivo e menos preciso.
Fatores que interferem nas notas alcançadas.	Habilidades de leitura e acerto por acaso.	Capacidade de redação; habilidade de contornar problema central.
Habilidades mais solicitadas aos examinadores.	Domínio de conhecimentos, apoiado na habilidade de ler, interpretar, criticar.	Domínio de conhecimentos, apoiado na habilidade de ler, e mais na de redigir.
Resultados verificados.	Domínio de conhecimentos, nos níveis de compreensão, análise e aplicação pouco adequadas para síntese, criação e julgamento de valor.	Pouco adequadas para medir domínio de conhecimento; boas para compreensão, aplicação e análise para habilidades de síntese.
Âmbito alcançado pela prova.	Com muitas questões de respostas breves podem abranger dilatado campo e dar boa amostragem da prova.	Com poucas questões de resposta longa cobrem terreno limitado, sendo impraticável a amostragem.
Elaboração das questões e atribuições de notas.	Subjetivismo presente na sua construção; fundamental a competência de quem prepara a prova.	Subjetivismo presente na construção e no julgamento; fundamental competência de quem julga as respostas.
Oportunidades oferecidas a examinador e aluno.	Liberdade ao examinador de exigir cada ponto; maior controle por parte do professor e mais limitação ao aluno.	Liberdade ao aluno de mostrar a sua individualidade; mas ocasião para o examinador se levar por opiniões pessoais.
Efeitos prováveis na aprendizagem.	Estimular o aluno a lembrar, interpretar e analisar ideias.	Encorajam o aluno a organizar, interpretar e exprimir suas ideias.

Quadro 5 – Comparação entre os tipos de prova objetivas e dissertativa.

Fonte: (SANT’ ANNA, 1995 p. 75).

Todo o instrumento a ser utilizado pelo professor para avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve permitir, para além da análise qualitativa, a condição de mensuração quantitativa dos resultados, uma vez que nos critérios avaliativos estabelecidos nos

documentos oficiais federal, estadual e institucional constam orientações para o registro das notas das provas (avaliação por período letivo e de recuperação) em atendimento às disposições legais, junto aos critérios para a promoção ou aprovação do aluno.

Os resultados decorrentes do processo avaliativo podem ser registrados por meio de “[...] símbolos ordinais classificatórios indicados por letras (A, B, C, D), expressões como Ótimo, Muito Bom, Regular, Insuficiente ou, ainda, por números de 1 a 10 ou de 10 a 100 [...]” (SANT’ ANNA, 1995 p. 80). Esses critérios para o registro dos resultados da avaliação estão legalmente normatizados e as orientações são repassadas às instituições de ensino, que devem elaborar as normas ou critérios segundo seu regimento interno, para que sejam “[...] observados pelos responsáveis das diferentes disciplinas curriculares [...]” (SANT’ ANNA, 1995 p. 79).

De modo geral, o critério avaliativo pode ser definido “[...] como o conjunto de aspectos que servem de norma para avaliações. Os critérios poderão ser expressos por quantidade (percentagem, número mínimo), qualidade (clareza, objetividade, precisão, assiduidade etc.), tempo (responde corretamente em cinco minutos) [...]” (SANT’ ANNA, 1995 p. 80).

Conhecer o regimento escolar e demais documentos da instituição de ensino é fundamental para o professor, pois esses documentos apresentam os princípios norteadores do planejamento e os aspectos legais da organização curricular e dos critérios avaliativos.

Dessa análise, observamos que as concepções teóricas e pedagógicas de ensino, aprendizagem, conteúdos e avaliação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo, sem desconsiderar os aspectos de ordem política, econômica e social, influenciam na forma como a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e as finalidades da educação se efetivam na prática pedagógica pelo trabalho educativo.

Entendemos que embora pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a educação escolar tem como finalidade, por sua natureza e especificidade, o ensino dos conteúdos escolares e a democratização do saber, na prática pedagógica a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares encontra-se alicerçada nas concepções teóricas e pedagógicas amparadas por documentos oficiais em níveis estadual e institucional que orientam e determinam as finalidades e funções da avaliação e do aproveitamento escolar com base nas concepções teóricas e pedagógicas que fundamentam as práticas educativas dos professores.

Diante da amplitude e abrangência da temática abordada, conforme relatamos na introdução deste trabalho, optamos por realizar o estudo sobre a avaliação da aprendizagem

dos conteúdos escolares tendo como amostra da população pesquisada uma Escola Pública do Núcleo Regional de Educação do Município de Maringá, Estado do Paraná.

Consideramos relevante aprofundar a análise dos documentos oficiais elaborados pela Secretaria do Estado de Educação do Estado com o intuito de nortear e orientar a prática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares dos alunos, realizada pelos professores das escolas da rede pública estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental a fim de identificar e estabelecer elementos que possam contribuir para o processo investigativo deste estudo.

Devido à limitação de tempo da pesquisa, dentre os documentos que tratam da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, analisamos a Instrução 15/2017, denominada: “Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, regulamentada pela Instrução n.º 13/2017 – SUED/SEED, por se tratar de um documento recente e citar, ao longo do texto que a compõe, os documentos utilizados em sua elaboração.

## **4. A LEGISLAÇÃO VIGENTE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES**

### **4.1. INSTRUÇÃO Nº 15/2017: ANÁLISE DOCUMENTAL**

Para conhecermos as concepções, funções e finalidades da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares representadas nos documentos oficiais que dispõem sobre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos das escolas públicas estaduais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, efetuamos uma busca no site oficial da SEED/PR e encontramos diversos documentos oficiais que tratam da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como justificamos no final do capítulo anterior, optamos por analisar o conteúdo da Instrução nº 15/2017 – SUED/SEED. No entanto, como esta se encontra alicerçada em outros documentos, a fim de compreender sua estrutura e identificar em seu conteúdo elementos que nos possibilitem estabelecer relações entre as orientações da referida Instrução e as funções que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve cumprir na prática pedagógica dos professores que trabalham nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, realizamos a análise dos documentos utilizados para fundamentar a Instrução Nº 15/2017 – SUED/SEED.

A Instrução nº 15/2017 – SUED/SEED, que trata da avaliação do Aproveitamento Escolar, da recuperação de estudos e promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua fundamentação considera o disposto nos seguintes documentos: Lei Federal nº 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação; PNE (meta 7); Lei nº 18492/2015, que aprova o Plano Estadual de Educação; PEE (meta 7); Resolução nº 04/2010 - CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica; Deliberação nº 07/1999 – CEE/PR, que dispõe das Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio; Deliberação nº 09/2001 - CEE/PR, a qual dispõe sobre matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e reclassificação; as adaptações a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio em suas diferentes

modalidades; a Deliberação nº 01/2006 - CEE/PR, que institui Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná; a Resolução nº 3794/04, que estabelece a nota 6,0 (seis vírgula zero) como média de aprovação para os estudantes da Rede Pública Estadual de Educação Básica a partir do ano letivo de 2005; o Parecer nº 05/1997–CNE/CEB, o qual trata da Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96; e o Parecer nº 12/1997-CNE/CEB, que esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (em complemento ao Parecer CEB nº 05/97).

Após a leitura da Instrução nº 15/2017, procedemos à leitura e análise dos documentos que a fundamentaram em busca de informações sobre a avaliação da aprendizagem escolar dos conteúdos escolares. Em seguida, transcrevemos os trechos em que se encontra a descrição da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares para estabelecer uma relação entre os dados encontrados nos documentos e os conceitos de avaliação extraídos do levantamento bibliográfico para análise e entrecruzamento dos dados bibliográficos e documentais dos professores que trabalham nas turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais da escola pública estadual do Estado do Paraná participantes da pesquisa.

O título da Instrução 15/2015 é “Avaliação do Aproveitamento Escolar, da recuperação de estudos e promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. A expressão “avaliação do aproveitamento escolar” é utilizada para tratar da temática “avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares”. Embora as palavras “aprendizagem” e “conteúdos” não tenham sido utilizadas explicitamente, encontram-se implícitas nas palavras “recuperação de estudos”, que indicam e orientam a “retomada” dos “conteúdos escolares ensinados, porém não compreendidos ou assimilados conforme dados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos denominados “avaliação” ou “prova”. E por fim a palavra “promoção”, que em nosso entendimento, indica a “aprovação”, ou seja, o “êxito” do estudante como consequência da aprendizagem dos conteúdos ensinados pelas instituições escolares.

Nesse sentido, apreendemos da análise do título do documento que a presente instrução normativa objetiva orientar, regulamentar ou normatizar o processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e garantir, pela forma da lei, a retomada dos procedimentos e práticas de ensino cuja intencionalidade é a assimilação (aprendizagem/domínio) dos conteúdos básicos necessários para que o aluno possa progredir em seus estudos posteriores.

No entanto, antes de iniciar as orientações que regulamentam o processo da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a Instrução 15/2017 elenca os documentos nos quais se encontra fundamentada. Desse modo, entendemos que muitas informações não foram explicitadas na referida Instrução porque se encontram descritas nos demais documentos que a embasam. Assim, optamos por apresentar inicialmente as transcrições dos trechos que tratam da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares extraídos dos documentos citados como base para a constituição da Instrução 15/2017 para posteriormente apresentarmos sua análise.

Após leitura e análise dos conteúdos dos documentos listados como base para a constituição da Instrução 15/2017, extraímos e descrevemos as informações, orientações, normatizações e determinações pertinentes à avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares. A sequência de análise e registro das informações dos documentos foi mantida da forma que se encontram elencados os documentos na Instrução.

Iniciamos pela Lei Federal nº 9394/96, a qual institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, em seu Art. 13, atribuiu aos docentes a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos ao determinar que estes incumbir-se-ão de: “[...] III – zelar pela aprendizagem dos alunos e IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento [...]”.

A Lei Federal nº 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Das disposições gerais, no Art. 22, aponta que a finalidade da educação da básica é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...]”; e no Art. 24, Inciso V, determina que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve ser “[...] 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 [...]”; enfatiza a obrigatoriedade da recuperação de estudos, e determina que esta seja realizada “[...] de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos [...]”.

A mesma Lei Federal, no Capítulo II – Da Educação Básica, Seção III – Do Ensino Fundamental, em seu Art. 32, ao abordar a questão da formação básica do cidadão para a participação da vida em sociedade, determina que esta se faça mediante a apropriação dos conteúdos culturais, historicamente acumulados, a fim de garantir



- [...] I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...].

A Lei nº 13005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE –, com vigência por 10 anos, a contar da data de sua publicação. Também apresenta diretrizes e metas para a melhoria da qualidade da educação pública em âmbito nacional em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal, o qual determina:

- [...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
  - I - erradicação do analfabetismo;
  - II - universalização do atendimento escolar;
  - III - melhoria da qualidade do ensino;
  - IV - formação para o trabalho;
  - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País [...].

Na referida Lei constam as seguintes diretrizes:

- [...] I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental [...].

Em seu Art. 11, essa Lei explicita que a cada 02 (dois) anos serão realizadas avaliações em âmbito nacional para analisar a qualidade da educação pública do país e desenvolver estratégias para a superação das dificuldades encontradas. Especifica que serão utilizados os dados extraídos dos exames nacionais de avaliação como indicadores do rendimento escolar dos alunos e os dados apurados pelo censo escolar da educação básica.

A meta 7 (sete) da Lei 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE –, citada pela Instrução 15/2017 como fundamentação, trata da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos e determina que as escolas públicas deverão atingir no IDEB com relação ao desempenho escolar dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental as respectivas metas, progressivamente: 2015 – 4,7, 2017 – 5,0, 2019 – 5,2 e 2021 – 5,5.

A Instrução 15/2017 cita também a Lei nº 18492/2015, que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE (meta 7). Esse Plano é um documento que

[...] apresenta o resultado de todas as etapas de elaboração e discussões e define as metas e estratégias necessárias para o atendimento às diferentes redes de ensino do estado do Paraná com o propósito de atender as demandas educacionais estaduais por uma educação de qualidade, garantindo, por exemplo, o acesso e permanência de estudantes na escola e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além disso, este documento propõe, dentre outras metas, a ampliação do financiamento público para a Educação Básica e Superior [...].

Assim como a Lei nº 13005/2014, a Lei nº 18492/2015 menciona a avaliação externa como estratégica para a melhoria da qualidade da educação pública e informa que utilizará como indicadores os resultados referentes ao desempenho escolar dos alunos obtidos nos “[...] exames estaduais e nacionais de avaliação [...]” realizados a cada 2 (dois) anos nas escolas públicas estaduais e os dados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica. Em seu Art. 11, determina que o Estado do Paraná

[...] organizará o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica (Saep), que, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, e em colaboração com os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino [...].

Na Instrução 15/2017 consta a meta 7 (sete) da Lei nº 18492/2015, que aprova o Plano Estadual de Educação. Essa meta também relaciona a qualidade da Educação Básica à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e determina as metas para as escolas públicas de

ensino do Estado do Paraná, as quais deverão atingir as seguintes médias estaduais para o IDEB, respectivamente, 2015 – 4,7, 2017 – 5,2, 2019 – 5,6 e 2021 – 6,0.

A Instrução 15/2017 considera ainda em sua constituição a Resolução nº 04/2010 - CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Procedemos à leitura dessas Diretrizes em busca de informações que possibilitem melhor compreensão dos aspectos que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e extraímos o seguinte trecho:

[...] Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo [...].

No Art. 9º, a Resolução nº 04/2010 - CNE/CEB afirma que “[...] a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento” de requisitos como “[...] revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela [...]”; valorização das diferenças, resgate e respeito das manifestações culturais de cada comunidade; ênfase “[...] no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes [...]”; organização curricular, do trabalho educativo “[...] e da jornada de trabalho do professor [...]” com finalidade à aprendizagem. E ainda:

[...] V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;  
 VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;  
 VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;  
 VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;  
 IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente [...].

No Parágrafo único, a Resolução nº 04/2010 - CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, determina que

[...] No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens [...].

No Art. 24, a referida Resolução, ao tratar da formação básica, estabelece como objetivos da aprendizagem para os Anos Finais da Educação Básica o “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]”; bem como a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]”. Enfatiza ainda o “[...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores [...]”; e finaliza abordando o “[...] fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social [...]”.

Especificamente a respeito da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a Resolução apresenta, em seu Art. 46, as 3 (três) dimensões básicas da avaliação no ambiente educacional, denominadas avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e avaliação de redes de Educação Básica. O Art. 47 da mesma Resolução versa sobre o conceito de avaliação de aprendizagem e enfatiza que esta

[...] baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político [...].

No parágrafo primeiro do mesmo Artigo, menciona a validade e a função diagnóstica da avaliação e afirma que:

[...] A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual [...].

Ainda no mesmo Artigo, no segundo parágrafo, a Resolução nº 04/2010 - CNE/CEB assinala que em nível operacional a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares:

[...] tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola [...].

E no quarto parágrafo, ao tratar da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a referida Resolução determina que esta

[...] de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas [...].

A Resolução nº 04/2010 - CNE/CEB, na Seção II, que aborda questões relativas à promoção, aceleração de estudos e classificação, especificamente no Art. 48, orienta que no processo de promoção, aceleração de estudos e classificação devem-se observar critérios próprios como possibilitar aos estudantes com atraso escolar a aceleração de estudos, bem como o “[...] avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”; a obtenção de êxito na conclusão do aproveitamento dos estudos e “[...] à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar [...]”, a partir da “[...] oferta obrigatória de apoio pedagógico[...]” conforme previsto no regimento escolar e determina que, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, enquanto procedimento avaliativo deve ser “[...] contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...]”.

A Deliberação nº 07/1999 - CEE/PR, que dispõe das Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos do Sistema Estadual de Ensino em Nível do Ensino Fundamental e Médio, citada na fundamentação da Instrução 15/2017, delibera, no Art. 1º do Capítulo I, que trata da avaliação do aproveitamento escolar, que:

[...] A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor [...].

No primeiro parágrafo a referida Deliberação, determina que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] deve dar condições para que seja possível ao professor tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações de aprendizagem [...]”. No segundo parágrafo, ressalta que “[...] deve proporcionar dados que permitam ao estabelecimento de ensino promover a reformulação do currículo com adequação dos conteúdos e métodos de ensino [...]” e, no terceiro parágrafo, evidencia que “[...] avaliação deve possibilitar novas alternativas para o planejamento do estabelecimento de ensino e do sistema de ensino como um todo [...]”.

O Art. 2º da mesma Deliberação pontua que os critérios de avaliação são de responsabilidade das instituições de ensino e que “[...] devem constar do Regimento Escolar, obedecida a legislação existente [...]”. A respeito dos critérios de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, o Parágrafo Único deste artigo determina que estes deverão ser “[...] elaborados em consonância com a organização curricular do estabelecimento de ensino [...]”.

A Deliberação nº 07/1999 - CEE/PR, no Art. 3º, orienta que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] deverá incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem [...]”. O primeiro parágrafo deste artigo enfatiza a utilização de técnicas e instrumentos diversificados; o segundo, determina que “[...] o disposto neste artigo aplica-se a todos os componentes curriculares, independente do respectivo tratamento metodológico [...]” e, o terceiro parágrafo, proíbe a utilização de “[...] avaliação em que os alunos são submetidos a uma só oportunidade de aferição [...]”.

No Art. 4º desta Deliberação consta que “[...] A avaliação deve utilizar procedimentos que assegurem a comparação com os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino, evitando-se a comparação dos alunos entre si [...]”.

A mesma Deliberação trata no Art. 5º da preponderância dos aspectos qualitativos e determina que na avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares seja considerada a “[...] interdisciplinariedade e a multidisciplinariedade dos conteúdos [...]” e no Parágrafo único orienta que no processo avaliativo “[...] dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre a memorização [...]”.

O Art. 6º da Deliberação estabelece que para a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumprir “[...] sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente e cumulativa [...]”. No primeiro parágrafo, consta que “[...] deverá obedecer à ordenação e à sequência do ensino e da aprendizagem, bem como à orientação do currículo [...]”. No segundo parágrafo, orienta que os resultados obtidos no decorrer do período letivo deverão ser considerados “[...] num processo contínuo cujo resultado final venha a incorporá-los,

expressando a totalidade do aproveitamento escolar, tomado na sua melhor forma [...]”. No terceiro parágrafo, destaca que “[...] os resultados obtidos durante o período letivo preponderarão sobre os da prova final, caso esta conste do regimento [...]”.

No Art. 7º, a Deliberação preconiza que “[...] a individualidade do aluno e o seu domínio dos conteúdos necessários deverão ser assegurados nas decisões sobre o processo de avaliação [...]” e no Art. 8º trata da “[...] avaliação do ensino da Educação Física e de Arte [...]” orienta que na avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares destas disciplinas deverão ser adotados “[...] procedimentos próprios, visando ao desenvolvimento formativo e cultural do aluno [...]” e no parágrafo único deste artigo ressalta que a “[...] a aprendizagem de que trata este artigo deverá levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno e sua participação nas atividades realizadas [...]”.

Sobre o registro da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, o Art. 9º da Deliberação nº 07/1999 - CEE/PR determina que esta “[...] deverá ser registrada em documentos próprios, a fim de serem asseguradas a regularidade e a autenticidade da vida escolar do aluno [...]”.

A mesma Deliberação trata ainda da recuperação dos estudos, no Capítulo II e no Art. 10 orienta que caso o aproveitamento escolar do aluno seja insuficiente, o mesmo “[...] poderá obter a aprovação mediante recuperação de estudos, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento [...]”. No parágrafo único deste artigo determina que “[...] a proposta de recuperação de estudos deverá indicar a área de estudos e os conteúdos da disciplina em que o aproveitamento do aluno foi considerado insuficiente [...]”.

Ainda a respeito da recuperação dos estudos, no Art. 11, a referida Deliberação frisa que a “[...] recuperação é um dos aspectos da aprendizagem no seu desenvolvimento contínuo, pela qual o aluno, com aproveitamento insuficiente, dispõe de condições que lhe possibilitem a apreensão de conteúdos básicos [...]” e no Art. 13 ressalta que “[...] a recuperação de estudos deverá constituir um conjunto integrado ao processo de ensino, além de se adequar às dificuldades dos alunos [...]”. Os demais artigos tratam do período letivo e da frequência mínima de 75% para aprovação enquanto os Art. 17 e 18 orientam sobre a promoção.

Na sequência, analisamos a Deliberação nº 09/2001, que aborda a matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades.

A respeito da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a referida Deliberação, no Art. 23 determina que:

[...] Art. 23 – A classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem, e exige as seguintes medidas administrativas para resguardar os direitos dos alunos, das escolas e dos profissionais: a) proceder avaliação diagnóstica documentada pelo professor ou equipe pedagógica; b) comunicar ao aluno ou responsável a respeito do processo a ser iniciado para obter deste o respectivo consentimento; c) organizar comissão formada por docentes, técnicos e direção da escola para efetivar o processo; d) arquivar atas, provas, trabalhos ou outros instrumentos utilizados; e) registrar os resultados no histórico escolar do aluno [...].

Quanto à Deliberação nº 01/2006 - CEE/PR, esta institui Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Identificamos que a referida legislação trata da oferta por parte do estabelecimento de ensino, que é obrigatória, e da participação do aluno que é facultativa; orienta sobre os conteúdos curriculares para a disciplina e determina a formação dos professores para o exercício da função, porém não apresenta orientações sobre o processo avaliativo.

Passamos à análise da Resolução nº 3794/04, que estabelece nota 6,0 (seis vírgula zero) como média de aprovação para os estudantes da Rede Pública Estadual de Educação Básica a partir do ano letivo de 2005. Evidenciamos que a referida Instrução apenas estabelece a nota mínima para aprovação.

Do Parecer nº 05/1997–CNE/CEB, que dispõe a Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, extraímos os trechos que tratam dos seguintes assuntos: avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares; recuperação dos estudos; verificação do rendimento escolar e frequência mínima para aprovação e composição curricular.

No tocante à avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, o Parecer nº 05/1997–CNE/CEB, que dispõe sobre a Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, assinala que

[...] A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei que incluem: avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...].

No que tange à recuperação dos estudos, o referido documento explicita que continuam obrigatórios os estudos de recuperação, que deverão ser realizados no decorrer do ano letivo. Destaca que a mudança visa ao aperfeiçoamento do processo pedagógico à medida



que estimula as correções de curso durante o desenvolvimento do ano letivo, “[...] do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes [...]”. Quanto aos conteúdos, orienta que “[...] há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados [...]”. Afirmar que “[...] a busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo [...]” e orienta que aqueles alunos que ainda assim, permanecerem com dificuldades, poderá a escola, “[...] voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar [...]”.

A respeito da verificação do rendimento escolar e frequência mínima para aprovação, o Parecer nº 05/1997–CNE/CEB, que dispõe sobre a Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, explica que ao mesmo tempo que a Lei valoriza a frequência, “[...] reafirma, através de mecanismo de reclassificação e aceleração de estudos e de avanços progressivos, o propósito de eliminar, gradualmente, as distorções idade/série, geradas no âmago da cultura da reprovação [...]”. No entanto, a lei explicita que “[...] é oportuno observar que a verificação do rendimento escolar, tal como tratada, não inclui a frequência como parte desse procedimento [...]” e esclarece que:

[...] a lei anterior (Lei nº 5.692/71) determinava que a verificação do rendimento escolar ficaria "na forma regimental", a cargo dos estabelecimentos, compreendendo "a avaliação do aproveitamento" e a "apuração da assiduidade". A "verificação do rendimento" era pois um composto de dois aspectos a serem considerados concomitantemente: aproveitamento e assiduidade. Este entendimento é substituído pelo que separa "verificação de rendimento" e "controle da frequência". A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando a sua recuperação. O controle da frequência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista [...].

Sendo assim, a defasagem evidenciada na aprendizagem pode ser corrigida pelo procedimento de recuperação, conforme previamente estabelecido no regimento escolar, porém as faltas, não, pois a Lei estabelece como exigência “[...] um mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência”, considerando o "total de horas letivas para aprovação" [...]. Desse modo, a Lei garante ao aluno o direito de ausentar-se das aulas desde que respeitado o limite de 25% (vinte e cinco por cento); caso o aluno exceda o total de faltas previstos no total de horas permitido pela Lei, “[...] estará reprovado no período letivo correspondente [...]”.

Desse modo, a frequência que antes desta lei era contabilizada com base na carga horária de cada componente curricular, com esta lei, passa a ser computada sobre o total da carga horária do período letivo.

O Parecer nº 05/1997 trata ainda da composição curricular e informa que “[...] a lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio [...]” e que:

[...] caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação "deliberar sobre diretrizes curriculares", a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional, por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional [...].

Explicita ainda que a parte diversificada deverá ser desenvolvida por “[...] órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma [...]”. Vale ressaltar que o legislador, além de impor a parte diversificada, determinou ainda,

[...] tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, são de natureza ética/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas [...].

O Parecer nº 12/1997-CNE/CEB esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (em complemento ao Parecer CEB nº 05/97) em resposta às questões suscitadas sobre a Lei nº 9.394/96. Identificamos que o referido Parecer busca elucidar os questionamentos os estudos de recuperação e abordar questões pertinentes à temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, transcrevemos dois trechos do referido Parecer: o primeiro trata da recuperação dos estudos e da reavaliação que no Art.24, inciso V, alínea “C” da LDB explicita que,

[...] como na anterior, a “obrigatoriedade de estudos de recuperação”. Difere da lei revogada quando determina sejam os mesmos proporcionados “de preferência paralelos ao período letivo” e assinalando, como antes, sua determinação aos alunos “de baixo rendimento escolar”. Na Lei nº 5.692/71, os estudos de recuperação, embora obrigatórios, o eram “entre os períodos letivos regulares”. Alguns aspectos precisam ser ressaltados, no exame do

dispositivo focalizado, em face de dúvidas levantadas a respeito. Primeiro, a compreensão de que tais estudos deverão ser “disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”, a partir de suas propostas pedagógicas. Vale dizer, a fixação das normas relativas à matéria é da competência expressa de cada escola. Em segundo lugar, o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvos de reavaliação, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com “baixo rendimento”, só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação pretendida. E, constatada essa recuperação, dela haverá de decorrer a revisão dos resultados anteriormente anotados nos registros escolares, como estímulo ao compromisso com o processo [...].

A recuperação paralela não impede que a instituição educacional, dentro das disposições legais de seu regimento, oportunize ao aluno a recuperação, também ao final do ano ou período letivo. No entanto, é necessário destacar que o “[...] tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a lei determina, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados [...]”.

O segundo trecho do Parecer nº 12/1997 – CNE/CEB, em complemento ao Parecer CEB nº 05/97, esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, trata do estudo e da avaliação e determina que ambos “[...] devem caminhar juntos, como é sabido onde esta - a avaliação - é o instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados [...]”. Enfatiza a flexibilização introduzida no ensino básico a partir da nova lei que apresenta

[...] um claro rompimento com a ultrapassada “cultura de reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado [...].

Os registros passam a ser considerados “[...] passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação [...]” desde que, por meio da avaliação seja evidenciado o progresso do aluno com baixo rendimento escolar em relação à aprendizagem, mediante comparação ao estágio anterior. Todavia, orienta-se que seja realizada a avaliação, durante e depois dos estudos, a fim de possibilitar, quando necessária, a recuperação desses alunos.

Neste capítulo, analisamos os documentos oficiais que compõem a Instrução 15/2017. Embora esses documentos não tratem especificamente da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, apresentam informações cruciais a seu respeito. Desse

modo, transcrevemos alguns trechos que abordam aspectos da avaliação *ipsis litteris* por entendermos que os conteúdos das citações, à medida que são a base fundamental da Instrução 15/2017 que regulamenta o processo avaliativo das escolas públicas estaduais do estado do Paraná, constituem elementos relevantes para a compreensão da estrutura da instrução apresentada no próximo item deste capítulo, e também na base teórica para a sustentação das argumentações durante o processo de análise e apresentação dos resultados dos estudos sobre as funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Buscamos extrair dos documentos informações que versam sobre as responsabilidades e atribuições do professor e das instituições de ensino; a finalidade da educação escolar; os conteúdos, critérios e objetivos da aprendizagem; a apropriação dos conteúdos; as finalidades e funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares e da recuperação dos estudos. Entendemos que esses dados se configuram em uma base material de essencial relevância para a análise dos planos de trabalho docente, das provas e das respostas do questionário. Concluída a análise dos documentos citados como fundamentais na elaboração da Instrução 15/2017, passamos à análise do conteúdo da Instrução propriamente dita.

#### 4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DA INSTRUÇÃO 15/2017

A Instrução 15/2017, que regulamenta a avaliação do Aproveitamento Escolar, da recuperação de estudos e promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no item 1.1 conceitua avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] como um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) docente estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho” e enfatiza que a finalidade desta deve ser de “[...] acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor/conceito”.

A referida Instrução orienta, no item 1.2, que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] deverá incidir sobre o desempenho do(a) estudante em diferentes situações de aprendizagem” e no item 1.3 determina a utilização de técnicas e instrumentos avaliativos diversificados e proíbe que o aluno seja submetido a “[...] uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação [...]”. Ainda no item 1.3, a mesma instrução sugere possíveis tipos de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados pelos professores como forma de se obter “[...] dados e informações, intencionalmente selecionadas, relativas ao processo de ensino-aprendizagem [...]” e cita como “[...] instrumento de avaliação a

ferramenta (produção escrita, gráfica, cênica ou oral, prova objetiva ou descritiva, relatório, mapa conceitual, seminário, portfólio, exposição, entre outras produções variadas [...]).

No mesmo item, a referida Instrução determina a utilização de diversos instrumentos avaliativos no processo de levantamento de informações a respeito da aprendizagem dos alunos, mediante a justificativa de que a utilização de diversos instrumentos avaliativos “[...] possibilita ao(a) estudante variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento, bem como permite ao(a) docente acompanhar o desenvolvimento dos processos cognitivos [...]” dos alunos, que conforme explicita a referida instrução, trata da observação, descrição, argumentação, interpretação, formulação de hipóteses, entre outros.

Após mencionar “[...] o desenvolvimento dos processos cognitivos [...]”, ainda no item 1.3, a referida instrução orienta que, na avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, “[...] dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de análise e síntese e à elaboração pessoal [...]”; enfatiza as especificidades e ressalta que a “[...] individualidade de cada estudante e sua apreensão dos conteúdos básicos deverão ser asseguradas nas decisões sobre o processo de avaliação, evitando-se a comparação com os demais [...]”. Com vista a garantir que a individualidade, especificidade e capacidade de aprendizagem de cada estudante seja respeitada, determina no mesmo item que “[...] a avaliação de estudantes da Educação Especial deverá ser flexibilizada, adotando diferentes critérios, instrumentos, procedimentos e temporalidade, de forma a atender às especificidades [...]”.

Sobre as funções que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve cumprir no trabalho educativo, no item 1.4, a referida Instrução estabelece que para o cumprimento de sua finalidade educativa e em respeito “[...] às características individuais deste(a) no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]”, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do(a) estudante [...]”.

No item 1.5, a referida Instrução apresenta informações e orientações sobre os critérios de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e determina que estes “[...] deverão ser explicitados no Plano docente de trabalho - PDT, elaborados em consonância com a organização curricular descrita na Proposta Pedagógica Curricular ou no Plano de Curso [...]”. Ainda no mesmo item, a Instrução 15/2017 apresenta uma breve definição sobre os critérios de avaliação onde afirma que por critério de avaliação “[...] entende-se cada um dos princípios

que servem de base para análise e julgamento do nível de aprendizagem dos(as) estudantes e do ensino do(a) docente [...]” e enfatiza que:

[...] os critérios de avaliação estão diretamente ligados à intencionalidade do ensino de um determinado conteúdo, ou seja, consistem naquilo que é imprescindível para a compreensão do conhecimento na sua totalidade. Os critérios delimitam o que dentro de cada conteúdo, se pretende efetivamente que o(a) estudante aprenda [...].

Sobre a periodicidade da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, o item 1.6 da referida Instrução informa que “[...] o período avaliativo é aquele adotado pela instituição de ensino com o aval do Conselho Escolar, com o devido registro em Ata, o qual poderá ser bimestral, trimestral ou semestral [...]” e orienta que a instituição de ensino tem autonomia para alterar o período avaliativo; todavia ressalta que “[...] caso a instituição de ensino opte pela alteração do período avaliativo, a troca só será validada no ano letivo subsequente, mediante nova consulta ao Conselho Escolar e registro em Ata [...]”.

Ainda a respeito da periodicidade da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a Instrução 15/2017 orienta que:

[...] devem ser considerados os resultados obtidos ao longo de cada período avaliativo, em um processo contínuo, expressando o seu desenvolvimento escolar, tomado na sua melhor forma, observando os avanços e as necessidades detectadas para estabelecer novas ações pedagógicas.

No tocante à forma de registro dos resultados obtidos na avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, no item 1.7, a Instrução orienta que no Ensino Fundamental dos Anos Finais devem-se considerar “[...] os aspectos qualitativos acumulados ao longo do processo de ensino aprendizagem [...]” e que “[...] o registro da avaliação poderá ser expresso através de pareceres descritivos (parciais e final), nota ou conceito sobre o desenvolvimento do (a) estudante [...]”.

A Instrução informa no item 1.8 que de acordo com os “[...] preceitos legais, o sistema de avaliação, devidamente expresso no Regimento Escolar, é aquele estabelecido pela mantenedora para fins de aprovação do (a) estudante [...]”. Entretanto, ressalta que como critério para aprovação deve ser considerado o disposto na Resolução nº 3794/04, que estabelece a nota 6,0 (seis vírgula zero) como média de aprovação para os estudantes da Rede Pública Estadual de Educação Básica. A partir do ano letivo de 2005 e do Parecer nº

05/1997–CNE/CEB, que apresenta a Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, que exige que para a aprovação, a frequência do aluno “[...] deverá ser igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) no cômputo geral do total de horas letivas [...]”.

A normatização do cálculo para obtenção da média final consta no item 1.9 da Instrução, e informa que

[...] a regra de cálculo do período avaliativo (média aritmética, média ponderada ou somatória) deverá ser definida pelo Colegiado, podendo ser revista no início de cada ano letivo, com o devido registro em Ata, devendo ser utilizada igualmente por todas as disciplinas e/ou componentes curriculares [...].

O item 1.10 da Instrução determina que “[...] avaliação da aprendizagem, quando expressa por nota, deverá ter os registros em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero) [...]” e o item 1.11 reafirma o disposto no item 1.3 que trata da diversidade de instrumentos avaliativos e cita a obrigatoriedade da oferta da recuperação; desse modo, assinala que:

[...] Para a composição da média do período avaliativo (bimestre, trimestre ou semestre), deverá ser obrigatoriamente proporcionado ao(a) estudante no mínimo 02 (dois) instrumentos de avaliação e 02 (dois) instrumentos de recuperação de estudos, podendo chegar ao máximo de 10 (dez) instrumentos de avaliação e de 10 (dez) instrumentos de recuperação, não havendo necessariamente a vinculação de um instrumento de recuperação para cada instrumento de avaliação [...].

No item 1.12, a referida Instrução enfatiza que “[...] para a definição do número de instrumentos deverá ser considerada a especificidade do objeto de estudo de cada disciplina/componente curricular [...]”. No item 1.13, sinaliza sobre as estratégias de recuperação de estudos; essa temática é tratada de forma mais explícita no item 2 da Instrução, que se desdobra nos itens 2.1 ao 2.6 e as orientações referentes à matriz curricular são abordadas nos itens 1.14, 1.15 e 1.16.

A respeito do Conselho de Classe, a referida Instrução apresenta, no item 3, informações que tratam da sua composição e atribuições. No item 4, instrui sobre a promoção (aprovação).

As atribuições da Secretaria de Estado da Educação se encontram presentes no item 5; no item 6, constam as atribuições dos Núcleos Regionais de Educação – NRE; no item 7

encontram-se elencadas as atribuições da Instituição de Ensino e no item 8 a informação que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguirá instrução própria emitida pela SUED/SEED.

Constatamos, pela análise e interpretação da Instrução nº 15/2017, que as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais norteadores das ações educativas dos professores das escolas públicas estaduais dos Anos Finais do Estado do Paraná encontram-se alicerçados sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja base teórica articula-se à Teoria Histórico-Cultural, tendo como respaldo o materialismo histórico-dialético, que concebe o processo de ensino e aprendizagem via relações e interações sociais e prioriza diferentes formas de ensinar, aprender e avaliar. Essas concepções também se encontram presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, os quais consistem em documentos oficiais norteadores do trabalho educativo nas escolas públicas em níveis federal e estadual.

Segundo a Instrução nº 15/2017 - SUED/SEED, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deverá ser realizada por meio de técnicas e instrumentos diversificados, em diferentes situações de aprendizagem, ao longo do período avaliativo, com a finalidade de diagnosticar, acompanhar e aperfeiçoar o desenvolvimento educacional do estudante e do próprio trabalho do professor. Nesse sentido, orienta que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica para cumprir sua finalidade educativa e que as técnicas e instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores, deverão permitir ao professor estudar e interpretar os dados resultantes da avaliação, para que, observadas as necessidades, sejam estabelecidas novas ações pedagógicas.

A Instrução nº 15/2017 define que os critérios de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deverão constar no Plano docente de trabalho do professor e em conformidade com os critérios constantes no Regimento Escolar da Instituição pública estadual de ensino e com os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos para os conteúdos de cada disciplina. Os objetivos de aprendizagem, que se encontram explicitados nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, são referência para o ensino dos conteúdos e devem constar no Projeto Político-Pedagógico da escola pela descrição dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos das disciplinas, conforme dispõe a matriz curricular estipulada para série/ano, observadas as orientações da Base Nacional Comum Curricular.



As informações constantes no documento são relevantes para compor a análise do objeto investigado por se tratar de uma legislação que visa a regulamentar a prática avaliativa dos professores das escolas públicas estaduais do Paraná. O conteúdo da instrução s constitui a base teórica para subsidiar este trabalho de pesquisa.

No próximo capítulo, versamos sobre uma das Instituições públicas de ensino buscando considerar os aspectos de ordem política, econômica e cultural no momento da análise da resposta do questionário, das avaliações (provas) e dos planos de trabalho docentes efetuados pelos professores que trabalham na escola. Para tal, realizamos uma análise descritiva do Projeto Politico-Pedagógico da escola a fim de levantar dados sobre a concepção de avaliação, ensino, aprendizagem e conteúdo para compor os elementos de análise do objeto de estudo desta pesquisa.

O referencial teórico bibliográfico e documental apresentado constitui a base material de crucial relevância para o processo de análise do questionário, das avaliações (provas) e do Plano docente de trabalho. Contribui ainda para a compreensão e elucidação da problemática estabelecida em torno da função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática educativa dos professores da Escola Pública Estadual dos Anos Finais do Estado do Paraná.

## 5. ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: CAMPO DE PESQUISA

### 5.1. HISTÓRICO DA ESCOLA PÚBLICA

Realizamos esta pesquisa de campo em uma<sup>5</sup> Escola Pública Estadual de uma cidade pequena, localizada no Norte Central Paranaense. A Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental iniciou suas atividades educacionais no ano de 1965 por um Decreto, em um prédio que atualmente é sede de uma Escola Pública Municipal dos Anos Iniciais. Em 1974, mudou para a nova sede, fez uma reorganização na oferta de ensino e passou e teve seu nome alterado. O Reconhecimento do estabelecimento aconteceu em 1981, por meio de Resolução. Em 1998, a escola recebeu uma nova denominação. Desde sua criação, sempre funcionou com oferta de Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Conforme informações extraídas do Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>6</sup>, identificamos a ocorrência de alterações significativas na oferta do atendimento educacional entre os anos 2000 e 2007. No ano 2000, houve a aprovação e implantação do curso de língua estrangeira (espanhol) Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM – para atendimento a alunos e comunidade; a escola ofertava atendimento nos três turnos: manhã, tarde e noite e atendia a uma média de 1.000 alunos. Em 2002, a escola não desempenhou atividades escolares no período noturno, e sim em apenas em dois turnos: manhã e tarde, atendeu a aproximadamente 850 alunos. No ano de 2003, por meio de uma Resolução, a escola teve renovado o seu reconhecimento do Ensino Fundamental dos Anos Finais, mas somente em 2006 passou a ofertar os três turnos, atendendo aproximadamente 1066 alunos. Em 2007, por exigência de uma Deliberação do Conselho Estadual de Educação, a escola teve renovação de reconhecimento ratificada mediante nova Resolução.

Desde sua fundação até o ano de 2010, a direção dessa instituição pública de ensino contou com a presença de diversos professores com formação específica nas diversas área da educação. No entanto, alguns desses profissionais possuíam formação em outra área de atuação, e desenvolviam outras atividades profissionais paralelas à docência e à gestão. Analisamos o Projeto Político-Pedagógico da instituição e elaboramos uma linha do tempo com o período e informações relativas ao profissional que permaneceu na gestão da instituição escolar.

---

<sup>5</sup> A escola de estudo de campo não é identificada para preservarmos a identidade dos participantes e da instituição de ensino, bem como garantirmos o mais absoluto sigilo e confidencialidade da pesquisa, conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

<sup>6</sup> Justificamos que o documento não é citado na referência bibliográfica para garantir o sigilo e preservar a identidade da instituição pública de ensino.

Entre os anos de 1967 a 1972 um professor, que também era o padre da cidade, assumiu a função de direção, na qual permaneceu por cinco anos. No período de 1973 a 1975, a função de gestor escolar foi exercida por dois anos por uma professora. Nos anos de 1976 a 1980, houve o retorno do professor, que já havia ocupado a função de gestor nos cinco primeiros anos de funcionamento da escola; em sua segunda gestão permaneceu por mais quatro anos, totalizando nove anos de exercício profissional no cargo de diretor. Entre os anos de 1981 a 1982, outra professora assumiu a função de gestora, permanecendo no cargo por apenas um ano. Nos anos de 1983 a 1984, um professor assumiu o cargo de diretor, também permanecendo somente um ano. Entre os anos de 1985 e 1990, não o documento não menciona o nome nem tampouco a profissão do diretor da escola. No período entre 1991 e 1993, a professora que ocupara o cargo de diretora entre 1981 a 1982 reassumiu a função de gestora da escola por dois anos, totalizando três anos nessa função. Nos anos de 1993 a 1995, o professor que havia permanecido na gestão da escola entre 1983 a 1984 reassumiu o exercício do cargo e permaneceu na direção da escola por mais dois anos, totalizando três anos na direção da escola. Entre 1995 e 1996, o cargo de diretor foi ocupado por um professor no primeiro semestre letivo e por outro professor no semestre seguinte; foi o período de gestão mais curto que identificamos, em que a direção permaneceu no cargo por apenas três meses. No período de 1996 e 1997, um professor e também advogado assumiu a direção da escola, permanecendo por um ano. Entre 1998 a 2008, o cargo foi ocupado por uma professora, que permaneceu ininterruptamente por dez anos na função, porém no período de 2006 e 2008 dividiu a gestão com outra professora, que passou a ser denominada diretora auxiliar. No período de 2009 a 2015, duas novas professoras assumiram a direção da escola, mas apenas a diretora permaneceu nessa função por seis anos, pois a diretora auxiliar ocupou a função por apenas dois anos, voltando para sua função de professora regente em 2011. O cargo foi assumido por outra professora da escola, que permaneceu até o final da gestão, totalizando quatro anos na função. De 2015 a 2018, a diretora auxiliar da gestão anterior permaneceu no cargo e a função de diretora foi ocupada por uma nova professora, a qual permaneceu na administração da escola por três anos; a contar que a diretora auxiliar exercia a função na gestão anterior, esta permaneceu no cargo por sete anos.

Nossa análise possibilitou evidenciar uma rotatividade entre os mesmos profissionais na escola observada, ou seja, aquele professor que assumiu e permaneceu na direção por dado período de tempo retornou ao cargo nas gestões seguintes. Outro aspecto identificado é a não linearidade de tempo no exercício da função, ou seja, uma variação entre seis meses a dez anos no período de determinada gestão. Inferimos que os fatores que influenciaram a história

da gestão dessa escola influenciaram também sua cultura, formas de organização do tempo e do espaço escolar, relacionamentos e interações sociais, e principalmente a prática pedagógica e avaliativa. Nesse sentido, o questionário respondido pelos professores constitui instrumento que contribui para o levantamento de informações que possibilitam compreender a influência dos aspectos de ordem política, econômica e social que influenciaram a construção da realidade concreta da escola participante da pesquisa.

## 5.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

### 5.2.1 Atendimento

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP, do ano de 2016, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio tem como Entidade Mantenedora o Governo do Estado do Paraná, pertencente ao Núcleo Regional de Maringá, e oferta o Ensino Fundamental nos Anos Finais (6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano), com idade escolar dos alunos aproximada de 11 a 17 anos, nos períodos matutino (7:30h às 11:50h), vespertino (13:00h às 17:20h) e a partir dos 15 anos no período noturno na modalidade de Educação de Jovens Adultos (18:50h às 23:10h) no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atendendo aproximadamente 1.000 alunos no total.

A instituição de ensino oferta atendimento educacional especializado. Conforme o PPP (2016), a organização do trabalho pedagógico é composta por:

a) Sala de apoio em contraturno: programa de Apoio à Aprendizagem, oferecido aos alunos dos 6<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de atender os alunos no contraturno e trabalhar as defasagens de aprendizagem referentes à aquisição dos conteúdos de Língua Portuguesa, como oralidade, leitura, escrita, e os de Matemática: formas espaciais e quantidades, em suas operações básicas e elementares. Os conteúdos em defasagem são trabalhados por meio de atividades diferenciadas e significativas, que possibilitam aos alunos superar as dificuldades e acompanhar os colegas do turno regular, almejando diminuir a repetência e melhorar a qualidade da educação ofertada pela rede pública do Estado do Paraná. A carga horária disponível para cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática) é de 04 (quatro) h/a semanais, acrescidas de 02 (duas) h/a atividade para o professor, sendo ofertadas em aulas geminadas em dias não subsequentes, respeitando o dia de hora-atividade das disciplinas. O atendimento na Sala de Apoio funciona da seguinte maneira: 02 (dois) dias da semana nos períodos matutino e vespertino, com 02 (duas) aulas de matemática e 02 (duas)

aulas de português em cada dia e período. Alguns alunos passam o dia todo na escola porque moram longe e necessitam de transporte escolar; nesse caso, é servido almoço para eles permanecerem na escola para a aula no período regular. O local destinado às aulas da Sala de Apoio é uma sala de aula; há um ventilador na parede e um de teto, mas não são suficientes para o ambiente, levando em consideração que a região é muito quente, não favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem (PPP, 2016).

b) SRM – Sala de Recurso Multifuncional Tipo I, para o Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio, na área de Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Deficiência Física Neuromotora e Transtornos Funcionais Específicos. Para frequentar a SRM, os alunos precisam estar matriculados na Rede Pública de Ensino; a avaliação de ingresso na SRM é realizada no contexto do ensino regular pelos professores da classe comum, professor especializado, pedagogo responsável da escola, com assessoramento de uma equipe multiprofissional externa - Escolas Especiais, Secretaria Municipal de Saúde, entre outros e equipe do NRE, devidamente orientada pela SEED/DEEIN. Atualmente, a escola tem 20 (vinte) alunos matriculados, com atendimento por cronograma. O atendimento a cada aluno é de 02 (duas) a 04 (quatro) vezes por semana, não ultrapassando 02 (duas) horas diárias. Há uma sala própria, ampla, que dispõe de mesas, cadeiras, quadro de giz e armário para armazenamento de materiais pedagógicos e livros didáticos de uso exclusivo da SRM, um ventilador de teto e janelas muito altas, fazendo com que o ambiente não seja adequado para a aprendizagem. O planejamento pedagógico é elaborado pela professora da SRM e reorganizado sempre que necessário de acordo com os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno; as áreas de desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio afetivo e emocional); os conteúdos pedagógicos defasados dos anos iniciais, principalmente Língua Portuguesa e Matemática. A complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora da SRM se dá por meio de orientação aos professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliações e metodologias que são utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual – DI, Transtornos Funcionais Específicos - TFE, Deficiência Neuromotora e Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD (PPP, 2016).

O horário de atendimento é definido pela professora da SRM com a equipe pedagógica em consenso com pais, levando em consideração a faixa etária e/ou as necessidades pedagógicas. O atendimento pode ser individual ou em grupo, organizado por um cronograma flexível. Funciona no período vespertino, às segundas, terças, quartas e quintas-feiras, com horários divididos em grupos, como ilustramos no Quadro 6.

<b>GRUPOS</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>
<b>Grupo I - A</b>	13h:00min às 14h:40min	-----	13h:00min às 14h:40min	13h:00min às 14h:40min
<b>Grupo II - B</b>	14h:40min às 16h:30min	-----	14h:40min até às 15h:30min.	-----
<b>Grupo III - C</b>	14h:40min às 16h:30min	14h:40min às 16h:30min	-----	-----
<b>Grupo IV - D</b>	14h:40min às 16h:30min	14h:40min às 16h:30min	14h:40min às 15h:30min	-----

Quadro 6 – Cronograma de atendimento da SRM da escola estadual participante da pesquisa.  
Fonte: Dados extraídos do PPP (2016, p. 13).

### 5.2.2 Estrutura física

A análise da estrutura física da escola participante da pesquisa, extraída de seu Projeto Político-Pedagógico, evidencia a necessidade de adequações na parte estrutural a fim de possibilitar um atendimento educacional aos alunos de melhor qualidade. Estudos e pesquisas têm demonstrado que a infraestrutura física da instituição escolar influencia de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, nos resultados do desempenho escolar dos alunos obtidos nas avaliações da aprendizagem dos conteúdos escolares (PPP, 2016 apud SÁ; WERLE, 2017).

O Projeto Político-Pedagógico da escola informa que embora a instituição pública de ensino possua biblioteca, esse espaço é inadequado para utilização pedagógica, porque a

[...] estrutura física é dividida para diferentes funções tendo espaço improvisado para a biblioteca do professor, para guardar materiais didáticos de utilização dos professores nas aulas de educação física, para guardar materiais didáticos de uso dos professores que desenvolvem programas de intervenção pedagógica, e também para guardar mapas, mimeógrafo e os materiais didáticos que deveriam estar no laboratório de ciências e na videoteca, ou seja, o mesmo espaço é utilizado por alunos e professores (PPP, 2016, p. 14).

Outro problema, que evidencia a inadequação da biblioteca enquanto espaço de desenvolvimento do trabalho pedagógico, está nas dimensões da biblioteca, que “[...] tem o tamanho de uma sala de aula comum e com tantos objetos lá guardados, quase não há espaço para os alunos estudarem. Quando a sala está cheia não há condições de estudo e pesquisa devido à proximidade das mesas e cadeiras [...]” (PPP, 2016, p. 14).

O documento relata ainda que a biblioteca necessita de

[...] um acervo bibliográfico sempre atualizado apesar de já termos recebido novas edições ainda não é suficiente, acervo bibliográfico científico sobre as dificuldades de aprendizagem, computadores com acesso a internet na biblioteca para uso dos alunos em contraturno para pesquisas, trabalhos, leituras [...] (PPP, 2016, p. 14).

Na descrição apresentada no Projeto Político-Pedagógico da escola, notamos que a infraestrutura desse espaço educativo não é adequada para atender as necessidades educativas dos professores e alunos e dos demais profissionais envolvidos no processo educativo e comunidade escolar. O documento relata ainda que a biblioteca escolar necessita de ampliação e reorganização do espaço para que possa se tornar um local de estudo e pesquisa.

Quanto à inadequação da infraestrutura escolar, foi possível identificar outras situações, como a falta de manutenção e aquisição de equipamentos tecnológicos, evidenciado em um trecho do documento que relata que embora a escola pública estadual possua

[...] uma sala (Paraná – Digital) equipada com vinte (20) computadores, que não funcionam, e uma impressora, que não funciona, com vinte (20) cadeiras, ar condicionado, pouca iluminação e é separada por uma divisória de material compensado para que haja espaço improvisado para da Sala da Equipe Pedagógica [...] (PPP, 2016, p. 14-15).

Em relação aos equipamentos tecnológicos, o documento informa que estão disponíveis para uso do professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico “[...] TV Pendrive, *Microsystem*, Caixa de Som, Aparelho de DVD, Retroprojeto, *Data-show* e Projetor Multimídia [...]”, porém os equipamentos tecnológicos precisam ser agendados com antecedência, porque existe apenas uma unidade de cada equipamento e nem todas as TVs Pendrive encontram-se em funcionamento, sendo necessário fazer o remanejamento de salas entre as turmas para a utilização desse recurso tecnológico (PPP, 2016, p. 17).

Este relato denuncia que os equipamentos tecnológicos existentes nessa escola pública não se encontram em funcionamento adequado, o que torna tanto o espaço educativo denominado laboratório de informática quanto os demais equipamentos e recursos tecnológicos inviáveis para o desenvolvimento da prática educativa. Sendo assim, os professores ficam impossibilitados de utilizar a tecnologia “[...] como ferramenta educacional, possibilita a interação entre conteúdo e tecnologia, contribuindo no processo ensino-

aprendizagem, e oportunizando o crescimento de educadores e educandos. [...]” (PPP, 2016, p. 49).

O espaço físico destinado às atividades de Educação Física e atividades artísticas, culturais e de socialização como apresentação de teatros, danças, jogos, palestras, reuniões, treinamento da brigada escolar, dentre outras atividades que envolvem a comunidade escolar, trata-se de

[...] uma quadra coberta e ampla, recentemente construída para atividades físicas, mas não é adequada, sendo que falta segurança pois tem canaletas abertas nas laterais, o alambrado que cerca um lado da quadra está em condições precárias, não há local para os alunos se acomodarem sentados, o tamanho da quadra construída não é oficial, a tabela de basquete é fixa e fica sobre a trave, atrapalhando o jogo de futsal, e há outra quadra pequena do lado sem cobertura, o espaço é utilizado pelos os professores de Educação Física em forma de escala de horário [...] (PPP, 2016, p. 15).

A descrição da quadra poliesportiva da escola apresentada no Projeto Político-Pedagógico evidencia problemas estruturais que dificultam o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas de fundamental importância para o desenvolvimento integral do aluno.

Sobre o espaço destinado à utilização do docente para estudo, pesquisa e socialização dos resultados obtidos na efetivação do Plano docente de trabalho dos professores que trabalham na instituição pública de ensino participante desta pesquisa consta a seguinte informação:

[...] neste espaço também há 01 (uma) sala para os professores prepararem aulas, fazer hora atividade, descansar, se reunirem por disciplina, o espaço é amplo, conta com 04 (quatro) mesas grandes, 03 (três) sofás, 20 (vinte) cadeiras, 02 (dois) computadores Paraná Digital, 01 (um) bebedouro e 01 (uma) geladeira [...] (PPP, 2016, p. 16).

Na descrição do espaço físico destinado às atividades de planejamento da prática pedagógica dos professores o local é adequado, proporcionando as condições estruturais mínimas necessárias para o trabalho do professor. Todavia, a “[...] escola não possui laboratório de ciências e nem auditório, nas reuniões de pais os mesmos são acomodados no pátio ou na quadra de esporte [...]”. A escola possui um total de 12 (doze) salas de aulas, das quais 06 (seis) apresentam dimensões adequadas para atender uma demanda de 30 (trinta) alunos, porém necessitam de adequação no que “[...] diz respeito à iluminação e ventilação, são salas antigas e pequenas [...]”, as “[...] outras 06 (seis) salas que comportam 35 (trinta e cinco) alunos cada, estas são mais amplas e arejadas [...]” (PPP, 2016, 16 - 17).



É possível evidenciar, na descrição das salas de aula, que estas, assim como os demais ambientes da escola, não possuem infraestrutura adequada, não contribuindo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, acabam por influenciar de forma negativa o processo de ensino dos professores dessa escola e no processo de aprendizagem dos alunos. Disso resulta o baixo rendimento escolar dos alunos nas avaliações bimestrais e eleva o índice de reprovação, aprovação por Conselho de Classe e Evasão Escolar.

Embora os impactos dos aspectos estruturais não sejam considerados pelos indicadores de desempenho das avaliações externas e internas, existem pesquisas que discutem a relação entre a melhoria dos aspectos estruturais e sua influência positiva no rendimento escolar e apontam a infraestrutura como elemento de fundamental importância na análise dos resultados da qualidade da educação (SOARES NETO et al., 2013).

No final do item destinado à caracterização da estrutura física para desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição pública de ensino participante desta pesquisa consta a seguinte afirmativa

[...] As instalações do prédio são precárias e está necessitando de uma reforma total com a construção de salas adequadas, refeitório, auditório, laboratório de ciências e salas destinadas ao programa de Sala de Apoio onde todos tenham uma estrutura que proporcione condições dignas de trabalho e de estudo, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem [...] (PPP, 2016, p. 17).

O documento cita como espaço adequado no ambiente escolar apenas a cozinha, e relata que é um dos espaços da instituição escolar considerado adequado à finalidade a que se destina, pois está equipado

[...] com fogões industriais, exaustores, armários, bebedouro com filtro, geladeiras e freezer para armazenamento exclusivo da merenda escolar. Depósito para acondicionamento da merenda escolar distribuída pela SEED, materiais para preparo e distribuição dos alimentos (panelas, tambores, pratos, talheres e outros). Na parte coberta do pátio em frente a cozinha há 04 (quatro) jogos de mesa com bancos para uso dos alunos durante o consumo da merenda escolar [...] (PPP, 2016, p. 15).

Em relação aos sanitários, o documento considera necessárias adequações e melhorias no banheiro para uso dos alunos, porque a escola conta com:

[...] dois banheiros (masculino e feminino), localizados no terceiro pavilhão. No banheiro feminino tem quatro sanitários, em situações precárias, portas sem tranca com detalhes quebrados, quatro torneiras de metal e espelho. No banheiro masculino há dois sanitários, estes não tem portas, pois estão quebradas, e três mictórios, em situações precárias, três torneiras de metal, o papel toalha e papel higiênico ficam no saguão do terceiro pavilhão, próximo aos banheiros [...] (PPP, 2016, p. 16).

Em se tratando da infraestrutura dos ambientes da escola, o Projeto Político-Pedagógico enfatiza a necessidade de reformas no intuito de ofertar aos professores e alunos um ambiente adequado e com melhores condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico a fim de possibilitar melhoria na qualidade do ensino, da aprendizagem e do resultado do desempenho escolar dos alunos atendidos pela instituição pública de ensino. O Quadro 7 apresenta os espaços em que são solicitadas as adequações por meio de reforma.

<b>ESPAÇO</b>	<b>NÚMERO DE SALAS</b>	<b>CONDIÇÕES DE USO</b>	<b>NECESSIDADES</b>
Sala de aula	12	Péssimas	Reforma
Secretaria	01	Razoável	Reforma
Sala da Direção	01	Razoável	Reforma
Sala das Pedagogas	01	Local Improvisado	Construção de uma sala
Sala dos professores	01	Razoável	Reforma
Almoxarifado	01	Razoável	Reforma
WC Professores	02	Bons	Pequenos reparos
WC Funcionários	01	Péssimo	Reforma
WC Deficientes	01	Bom	Pequenos reparos
WC dos alunos	02	Péssimos	Construção de banheiros
Biblioteca	01	Péssima	Construção da biblioteca
Sala de Informática	01	Péssima	Construção de laboratório
Cozinha	01	Razoável	Pequenos reparos
Refeitório	01	Péssimo	Construção de refeitório
Quadra poliesportiva	01	Boa	Pequenos reparos

Quadro 7 – Espaço físico da Instituição Pública Estadual de Ensino

Fonte: Dados extraídos do PPP (2016, p. 18).

Do entrecruzamento dos dados e informações obtidos no Projeto Político-Pedagógico da instituição pública de ensino participante da pesquisa e dos estudos que discutem a influência da estrutura física da escola e suas decorrências para o processo de ensino e aprendizagem, identificamos que a estrutura física da escola analisada possui inadequações que podem influenciar de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos alunos, observado nos baixos resultados do desempenho escolar obtidos por eles nas avaliações da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Pesquisas enfatizam que “[...] prédios e instalações adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos [...]” (SÁ; WERLE, 2017, p. 4). Assim sendo, evidenciamos que a infraestrutura é um dos elementos que pode influenciar a qualidade das escolas públicas estaduais do Brasil. Nesse sentido, consideramos essas informações como variáveis relevantes para a composição do resultado final de uma pesquisa que busca compreender a influência dos aspectos políticos, econômicos e sociais na análise do objeto de pesquisa.

### **5.2.3 Recursos humanos**

O quadro de profissionais pertencentes à instituição pública de ensino participante da pesquisa, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, está composto por 35 (trinta e cinco) professores QPM – Quadro próprio do magistério, conforme denominação utilizada para indicar o regime de contratação referente aos profissionais do magistério que exercem o cargo de professor mediante Concurso Público e 15 (quinze) professores PSS – Processo Seletivo Simplificado, conforme denominação utilizada para indicar o regime de contratação relativa aos profissionais do magistério que exercem o cargo de professor mediante Contrato Temporário. Esses dados apontam que aproximadamente 42% (quarenta e dois por cento) dos professores que trabalham nessa instituição de ensino são contratados temporariamente para exercer as atividades pedagógicas ao longo do ano letivo, conscientes de que conforme edital de contratação terão seus contratos extintos ao final do ano letivo, exceto, se por interesse do poder público estadual, haja prorrogação do contrato. Desse modo, 58% dos professores dessa instituição de ensino são estatutários, ou seja, funcionários efetivos aprovados em concurso público para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em relação aos pedagogos que compõem o quadro de profissionais da escola, 5 (cinco) são QPM e 1 (um) PSS. As cozinheiras são 4 (quatro) QFEB – Quadro dos funcionários da educação básica, denominação utilizada para indicar o regime de contratação referente aos funcionários exercem o cargo de servidores públicos estatutários no Estado do Paraná mediante Concurso Público e 1 (um) PSS. No setor administrativo, a secretária é contratada pelo regime QFEB e os 6 (seis) auxiliares pelo regime PSS. Na limpeza, são 5 (cinco) funcionárias QFEB e 1 (uma) PSS. A diretora e a diretora auxiliar são professoras concursadas que exercem a função de gestoras da escola mediante eleição, ambas QPM.

O Quadro 8 apresenta a quantidade total de profissionais que trabalham na instituição de ensino analisada neste estudo.

<b>FUNÇÃO</b>	<b>REGIME DE CONTRATAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
Professores	QPM	35
Professores	PSS	15
Pedagogos	QPM	05
Pedagogos	PSS	01
Cozinheiras	QFEB	04
Cozinheiras	PSS	01
Limpeza	QFEB	05
Limpeza	PSS	01
Secretária	QFEB	01
Auxiliares Administrativos	PSS	06
Diretor	QPM	01
Diretor auxiliar	QPM	01
<b>TOTAL</b>	-----	<b>75</b>

Quadro 8 – Servidores públicos da Instituição Pública Estadual de Ensino  
 Fonte: Dados extraídos do PPP (2016, p. 18-19).

Ao analisarmos a composição do quadro dos recursos humanos que compõe a escola e descrevermos o regime de contratação pelo qual os servidores exercem a função do cargo, não buscamos investigar a qualificação ou desqualificação profissional justificada pela forma de regime de contratação dos profissionais da educação, pois em ambos os casos, os professores apresentam documentação que comprova sua qualificação profissional e também a experiência no exercício da docência. Objetivamos observar as condições e qualidade de vida no trabalho às quais se encontram submetidos os professores contratados pelo regime denominado PSS – Processo Seletivo Simplificado.

Sabemos que o regime de contratação PSS – Processo Seletivo Simplificado deveria ser utilizado como forma de contratação temporária para a substituição de professores que necessitam de afastamento de suas atividades laborais por tempo determinado. Entretanto, observamos, nesse caso, que as vagas definitivas não estão sendo substituídas por contratação mediante concurso público, e sim mediante contratação via regime PSS – Processo Seletivo Simplificado. Tal fato se caracteriza como uma problemática no âmbito educacional na medida em que os critérios previamente estabelecidos nessa forma de contratação geram alta rotatividade dos profissionais em escolas, turmas e modalidades de ensino. Se não bastasse, soma-se a isto a questão da desvalorização do trabalho do professor que ao participar desse processo aceita se submeter às regras estipuladas em edital, as quais, conseqüentemente, se materializam no tratamento desigual dado aos professores pelo poder público estadual. Essa desigualdade é evidenciada em duas situações: a salarial e a de assistência à saúde.

A desigualdade salarial decorrente da forma de contratação QPM e PSS pode ser observada conforme tabela de vencimento salarial em vigência no ano de 2018,

disponibilizada no site oficial da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, na qual consta que o salário do professor com formação inicial (graduação) em Licenciatura Plena, com carga horária de 20 horas semanais, é de R\$ 1.227,56, enquanto o salário do professor com carga horária de 20 horas semanais, com a mesma formação, porém contratado mediante concurso público, é de R\$ 1.415,77. A desigualdade salarial representa uma redução de aproximadamente 13% para os professores PSS com uma carga horária de 20 horas semanais em relação aos professores QPM com a mesma carga horária, formação, atribuições, etc.

Na questão de assistência à saúde, a desigualdade é evidenciada na forma de tratamento dada aos profissionais contratados pelo Regime PSS, que não recebem cobertura do SAS – Sistema de Assistência à Saúde, um benefício concedido pelo poder público estadual ao servidor efetivo, ativo e inativo, e para o militar, bem como para seus dependentes e pensionistas, que garante uma ampla cobertura assistencial médico-ambulatorial e hospitalar, em todo o Estado do Paraná, sem qualquer contrapartida financeira por parte do servidor, desde que o procedimento não conste na lista de descrição da exclusão previamente estipulada pelo convênio.

Consideramos que esses fatores são relevantes na análise do objeto de estudo de pesquisa porque impactam de forma direta e indireta na organização do tempo e do espaço escolar, afinal, a relação entre a rotatividade docente e suas implicações no desempenho escolar pode ser analisada como um dos fatores que influencia o resultado do desempenho escolar dos alunos em decorrência das discontinuidades geradas pelas substituições dos professores.

Sobre essa questão, Duarte assinala:

[...] problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As discontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem [...] (2009, p. 10).

A alta rotatividade de professores dificulta a formação do vínculo afetivo e a interatividade entre o professor e aluno, entre o professor e equipe pedagógica e diretiva, entre professor e comunidade escolar. Outro aspecto decorrente da rotatividade de professores diz respeito à discontinuidade do trabalho pedagógico que compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o resultado do desempenho escolar obtido a partir das avaliações de aprendizagem dos conteúdos escolares (DUARTE, 2009).

A rotatividade e a precarização do trabalho docente resultam da desvalorização por parte do poder público do papel fundamental da educação no processo de formação e desenvolvimento humano. Nesse contexto,

[...] o processo de precarização do trabalho docente pode ser observado no interior das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas, orientada por mudanças curriculares, de formação e atuação do professor. Uma característica dessas políticas é a mudança de perfil do trabalho do professor da Educação Básica ao ter que assumir inúmeras funções no campo educacional [...] (SILVA; GUILLO, 2015, p.4)

A precarização do trabalho docente, evidenciada na redução da hora atividade do professor, também é uma das variáveis que consideramos importante ser apresentada. Entre os anos de 2008 a 2016, para uma jornada de 20 horas semanais, o professor tinha direito a 7 horas aulas destinadas para hora-atividade; os professores tinham 13 horas-aulas em contato direto com os alunos e 7 horas-aula para planejamento, replanejamento, pesquisa, estudo, reorganização do trabalho pedagógico, cumprimento da burocracia documental exigida pela SEED – PR, atendimento à comunidade escolar, contato com a equipe pedagógica e diretiva para orientação do trabalho pedagógico, dentre outras atividades que não são possíveis de serem exercidas no momento da aula em contato direto com o aluno, o que significa 2/3 de aula e 1/3 de hora-atividade. Essas 7 horas-aulas destinadas para hora-atividade, nos anos de 2017 e 2018, foram reduzidas para 5 horas-aulas destinadas para hora-atividade a uma jornada de 20 horas semanais. Com esse retrocesso, o professor passou a cumprir 15 horas-aulas em contato direto com o aluno e 5 horas-aulas destinadas para hora-atividade, o que significa 3/4 de aula e 1/4 de hora-atividade e uma redução de 4 horas-aulas para aqueles que detém uma carga horária semanal de 40 horas semanais.

Outra evidência de precarização e desvalorização do trabalho docente se encontra materializada na extinção da hora atividade do professor pedagogo e outros professores em exercício da função determinada pela Resolução n.º 15/2018, que regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. O Art. 9.º, que trata da jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica em efetivo exercício de docência, no parágrafo 8.º determina que:

[...] não será atribuída hora-atividade ao Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – TILS, aos professores em exercício na função de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – PAC, ao Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE – Transtornos Globais do Desenvolvimento, ao Professor Guia-Intérprete, à Coordenação de Curso, à Coordenação da Unidade Didática Produtiva, à Coordenação de Estágio, à Coordenação de Prática de Formação, à Supervisão de Estágio, ao Suporte Técnico da Educação Profissional e ao Pedagogo, exceto ao Supervisor de Estágio do Curso Técnico em Enfermagem [...].

Compreendemos que a precarização do trabalho docente, que se expressa ainda por meio do número expressivo de turmas atendidas pelo mesmo professor devido à necessidade de trabalhar em várias escolas para complementação da carga horária, da quantidade de alunos por turma, do fechamento de turmas devido à evasão, reprovação ou infrequência, baixa remuneração, dentre outras dificuldades vivenciadas pelos professores, contribuem para o desgaste físico e psicológico do professor e, conseqüentemente, impacta na qualidade do ensino, pois resulta nas ausências justificadas por atestados e afastamentos para tratamento de saúde física e psicológica.

Consideramos importante pesquisar e descrever os elementos de ordem política, econômica e social que se encontram imbricados no contexto educacional, pois tais informações e conhecimentos sobre a realidade concreta nos possibilita refletir sobre a influência desses aspectos na composição da realidade material e objetiva da educação pública do Estado do Paraná e romper com antigos conceitos, concepções e paradigmas de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar.

[...] O fato é que, independentemente de qualquer paradigma, assumido, ou não, independentemente da resposta oferecida, a insatisfação com a escola é generalizada. [...] A crítica é tanta e tão generalizada que permite à imprensa defender até mesmo pontos de vista absolutamente antagônicos na condenação da escola. O nó dessa insatisfação é que ele corresponde, historicamente, a problemas da sociedade, não podendo, portanto, ser jogada, com exclusividade, nos braços da escola, no colo dos professores. Aliás, essa é a primeira grande crise da educação, em relação às anteriores, que confere ao professor a maior responsabilidade pelo fracasso da instituição, pelo péssimo desempenho cognitivo dos discentes. [...] Assim, identificado o pecador, urge a penitência: um sistema de avaliação que controlaria, inclusive, o salário dos professores e/ou uma formação contínua a expensas do governo ou do próprio profissional. O Estado, lavando as mãos sem lavá-las, ofereceria ao público mais razões para, em futuro próximo, manter uma crucificação, com certeza, inoperante (NAGEL, 2010, p.1).

Nesse sentido, esperamos que as variáveis políticas, econômicas e sociais possam contribuir para o procedimento de análise dos resultados e nos permitir encontrar uma resposta para o problema da pesquisa, que busca compreender a relação entre as funções da avaliação da aprendizagem escolar e a apropriação dos conhecimentos científicos. Buscamos evidenciar que os fatores de ordem política, econômica e social são relevantes na análise do objeto de pesquisa.

#### **5.2.4 Perfil da comunidade escolar**

O município onde a Escola Pública Estadual participante da pesquisa se encontra é denominado pelos moradores como cidade dormitório devido à maioria dos trabalhadores precisarem se deslocar para as cidades vizinhas, pois a cidade não oferta número de vagas e postos de trabalho suficientes para a população. O mesmo ocorre com os estudantes de graduação, cursinhos, cursos profissionalizantes, pós-graduação e cursos de especialização e também com aqueles que buscam tratamento de saúde com especialistas. Por se tratar de uma cidade pequena e pouco desenvolvida política, econômica e socialmente, a população sofre as consequências dos “[...] problemas de ordem social, estrutural e física, onde vários segmentos da sociedade funcionam de maneira precária, sem pessoas capacitadas e local adequado para atender a população [...]” que depende dos serviços públicos e privados prestados por outras cidades da região, em especial a cidade de Maringá (PPP, 2016, p. 19).

Como os pais passam a maior parte do tempo longe de casa, pois além das 8 horas de trabalho ainda gastam um tempo preciso com deslocamento e transporte, os alunos dessa instituição de ensino passam a maior parte do tempo sozinhos. Os maiores cuidam dos menores e as próprias crianças ficam responsáveis pela alimentação, higiene e frequência às aulas. A distância do local de trabalho e a necessidade de utilização de transporte coletivo se agravam pelo fato de que os coletivos passam de hora em hora ou em alguns casos em que os bairros são mais distantes existe transporte coletivo apenas em horários específicos; portanto, quando os pais que são trabalhadores retornam para suas casas,

[...] trazem consigo o cansaço deixando de perceber a necessidade afetiva dos filhos que acabam apresentando comportamentos inadequados no ambiente escolar e fora dele, deixando transparecer uma necessidade diária de atenção. Todos os dias, porém com maior ênfase na segunda e na sexta-feira, acontece em grande quantidade reclamações de dor de cabeça, dor no estômago, mal estar, febre, falta de ar, vômito, diarreia [...] (PPP, 2016).



Em decorrência desses fatos, a equipe pedagógica da escola analisada acaba por passar muitas horas ao telefone na tentativa de entrar em contato com os pais e orientá-los a buscar os filhos e levá-los ao médico, mas na maioria das vezes as pedagogas sequer conseguem contatar os familiares e quando conseguem, a resposta dos pais é que “[...] não é possível sair do trabalho por este motivo, alegam que perderão cesta básica e terão desconto no salário, se perder um dia, será descontado três, e aqueles que comparecem [...]”, ao procurar atendimento na unidade básica de saúde para os filhos nem sempre são atendidos (PPP, 2016, p.24).

Acerca dessa questão, o documento assinala:

[...] É muito importante que a família não perca sua função na educação de nossas crianças uma vez que a educação dos filhos é dividida com a escola, pois só assim cada um poderá de fato desempenhar seu papel. Assim se evita uma dificuldade de realização do trabalho pedagógico diante de tantas situações de conflito. A escola busca apoio junto aos demais segmentos da sociedade para, muitas vezes, até prestar socorro aos alunos pedindo ajuda até para as famílias que passam por momentos de dificuldade financeira, mas faltam programas e iniciativa mais efetiva por parte dos que estão à frente dos segmentos para garantir o desenvolvimento social, os programas que existem não dão conta da demanda. Já aconteceram iniciativas na tentativa de marcar encontros para discutir as principais dificuldades encontradas pela educação, saúde e outros na intenção de buscar soluções possíveis, mas não foram suficientes [...] (PPP, 2016, p.25).

A escola constatou, pela aplicação de um questionário junto às famílias dos alunos, que:

[...] com referência à composição familiar, meios de comunicação e de transporte que utilizam, profissão dos pais, tipo de moradia, em que a maioria dos alunos moram com seus pais e irmãos em casa de alvenaria; muitos pagam aluguel, utilizam bicicleta para se locomover dentro da cidade, mas vem para a escola de carro ou ônibus. Os meios de comunicação mais citados são a televisão, o rádio e a internet. Os pais trabalham nas seguintes profissões: Serviços gerais, pedreiro, operador de máquina, encarregado, motorista, eletricista, caminhoneiro, funcionário público, funileiro, metalúrgico, segurança, marceneiro dentre outras. As mães trabalham nas seguintes funções: serviços gerais, diarista, costureira, cozinheira, artesã, vendedora, agente de saúde, professora, camareira, lojista, [...] (PPP, 2016, p. 25).

A opção de lazer apresentada por parte dos entrevistados corresponde a:

[...] ir a uma lanchonete durante o dia; devido à idade dos alunos, os pais não permitem que saiam principalmente à noite sem a companhia deles; a cidade não tem cinema; quando querem assistir a algum lançamento precisam se deslocar até o município de Maringá [...] (PPP, 2016, p. 25).

Conforme o documento enfatiza, a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento do rendimento escolar dos filhos apresentou melhoras, ainda que pequenas, mas que precisam ser reconhecidas, dadas as condições políticas, econômicas e socioculturais dessas famílias. Essa melhora pode ser percebida no período da manhã, pela presença e participação dos pais ou responsáveis no ambiente escolar, contudo no período da tarde ocorre o oposto, ou seja, poucos pais ou responsáveis comparecem à escola para tomar ciência da vida escolar do filho.

Geralmente, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamento inadequado e necessitam de acompanhamento e orientação por parte dos familiares não recebem esse atendimento, pois seus familiares não comparecem à escola, mesmo quando notificados pelo Conselho Tutelar. Vale ressaltar que quando aparece alguém, é um irmão, primo ou tio que explica que mora distante da família e não tem contato com a criança, mas que passará o recado aos pais. Muitas vezes, essas pessoas notificam a escola que a criança está praticamente abandonada, pois mora com avós que apresentam problemas de saúde ou mobilidade e que não pode comparecer à escola, nem tampouco auxiliar os alunos como deveriam (PPP, 2016).

Outro problema vivenciado pela escola é a violência física e verbal, tanto por parte dos alunos, que “[...] reagem com agressividade para com colegas e professores onde tudo é motivo para agir com violência e ser visto pelos demais como aquele que é capaz e pode mais [...]”, como por parte dos pais e responsáveis, que utilizam como método educativo a agressão física e verbal, que muitas vezes ocorre durante o atendimento mediante a equipe pedagógica. Essa situação desestabiliza a equipe pedagógica que, para evitar tais situações, em alguns momentos relata o problemas e dificuldades do aluno para os responsáveis sem a presença deste, pois assim minimizam-se os riscos de o aluno ser agredido diante da equipe pedagógica (PPP, 2016, p. 24).

A questão é que, embora o aluno não seja agredido pelos pais ou responsáveis naquele momento, provavelmente será quando chegar em casa. Essa situação, ao invés de ajudar, prejudica a tentativa de solução do problema, pois o aluno passa a apresentar um comportamento ainda mais inadequado em relação ao processo de socialização. Soma-se a isso os casos de agressão decorrentes de cultura machista, homofóbica, uso de drogas lícitas ilícitas, dentre outros.

Como citamos, a escola oferta atendimento na modalidade da EJA – Educação de Jovens e Adultos para alunos acima de 15 anos no Ensino Fundamental e acima de 18 anos

no Ensino Médio em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 11/2000. O PPP da escola estabelece que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea [...] (PPP, 2016, p. 27).

Nessa direção, o atendimento ofertado aos alunos dessa modalidade de ensino

[...] visa oportunizar um aprendizado, onde será resgatado o conhecimento da história do educando, sua cultura e seus costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida (que são muito significativas ao processo educacional), onde os mesmos têm a necessidade da escolarização formal seja pelas necessidades pessoais, seja pelas exigências do mundo do trabalho. A dinâmica desenvolvida nesse estabelecimento de ensino possibilita a flexibilização de horários e a organização do tempo escolar destes educandos, viabilizando a conclusão de seus estudos [...] (PPP, 2016, p. 26).

Pontuamos que o educando que procura atendimento na modalidade de ensino da EJA, devido a fatores de ordem política, econômica, ou sociocultural, esteve impossibilitado de progredir em seus estudos na idade e tempo adequados em decorrência do “[...] ingresso prematuro no mundo do trabalho, da evasão ou da repetência escolar [...]”. Existem ainda os casos das mulheres, que buscam na EJA uma espécie de emancipação, empoderamento, ou simplesmente a oportunidade de recomeçar depois de ter sofrido por muito tempo “[...] as consequências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal, que a impedia de frequentar a escola em algum momento de sua história de vida [...]” (PPP, 2016, p. 26). Ainda:

[...] Entendemos que o nosso educando deverá ser valorizado de acordo com suas características próprias, garantido o retorno e a permanência a escolarização formal, pela manutenção da oferta da educação de jovens e adultos no Estado do Paraná, por meio de políticas públicas direcionadas especificamente a este atendimento, de forma permanente e contínua, enquanto houver demanda [...] (PPP, 2016, p. 27).

Na instituição pública estadual de ensino analisada, a modalidade da EJA “[...] busca adequar esse educando às práticas escolares, motivando a interação, socialização, promovendo a autonomia intelectual, a fim de que, com o convívio com pessoas mais experientes, forme cidadãos éticos e críticos [...]” (PPP, 2016, p. 27).

### **5.2.5 Perfil demográfico da comunidade escolar**

De acordo com os dados extraídos do Ipardes (2018), o município<sup>7</sup> onde se encontra a Escola Pública de Ensino dos Anos Finais da Educação Básica analisada conta com uma área territorial de 170,896 km<sup>2</sup>, com uma população estimada em 40.156 habitantes e população censitária de 35.936. Do total de habitantes, 35.445 residem no espaço urbano e 491 no espaço rural.

Embora apenas 1% da população resida na zona rural, existem grandes extensões territoriais utilizadas para o desenvolvimento de atividades agropecuárias que correspondem a aproximadamente 0,7% dos empregos do município. As atividades industriais são as que mais disponibilizam vagas de emprego para a população e correspondem a aproximadamente 35% dos empregos ofertados no município; em seguida, os serviços são responsáveis por cerca de 32%, o comércio por 23% e a construção civil por 0,3%.

O município oferta em média 5.660 postos de emprego de uma população ocupada, segundo a atividade econômica, de aproximadamente 18.656. Assim, 30% do total de trabalhadores desenvolvem suas atividades laborais no município e 70% trabalham nas cidades vizinhas; a proporção de pessoas ocupadas conforme a atividade econômica no que tange à população total corresponde a 17.2%. (IPARDES, 2018).

Na análise dos dados, é possível observar que, em decorrência dessa situação, a maioria dos moradores que residem no município onde se encontra inserida a escola participante da pesquisa trabalham e adquirem produtos e serviços das cidades vizinhas. Podemos inferir que o desemprego é um dos problemas políticos, econômicos e sociais vivenciados pelos moradores desse município.

Conforme o Ipardes (2018), existem 491 moradores no espaço rural, mas não existe escola rural no município; assim, as crianças que residem nos espaços rurais utilizam o transporte escolar ofertado pelo município em parceria com o Estado. O mesmo transporte escolar é utilizado também pelos estudantes que residem nos bairros afastados da região

---

<sup>7</sup> Optamos por não informar o nome e localização geográfica do município em que a escola campo de pesquisa se encontra inserida para preservar seu sigilo e identidade.

central. Esses bairros comumente são habitados por famílias de baixa renda. Devido à falta de infraestrutura adequada, como água, luz, asfalto, esgoto, etc., e localização geográfica, os terrenos e residências acabam por não despertar o interesse da classe média e alta, o que leva a desvalorização monetária dessas propriedades, que se tornam uma alternativa para as famílias pobres. Dados do site do IBGE (2018) revelam que 45,8% dos domicílios ainda não contam com esgotamento sanitário adequado.

O município tem aproximadamente 26.914 eleitores, o que corresponde a 67% do total de habitantes da cidade, sendo 12.776 do sexo masculino e 14.138 do feminino. A faixa etária de 16 a 24 anos corresponde a 4.023 eleitores; de 25 a 44 anos a 11.281; de 45 a 69 anos a 9.770 e acima de 70 anos a 1.840. Quanto à caracterização censitária da população segundo cor/raça, a população se declara: Branca 20.287; Indígena 7; Preta 1.688; Amarela 153 e Parda 13.802, totalizando 35.936 pessoas. Segundo a descrição da condição de acordo com a ocupação, de um total de 11.215 domicílios 7.176 são próprios; 3.055 são alugados; 955 cedidos e 29 em outra condição 29. Quanto à caracterização da população censitária segundo o tipo de deficiência, e um total de 7.849 que declararam apresentar pelo uma das deficiências, 5.900 apresentam deficiência visual; 1.939 deficiência auditiva; 2.268 deficiência física e/ou motora; 485 deficiência mental e/ou intelectual e 12 sem declaração do tipo de deficiência; vale ressaltar que a mesma pessoa pode apresentar mais de um tipo de deficiência (IPARDES, 2018).

A taxa (%) de analfabetismo segundo a faixa etária (anos) em 2010 corresponde a: de 15 a 19 anos, 0,94%; de 20 a 24 anos, 0,87%; de 25 a 29 anos, 1,43%; de 30 a 39 anos, 2,56%; de 40 a 49 anos, 5,35 e de 50 anos, e mais 22,13 e em 2000 é respectivamente: 1,5; 2,5; 3,3; 5,1; 13,0 e 36,0. Foram consideradas como analfabetas as pessoas maiores de 15 anos que declararam não serem capazes de ler e escrever um bilhete simples ou que apenas assinam o próprio nome, incluindo as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram.

O rendimento educacional no Ensino Fundamental em 2016 constou dos seguintes percentuais de aprovação, reprovação e abandono escolar: Anos Finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e/ou 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> ano) 82,3 de aprovação, 14,3 de reprovação e 3,4 de abandono; no ano de 2011, registrou, respectivamente, 84,3; 10,5 e 5,2. A taxa de distorção idade/série foi de 24,7 em 2011 e 2016.

Com base nessas informações, é possível identificar que houve uma redução significativa na taxa de analfabetismo entre 2000 e 2010. No tocante ao rendimento educacional entre 2011 e 2016, no Ensino Fundamental dos Anos Finais ocorreu um aumento na taxa de aprovação, uma redução na taxa de reprovação e um aumento na taxa de abandono ou evasão escolar. A taxa de distorção idade série permaneceu a mesma.

Quanto ao IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica nos Anos finais (8ª série e/ou 9º ano) – na esfera pública estadual, a escola participante da pesquisa registrou 3,4 em 2005; 3,8 em 2007; 4,1 em 2009; 4,0 em 2011; 4,0 em 2013; 4,1 em 2015 e 4,1 em 2017 e a meta era respectivamente: (2007) 3,5; (2009) 3,6; (2011) 3,9; (2013) 4,3; e (2015) 4,7 e (2017) 4,9.

Na análise dos dados apresentados, observamos que a escola participante da pesquisa atingiu a meta em 2007, 2009 e 2011 e nos anos seguintes não conseguiu atingir. Das cinco escolas estaduais do Ensino Fundamental dos Anos Finais existentes no município, quatro atingiram a meta projetada para o IDEB de 2007, uma alcançou a meta em 2013 e nenhuma em 2015. Na comparação com cidades do mesmo Estado, a nota dos alunos dos Anos Finais colocava essa cidade na posição 271 de 399 e a taxa posicionava o município na posição 294 de 399 dentre as cidades do Estado e na posição 3382 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2018).

### 5.3. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PRESENTES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA PESQUISADA

#### 5.3.1. Concepção de Ensino e Aprendizagem

Conforme as informações extraídas do Projeto Político-Pedagógico da instituição, a concepção de ensino e aprendizagem se encontra fundamentada na teoria do desenvolvimento de Vygotsky, que:

[...] parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural [...] (PPP, 2016, p. 62).

Ao considerarmos que o Projeto Político-Pedagógico é um documento norteador do trabalho educativo, inferimos que os docentes dessa instituição pública de ensino conhecem esse documento e direcionam seu trabalho pedagógico nas concepções nele postas. Nesse sentido, deduzimos que os docentes, pedagogos e demais profissionais envolvidos no

processo educativo dessa instituição concebem o ensino e a aprendizagem como um processo cultural, pois segundo consta no documento:

[...] as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana. Dessa forma, Vygotsky considera que as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social [...] (PPP, 2016, p. 62).

Desse modo, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, o ensino e a aprendizagem decorrem do desenvolvimento da capacidade cognoscitiva por meio da mediação, na qual, pela interação entre o indivíduo e meio ocorre o processo de construção das estruturas cognitivas, da formação humana e da apropriação do conhecimento, “[...] pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade[...]”. Nesse sentido, é “[...] por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura [...]” (PPP, 2016, p. 63).

O conceito de mediação apresentado no Projeto Político-Pedagógico da escola está fundamentado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvido por Vygotsky e considera:

[...] a existência de dois níveis de desenvolvimento. Um corresponde a tudo aquilo que a criança pode realizar sozinha e o outro, às capacidades que estão se construindo; isto é, refere-se a tudo aquilo que a criança poderá realizar com a ajuda de outra pessoa que sabe mais. Esta última situação é a que melhor traduz, segundo Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental da criança. Entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois é pela interação com outras pessoas que serão ativados os processos de desenvolvimento. Esses processos serão interiorizados e farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem e abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizagem [...] (PPP, 2016, p. 63).

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, outro aspecto considerado essencialmente importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o papel desempenhado pela aprendizagem. “[...] Desse ponto de vista, para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros [...]”. Da análise do

documento, compreendemos que os profissionais envolvidos no processo educativo concebem a aprendizagem “[...] como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência [...]” (PPP, 2016, p. 63).

### 5.3.2. Concepção de Avaliação

A concepção de avaliação constante no documento oficial da escola converge com as concepções teóricas encontradas nos estudos e pesquisas e encontra-se alicerçada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico da instituição,

[...] qualquer atividade que se exerça necessita, para alcançar o sucesso, ser bem planejada e avaliada criticamente, garantindo assim os seus resultados. De pouco adiantará iniciar e executar um trabalho, se não houver preocupação em avaliá-lo. Com isso, pretendemos assumir a avaliação como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que este, possa avançar no seu processo de aprendizagem. Nossa intenção não é a classificação ou a retenção de alunos, pois vemos a avaliação classificatória como um instrumento estático e freador no processo de desenvolvimento [...] (PPP, 2016, p. 67).

Esse trecho demonstra que na concepção de avaliação dessa escola a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares assume um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem na medida em que possibilita aos professores, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico,

[...] identificar o processo de compreensão e assimilação do saber pelo educando para a partir daí adotar medidas de caráter diagnóstico, visando sua emancipação e autonomia, voltadas para a construção do sucesso escolar e da inclusão como princípio e compromisso social [...] (PPP, 2016, p. 67).

Ainda a respeito da concepção de avaliação e da concepção de homem que a escola deseja formar, o documento apresenta as bases que fundamentam a concepção de avaliação dos conteúdos escolares e ressalta que:

[...] A concepção de avaliação que fundamenta o nosso trabalho tem sua base no materialismo histórico-dialético, de modo que a concepção de homem é a de ser histórico, produtor de sua existência, transcendência da natureza e portanto, livre no sentido de agir intencionalmente de modo a construir



possibilidades não previstas, não naturais, optar por uma coisa ou outra, decidir entre o que é bom e o que não é. Desse modo educa e educa-se, avalia e avalia-se também e assim transforma e se transforma, faz-se humano. Avaliar, portanto, é uma ação intencional, pois é trabalho, o qual contribui para “fundar a humanidade do homem junto com a postura ética, para lhe dar sustentação”. A avaliação deve ser emancipadora que implica em garantir o acesso ao conhecimento por parte do aluno e avaliá-lo durante todo o processo de apropriação do saber. A avaliação da aprendizagem será formativa diagnóstica, contínua permanente e cumulativa, dando ênfase aos aspectos qualitativos de aprendizagem e na atividade crítica de síntese e elaboração pessoal, respeitando sempre a realidade individual de cada aluno com base no crescimento para a autonomia. Sendo assim o processo avaliativo terá de situar-se e estar a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social e não com a sua conservação, deve ser um ato acolhedor, interativo e inclusivo, não um ato de julgar e excluir. O acolhimento integra, o julgamento afasta [...] (PPP, 2016, p. 67).

Por se tratar de uma das etapas do processo de ensino e da aprendizagem, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, tem

[...] a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno. Por isso é contínua, cumulativa, processual e formativa devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, utilizando métodos e instrumentos diversificados (podendo ser avaliações escritas objetivas e/ou subjetivas e trabalhos de pesquisas, seminários, apresentações, participação e resolução de atividades propostas intra e extra sala de aula, ilustrações, produção de textos individuais e coletivos, confecção de gráficos e tabelas, relatórios e debates), que serão distribuídos durante todo o trimestre devendo ser coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas no Projeto Político-Pedagógico da escola [...] (PPP, 2016).

O documento enfatiza que é de crucial importância ampliar o conceito de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, pois a transformação da prática pedagógica envolve muito mais do que pensar em diferentes formas de avaliação ou novos instrumentos de verificação da aprendizagem dos alunos: trata-se da alteração da concepção de avaliação (PPP, 2016 apud DALBEN, 2004).

Portanto, deve ser oportunizada ao aluno,

[...] a oportunidade de ser avaliado com diferentes instrumentos avaliativos, para que contemple plenamente suas habilidades e competências. Estas avaliações da aprendizagem serão registradas trimestralmente, na forma de notas, expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero) no Livro de Registro [...] (PPP, 2016, p. 33).

A respeito do resultado final, o documento determina que:

[...] O Resultado trimestral será transcrito pela Secretária nos documentos escolares, e cadastrados no SERE. Os alunos e responsáveis serão comunicados dos resultados em reunião com o professor representante de turma, onde estes entregam os boletins e repassam informações referentes ao rendimento escolar, as dificuldades apresentadas e possíveis soluções das mesmas [...] (PPP, 2016, p. 33).

A fórmula para o cálculo da média final do aluno, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, é o resultado da soma do resultado final dos três trimestres dividido por três, cujo resultado deverá ser igual ou superior a 6,0, conforme representado na fórmula aritmética.

$$\text{MF} = \frac{1^\circ \text{ Tri} + 2^\circ \text{ Tri} + 3^\circ \text{ Tri}}{3} = 6,0$$

A fórmula descrita no Projeto Político-Pedagógico da escola orienta e determina o cálculo da média final do aluno, que consiste no registro do resultado do desempenho dos alunos obtidos nas provas. Ainda segundo o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino, os critérios avaliativos são estabelecidos conforme orientação da Instrução 15/2017 e do regimento escolar e documentos oficiais, que normatizam o procedimento avaliativo dos alunos das escolas públicas estaduais do Paraná. Conforme os preceitos legais, para fins de aprovação o aluno necessitará apresentar no cômputo geral do total de horas letivas frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e média final igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero).

O Projeto Político-Pedagógico determina que sejam aplicadas no mínimo duas avaliações e duas recuperações por bimestre, expressas por nota, os registros em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero). Desse modo, para a composição da média final de cada período letivo, que nessa escola é trimestral, o professor deverá proporcionar obrigatoriamente ao aluno no mínimo 02 (dois) instrumentos de avaliação e 02 (dois) instrumentos de recuperação de estudos, sendo estes instrumentos diversificados.

### 5.3.3. Conselho de Classe

O documento enfatiza que no processo avaliativo o Conselho de Classe constitui um importante instrumento de avaliação e de reorganização da prática pedagógica, porque se trata de um momento no qual são relatados os aspectos qualitativos dos resultados obtidos no

processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares ao longo do período letivo (PPP, 2016 apud LUCKESI, 1998).

De acordo com informações extraídas do Projeto Político-Pedagógico da escola analisada, o Conselho de Classe

[...] é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos e seus objetivos são: avaliar a apropriação pelos alunos dos conteúdos curriculares estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da Escola; refletir sobre a relação professor/aluno e analisar a prática pedagógica, buscando alternativas que garantam a efetivação do processo ensino aprendizagem [...] (PPP, 2016, p. 30).

Ainda conforme apresenta o referido documento:

[...] Os objetivos do Conselho de Classe, segundo o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, são: efetuar uma avaliação contínua do aluno e da turma em seus aspectos qualitativos e quantitativos, aperfeiçoar o trabalho com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela equipe pedagógica, despertar no professor a consciência de que é necessário realizar a auto-avaliação contínua de seu próprio trabalho, com base na qual ele deve replanejar suas atividades e métodos, criando condições para um aprendizado mais eficiente por parte do aluno. O Conselho de Classe deve ter condições para fazer uma avaliação do desempenho de alunos e professores, analisar as práticas pedagógicas e traçar metas coletivas ou individuais para solucionar ou amenizar problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem [...] (PPP, 2016, p. 33).

No que se refere à composição do Conselho de Classe, o Projeto Político-Pedagógico informa que o Conselho de Classe é constituído pelo (a) Diretor (a), Equipe Pedagógica, Docentes e representante dos Discentes e enfatiza que as discussões

[...] nos conselhos de classe podem deixar de ser unilateral, já que a Deliberação nº. 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná prevê, em seu artigo 7º, que esse órgão será composto, obrigatoriamente, pelos professores, diretores, equipe pedagógica, além de recomendar a participação de um aluno representante de turma [...] (PPP, 2016, p. 30).

O documento orienta que as reuniões de Conselho de Classe devem constituir-se em “[...] espaços de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações educativas eficazes [...]”. O objetivo deve ser contribuir para “[...] sanar as necessidades e dificuldades apontadas no processo ensino

aprendizagem e intervir em tempo hábil, oportunizando ao aluno formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos [...]” (PPP, 2016, p. 34).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, caberá à equipe pedagógica a organização do tempo e do espaço escolar para implementação do pré-conselho, momento no qual a equipe pedagógica organiza as informações e dados obtidos a fim de estabelecer e propor encaminhamentos metodológicos que visem à superação dos problemas ou dificuldades evidenciados no pré-conselho de classe com vistas ao atendimento das necessidades educacionais e à melhoria do ensino e da aprendizagem.

#### 5.4. PROPOSTA CURRICULAR PRESENTE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA – ESTUDO DE CAMPO DA PESQUISA

##### 5.4.1 Proposta Pedagógico-Curricular

A Proposta Pedagógico-Curricular presente no Projeto Político-Pedagógico da escola de campo da pesquisa está alicerçada nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (2010), fundamentada na filosofia de Marx e na psicologia em Vygostky. Tem como marco histórico a década de 1980, “[...] diante da busca pela superação das teorias críticas representadas pelas tendências tradicionais, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista, bem como das teorias crítico reprodutivistas [...]” (PPP, 2016, p. 82). Nesse sentido, apresenta como proposta para a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem à medida que “[...] propõe um trabalho voltado especificamente para as questões centradas na problemática pedagógica, porém compreendendo a educação a partir de seus condicionantes sociais [...]”.

Conforme observamos no Projeto Político-Pedagógico da escola participante da pesquisa,

[...] a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são distintas porque enquanto a primeira se volta para a questão psicológica, a segunda se centra na problemática pedagógica. Mas ambas as teorias mantêm afinidades entre si, uma vez que se fundam na mesma concepção teórico-metodológica, isso é, o materialismo histórico-dialético, cuja matriz remete às elaborações teórico filosóficas de Marx [...] (PPP, 2016, p. 82 apud SAVIANI, 2010. p. 14-15).

Ao considerar a sociedade capitalista em todos os seus aspectos e analisar os pilares que sustentam essa sociedade, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma proposta pedagógica que objetiva “[...] desenvolver uma educação que não vise reproduzir e fortalecer os ideais do capitalismo [...]”. Compreende que o acesso ao conhecimento pode contribuir para a superação das desigualdades sociais ao permitir “[...] que as pessoas que são reféns desse sistema o compreendam [...]” a partir do desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam analisar o contexto social e atuar nele com vistas à transformação da sociedade (PPP, 2016, p. 82).

Nesses pressupostos, a Proposta Pedagógico-Curricular da escola campo da pesquisa enfatiza que a concepção de ensino e aprendizagem, sustentada pelo arcabouço teórico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, parte do princípio de que:

[...] para que a escola funcione bem, é necessário que se utilizem métodos de ensino eficazes, por serem eles que estimularão a atividade e iniciativa dos educandos, no entanto sem abrir mão da iniciativa do professor. O método deve favorecer o diálogo dos educandos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Levar em conta os interesses dos educandos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem, contudo, perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos [...] (PPP, 2016, p. 83 apud VERDINELLI, 2007. p. 59).

A análise do conteúdo do Projeto Político-Pedagógico da escola nos possibilita compreender que a escola participante da pesquisa justifica que “[...] a proposta de Saviani visa auxiliar e orientar a ação pedagógica no interior das escolas [...]” porque se encontra embasada em uma “[...] concepção que considera as relações sociais e a história do indivíduo [...]” (PPP, 2016, p. 83).

O documento norteador do trabalho pedagógico da instituição de ensino destaca que, alicerçado na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] todo e qualquer trabalho escolar deverá iniciar-se partindo do que os educandos já trazem consigo, ascender para as abstrações – o conhecimento científico-cultural, culminando em ações que extrapolem as salas de aula [...]” (PPP, 2016, p. 83).

O trabalho de Gasparin (2011b) é citado na Proposta Pedagógico-Curricular da escola campo de pesquisa como subsídio teórico de sustentação do trabalho pedagógico, porque seus estudos se apresentam como proposição de uma “[...] Didática para a Pedagogia Histórico-

Crítica, entendendo-a como a práxis pedagógica [...]” e descreve a forma como a didática se encontra estruturada (PPP, 2016, p. 83).

O documento esclarece que a didática para Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica se encontra estruturada em quatro níveis:

- [...] a) A Teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético, cuja diretriz fundamental, no processo de elaboração e apropriação do conhecimento científico-cultural, consiste em partir da prática, ascender à teoria e retornar à prática em forma de práxis.
- b) A Teoria histórico-cultural vygotskyana, que considera o nível de desenvolvimento atual do educando, a zona de seu desenvolvimento proximal, a fim de alcançar o novo nível de desenvolvimento como síntese das duas fases anteriores.
- c) A Pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, expressa-se nos cinco passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.
- d) A Didática da pedagogia histórico-crítica busca traduzir na prática escolar, pela ação docente-discente, todo o processo didático-pedagógico na reelaboração e apropriação do conteúdo com significado e sentido individual e social para o educando [...] (PPP, 2016, p. 83-84).

A Proposta Pedagógico-Curricular da escola participante da pesquisa orienta que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as diretrizes, conforme determina o Capítulo II da Educação Básica, no Artigo 27, ao destacar que:

- [...] Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos educandos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais [...] (PPP, 2016, p. 84).

O documento da instituição escolar informa que em respeito à legislação vigente no Projeto Político-Pedagógico dessa escola, o currículo se encontra organizado em disciplinas consoante à Proposta Curricular. Sendo assim,

[...] na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, a organização curricular deve, portanto, destacar, entre outros aspectos, a organização do tempo e do espaço escolar, a metodologia utilizada, o processo de avaliação e a relação da unidade escolar com as práticas sociais [...] (PPP, 2016, p. 84).

Enfatiza ainda que, na busca de “[...] promover ao educando uma aprendizagem significativa, permitindo que este entenda-se como um agente condutor dessa aprendizagem [...]”, a composição da proposta curricular se encontra estruturada pela organização dos seguintes elementos: apresentação; justificativa e objetivo da disciplina; conteúdos; encaminhamento metodológico; avaliação (critérios e avaliação) e referências (PPP, 2016, p. 85). E ainda que, diante de todos os desafios decorrentes dos aspectos próprios e característicos da sociedade pós-moderna, é preciso resgatar a importância do papel da escola pública no que diz respeito à difusão do conhecimento culturalmente construído e acumulado pela sociedade via trabalho pedagógico:

[...] realizado de forma intencional, possibilitando a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, acrescentando e enriquecendo os próprios conteúdos do saber popular, ou seja, é a promoção da aprendizagem conceitual buscando a humanização do sujeito que é capaz de transformar a própria realidade [...] (PPP, 2016, p. 47).

Diante dessa constatação e por considerar e compreender essa realidade, a Proposta Pedagógico-Curricular da escola campo de pesquisa busca subsídio teórico, didático e metodológico na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que conforme o documento em análise

[...] propõe que o trabalho educativo se transforme em uma atividade mediadora entre a cultura do aluno e a cultura humana onde o homem é visto como um ser inacabado, que se constitui ao longo de sua existência social, sendo, capaz de assimilar conhecimento e reproduzi-lo, bem como produzir, é capaz de transformar a sociedade a qual está inserido [...] (PPP, 2016, p. 47).

O documento afirma que “[...] a educação é própria do ser humano, sendo uma exigência para um processo de desenvolvimento onde o conhecimento vai se construindo ao longo do tempo, por isso é um fato histórico [...]”. Portanto, objetiva “[...] formar sujeitos conscientes de sua ação transformadora na construção de uma sociedade mais justa, tendo a apropriação do saber elaborado como um instrumento de luta social [...]” (PPP, 2016, p. 47).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico dessa escola, a Proposta Pedagógico-Curricular considera que nessa perspectiva a educação

[...] tem como característica uma prática mediadora entre o homem e a natureza, tornando o homem sujeito da ação educativa, para se apropriar do conhecimento e de si mesmo, sendo produtor de sua existência, agindo intencionalmente de modo a construir possibilidades não previstas sendo capaz de educar, avaliar e transformar o seu meio e a si [...] (PPP, 2016, p. 47).

Mediante as justificativas apresentadas, o Projeto Político-Pedagógico frisa que a organização do documento tem por finalidade a democratização do conhecimento e a formação crítica de sujeitos capazes de participar e atuar criticamente na sociedade em que vivem. O documento ainda realça que,

[...] para que isso ocorra se faz necessário que todos os envolvidos no processo pedagógico tenham clareza dos objetivos da educação nesta perspectiva e isto sirva de norteador da prática pedagógica, pois uma escola democrática visa a educação para todos e entende que o processo de apropriação do conhecimento não é individual, por isso a importância da escola [...] (PPP, 2016, p. 48).

Acrescenta que, embora o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógico-Curricular estejam fundamentados nos pressupostos filosóficos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] ainda não se pode afirmar que todos os envolvidos no processo pedagógico de nossa escola estão de acordo com esta perspectiva de educação, pois temos enquanto equipe pedagógica, encontrado barreiras para a implantação do trabalho nesta perspectiva, mas também é necessário levar em consideração que a novidade causa um certo impacto inicial e a implantação desta ideia não acontecerá de um dia para outro, podendo levar ainda algum tempo para estudo, conscientização e aceitação, porque exige não só conhecimento das teorias da educação, mas também mudança de atitudes, critérios e até de metodologia [...] (PPP, 2016, p. 48).

Outro fator importante a ser considerado no processo de difusão do conhecimento da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, mencionado no documento, diz respeito à “[...] rotatividade de professores provocada pelo sistema de contratação e distribuição de aulas, ano a ano [...]”, razão pela qual a equipe pedagógica da escola necessita estar em contato constante com os professores a fim de apresentar aos que chegam o documento norteador do trabalho pedagógico da escola. Dessa maneira, orienta que a equipe pedagógica e gestora deve realizar “[...] encontros de formação com a finalidade de orientar e contribuir com aqueles que entendem que a educação pode colaborar com formação de sujeitos críticos capazes de entender o meio onde vive [...]” (PPP, 2016, p. 48).

O documento apresenta de forma elucidativa a concepção de escola inclusiva e assevera que esta se



[...] fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, a escola deve responder às especificidades de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem, étnicas, religiosas e de orientação sexual [...] (PPP, 2016, p. 48).

Da análise dos elementos que compõem a Proposta Pedagógico-Curricular, foi possível identificar que os elementos apresentação; justificativa e objetivo da disciplina; conteúdos; encaminhamento metodológico; avaliação (critérios e avaliação) e referências possibilitam a estruturação da proposta curricular de cada disciplina a partir de sua padronização e sequência. Evidenciamos ainda que, na elaboração da proposta, além da padronização na estrutura de cada elemento, há também uma padronização da sequência dos itens ou tópicos que compõem cada elemento. Entendemos que esse procedimento contribui para que, na elaboração da proposta, a especificidade de cada disciplina seja respeitada, porém que apresente em sua composição todos os itens ou tópicos necessários a fim de que em sua construção sejam respeitadas e observadas as orientações e determinações dos documentos oficiais.

Observamos que, em linhas gerais, a composição da Proposta Curricular de cada disciplina, no Projeto Político-Pedagógico da escola, é composta da seguinte organização estrutural:

- a) Apresentação, justificativa e objetivo da disciplina:
  - Definição conceitual da disciplina;
  - Contribuições do conteúdo da disciplina para o desenvolvimento cognitivo e formação do pensamento científico, que consiste no reconhecimento, identificação e generalização das informações;
  - Contribuições do conteúdo da disciplina para o desenvolvimento da capacidade crítica pela análise e compreensão da realidade, que “[...] representa a síntese do aluno, sua nova postura mental e a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal [...]” (GASPARIN, 2011, p. 162);
  - Contribuições do conteúdo da disciplina para a participação e transformação da realidade existente, manifestando-se na atitude prática dos alunos “[...] em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso em pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e da proposta de ações dos alunos [...]” (GASPARIN, 2011, p. 162);

- Finalidade da disciplina e dos conteúdos estruturantes;
- Objetivos gerais e específicos da disciplina.

b) Conteúdos: descrição dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos distribuídos por série/ano, modalidade e período letivo.

c) Encaminhamento metodológico: aborda a metodologia, os métodos e técnicas, a problematização, a instrumentalização, a sistematização, ou seja, descreve os procedimentos didáticos e metodológicos do trabalho pedagógico.

d) Avaliação (critérios e avaliação): apresenta a conceituação, a concepção, contempla as modalidades e funções, instrumentos e critérios avaliativos.

e) Referências: compostas pela citação da fonte de pesquisa utilizada para a elaboração da proposta curricular de cada disciplina, conforme as normas da ABNT.

## 6. RESULTADO DA PESQUISA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA

Segundo assinalamos, como forma de identificar qual função cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica dos professores de uma escola pública do Estado do Paraná, optamos por analisar os Planos de Trabalho Docente e as questões de provas efetuadas pelos professores da escola campo de pesquisa bem como as respostas de um questionário elaborado pela pesquisadora e aplicado aos professores participantes deste estudo.

Embora na justificativa pelo interesse de realizar este trabalho tenhamos explicitado que este surgiu da experiência vivenciada pela pesquisadora, que nos anos de 2016 e 2017 trabalhou na função de pedagoga na escola campo de pesquisa, o que lhe permitiu observar um alto índice de reprovação, evasão escolar e aprovação por Conselho de Classe, e em todas as situações a justificativa apresentada pelos professores das diferentes disciplinas da escola se pautavam no baixo desempenho escolar devido à não apropriação dos conteúdos básicos, específicos de cada disciplina, consideramos relevante retomar tal informação na construção deste capítulo a fim de apresentar nossa justificativa para a seleção dos sujeitos envolvidos nesta dissertação.

Na escola analisada trabalham 50 professores, que correspondem a 100% da população público alvo da pesquisa, para os quais encaminhamos via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido juntamente com o questionário. Do total de professores que trabalham na escola observada, 20 professores optaram por colaborar voluntariamente com a pesquisa; desse modo, a amostra da população corresponde a 40% do total de professores da referida escola.

Desenvolvemos esta pesquisa em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, a qual determina que:

[...] As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. III.1 - A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária [...].

Outrossim, é necessário observar as determinações da Resolução nº 510, também do Conselho Nacional de Saúde, datada de 07 de abril de 2016, que trata da Ética na Pesquisa na Área de Ciências Humanas e Sociais e explicita os seguintes termos e definições:

[...] I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa: criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável; II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa; III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos [...].

Por uma questão didático-metodológica, iniciamos a análise do resultado dos documentos pela observação, transcrição e análise dos Planos de Trabalho Docente, passando para as provas e, em seguida, para as respostas dos questionários de pesquisa. A fim de garantir o sigilo da identidade dos professores que se propuseram voluntariamente a participar da pesquisa, optamos por denominá-los numericamente, de 1 a 20, conforme a ordem de entrega das respostas dos questionários, ou seja, o primeiro professor a responder o questionário foi denominado professor um, e assim sucessivamente; utilizamos o mesmo critério para a análise e descrição dos demais documentos analisados.

## 6.1 RESULTADO DA ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

No entendimento que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares “[...] é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada [...]” e que por esse motivo é necessário estar “[...] concatenada com objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino desenvolvido no decorrer das aulas [...]”, optamos por iniciar a análise pelos Planos de Trabalho Docente – PDT dos professores da escola participante da pesquisa com o objetivo de verificar se nestes se encontram presentes elementos que nos

possibilitem evidenciar suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares. Almejamos estabelecer uma relação entre as concepções dos professores presentes no plano docente de trabalho e as funções que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática educativa.

O plano docente de trabalho é um documento norteador do processo de ensino e aprendizagem elaborado pelos professores. Trata-se de “[...] um *guia de orientação*, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 223).

A elaboração do plano docente de trabalho compreende “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...]”. Tal ação consiste na “[...] previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...]” (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Como documento que objetiva “[...] orientar a prática pedagógica, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto [...]” se compreendemos que o processo de ensino aprendizagem é um processo dinâmico, “[...] que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais [...]”. Assim, entendemos que o planejamento deve ser revisitado, revisado, adaptado ou reformulado sempre que necessário, com a finalidade de atender as especificidades educacionais diagnosticadas no processo avaliativo ao longo do período letivo (LIBÂNEO, 1992, p. 223).

Diante dessas premissas, alguns elementos são de essenciais na elaboração do plano docente de trabalho, como conteúdos, objetivos, encaminhamento metodológico, recursos didáticos e avaliação.

Optamos por realizar a coleta, transcrição e análise apenas do elemento denominado avaliação. Ressaltamos que os demais elementos são importantes para análise do processo de ensino e aprendizagem e enfatizamos a necessidade de pesquisas que busquem evidenciá-los; todavia, justificamos pelo recorte temático da pesquisa a escolha do elemento que compõe o plano docente de trabalho como objeto de análise desta pesquisa, a avaliação.

Estruturamos a apresentação da discussão dos resultados pelas seguintes categorias de significação que emergiram das concepções dos professores da escola campo da pesquisa a respeito da função que a avaliação da aprendizagem cumpre na prática educativa nas modalidades de avaliação extraídas do plano docente de trabalho: diagnóstica, formativa e somativa.

### 6.1.1 Modalidade diagnóstica: Função investigar

Fundamentados no referencial bibliográfico e documental, consideramos que a função diagnóstica da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, nos excertos extraídos do campo avaliação do plano docente de trabalho dos professores, se apresenta de forma explícita nos termos e expressões: “investigação”, “sondagem”, “diagnóstica”, “obter levantamentos”, “detectar déficits de conhecimento”, “detecção de habilidades e competências”, “verificações das habilidades físicas e técnicas”, “verificar a aprendizagem e suas lacunas”, “superação das dificuldades constatadas”, “levantamento diagnóstico dos conhecimentos prévios a respeito dos conteúdos a serem abordados” e, de forma implícita, nos termos “habilidades básicas desenvolvidas pelo aluno”, “aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos”, “avaliação inicial na área”, “revelar as potencialidades”, “condições pessoais dos alunos”, “grau de desenvolvimento atingido”, “vivências do currículo”, “observação e análise do rendimento”, “dificuldades individuais”, “acompanhar o desenvolvimento”, “verificar o desempenho e aproveitamento individual e coletivo”, “verificar se os objetivos previamente estabelecidos foram atingidos”, “adaptações de acordo com as suas habilidades intelectuais”.

As formas de proceder à avaliação do rendimento escolar, segundo os professores que trabalham nas turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais da escola participante da pesquisa, encontram-se assim expressas em seus Planos de Trabalho Docente:

[...] Os objetivos do domínio cognitivo serão avaliados através da aplicação de testes, contendo questões diversificadas (múltipla escolha, completar a abertas). [...] (PDT – Ensino Religioso, Professor 1)

[...] Critérios: Verificarei se o aluno: - Lê e interpreta mapas, tabelas, figuras e gráficos; - Produz textos e expressa ideias com clareza (coerência e coesão); - Reconhece o lugar onde mora como espaço geográfico e identifica as transformações nas paisagens ao longo do espaço e do tempo; - Reconhece e exemplifica formas de apropriação da natureza através da ação humana e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas; - Reconhece a localização dos continentes e oceanos e suas características gerais; - Sensibiliza-se com a necessidade de gestão sustentável do território; Análise de fotos de paisagens e sua alteração pela ação humana; - Preenchimento de tabuleiro de localização. - Questionário. (PDT – Geografia, Professor 1)

[...] Avaliação Diagnóstica. Avaliação contínua: Participação em aula, caderno, trabalhos de pesquisa e em grupo, seminários, provas dissertativas e objetivas. (PDT – Geografia, Professor 2)

[...] Avaliação diagnóstica. [...] (PDT – Inglês, Professor 2)

[...] A avaliação será diagnóstica e contínua no decorrer do período proposto. Com atividades avaliativas para análise e estudo dos alunos que necessitam de nivelamento na aprendizagem. Preparação e elaboração do planejamento trimestral. Tendo conhecimento do nível de aprendizagem de cada aluno. (PDT – Inglês, Professor 3)

[...] A avaliação será feita através da investigação, ou seja uma sondagem diagnóstica com atividades. [...] (PDT – Matemática, Professor 1)

[...] As avaliações deveram ser, para obter levantamentos e diagnósticos dos alunos, para melhorar o desempenho no decorrer do ano letivo. [...] (PDT – Matemática, Professor 2)

[...] AVALIAÇÃO: A avaliação diagnóstica deverá ser feita para obter levantamento e diagnóstico dos alunos para melhorar o seu desempenho no decorrer do ano letivo. [...] (Planejamento de Matemática, Professor 4).

[...] As avaliações deveram ser, para obter levantamentos e diagnósticos dos alunos, para melhorar o desempenho no decorrer do ano letivo. Sendo que, de acordo com o regimento interno do colégio, as avaliações deveram ser no mínimo 2 (duas), por trimestre. [...] (PDT – Matemática, Professor 2)

[...] - Atividade avaliativas; - Lista de exercícios; - Produção textual valor; - Avaliação Diagnostica [...] (PDT – Português, Professor 1)

[...] A avaliação será contínua de forma processual e diagnóstica a partir de cada conteúdo Estruturante, com o objetivo de detectar déficit de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo utilizado como instrumento de avaliação provas. [...] (PDT – Matemática, Professor 3)

Conforme referencial bibliográfico que fundamenta este trabalho de pesquisa, a função que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na modalidade diagnóstica é a de investigar, ou seja:

- a) Verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos).
- b) Identificar, discriminar, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem ou essas próprias dificuldades para uma prescrição.
- c) Comprovar as hipóteses sobre as quais se baseia o currículo.
- d) Obter informações sobre o rendimento dos alunos. (SANT'ANNA, 1995, p. 39).

Na análise do elemento chamado de avaliação constante no plano docente de trabalho dos professores participantes da pesquisa e do entrecruzamento das informações presentes nos trechos ora apresentados, com o referencial teórico obtido do levantamento bibliográfico, evidenciamos que na concepção destes uma das funções que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica é a diagnóstica.

O referencial teórico pesquisado afirma que a função diagnóstica da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, na prática pedagógica, tem por objetivo identificar

causas de dificuldades de aprendizagem, comprovar hipóteses sobre o currículo e coletar informações relativas ao desempenho escolar dos alunos (HAYDT, 2008).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica deve ser realizada no início de um período letivo, conteúdo a ser trabalhado ou unidade de ensino, pois tem a intenção de “[...] constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades [...]” considerados fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos, diagnosticar os problemas de aprendizagem, bem como suas possíveis causas, no intuito fornecer as informações para planejamento e implementação de ações necessárias na tentativa de superação das dificuldades ou problemas encontrados (HAYDT, 2008, p. 16).

Nessa direção, destacamos que

[...] Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é a mais importante porque é a que possibilita a avaliação no cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá o sentido pedagógico a função de controle. A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 197).

Compreendemos, pela análise dos Planos de Trabalho Docente dos professores, que na concepção desses profissionais, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica deve cumprir função diagnóstica, pois objetiva identificar as dificuldades dos alunos e orientar os professores na reorganização do procedimento didático-metodológico com vistas ao processo de ensino pautado na construção da aprendizagem, possibilitando aos professores a realização da ação mediadora enquanto ação didático-metodológica na execução do trabalho educativo.

### **6.1.2 Modalidade formativa: Função controle**

Na análise dos excertos extraídos do campo avaliação do Plano de Trabalho dos Docentes e do entrecruzamento com as informações e conhecimentos obtidos por meio do referencial bibliográfico e documental, na percepção dos professores da escola entendemos que a utilização dos termos e expressões: “prevalência dos aspectos qualitativos”, “observação da evolução do aluno”, “contínua e cumulativa”, “evolução do aluno”, “os alunos serão avaliados de forma contínua”, “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, “de acordo com sua produtividade e desenvolvimento nas atividades ao longo das aulas”, “a avaliação deve estar colocada a serviço da aprendizagem de todos os alunos”, “de modo que permeie o conjunto das ações pedagógicas”, “não como um elemento externo a



este processo”, “podem permitir rever o que precisa ser melhorado ou o que já foi apreendido” e “prevalência dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, explicitam a concepção dos professores de que na prática pedagógica a avaliação formativa deve cumprir com a função de controle conforme orientação dos documentos oficiais.

[...] A avaliação será realizada de forma contínua baseada no conteúdo produzido, nas interpretações, questionamento e debates realizados em sala [...] (PDT – Arte, Professor 1)

[...] Avaliação dissertativa, objetiva e ilustrativa; Produção textual; Produção audiovisual; Produção artística; Seminário. **RECUPERAÇÃO:** Produção de texto à partir da avaliação realizada anteriormente, com previa recuperação/explicação dos conteúdos. A avaliação contínua: Registros diários através de análise da participação e execução das atividades, além dos critérios disciplinares. [...] (PDT – Arte, Professor 2)

[...] Registros diários através da análise da participação e execução das atividades, além dos critérios disciplinares; Trabalhos individuais e/ou em grupos; Avaliação Teórica. [...] (PDT – Arte, Professor 2)

[...] Avaliação contínua; Avaliação dissertativa e de alternativa; Avaliação prática. [...] (PDT – Ciências, Professor 1)

[...] A avaliação deverá considerar as habilidades básicas desenvolvidas pelo aluno, utilizando de diversas estratégias como a resolução de questões discursivas e objetivas com ou sem consulta, produção de textos a partir de revisão de conteúdos feita pelo professor, oralidade, debates, participação ativa, trabalhados em grupo ou individual. [...] (PDT – Ciências, Professor 2)

[...] A avaliação deverá considerar as habilidades básicas desenvolvidas pelo aluno, utilizando de diversas estratégias como a resolução de questões discursivas e objetivas com ou sem consulta, produção de textos a partir de revisão de conteúdos feita pelo professor, oralidade, debates, participação ativa, construção de maquetes, bingos educacionais. [...] (PDT – Ciências, Professor 3)

[...] - Diagnóstica; - Contínua; - Formativa e processual como segue: Relatório de aula práticas e teóricas. Participação individual/oralidade. Atividade escrita individual ou em dupla realizada em sala de aula. Avaliação escrita. Realização da atividade. (PDT – Educação Física, Professor 1)

[...] O Procedimento de avaliação vai consistir em avaliação conceitual; avaliação procedimental e avaliação atitudinal que se baseadas em práticas, produção, interpretações de textos, questionários, participação em debates, avaliações descritivas, e outros. Instrumentos usados pelas as professoras, no livro Educação Física na Escola Implicações Pedagógicas, (PDT – Educação Física, Professor 2)

[...] Objetivos do domínio afetivo serão avaliados através de observações realizadas no decorrer das aulas. Será considerada também a auto - avaliação cooperativa realizada em conjunto e individual. Registro escrito da apropriação do conhecimento através de textos. Aplicação de exercícios e dinâmicas baseadas no conteúdo. [...] (PDT – Ensino Religioso, Professor 1)

[...] A avaliação será feita através de vários recursos como trabalhos em grupo, produção de texto, prova objetiva e subjetiva, oral, participação de debates entre outras. O procedimento avaliativo se dará de várias formas, usando vários recursos didáticos como produção de textos, cartazes, debates entre outros [...] (PDT – História, Professor 1).

[...] Os alunos serão avaliados de forma contínua, de acordo com sua produtividade e desenvolvimento nas atividades ao longo das aulas. - Avaliações escritas (textos, testes) e orais (diálogos, seminários, leituras de textos entre outros) serão agendadas com a turma para a composição das notas da escala. [...] (PDT – História, Professor 2).

[...] A avaliação ocorrerá de forma contínua e diagnóstica. Durante as primeiras séries do ensino fundamental, são abordados temas ligados à construção da identidade, à história local e à formação do povo brasileiro. A avaliação inicial na área deve contemplar situações que privilegiem a observação e a capacidade crítica. Utilizarei a observação da turma, autoavaliação, discussão em grupos e aplicação de questionário. (PDT – História, Professor 3).

[...] AVALIAÇÃO: As avaliações serão feitas principalmente através da observação das práticas de atividades cotidianas relacionadas com o uso da Língua Inglesa em sala de aula. Os trabalhos serão individuais ou em grupos, haverá apresentações de diálogos, leituras de textos, conversação, entrevistas e apresentações através de painéis, vídeos gravados por alunos, teatro, seminários, apresentações de textos musicais. Os alunos da sala de recurso poderão ter outras formas de avaliação sugeridas pela professora da Educação Especial. RECUPERAÇÃO: Se dará em forma de revisão e reescrita de trabalhos continuamente, em que o aluno terá nova oportunidade de apreender e atingir melhores resultados. [...] (PDT – Inglês, Professor 1)

[...] A avaliação do aluno será um processo contínuo e somatório, cumulativo de forma global, formativa e participativa num processo permanente, apresentando novos desafios a serem superados [...] (PDT – Matemática, Professor 1)

[...] Avaliação contínua: atividades desenvolvidas em sala de aula, tarefas, relatório ou algumas atividades para entregar, etc. Caderno: serão avaliados todas as atividades, exercícios e tarefas no decorrer do trimestre e do ano letivo, individualmente; Trabalho: pesquisa ou conteúdo trabalhado em sala de aula, individual ou em dupla, com consulta, quando a professora julgar necessário; Provas e Recuperação, Avaliação contínua e paralela de conteúdos. (PDT – Matemática, Professor 2)

[...] A sistemática da avaliação do desempenho do aluno será contínua e cumulativa, de forma global, ampla, múltipla, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos sendo utilizados diversos instrumentos para a realização da mesma, como: Observações diárias; Registro de atividades; Trabalhos de pesquisas bibliográficas; Tarefas e resoluções de

atividades; Jogos; Avaliações e testes escritos objetivos e subjetivos [...] (Planejamento de Matemática, Professor 3).

[...] 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 utilizando os instrumentos - Questões discursivas e objetivas; - Produção textual; - Trabalhos escritos e orais; - Trabalho em grupo. (PDT – Português, Professor 1)

[...] Dar-se-á através da observação da evolução do aluno, levando sempre em conta a participação, a frequência, a pontualidade, a assiduidade, a cooperação, a solidariedade, e também mediante a testes de leitura, avaliações complementares, entre outros. Os alunos serão avaliados de forma contínua, de acordo com sua produtividade e desenvolvimento nas atividades ao longo das aulas. Avaliações escritas (textos, cartazes, entre outros) e orais (apresentações, teatros, seminários, leituras de textos entre outros). (PDT – Português, Professor 2)

[...] Trabalho em grupo e individuais; Seminário; Compreensão de texto. (PDT – Português, Professor 3)

[...] 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. (PDT – Português, Professor 4)

O referencial bibliográfico que compõe as bases fundamentais teóricas e científicas deste trabalho de pesquisa informa que a função da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na modalidade formativa é a de controle, que objetiva:

- [...] a) Informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades.
  - b) Melhorar o ensino e aprendizagem.
  - c) Localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las.
  - d) Propiciar *feedback* de ação (leituras, explicações, exercícios etc.) [...]
- (SANT'ANNA, 1995, p. 39).

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada ao longo do período letivo, e sua finalidade é “[...] verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades [...]”. Nesse âmbito, por meio da avaliação formativa é possível possibilitar ao aluno conhecer seus erros e acertos de modo a contribuir para o desenvolvimento de um estudo sistemático que possibilite a este avançar “[...] gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução [...]” (HAYDT, 2008, p. 17).

Nesses pressupostos, compreendemos que na modalidade formativa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares se caracteriza como orientadora da prática pedagógica quando se efetiva como instrumento avaliativo, porque:

[...] orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor, por isso, a avaliação formativa “pode ser utilizada como recurso de ensino e fonte de ensino e fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa” [...] (HAYDT, 2008, p. 18).

Essa possibilidade característica da avaliação formativa decorre do fato de que essa modalidade avaliativa está diretamente ligada ao mecanismo de *feedback*. Este, em relação ao processo de ensino, “[...] permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo [...]”, assim como permite ao aluno detectar e identificar suas deficiências no processo de aprendizagem. Essa é a justificativa dos especialistas ao afirmarem “[...] ser essa modalidade de avaliação “uma parte integrante do processo de ensino – aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado” [...]” (HAYDT, 2008, p. 18).

Desse modo, a função de controle, que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na modalidade formativa, pressupõe a prevalência dos aspectos qualitativos aos quantitativos ao analisar o resultado do desempenho escolar obtido por meio de determinado instrumento avaliativo. Portanto, na modalidade avaliativo-formativa, a função de regular serve como forma de “[...] controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores [...]” (HAYDT, 2008, p. 18).

Da análise dos Planos de Trabalho Docente entendemos que, na concepção dos professores que trabalham no Ensino Fundamental dos Anos Finais da escola pública, campo de pesquisa, a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares devem cumprir a função de controle, pois ao objetivar informar os professores as possíveis deficiências no processo de ensino e aos alunos as possíveis deficiências no processo de aprendizagem permite a reorganização do planejamento didático-metodológico com vistas à retomada dos conteúdos (recuperação paralela) e às readaptações curriculares, didáticas, metodológicas e pedagógicas que se considerarem necessárias a fim de produzir qualitativamente melhores resultados, que poderão ou não ser demonstrados quantitativamente nos resultados do desempenho escolar dos alunos via instrumentos avaliativos aplicados.

### 6.1.3 Modalidade somativa: Função classificatória

Na análise dos dados do Plano Docente de Trabalho dos professores, compreendemos que em sua concepção, na modalidade somativa, a avaliação cumpre a função classificatória.

Nos trechos extraídos do campo avaliação do Plano Docente de Trabalho dos professores, a função classificatória da avaliação somativa se apresenta de forma explícita a partir dos termos e expressões: “todas as atividades propostas terão valor (0,0) à (10,0)”, “Trabalho de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)”, “Prova de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)”, “Recuperação de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)”, “Trabalhos e Provas de acordo com o regimento interno do colégio”, “deverá ser no mínimo 2 (duas) por trimestre”, “trabalho individual de pesquisa: valor (10,0)”, “Produção textual valor (10,0)”, “Avaliação trimestral: valor (10,0)”, “Recuperação de conteúdo: valor (10,0)”, “somatória”, “média 6,0”, “nota”, “Questões objetivas e subjetivas (Valor 10,0)”, “Atividades sobre recursos audiovisuais (Valor 10,0)”, “valor numérico (notas)”, “composição das notas”,

[...] A avaliação será contínua: Todas as atividades propostas terão valor (0,0) à (10,0) [...] (PDT – Arte, Professor 3).

[...] - Diagnóstica; - Contínua; - Formativa e processual como segue: Desempenho e aproveitamento das atividades práticas= 10,0; Trabalhos em grupos e individuais= 10,0; Relatório de aulas práticas e expositivas; Desempenho em participação em jogos internos e JEP!S [...] (PDT – Educação Física 1).

[...] Todas as atividades propostas terão valor numérico (notas) de zero (0,0) a dez (10,0). E ao final do trimestre serão somados e divididos pelo número de atividades. [...] (PDT – Ciências 2).

[...] Todas as atividades propostas terão valor numérico (notas) de zero (0,0) a dez (10,0). E ao final do trimestre serão somados e divididos pelo número de atividades. A avaliação dos alunos da sala de recursos será adaptada com um número menor de atividades e com uma quantidade maior de questões objetivas ou com banco de dados, mais tempo para a realização da mesma (se necessário concluirá na sala de recursos). [...] (PDT – Ciências 3).

[...] - \* Produção de texto – 100; \* Avaliação escrita - 100 (PDT – História, Professor 1).

[...] - Trabalho de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). - Prova de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). - Recuperação de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) e outros de 0,0( zero) a 10,0 ( dez). (PDT – Matemática, Professor 1).

[...] provas com valor de zero à dez, trabalhos também de zero à dez, e avaliação das atividades realizadas ao longo dos trimestre (caderno), valor de zero à dez. E nos casos dos alunos que apresentam maiores dificuldades que são diagnosticados clinicamente, realizaremos avaliações adaptadas de acordo com suas necessidades especiais, quando necessário, para que realize o processo ensino aprendizagem. (PDT – Matemática, Professor 2).

Na modalidade somativa, a função classificatória tem por finalidade:

[...] a) Classificar o aluno segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado. b) Buscar uma consciência coletiva quanto aos dados alcançados. (Temos certeza que as solicitações ou situações de aprendizagem não se limitaram a exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno?) [...] (SANT’ ANNA, 1995, p. 39).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem escolar dos conteúdos escolares realizada ao final do período letivo, unidade de ensino ou curso “[...] tem como finalidade a classificação do aluno, de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro [...]” (HAYDT, 2008, p.18.).

A avaliação somativa tem função classificatória porque tem por finalidade detectar o nível de rendimento escolar do aluno mediante balanço geral. Assim, as avaliações aplicadas ao final de um período de estudo de determinado conteúdo de aprendizagem apresentarão os dados necessários para que os professores possam classificar os alunos de acordo com o nível de aprendizagem previamente estabelecido nos objetivos da aprendizagem.

No decorrer do processo investigativo, o referencial teórico apresentado tece severas críticas à concepção de avaliação pautada unicamente na modalidade somativa, cuja finalidade é basicamente a “[...] classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas [...]” (LIBÂNEO 1992, p. 198). Todavia, conforme observamos nos documentos oficiais que orientam e normatizam a prática avaliativa nas escolas públicas do Estado do Paraná, a avaliação somativa é de caráter obrigatório; assim, entendemos que a avaliação classificatória “[...] tem dupla face, é condenada por ser excludente e por outro lado faz parte do negócio [...]” (DEMO, 2004, p.48).

A problemática que envolve a temática da avaliação somativa, observada nos debates e reflexões que abordam o aspecto classificatório dessa modalidade de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, pode ser melhor compreendida e possível de ser analisada ao considerarmos as contradições materializadas no contexto educacional. (HOFFMANN, 2005). Na problematização, análise e ressignificação do cotidiano da avaliação, sem desconsiderar as condições materiais e objetivas que se consolidaram enquanto prática educativa em decorrência de um legado histórico, pelo qual se encontram perpassados os aspectos políticos, econômicos e sociais, é possível compreender que

[...] As relações de poder que se travam em nome dessa prática são reflexos de uma sociedade liberal e capitalista, que se nutre de exigências burocráticas para mascarar o seu verdadeiro descaso com a educação em todos os níveis. É urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciva, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola [...] (NEZ, 2011, p. 511 apud HOFFMANN, 1991, p. 42).

A compreensão dessas contradições nos possibilita romper com o discurso que “[...] defende que o professor apenas corrige tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, toma decisões quanto ao seu aproveitamento escolar [...]” (NEZ, 2011, p. 511). Com base nesses pressupostos e na análise das contradições, se torna possível reconhecer que “[...] tanto alunos e alunas quanto professores e professoras estão aprisionados pela lógica seletiva da avaliação escolar, que não tem como objeto o processo de conhecimento [...]” (ESTEBAN, 2001b, p. 110).

## 6.2 RESULTADO DA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES (PROVAS)

As provas elaboradas pelos professores para serem aplicadas aos alunos no primeiro trimestre do ano de 2018 foram do tipo dissertativa, objetiva e mista na escola analisada. Segue a transcrição de trechos das provas dissertativas que consideramos trazer questões do tipo dissertativas; em seguida, transcrevemos as provas que apresentam questões objetivas e, na sequência, as questões da prova mista, ou seja, provas elaboradas com questões dissertativas e objetivas.

### 6.2.1 Provas dissertativas

#### (PROVA HISTÓRIA 6º ANO)

##### Abolição da escravatura<sup>8</sup>

A decisão de abolir a escravatura ...

2. Responda as questões abaixo com base nas informações presentes no texto e nas explicações das aulas sobre este conteúdo.

Questões

- 1) Em que data foi assinada a abolição da escravatura?
- 2) Que nome levou esta lei?
- 3) Quem assinou esta lei?
- 4) Cite alguns movimentos abolicionistas que precederam a abolição da escravatura.
- 5) Produza um texto dissertativo, sobre a escravidão. O texto deve ter no mínimo 10 linhas.

#### (PROVA PORTUGUÊS 9º ANO)

Conteúdo: Interpretação de texto, sentido conotativo/denotativo, período simples/composto e verbos.

Leia o poema.

Pretensão<sup>9</sup>  
eu quero ....

- a) O eu poético está à procura de quê? (0,5)
- b) Como deve ser o que ele procura? (0,5)
- c) Nesse poema, são utilizados verbos que indicam que o eu poético tem certeza do que afirma. Releia o poema e diga quais das formas verbais destacadas indicam certeza. (1,0)
- d) Uma das formas verbais destacadas aparece em uma frase que expressa condição. Qual é ela? (1,0)

<sup>8</sup> O texto não é apresentado em respeito aos direitos autorais.

<sup>9</sup> O poema não é apresentado em respeito aos direitos autorais.



## 6.2.2 Provas objetivas

### (PROVA HISTÓRIA 7º ANO) = PROVA DE PORTUGUÊS 7º ANO (?)

Qual é o sujeito de "Batem leve, levemente"?

- a) sem sujeito;                      b) sujeito indeterminado;  
c) sujeito oculto;                    d) sujeito composto;

"Anoitecia silenciosamente." Nesta oração temos: (0,5)

- a) Sujeito simples                      b) Oração sem sujeito.  
c) Sujeito indeterminado.            d) Sujeito oculto.

"Corriam por aqueles dias boatos da revolução." Nesta oração o tipo de sujeito é: (0,5)

- a) Sujeito simples.                      b) Sujeito oculto.  
c) Oração sem sujeito.                d) Sujeito indeterminado.

Classifique sintaticamente o predicado de cada oração. (2,5)

- (1) Verbal.                                (2) Nominal.  
a) Tu pareces triste. ....  
b) Notícias mais graves não poderia haver. ....  
c) Alguém falou. ....  
d) A casa era azul.....  
e) Andam monstros sombrios pela estrada. ....

### (PROVA PORTUGUÊS 8º ANO)

Atividade de interpretação

Leia o texto abaixo.



#### **Combate à dengue**

Elimine a água parada.  
Recolha, proteja e tampe as  
latas, garrafas e pneus.  
Tampe a caixa d'água.  
Troque a água por areia nos  
vasos de plantas e lave bem  
os pratos dos xaxins.

Esse texto é usado para:

- A) ensinar a plantar flores.  
B) divulgar um fato acontecido.  
C) descrever uma doença.  
D) ensinar a combater a dengue.

**(PROVA MATEMÁTICA 6º ANO)**

Qual é o perímetro (contorno) de um retângulo cuja largura mede 23,32 m e o comprimento mede 52,25 m? (1.0)

- a) 1217,99 m      b) 1218,47 m      c) 1219,01 m  
d) 1567,5 m      e) 1045,0 m









Uma empresa utiliza um índice de massa corporal inventado por ela própria, no qual divide por dois a soma entre altura e peso dos funcionários. Qual é o índice de massa corporal de Caio, sabendo que sua altura é 1,78 m e seu peso é 72,3 kg? (valor 1.0)

- a) 74,08              b) 31,15              c) 37,04  
d) 37,4              e) 37

Em um feirão, Juarez aproveitou as promoções e comprou sete agendas, que custaram R\$ 1,32; 4 canetas, que custaram R\$ 0,26; e 45 lapiseiras a R\$ 1,22. Qual é o troco de Juarez, sabendo que ele levou apenas uma nota de R\$ 100,00? (1.0)

- a) R\$ 34,82      b) R\$ 65,18      c) R\$ 83,62  
d) R\$ 49,80      e) R\$ 51,50

Ligue os objetos de acordo com suas formas correspondentes. (1.0)

1. 	a. 
2. 	b. 
3. 	c. 
4. 	d. 

**(PROVA MATEMÁTICA 8º ANO)**

1- Observe o conjunto A e responda:

$$A = \left\{ \frac{10}{2}, 0, 4, -6, \pi, \sqrt{7}, -\sqrt{4}, -\frac{18}{10} \right\}$$

- a) Quais elementos são números naturais? \_\_\_\_\_  
b) Quais elementos são números inteiros? \_\_\_\_\_  
c) Quais elementos são números racionais? \_\_\_\_\_  
d) Quais elementos são números reais? \_\_\_\_\_  
e) Quais elementos são números irracionais? \_\_\_\_\_

2- Identifique como número racional ou como número irracional:

- a) 4,25 \_\_\_\_\_ f)  $\frac{1}{3}$  \_\_\_\_\_  
b)  $\sqrt{81}$  \_\_\_\_\_ g) 7,171771777... \_\_\_\_\_  
c)  $\sqrt{50}$  \_\_\_\_\_ h) 8,434343... \_\_\_\_\_  
d) - 76 \_\_\_\_\_ i)  $-\sqrt{18}$  \_\_\_\_\_  
e)  $\sqrt{16}$  \_\_\_\_\_ j) 1,3333333... \_\_\_\_\_

3- O valor da expressão numérica  $6^0 - \sqrt{36} + 5^2$ , é:

**(PROVA MATEMÁTICA 9º ANO)**

**Questão 01:** Calcule as seguintes raízes: (valor 2.0)

- |                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| a) $\sqrt{169}$ ;     | e) $\sqrt[4]{81}$ ;    |
| b) $\sqrt[3]{125}$ ;  | f) $\sqrt[6]{729}$ ;   |
| c) $\sqrt[4]{625}$ ;  | g) $\sqrt[7]{128}$ ;   |
| d) $\sqrt[3]{343}$ ;; | h) $\sqrt[10]{1024}$ . |

**Questão 02:** Sobre conjuntos numéricos são feitas as seguintes afirmações: (valor 1.0)

- I. Todo número inteiro é natural;
  - II. Todo número natural é racional;
  - III. Todo número real é irracional;
  - IV. Todo número racional é natural;
  - V. Todo número natural é inteiro.
- Qual (is) dessas afirmações é (são) verdadeira (s)?

**Questão 06:** Resolva a expressão abaixo: (valor 1.0)

$$\frac{\sqrt{9} - \sqrt[3]{-8} + \left(\frac{1}{2}\right)^0}{(-2)^2 + \sqrt[3]{-27}}$$

**6.2.3 Provas mistas****(PROVA PORTUGUÊS 7º ANO)**

Conteúdo: Interpretação textual, sujeito e predicado e verbos no modo indicativo)

Texto<sup>10</sup>

A juventude é ...

(1,0)

- 1) De quem se fala:.....
  - a) na primeira estrofe?.....
  - b) na segunda?.....
  
- 2) Quanto ao verbo utilizado no texto, faça o que se pede (1,0)
  - a) Identifique-o:.....
  - b) Este verbo indica ação ou característica?.....
  
- 3) Identifique a frase que mais se aproxima do sentido do verso “Juventude é poesia”.(1,0)
  - ( ) A juventude gosta de poesia.
  - ( ) A juventude parece poesia.
  - ( ) A juventude faz poesia.

<sup>10</sup> O texto não é apresentado em respeito aos direitos autorais.

- 4) O poema é todo construído com verbo de ligação. Portanto todos os predicados do poema são (0,5)  
 verbal                       nominal                       verbo nominal

**(PROVA MATEMÁTICA 6º ANO)**

5) (Valor 2,0) Resolva as operações:

a) $458+125+45=$	b) $14589+54789=$	c) $5000-2458=$	d) $4589-2680=$	e) $1458 \times 4=$
f) $4587 \div 12=$	g) $2450 \div 125=$	h) $1258 \div 2=$	i) $2578 \div 4=$	$4587 \div 15=$

6) (Valor 2,0)

a) Na escola de Pedro estudam 1.528 alunos e na escola de sua irmã a metade disto. Quantos alunos estudam nas duas escolas?

- 764       2.292       2.195       2.392

b) Um caminhão comporta 2.250 blocos. Quantos blocos ele transportará se realizar 35 viagens, levando a mesma quantidade?

- 76.550       77.750       78.750       78.785

c) Para arrecadar dinheiro para a formatura os alunos, começaram a vender rifas, cada número a R\$12,00. Ao final do mês os alunos arrecadaram R\$ 996,00. Quantos números foram vendidos?

DESAFIO (Valor 1,0) Cassiano, Arthur e Pablo são jogadores de vôlei. Pablo é mais alto que Cassiano, e Arthur é mais baixo que Cassiano. Qual deles é o mais baixo?

**(PROVA CIÊNCIAS 7º ANO)**

De acordo com o que vimos sobre método científico, assinie a alternativa correta, das questões abaixo:

Proteger os animais também é Ecologia. A baleia é um animal que corre risco de extinção (explicar o que significa extinção) (0,5)

- a)  ao solo desprotegido, pois o desaparecimento das árvores facilita a caça de aves e mamíferos.  
 b)  à caça de aves e mamíferos que se alimentam de frutos, já que o desaparecimento das árvores deixa o solo e outros seres vivos desprotegidos.  
 c)  à caça de aves e mamíferos que se alimentam de frutos, visto que o desaparecimento das árvores faz com que suas sementes sejam espalhadas.  
 d)  às suas sementes serem espalhadas por aves e mamíferos, porque o desaparecimento das árvores deixa o solo e outros seres vivos desprotegidos.

O Ser humano depende da biodiversidade? Justifique sua resposta. (0,5)

Por que devemos garantir a biodiversidade do planeta? (0,5)

**(PROVA PORTUGUÊS 9º ANO)**

Conteúdo: Interpretação de texto, sentido conotativo/denotativo, período simples/composto e verbos.

Leia o poema<sup>11</sup>

Leia a tirinha e responda<sup>12</sup>: (0,5)

- a) Quantos períodos tem no segundo quadrinho?
- b) Podemos dizer que os períodos são simples ou compostos? Justifique sua resposta. (0,5)
- c) Pode-se classificar a fala de Cebolinha no 3 quadrinho como período composto? Justifique sua resposta. (1,0)
- d) Qual o tipo textual predominante na tirinha? (1,0)

Analisando as falas das personagens da tirinha, assinale a alternativa que contenha as expressões utilizadas em seu sentido conotativo: (1,0)

- (a) “Você vai comer asfalto” e “estou morto”.
- (b) “No quinto período, seu babaca” e “você vai comer asfalto”.
- (c) “Ameaça terrorista” e “aula de educação física”.
- (d) “Ameaça terrorista” e “estou morto”.

Nessa etapa da pesquisa, analisamos as provas elaboradas pelos professores da escola campo de pesquisa para aplicação no primeiro trimestre do ano letivo de 2018. As provas abordam conteúdos previstos para o primeiro trimestre nas disciplinas de ciências, história, língua portuguesa e matemática nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Assim como nas demais etapas da pesquisa, a identidade dos professores que elaboraram as provas, bem como da escola estudo de campo não foram expostas a fim de garantir o sigilo e a segurança das informações.

Entendemos que as provas elaboradas pelos professores são documentos que trazem em si a materialidade objetiva das condições reais vivenciadas pelas escolas públicas do Estado do Paraná, em especial no ano de 2018, marcado por transições governamentais na esfera federal e estadual. Essas transições são marcadas por implementações de políticas públicas de gestão, pautadas em paradigmas, princípios e valores perpassados pelas orientações e encaminhamentos que se apresentam como princípios norteadores da organização do tempo e do espaço escolar com vistas ao alcance dos objetivos previamente estabelecidos.

Ao analisar as provas, observamos a existência de três tipos delas, uma do tipo dissertativa, cinco provas do tipo objetiva e três do tipo mista. Consideramos relevante

<sup>11</sup> O poema não é apresentado em respeito aos direitos autorais.

<sup>12</sup> A tirinha não é apresentada em respeito aos direitos autorais.

justificar que o intuito da pesquisa não é encontrar culpados, mas sim a resposta para a pergunta inicial: Qual função cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos de aprendizagem na prática pedagógica dos professores da escola pública estadual dos Anos Finais?

Julgamos relevante enfatizar que a metodologia utilizada para a análise dos conteúdos dos documentos é qualitativa e o método o materialismo histórico-dialético, que busca analisar o objeto de pesquisa sem desconsiderar as variáveis de ordem política, econômica e social que se encontram imbricadas no fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, na análise das provas, tendo como suporte a teoria que fundamenta a pesquisa, evidenciamos que a variável política se encontra materializada nas avaliações, em especial no formato estrutural pela qual as provas foram organizadas, ou seja, no tipo da prova e questões utilizadas. As provas, em sua maioria, foram organizadas nos moldes ou formato de testes, denominados avaliação de larga escala, que têm sido amplamente difundidos e utilizados como medidores do desempenho da qualidade da educação nos últimos anos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB –; pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC –, também denominada Prova Brasil; e pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA – e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP – implementado em 2012.

Das nove provas analisadas, cinco são do tipo objetiva e três do tipo mista. Nestas últimas, observamos a prevalência das questões objetivas em detrimento das questões dissertativas. Compreendemos que o corpo docente formado pelos professores, equipe pedagógica e gestora, em atendimento às orientações, encaminhamentos e instruções da SEED e NRE do Estado do Paraná, têm buscado implementar em sua prática pedagógica métodos e técnicas que se encontrem em consonância com os objetivos estabelecidos pela gestão à qual se encontram subordinados, ainda que contraditórios aos princípios filosóficos e epistemológicos observados nos documentos norteadores do trabalho pedagógico como Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Estaduais e Projeto Político-Pedagógico da escola campo de pesquisa, que tem como fundamento Teórico o materialismo histórico-dialético, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Pedagogia Histórico-Cultural.

Consideramos que a evidência da contradição se expressa pelo tipo de prova ao compreendermos que a abordagem, o método e a técnica precisam de uma consistência entre si para obtenção dos objetivos previamente estabelecidos. Entendemos que as provas dissertativas, devido às especificidades do instrumento avaliativo, enquanto técnica aplicada no trabalho pedagógico, estariam mais condizentes com o método dialético e com a

abordagem psicológica e pedagógica presente nos documentos como norteadoras da prática educativa.

Todavia, compreendemos que essa contradição não descaracteriza a função diagnóstica, de controle e classificatória evidenciada na análise dos Plano Docente de Trabalho e presente nas provas, conforme análise dos instrumentos elaborados pelos professores. Desse modo, identificamos que os planos de trabalho docente, bem como as provas elaboradas pelos professores participantes da pesquisa evidenciam a função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática pedagógica a partir das modalidades diagnóstica, formativa e somativa.

Destarte, embora a análise dos planos de trabalho docente e das provas se configurem em significativas evidências comprobatórias da função que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática educativa dos professores, diante da complexidade do contexto educacional em que se encontra inserido nosso objeto de pesquisa consideramos prudente evitar conclusões e afirmações antes de apresentarmos o resultado da análise das respostas do questionário da pesquisa aplicado aos professores da escola campo da pesquisa a fim de nos mantermos coerentes com a metodologia proposta para esse processo investigativo. Apresentamos, a seguir, a análise dos resultados das respostas do questionário de pesquisa.

### 6.3 RESULTADO DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Elaboramos os questionários de pesquisa com a utilização da ferramenta denominada *Google Forms*, um serviço gratuito disponibilizado pela empresa multinacional de serviços *online e software* dos Estados Unidos Google LLC. Essa ferramenta permite aos seus usuários a elaboração de pesquisas pela criação de formulários com questões de múltipla escolha, discursivas; solicitar avaliações em escala numérica, dentre outras possibilidades, em conformidade as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos determinadas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Elaboramos o formulário de acordo com alguns critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora, tendo como suporte o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Conselho de Ética, com o intuito de informar aos participantes da pesquisa, de forma objetiva e elucidativa “[...] sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos,

potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades [...]”.

A fim de garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa bloqueamos os recursos de captação de e-mail e elaboramos questões que buscavam caracterizar a população pesquisada, porém impossibilitavam a identificação do participante. Solicitamos os e-mails de todos os professores junto à secretaria da escola campo de pesquisa e enviamos o formulário com o convite para a participação voluntária na pesquisa e com as informações elucidativas conforme determinações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Enviamos o formulário para o e-mail de 50 professores; destes, 20 participaram voluntariamente da pesquisa.

Inicialmente, apresentamos os gráficos com a caracterização da amostra da população da pesquisa, seguidos da descrição do gráfico e da transcrição das repostas das pesquisas conforme as categorias de análise. Na sequência, analisamos os resultados das repostas do questionário.

### 6.3.1 Caracterização da amostra da população pesquisada

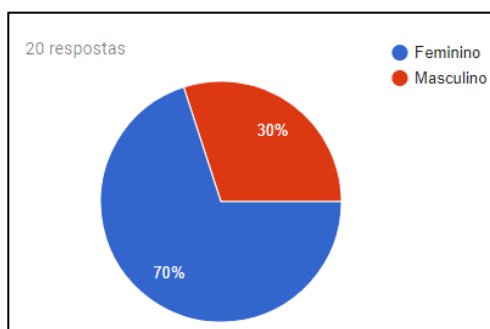


Gráfico 1 – Caracterização do sexo dos participantes da pesquisa  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018.

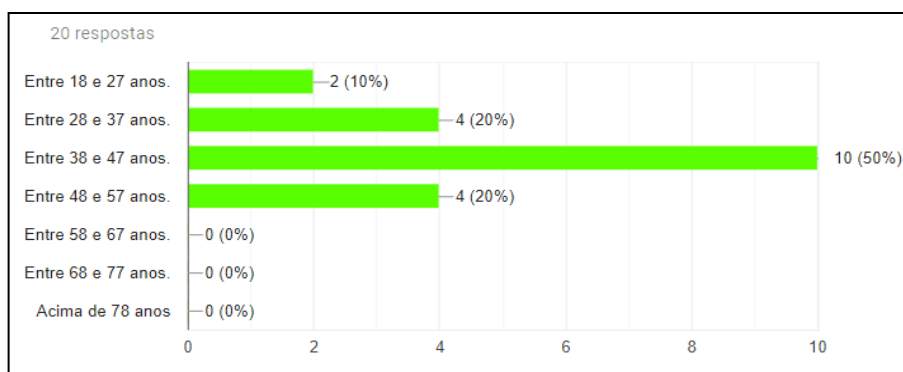


Gráfico 2 – Caracterização da faixa etária dos participantes da pesquisa  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018



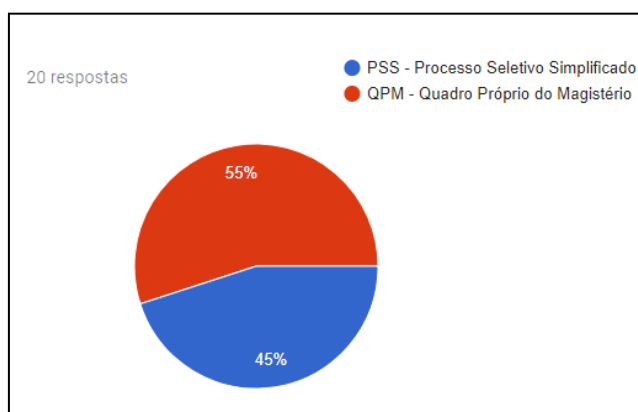


Gráfico 3 – Caracterização do regime de contratação dos participantes da pesquisa  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018.

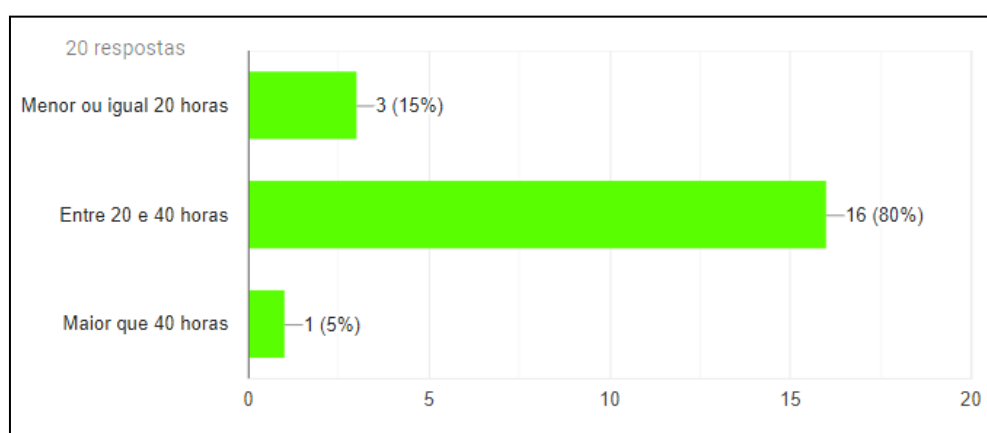


Gráfico 4 – Caracterização da carga horária de trabalho dos participantes da pesquisa  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018.

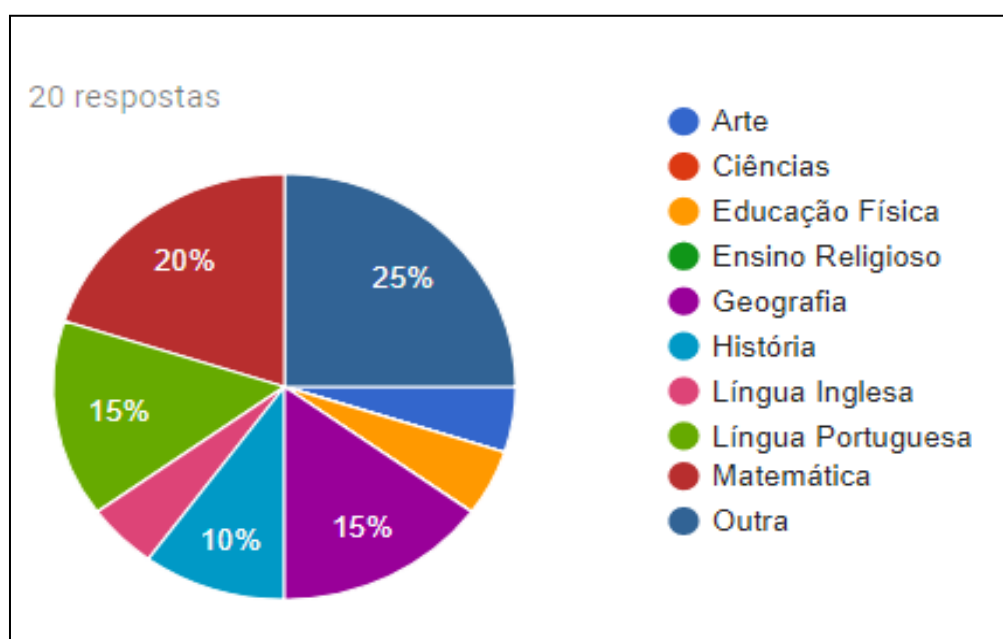


Gráfico 5 – Caracterização da disciplina de trabalho dos participantes da pesquisa  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018.

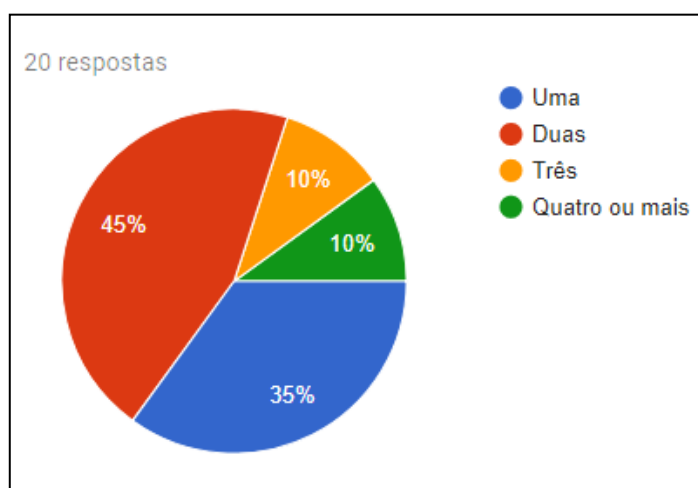


Gráfico 6 – Caracterização da quantidade de escolas em que trabalham os participantes da pesquisa.  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018.

### 6.3.2 Descrição das respostas dos participantes da pesquisa

Como assinalamos, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e procedimentos de análise dos conteúdos fundamentados no método materialista histórico-dialético. Nesse sentido, a fim de sistematizar o processo de pesquisa, iniciamos a coleta de dados pela análise documental dos planos de trabalho docente e das provas e, na sequência coletamos, por meio de questionário, as informações sobre as concepções de avaliação, ensino e aprendizagem dos professores participantes da pesquisa.

A fim de identificar a função que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na concepção dos professores da escola campo da pesquisa, sem desconsiderar as variáveis políticas, econômicas e sociais envolvidas no fenômeno investigado, e com vistas a verificar se e em que medida essas variáveis influenciam a função que cumpre a avaliação na prática educativa, elaboramos um questionário de pesquisa aplicado aos professores da escola participante da pesquisa.

No momento da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, evidenciamos que alguns aspectos de ordem econômica, política e social se encontravam perpassados em diversos pontos do documento. Assim, com o intuito de verificar se e em que medida esses aspectos são percebidos pelos professores, utilizamos questões dissertativas na elaboração do questionário.

As primeiras questões do tipo objetiva tiveram por finalidade a caracterização, porém sem a identificação, dos participantes da pesquisa que correspondem à amostra da população

pesquisada. Elaboramos as demais perguntas, do tipo dissertativas, de modo que as concepções dos professores a respeito da função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares pudessem ser identificadas, bem como as variáveis de ordem política, econômica e social possivelmente imbricadas no fenômeno investigado.

Na análise do resultado das respostas do questionário apresentamos inicialmente os gráficos elaborados a partir das respostas das questões que objetivavam a caracterização dos participantes da pesquisa. Em seguida, as respostas do questionário, organizadas conforme as categorias de análise que emergiram do processo investigativo.

Consideramos relevante informar que transcrevemos as respostas das perguntas como se encontram registradas no questionário de pesquisa. Para garantir a veracidade, impessoalidade, imparcialidade e em respeito à subjetividade das respostas de cada professor, decidimos não realizar correções ortográficas, gramaticais ou de pontuação das respostas apresentadas pelos pesquisadores.

Com o intuito de evitar supostas críticas aos professores, entendemos que os erros apresentados, quer sejam na grafia das palavras, quer sejam nos espaçamentos entre elas ou na pontuação, podem estar relacionadas a algumas dificuldades informalmente relatadas pelos professores em conversa com a pesquisadora. Dentre essas queixas podemos citar a dificuldade de acessar o formulário de pesquisa pela internet nos computadores do colégio em suas horas atividades na escola. Dessa maneira, alguns realizaram o preenchimento pelo aparelho celular, que devido ao tamanho da tela dificultou a visibilidade do texto.

Apresentamos a análise da resposta à seguinte pergunta: *Você considera a estrutura física da escola adequada ao processo de ensino e aprendizagem? Justifique.*

### **Categoria: Sim**

[...] Sim [...] (Professor 7).

[...] Sim, pois todos os recursos necessários estão estruturados de forma a contribuir esse processo [...] (Professor 11).

[...] Sim, mas não ideal [...] (Professor 12).

[...] Está em reforma, porém necessita de muitas adequações [...] (Professor 20).

**Categoria: Não**

[...] Não considero, pois falta laboratório de informática [...] (Professor 1).

[...] Não. A iluminação e a ventilação são inadequadas, o que torna o ambiente quente e abafado, as salas são pequenas e não comportam 36 alunos, o piso e as paredes estão danificados, os quadros são pequenos e brancos, o que reflete luz e prejudica a visibilidade, as portas e janelas estão quebradas, existe vazamento de água da chuva que literalmente alaga as salas de aula, o ambiente não é um lugar agradável para se passar nem mesmo uma hora, quem dirá mais de quatro horas [...] (Professor 2).

[...] Não. As condições são precárias, falta ventilação em sala de aula, falta material adequado para uma aprendizagem diferenciada, as salas de aula estão superlotadas de alunos, entre outros [...] (Professor 3).

[...] Não, faltam estrutura para acessibilidade de alunos portadores de deficiência física, salas superlotadas por falta de espaço físico, construção de um anfiteatro para motivar os alunos a participar mais dos eventos promovidos pela escola [...] (Professor 4).

[...] Não. A escola não tem essa estrutura necessária. Os professores se "viram nos 30" [...] (Professor 5).

[...] Não. As escolas tem estrutura física precária. Ventilação inadequada, pisos com risco de queda, iluminação precária, carteiras adequadas para apenas um tipo de porte físico [...] (Professor 6).

[...] Não, penso que a estrutura escolar deveria ser um ambiente mais amplo, com mais espaços abertos proporcionando desenvolver atividades fora e dentro da sala de aula [...] (Professor 8).

[...] Não. Em muitas escolas o ambiente de sala de aula não é adequado, falta ventilador ou ar condicionado, deveria ter projetor multimídia instalado em todas as salas, faltam laboratórios de ciências equipados, faltam mais opções de livros na biblioteca e as salas de aulas deveriam ser temáticas para cada disciplina [...] (Professor 9).

[...] Não por isso que ela está em reformas [...] (Professor 10).

[...] Não. Pois muitas vezes falta materiais didáticos onde facilita a aprendizagem do aluno [...] (Professor 13).

[...] Não. Corredor muito apertado entre as salas (ruídos de outras turmas), falta de um laboratório de informática amplo, com todos os computadores em funcionamento, falta de um anfiteatro para utilização em outras atividades (apresentações, reuniões, etc). Estrutura em geral antiga e sem manutenção [...] (Professor 14).

[...] Não. A escola precisa de melhorias no ambiente informatizado, na Internet e outros [...] (Professor 15).

[...] Não. Falta estrutura necessária para melhorar a prática do professor e conforto dos estudantes em ambientes além sala de aula, como laboratórios (ciências, informática, refeitório etc) e na própria sala de aula. Esses recursos vão desde uma pintura adequada ao espaço como climatização das salas e materiais didáticos atualizados e inovadores [...] (Professor 16).

[...] Não totalmente. As salas de aula são quentes e abafadas. O laboratório de informática funciona parcialmente (apenas alguns computadores), o laboratório de ciências não funciona [...] (Professor 17).

[...] Não. No momento não temos disponíveis, sala de informática, anfiteatro, Internet de péssima qualidade para pesquisa, biblioteca pequena e outros [...] (Professor 18).

[...] Não. O modelo de nossas escolas é arcaico. Necessita de muitas mudanças, afinal o tempo passou, as coisas evoluíram, tudo modernizou-se, somente as escolas permanecem com o mesmo modelo do século retrasado [...] (Professor 19).

Na análise das respostas, constatamos que na concepção da maioria dos professores a escola estudo de campo da pesquisa não apresenta uma estrutura adequada ao processo de ensino e aprendizagem. Isso evidencia que os problemas identificados pelos professores participantes da pesquisa convergem com aqueles apontados no momento da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Ao considerarmos que a construção, manutenção e reformas das instituições de ensino públicas estaduais decorrem da aplicação dos recursos econômicos via implementação de políticas públicas estaduais e federais, entendemos que as evidências da influência dos aspectos políticos e econômicos, identificadas e discutidas pela pesquisadora ao longo desta pesquisa, são também percebidas e citadas pela maioria dos professores que responderam ao questionário.

Em seguida, apresentamos os dados pertinentes à realidade concreta da escola participante da pesquisa no tocante à aprovação por conselho de classe, reprovação, desistência e infrequência e questionamos os professores sobre a relação dos dados coletados e a apropriação do conhecimento científico. Para tal, elaboramos a seguinte questão: Conforme dados extraídos do Sistema *Sere Web* da Escola Participante da Pesquisa, somados os percentuais de aprovados por Conselho de Classe, Reprovados, Desistentes e Sem Frequência, o resultado foi de 32,84% em 2017 e de 30,76% em 2018. Com base nesses dados, 67,16% do total de alunos matriculados foram aprovados em 2017 e 69,24% em 2018. Na sua opinião, o percentual de alunos aprovados representa a quantidade de alunos que se apropriaram do conteúdos escolares propostos? Justifique.

**Categoria: Sim**

[...] Sim , porque executou as avaliações de recuperação [...] (Professor 1).

[...] Sim. Os alunos que realmente tem interesse pela busca do saber, apesar das dificuldades alcançam sucesso [...] (Professor 6).

[...]Sim [...] (Professor 7).

[...] Provavelmente sim. Caso contrário, não teriam sido aprovados [...] (Professor 11).

**Categoria: Não**

[...] Não. Na prática a avaliação somativa possibilita verificar apenas uma parcela do conteúdo trabalhado, além do mais, em alguns casos os alunos estudam o conteúdo que o professor já selecionou como conteúdo de prova e memoriza ou decora para a prova, em outros casos o aluno uso do recurso de pesquisa ilícita ou sem autorização (cola). Enfim, não acredito que a maioria dos alunos que conseguiram atingir a média realmente aprenderam o conteúdo [...] (Professor 1).

[...] Não representa. Aproximadamente 30% dos alunos realmente apreenderam o conteúdo, o restante é aprovado devido ao esforço do professor para que não haja uma reprova em massa. Isso acontece através da distribuição de notas pela confecção de trabalhos, tarefas, bom comportamento e outros [...] (Professor 3).

[...] Não, infelizmente é uma realidade triste na educação, alunos que estão despreparados, ou seja não se apropriaram do conteúdo está indo para a série seguinte sem domínio algum e isso dificulta ele dar prosseguimento aos estudos porque não vai conseguir acompanhar os conteúdos das séries seguintes, desenvolvendo assim um baixa autoestima e desinteresse pela escola, pois ele se sente excluído daquele contexto de ensino por não conseguir acompanhar o desenvolvimento da maioria dos educandos na escola [...] (Professor 4).

[...] Não, pois a aprovação acaba sendo facilitada [...] (Professor 9).

[...] Não. Alguns alunos são aprovados com uma apropriação parcial dos conteúdos propostos para série [...] (Professor 12).

[...] Não. Pois, ainda há vários casos de alunos que são aprovados sem a apropriação dos conteúdos propostos. E, a avaliação, da forma como é realizada, não mede conhecimento, mas sim classifica [...] (Professor 15).

[...] Não. A aprovação em escola publica atende muito mais a um "jogo" de interesse do mantenedor (governo) do que certificar se houve aprendizagem. As linhas de trabalho das capacitações também favorece a aprovação dos alunos sem domínio dos conteúdos, uma vez que preza por "habilidades e competências" a serem aprimoradas ao longo do percurso todo do ensino fundamental e não somente na serie em questão [...] (Professor 16).

[...] Não. Os alunos já vêm com uma grande defasagem de conteúdos que vão se acumulando ano a ano. Esses dados de aprovação são daqueles

considerados "menos ruim", uma vez que a reprova real afetaria em muito os índices de desempenho da escola (avaliações externas) [...] (Professor 17).

[...] Não. O sistema faz com que muitos alunos sejam aprovados ainda que não tenham um aproveitamento mínimo do saber [...] (Professor 19).

### **Categoria: Talvez**

[...] Nem sempre. Não gostam de ler, acabam "chutando" e acertando [...] (Professor 5).

[...] Penso que não devemos considerar a apropriação total do conteúdo de uma turma em geral e sim devemos observar os alunos em individual, pois cada aluno tem o seu máximo, devido a isso busco no início do ano conhecer o histórico do aluno tanto escolar como social [...] (Professor 8).

[...] Alguns sim realmente se dedicaram outros porém foram "empurrados", infelizmente [...] (Professor 10).

[...] Provavelmente sim. Caso contrário, não teriam sido aprovados [...] (Professor 11).

[...] Nem sempre. Muitos jovens concluem o ensino médio, mas não conseguem adquirir os conteúdos esperados [...] (Professor 13).

[...] A maioria apropriou-se de uma certa maneira (uns mais, outros menos) dos conteúdos propostos. Acredito que uma pequena parcela, infelizmente não adquiriu os conhecimentos mas foi aprovada por alguns motivos: repetência anterior sem melhoras, questões sociais e de dificuldades na aprendizagem [...] (Professor 14).

[...] Acredito que não, pois grande parte deles são analisados de informalmente e não formalmente, a grande percentagem dos alunos não se apropriaram dos conteúdos [...] (Professor 18).

[...] A margem é pequena. Eles poderiam se apropriar mais dos conteúdos, se aprofundar em debates e discussões [...] (Professor 20).

Da análise da resposta dessa questão foi possível identificarmos que, na opinião de 20 professores, os alunos aprovados por conselho de classe representam de forma evidente a parcela de alunos que tanto na avaliação somativa (classificatória/quantitativa) quanto nas avaliações diagnósticas e formativas não apresentaram o resultado esperado, que consiste na apropriação do conhecimento científico. Conforme relato dos professores, por aspectos de ordem política, econômica e social, o conselho de classe, ao julgar a aprendizagem do aluno, acaba por utilizar como critérios para a aprovação dos alunos que não obtiveram notas no decorrer do ano letivo outros que não sejam a apropriação do conhecimento científico.

Evidenciamos ainda que na opinião de 20 professores os resultados obtidos pelos alunos aprovados pela média, ou seja, por terem conseguido alcançar a nota/média na avaliação somativa (classificatória/quantitativa) e o percentual de frequência para a aprovação podem não ser indicativos reais da apropriação do conhecimento científico, pois embora as modalidades diagnóstica, formativa e somativa, na prática docente, cumpram a função de diagnóstico, de controle e de classificação, outras variáveis, para além da função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática educativa, se fazem presentes no contexto educacional e interferem de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem, impactando decisivamente no processo de apropriação do conhecimento científico.

Verificamos também que quatro dos vinte professores que participaram da pesquisa entendem que o número de alunos aprovados por alcançar a nota/média na avaliação somativa (classificatória/quantitativa) e o percentual de frequência para a aprovação corresponde à quantidade de alunos que se apropriaram do conhecimento científico, pois ou por interesse ou por terem realizado as atividades de recuperação, se apropriaram dos conhecimentos necessários para a aprovação.

Apresentamos a seguinte pergunta: A que você atribui o alto índice de Reprovação, Desistência e Infrequência Escolar?

**Categoria: Aspectos pedagógicos, didático, metodológicos.**

[...] A dificuldade de aprendizado dos alunos e de ensino da escola pública. Soma-se a isto a condição econômica e social das famílias, muitos alunos evadem para ajudar os pais, faltam porque os pais não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos devido o excesso de carga horária de trabalho [...] (Professor 2).

[...] O aluno está avançando para as séries seguintes sem apropriação de conteúdos fundamentais para se desenvolver nos conteúdos das séries seguintes, parece que a escola primária quer se livrar rapidamente do "problema" aluno e permite que este avance nos estudos, quase sem conhecimento do que foi trabalhado com ele o ano inteiro [...] (Professor 4).

[...] Pouco aprendizado [...] (Professor 7).

[...] dificuldades na aprendizagem [...] (Professor 13).

[...] A escola não é interessante para o jovem estudante. Esta defasada quanto a tecnologia que as crianças e adolescentes já dominam e fazem uso (mesmo que para fins de diversão apenas). Além disso, a prática docente em sala de aula ainda é pautada no autoritarismo e muitas vezes a falta de



empatia por partes dos "adultos" da escola colaboram para que o estudante não se sinta bem no ambiente escolar [...] (Professor 15).

[...] Metodologias ultrapassadas para essa geração são utilizadas no dia-a-dia escolar e não estimulam o gosto pelos estudos [...] (Professor 17).

[...] Tanto a desistência e a infrequência, quanto também a não apropriação dos conteúdos [...] (Professor 18).

### **Categoria: Aspectos psicológicos e motivacionais**

[...] Desinteresse dos alunos, desinteresse da família, desinteresse da escola e desinteresse do professor [...] (Professor 3).

[...] A estrutura familiar [...] (Professor 5).

[...] Acredito que atualmente existem fatos que ocorrem em nossa cultura que contribuem para este índice, e aliado à uma estrutura física desinteressante e em alguns casos professores com problemas de saúde exaustos por inúmeras questões o aluno acaba fazendo escolhas erradas [...] (Professor 6).

[...] A falta de interesse dos alunos, penso que um aluno só aprende apenas quando for de interesse deles, mesmo sendo proporcionadas aulas dinâmicas e diversificadas [...] (Professor 8).

[...] A falta de interesse, a escola não ser atrativa, problemas familiares, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem [...] (Professor 11).

[...] A falta de interesse do aluno e materiais que lhe despertam interesse [...] (Professor 12).

[...] Falta de comprometimento da família com a vida escolar, desinteresse por parte do aluno [...] (Professor 13).

[...] Para finalizar, pontuo problemas de cunho familiares, como violência doméstica, sexual e verbal; problemas de saúde; envolvimento com a criminalidade; vícios [...] (Professor 15).

[...] Além do fato da escola ser um tanto quanto "chata" aos olhos dos alunos [...] (Professor 16).

[...] A falta de interesse dos alunos em estarem no ambiente escolar. O interesse é o ponto mais importante para que haja aprendizagem [...] (Professor 19).

[...] Desinteresse. Muitos só estudam sob pressão familiar e de órgãos responsáveis [...] (Professor 20).

### **Categoria: Aspectos Políticos, econômicos e sociais**

[...] Quanto a reprovação considero a falta de apoio por falta dos pais a acompanhar a aprendizagem do aluno na escola, a falta de motivação da família, a estrutura econômica baixa, a estrutura familiar desequilibrada, alguns nem moram com a mãe e nem com o pai, autoestima baixa, problemas familiares, se aluno tem uma doença grave e se o presente aluno passa fome. Quanto a desistência e infrequência escolar considero o motivo do aluno ter que ajudar a mãe nos serviços domésticos ou ter que trabalhar reciclando lixo ou de alguma maneira ter que trabalhar para ajudar a família, pode ser também que ele não goste de estudar ou não sabe o valor dos estudos, não tem motivação, não tem recursos para comprar o material escolar do filho, se acha incapaz (autoestima baixa). A desistência me chama muita a atenção penso que o aluno desiste de estudar de tanto reprovar [...] (Professor 1).

[...] Falta de participação da família, isto é fato, meio social em que vive também, carência afetiva e econômica e falta de base reforçada na educação primária [...] (Professor 4).

[...] Em geral, à desestruturação familiar, à necessidade de muitos alunos precisarem trabalhar precocemente, às drogas etc, à falta de perspectivas de mudança de vida através da educação etc. Infrequência e desistência [...] (Professor 10).

[...] Atribuo a fatores culturais e sociais [...] (Professor 14).

[...] pontuo problemas de saúde; envolvimento com a criminalidade; vícios [...] (Professor 16).

[...] Reprovação, a desistência e infrequência tem muito haver com questões que vão além da escola, como desinteresse, família, trabalho, drogas, gravidez, etc. [...] (Professor 17).

A análise das respostas dessa questão nos possibilitou identificar que, na concepção dos professores da escola participante da pesquisa, os altos índices de reprovação, evasão e infrequência escolar são consequentes das variáveis de ordem política, econômica e social, bem como dos aspectos afetivos e emocionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Seguimos com o questionamento: Qual Teoria e Pedagogia fundamentam sua prática pedagógica?

### **Categoria: Pedagogias Críticas**

[...] Teoria Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica [...] (Professor 2).

[...] Construção do conhecimento de Paulo Freire, com algumas ressalvas [...] (Professor 4).

[...] Teoria Crítica [...] (Professor 6).

[...] Histórico critica [...] (Professor 7).

[...] Minha prática pedagógica fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica [...] (Professor 11).

[...] Teoria Histórico Crítica [...] (Professor 12).

[...] Pedagogia histórico critica [...] (Professor 14).

[...] Histórico cultural [...] (Professor 15).

[...] Na Teoria Histórico-Crítica [...] (Professor 17).

[...] Critica Superadora [...] (Professor 18).

[...] Histórico cultural [...] (Professor 20).

### **Categoria: Ecletismo pedagógico**

[...] Em todas as práticas pois se uma não dá certo tento outra até encontrar o resultado esperado [...] (Professor 1).

[...] Dizem que é a histórico-crítica. Mas para cada público há a necessidade de se estabelecer métodos diferenciados para que se alcance o processo de ensino/aprendizagem de forma satisfatória [...] (Professor 3).

[...] Na minha prática acabo "misturando " as teorias para o bom desenvolvimento e prática pedagógica do aluno. Nao gosto de regras e sim utilizo dentro dos meus conhecimentos a forma.comqie.meu aluno vai aprender.e.dentro da sua realidade [...] (Professor 5).

[...] Não uso apenas uma teoria, procuro ir adequando minhas aulas de acordo com a necessidade da turma, mas em geral priorizo a histórico cultural [...] (Professor 8).

[...] Em nenhuma específica. Uso conceitos de alguns pensadores da educação (Piaget, Vigotsky, Freire), mas diversificados de acordo com cada conteúdo [...] (Professor 9).

[...] Me formei a alguns anos e era adepta a pedagogia de Paulo Freire Mas percebi que algumas de suas teorias não se molda no aluno de hoje ainda acredito que somos capazes de formar cidadãos críticos capazes de fazer algo por si por sua família e pelos outros [...] (Professor 10).

[...] Uso muito Piaget e Vygotsky, além de ter uma postura mais próxima de Paulo Freire [...] (Professor 16).

[...] Não utilizo uma teoria específica para todas as minhas práticas, utilizo sim, uma teoria adequada a cada tipo de objetivo [...] (Professor 19).

Identificamos na análise da resposta dessa pergunta que 12 professores participantes da pesquisa informaram que sua prática pedagógica está fundamentada nas Teoria e Pedagogias Críticas; 7 que a prática pedagogia está fundamentada no ecletismo pedagógico, termo que utilizamos para indicar a utilização de teorias e pedagogias diversas na prática pedagógica; e 1 professor que não informou a teoria e pedagogia em que sua prática pedagógica está fundamentada. Esse professor assim respondeu a questão: “O desafio de responder às demandas que os textos lhe colocam” (PROFESSOR 13).

Nesse sentido, justificamos que, por não haver possibilidade de adequar a resposta a uma das categorias de análise, proposta a partir do critério estabelecido, decidimos não utilizar a resposta desse professor, bem como não inseri-la em nenhuma das categorias de análise. Para efeitos quantidade de respondentes da pesquisa, informamos que apenas 1 professor, dos 20 participantes da pesquisa, não mencionou qual teoria e pedagogia fundamenta sua prática pedagógica.

Embora a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica estejam presentes nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico dos professores da escola pública estadual de ensino, conforme evidenciamos no levantamento bibliográfico e documental, observamos que, na prática pedagógica, a Teoria Histórico-Cultural foi informada como norteadora da prática pedagógica por 3 professores e a Pedagogia Histórico-Crítica por 6 professores.

Seguimos com a análise das respostas do questionário a partir da seguinte questão: Você conhece o conteúdo da Instrução 15/2017?

Dos participantes da pesquisa, 13 professores responderam que sim e 7 que não. Apresentamos abaixo o Gráfico 1 elaborado considerando as respostas.

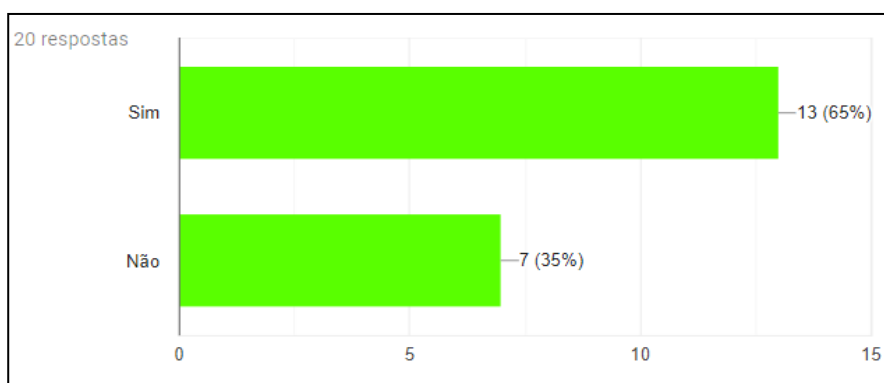


Gráfico 7 – Caracterização da quantidade de professores que conhecem a Instrução 15/2017.  
Fonte: Dados extraídos do questionário da pesquisa 2018

Vinculada à resposta da pergunta anterior, elaboramos o questionamento: Se sim, em que medida a referida Instrução contribui para orientar sua prática avaliativa?

Dos 20 professores participantes da pesquisa, conforme podemos observar no Gráfico 1, 7 professores informaram não conhecer a Instrução 15/2017 e 13 relataram conhecer o conteúdo da referida Instrução, que aborda a Avaliação do aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] Na medida em que traz orientações sobre o procedimento avaliativo com base na legislação vigente [...] (Professor 2).

[...] Não contribui para orientar, mas para apoiar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula [...] (Professor 3).

[...] avaliação contínua e diagnóstica [...] (Professor 4).

[...] Para que eu possa fazer meu aluno alcançar o melhor nível de aprendizado [...] (Professor 5).

[...] Para avaliar não somente o aluno, mas também ajudar a compreender o conteúdo que se encontra com maior dificuldade [...] (Professor 10).

[...] A utilização de critérios e instrumentos variados para avaliar o trabalho docente e o processo de aprendizagem para que haja uma reflexão no que será preciso intervir para que ocorra apropriação dos conteúdos necessários [...] (Professor 12).

[...] Avaliação deve ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno [...] (Professor 13).

[...] A medida que podemos avaliar os alunos de forma contínua e com diversos meios para tal [...] (Professor 14).

[...] Considerando os resultados obtidos ao longo do ano letivo, observando os avanços e as necessidades detectadas para estabelecer novas ações pedagógicas [...] (Professor 15).

[...] Sim. Porém, não somente ela. Por meio da instrução eu tenho um norte do que fazer quanto servidor público orientado por uma política educacional aplicada para a rede como um todo. Seja ela boa ou não, é uma base para se aprimorar [...] (Professor 16).

[...] Na medida que dispõe das normas gerais que regulamentam a Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção do estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná [...] (Professor 17).

[...] Oferece alguns parâmetros para direcionar o meu trabalho [...] (Professor 19).

[...] Contribui de forma sucinta [...] (Professor 20).

Da análise das respostas dos 13 professores que informaram conhecer a Instrução 15/2017, evidenciamos, na concepção desses professores, que a referida Instrução contribui para orientar sua prática educativa no que tange ao cumprimento dos aspectos legais, procedimentais e pedagógicos. Podemos observar tais aspectos na resposta dos professores, conforme transcrição das respostas dos questionários de pesquisa acima apresentados.

Em seguida, perguntamos: Qual função a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática pedagógica?

Da análise das repostas apresentadas pelos professores emergiram as seguintes categorias: função diagnóstica, de controle/formativa e classificatória/somativa, isoladamente, e uma categoria com respostas que indicam que, na concepção dos professores, na prática pedagógica a função que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares é composta pela tríade diagnóstica, de controle/formativa e classificatória/somativa.

### **Categoria: Função diagnóstica**

[...] Função de se diagnosticar o nível de apreensão do conteúdo pelos alunos e também o nível de comprometimento destes com os estudos [...] (Professor 3).

[...] Analisar, diagnosticar, retomar os conteúdos sempre que necessário, realizando continuamente respeitando a individualidade do aluno [...] (Professor 12).

[...] A avaliação tem uma função prognóstica, que avalia os conhecimentos prévios dos alunos. A fim de verificar se ele absorveu todos os conhecimentos previstas nos objetivos estabelecidos [...] (Professor 13).

[...] Muitas vezes a avaliação cumpre apenas a questão de detectar o problema, mas este não é retomado como deveria, a fim de sanar as dificuldades existentes [...] (Professor 15).

[...] Eu entendo que a função diagnóstica. Permite a verificação sobre a aprendizagem dos estudantes e possibilita o replanejamento docente [...] (Professor 16).

[...] Diagnosticar, acompanhar e melhorar o processo ensino-aprendizagens [...] (Professor 17).

### **Categoria: Função de Controle**

[...] verificar o nível de aprendizagem dos alunos [...] (Professor 4).

[...] De avaliar meu trabalho [...] (Professor 5).

[...] Verificar o grau de conhecimento que o aluni atingiu [...] (Professor 6).

[...] Promover a aprendizagem [...] (Professor 7).

[...] Para mim na avaliação de aprendizagem eu analiso como o aluno aprendeu determinado conteúdo e utilizo também para minha própria avaliação, com o intuito de melhorar em minhas aulas. Lembrando que a avaliação não é aplicada apenas de forma escrita, mas também de maneira prática e observando o cotidiano do aluno na sala de aula [...] (Professor 8).

[...] É importante para exigir o empenho dos estudantes, para avaliar a apropriação dos conteúdos e para balizar a prática pedagógica. (Professor 9).

[...] Compreender qual o grau de compreensão e assimilação o aluno é capaz de chegar [...] (Professor 10).

[...] A avaliação da aprendizagem tem a função de verificar o rendimento dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, para que as possíveis dificuldades sejam identificadas e supridas dentro da da prática escolar [...] (Professor 11).

[...] A função de orientar ao professor qual nível de conhecimento os alunos adquiriram e ao mesmo tempo rever as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada turma. De uma certa forma orienta também o aluno de que é necessário buscar mais compreensão e comprometimento com os estudos dependendo dos resultados obtidos [...] (Professor 14).

[...] Verificar quais são os pontos não alcançados pelo meus alunos, e se possível rever essas lacunas. E também como medidor do conteúdos trabalhado durante o tempo previsto [...] (Professor 18).

**Categoria: Função Classificatória**

[...] Cumpre apenas a função classificatória [...] (Professor 15).

[...] A de classificar os alunos de acordo com os conhecimentos de cada indivíduo [...] (Professor 19).

[...] Medir os conhecimentos trabalhados [...] (Professor 20).

**Categoria: Função diagnóstica, função de controle/formativa e função classificatória/somativa**

[...] Na maioria das vezes creio que cumpra com a função classificatória e seletiva, em alguns momentos cumpre com a função diagnóstica e formativa [...] (Professor 2) .

A análise dessa questão nos permitiu identificar qual função a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática pedagógica. Evidenciamos que na concepção dos professores 3, 13, 12, 15, 16 e 17, a função que a avaliação desempenha na prática educativa é diagnóstica. Na concepção dos professores 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14 e 18, cumpre a função de controle na modalidade formativa. Na concepção dos professores 15, 19 e 20, a função da avaliação é classificatória e na concepção do professor 2, na prática pedagógica a avaliação da aprendizagem cumpre as três funções: diagnóstica, formativa (de controle) e somativa (classificatória).

Seguimos com o questionamento: A SEED/PR e o NRE têm viabilizado momentos de estudo, reflexão e debate sobre a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares como ponto privilegiado de análise do processo de ensino e aprendizagem a fim de subsidiar o planejamento, a elaboração e a prática educativa? Justifique

**Categoria: Sim**

[...] Sim , pois nós temos momentos de estudos na Semana Pedagógica e Formação em Ação [...] (Professor 1).

[...] sim, em algumas reuniões pedagógicas, mas tem sido feito de forma inadequada, com tempo reduzido e sem possibilidade reflexão mais aprofundada [...] (Professor 3).



[...] Sim. Neste ano realizamos discussões no início do ano letivo [...] (Professor 6).

[...] Sim [...] (Professor 7).

[...] Sim, temos refletido sobre o tema em algumas semanas pedagógicas [...] (Professor 9).

[...] A SEED/PR e o NRE tem viabilizado momentos de estudos que propiciem reflexão e debate a respeito da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares como ponto privilegiado de análise do processo de ensino e aprendizagem a fim de subsidiar o planejamento, a elaboração e a prática educativa. No início do ano, mais especificamente, na semana pedagógica, tal momento foi proporcionado a todos os docentes e funcionários, para que ampliem suas práticas cada vez mais [...] (Professor 11).

[...] Sim. O novo sistema foi desenvolvido para medir a aprendizagem do aluno [...] (Professor 13).

[...] Sim, mas poderia proporcionar momentos de estudo por área de conhecimento para que os professores pudessem trocar suas experiências, [...] com exemplos práticos, não priorizar textos teóricos repetitivos e longos que muitas vezes não se aplicam à realidade da escola [...] (Professor 14).

[...] A SEED/PR e NRE viabiliza de acordo com o calendário escolar, poucos momentos de estudo, reflexão e debate a respeito do tema avaliação. Faz-se necessário que o professor busque maiores conhecimentos e embasamento teórico para sua prática [...] (Professor 15).

[...] A temática é constantemente abordada nas Semanas Pedagógicas, mas creio que se houvessem seminários com autores conceituados, seria mais proveitoso, uma vez que sempre recebemos o mesmo material [...] (Professor 17).

### **Categoria: Não**

[...] Não. A temática da avaliação tem sido discutida pelo viés da avaliação externa, cuja preocupação é com os índices de qualidade quantitativos e não qualitativos, pois não considera as questões sociais, familiares e financeiras, ou seja, não considera as questões específicas da realidade de cada escola [...] (Professor 2).

[...] Não, as formações que eu busco são do meu custeio e meu interesse de aprendizagem [...] (Professor 8).

[...] Acredito que não. São poucos momentos para discutir essa questão em especial. No entanto, a falta de oportunidade não é tudo, pois quando temos a possibilidade de discutir, os próprios professores abortam a discussão por acharem o assunto entediante, desnecessário e um mecanismo de culpabilizar os docentes pelo fracasso na educação [...] (Professor 16).

[...] Não. A muito tempo não se faz uma reflexão sobre o processo de avaliação por meio da SEED ou NRE [...] (Professor 18).

[...] Não, são poucos os momentos em que nós realmente trabalhamos essa reflexão. Perde-se muito tempo teorizando sobre assuntos repetitivos que não acrescenta em nada a prática docente [...] (Professor 19).

### **Categoria: Sim, mas não tem sido suficiente**

[...] Alguns momentos. É fundamental ter mais momentos de reflexão sobre essa temática tão importante no ensino aprendizagem, pois por meio dela refletimos a nossa prática educativa e organizamos um planejamento adequado a necessidade da turma [...] (Professor 12).

[...] Precisa de mais estudos aprofundados [...] (Professor 20).

Evidenciamos, na concepção de 50% da amostra da população pesquisada, que corresponde a 10 professores participantes, que a SEED/PR e NRE têm viabilizado momentos de estudo, reflexão e debate a respeito da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares como ponto privilegiado de análise do processo de ensino e aprendizagem a fim de subsidiar o planejamento, a elaboração e a prática educativa. Dos 50%, que equivalem aos outros 10 professores, 5 afirmaram que em sua concepção a SEED/PR e NRE não têm viabilizado momentos para tratar da temática da avaliação, 2 disseram que embora tenha disponibilizado tempo para a temática, o tempo não pode ser considerado suficiente, e 3 apresentaram respostas que julgamos não adequadas em atenção aos critérios estabelecidos e às categorias de análise; tratam-se das seguintes respostas: “Planejamento na minha concepção, não seria ficar preso a papel, e sim planejar aulas diferenciadas dentro dos recursos que temos” (Professor 5); “Não totalmente pois alguns conteúdos da temática foge da realidade do aluno” (Professor 10), e “Não, o professor não consegue dar aulas boas e bem orientadas se não tiver um planejamento pedagógico, nada substitui o planejamento”. (Professor 4).

Conforme o resultado da análise, evidenciamos que os professores 1, 3, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15 e 17 afirmaram que o tempo disponibilizado pela SEED/PR e NRE é suficiente para o estudo da temática no âmbito educacional e que “faz-se necessário que o professor busque maiores conhecimentos e embasamento teórico para sua prática”, conforme a resposta do Professor 15.

Perguntamos ainda: Quais desafios se encontram presentes no dia-a-dia da escola que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

As repostas dos professores nos possibilitou evidenciar que dentre os desafios educacionais apresentados pelos professores se encontram presentes aspectos que envolvem questões socioculturais, políticas e econômicas. Seguem as repostas para apreciação e análise.

### **Categoria: Aspectos sociais e culturais**

[...] Nas minhas turmas há alunos faltosos, aluno que não traz o livro didático, aluno que falta no dia de avaliação (falta de responsabilidade), aluno que não estuda para as provas agendadas, pais que não comparecem em nenhuma entrega de boletim. As vezes as pedagogas não conseguem falar com alguns alunos (o número do telefone mudou ou passaram o número errado) ou os pais não comparecem na escola quando convocados. Também há fala de pais "eu não posso com meu filho, já fiz de tudo " os pais não dominam os filhos [...] (Professor 1).

[...] Alunos mal-educados [...] (Professor 3).

Falta da presença da família do educando e trazer essa família para o contexto educacional do aluno, isso é fundamental [...] (Professor 4).

[...] Para mim o maior desafio é levar um conteúdo que o aluno se interesse por completo. A falta de atenção da família e a indisciplina é fator determinante para o desenvolvimento saudável da educação num todo [...] (Professor 6).

[...] Indisciplina [...] (Professor 7).

[...] A falta de interesse dos alunos e não comprometimento da família [...] (Professor 8).

[...] Participação e interesse do aluno e de seu país/responsáveis [...] (Professor 10).

[...] A falta de comprometimento, de respeito e de desinteresse dos alunos [...] (Professor 11).

[...] A indisciplina, a ausência do aluno em sala, desmotivação [...] (Professor 12).

[...] a presença da família [...] (Professor 13).

[...] Falta de comprometimento da família com a vida escolar, ... desinteresse do aluno, falta de respeito no ambiente escolar [...] (Professor 14).

[...] Indisciplina, questões culturais e sociais [...] (Professor 4).

[...] problemas externos que adentram o espaço escolar e dificulta as ações pedagógicas ... [...] (Professor 16).

A indisciplina e desinteresse dos alunos [...] (Professor 17).

**Categoria: Aspectos políticos, econômicos e educacionais**

[...] A infraestrutura da escola, a violência, as drogas, o não acompanhamento das famílias na vida escolar dos filhos, os problemas familiares que ultrapassam os muros da escola e as paredes da sala de aula [...] (Professor 2).

[...] a intensificação dos transtornos e deficiências, dificuldades e problemas de aprendizagem [...] (Professor 2).

[...] professores desmotivados, escola com estrutura precária, carga horária excessiva [...] (Professor 3).

[...] É muito difícil trabalhar com alunos com deficiência de ensino primário de forma diferenciada, se a maioria está se desenvolvendo e esta maioria fica estagnada no processo do ensino, esperando o avanço do aluno que não tem propriedade sobre o conteúdo [...] (Professor 4).

[...] Livros didáticos dos alunos, onde os mesmos tem q.refazer atividades e impressao [...] (Professor 5).

[...] A falta de estrutura da escola adequada, a falta de laboratórios de ciências e informática em plenas condições de uso, inclusive faltando técnicos para auxiliar no trabalho dos professores, a quantidade pequena de horas atividade para preparação de melhores aulas, a dificuldade e falta de recursos para impressão de atividades às turmas, a necessidade de muitos professores precisarem trabalhar em várias escolas, o baixo salário da categoria sem reajustes há mais de 3 anos e a dificuldade de avançar no plano de carreira, sem incentivos à melhor formação dos profissionais da escola, o baixo tempo de permanência na escola (o ensino deveria ser de tempo integral) são alguns exemplos [...] (Professor 9).

[...] A falta de alguns materiais pedagógicos , espaço [...] (Professor 13).

[...] desvalorização da profissão de professor, problemas na parte física e estrutural da escola [...] (Professor 14).

[...] A estrutura física deficiente, recursos materiais atualizados e tecnológicos,... formação que alinhe as praticas dos docentes com objetivos claros e viáveis a realidade em que se encontram [...] (Professor 16).

[...] Ideologias politicas, nem um investimento para favorecer as aulas dos professores, salários precários, grande quantidade de alunos em sala, fascismo, racismo, homofobia e outros [...] (Professor 18).

[...] São muitos, a começar pela própria diversidade de alunos existentes no ambito escolar, aliados ao grande número deles por sala de aula até a falta de recursos disponibilizados com a finalidade de auxiliar o professor em sua prática [...] (Professor 19).

[...] Falta de recursos [...] (Professor 20).

Consideramos que a análise desses aspectos pode contribuir para o debate e reflexão dos professores a respeito das dificuldades de ensino e aprendizagem e apontar possíveis caminhos na busca pela superação dos desafios presentes no contexto escolar.

Na análise das respostas apresentadas pelos professores, excluimos a culpabilização dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na medida em que partimos dos pressupostos que não são os fatos que evidenciam a condição material objetiva presente no cotidiano escolar, mas sim as condições materiais objetivas concretas presentes na realidade vivenciada dos indivíduos, as quais produzem os fatos que podem ser evidenciados no contexto escolar.

Nessa perspectiva, as dificuldades de ensino (professores) e aprendizagem (alunos) não estão materializadas no cotidiano escolar porque identificamos a existência de aspectos de ordem política, econômica, social, psicológicas e motivacionais que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola pública estadual, mas porque anteriormente a isso, a existência desses aspectos se encontra materializada na vida dos indivíduos que se encontram envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, fizemos a seguinte pergunta: Quais proposições você apresentaria como possibilidade de superação desses desafios?

Na análise das respostas dos professores participantes da pesquisa foi possível identificar que as proposições abordam aspectos que envolvem a apropriação do conhecimento científico para além das funções da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares: diz respeito à função do Estado, da escola, da família, dos professores e dos alunos.

### **Categoria: Função do Estado**

[...] Palestras com psicóloga como educar os filhos, motivação do professor, valorizar o aluno Os pais , alunos , professores devem caminhar juntos para uma aprendizagem melhor [...] (Professor 1).

[...] Ressignificação do papel social da escola, ampliação e formulação de políticas públicas de incentivo aos estudos e valorização do profissional do magistério [...] (Professor 2).

[...] Motivação do professor com ganho salarial, aumento da hora-atividade e climatização das salas de aula. Quanto ao perfil do aluno não há o que fazer, visto que cabe à família educar, e esta encontra-se em muitos casos desestruturada e com outras prioridades que não a vida escolar do filho [...] (Professor 3).

[...] Melhor estrutura física e de materiais; Professores melhor capacitados [...] (Professor 6).

[...] Em meu ponto de vista para promover essa superação a educação deveria voltar a ser vista pela sociedade e pelo governo como ponto prioritário de investimento e valorização [...] (Professor 8).

[...] Que o governo subsidie uma melhor formação continuada dos professores, seu plano de carreira e reajuste de salários, que aumente o número de horas atividade, que forneça os recursos necessários para o bom funcionamento da escola em todos os setores, que tente implantar o funcionamento da escola em período integral, ampliando a carga horária das [...] disciplinas existentes e implantando novas disciplinas úteis aos alunos [...] (Professor 9).

[...] Alguma medida que fizesse com que os pais fossem mais presentes na vida escolar do aluno bem como o interesse dos mesmos [...] (Professor 10).

[...] ...materiais didáticos onde o aluno poderia entender o conteúdo no concreto e a falta de espaço para maior realizações das atividades [...]. (Professor 13).

[...] Compete ao governo do Estado: cumprir com a legislação em relação a questão salarial, dar mais segurança ao professor em sala de aula, melhorar a estrutura física da escola, formação continuada apropriada [...] (Professor 14).

[...] Capacitação do professor, mas ênfase que algumas questões fogem do alcance da escola [...] (Professor 15).

[...] Adequação dos prédios ao clima local (ar condicionado, janelas amplas, iluminação, pintura, refeitório etc). Recursos didáticos digitais, acesso a internet, PCs com programas educativos, entre outros. Estudos e formações que trabalhe a teoria e prática de acordo com a realidade de cada escola. Atenção especial por parte do mantenedor em criar e assegurar cursos e estudos que realmente atendam ao objetivo educativo e não somente ao atingimento de metas [...] (Professor 16).

[...] Maior participação da família ,para debater sobre a aprendizagem do aluno [...] (Professor 13).

[...] Uma grande discussão sobre a educação atual e suas possibilidades pedagógicas seria interessante, além também de rever toda a estrutura física e pedagógica, e cursos que possam contribuir [...] (Professor 18).

[...] Melhores condições de trabalho e valorização do professor. Espaço adequados para a realização das atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Melhor espaço físico, que seja atrativo ao aluno. Menos quantidade e mais qualidade [...] (Professor 19).

[...] Apontamentos aos alunos de que só pela educação é que se faz uma nação de verdade [...] (Professor 20).

### **Categoria: Função da escola**

[...] Continuar lutando para trazer a família para o contexto escolar, seja através do amor ou por dor, usando até justiça se for preciso, porque a escola não pôs a criança no mundo. Trabalhar as dificuldades desses alunos extra turno e também na sala de aula [...] (Professor 4).

[...] Apoio da equipe pedagógica de forma incisiva no estabelecimento de regras para que os alunos compreendam que precisam respeitar seus superiores e o que trazem para a sala de aula [...] (Professor 11).

[...] Incentivo a cooperação, trazer a família para escola para que seja parceira na solução do problema com filho, atuação da equipe junto aos pais e professores para registrar esses alunos [...] (Professor 12).

[...] Apontamentos aos alunos de que só pela educação é que se faz uma nação de verdade [...] (Professor 20).

### **Categoria: Função dos professores**

[...] Aulas mais dinâmicas e práticas contextualizando [...] (Professor 5).

[...] Conscientização [...] (Professor 7).

[...] ... além disso, formas mais atrativas de apresentar conteúdos por parte do professor a fim de que as aulas tornem-se mais interessantes [...]. (Professor 11).

[...] É difícil dizer, porém creio que se realizássemos um trabalho que desenvolvesse as habilidades da inteligência emocional, talvez pudéssemos ter algum êxito [...] (Professor 17).

[...] Apontamentos aos alunos de que só pela educação é que se faz uma nação de verdade [...] (Professor 20).

### **Categoria: Função das famílias**

[...] Conscientização [...] (Professor 7).

[...] Alguma medida que fizesse com que os pais fossem mais presentes na vida escolar do aluno bem como o interesse dos mesmos [...] (Professor 10).

[...] Família presente na vida escolar (cobrar estudo, dar educação que lhe compete, participar dos acontecimentos da escola, valorizar a escola) [...] (Professor 14).

[...] Apontamentos aos alunos de que só pela educação é que se faz uma nação de verdade [...] (Professor 20).

### **Categoria: Função dos alunos**

[...] ... só que este aluno tem que querer, a escola não consegue a evolução do ensino aprendizagem se não tiver a "vontade" do aluno para que isso ocorra [...] (Professor 4).

[...] Conscientização [...] (Professor 7).

A análise das respostas dos professores nos permitiu identificar que as variáveis econômicas, políticas e socioculturais não influenciam a resposta para o problema inicial da pesquisa, pois esses aspectos não interferem, diretamente, na função que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares. Independentemente das variáveis aqui apresentadas, a função da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares concretiza-se, na prática pedagógica, por meio das modalidades diagnóstica, formativa e somativa, conforme identificamos na análise bibliográfica e documental e do estudo de campo realizado.

As funções diagnóstica, de controle e classificatória, presentes na prática avaliativa, por si só não são suficientes para garantir a apropriação do conhecimento científico, pois a complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem exige condições materiais que ainda não se fazem presentes no contexto educativo. Existem outras condições que antecedem o processo avaliativo que influenciam o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, como infraestrutura, perfil demográfico, condições de trabalho, dentre outros quesitos apontados no decorrer da pesquisa, que embora não impactem na função que a avaliação cumpre na prática educativa, influenciam no trabalho educativo.

Essa constatação nos permitiu compreender que, ao analisar as dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos sem desconsiderar os aspectos de ordem política, econômica, socioculturais, psicológicos, motivacionais, ao relacionarmos a aprendizagem do aluno à condição econômica (pobreza), não estamos a evidenciar que as crianças não aprendem porque são pobres, mas ao contrário disso, ou seja, porque são pobres e lhes foram negadas, nas diversas fases de seu desenvolvimento humano, as condições materiais necessárias para seu desenvolvimento psíquico. Por isso que muitas vezes as crianças pobres não aprendem. Entendemos que, ao fazermos essa distinção, se torna possível apresentar proposições que nos permitam auxiliar os alunos nas dificuldades de aprendizagem identificadas.



Somente via análise e compreensão da influência dos aspectos de ordem política, econômica e social é possível constatar que as condições materiais precisam ser consideradas na análise do processo de ensino e aprendizagem, porém não para apenas justificar o fracasso da educação pública do país, em especial a do Estado do Paraná, mas para que a implementação de políticas públicas e de propostas pedagógicas busquem a superação dessa lacuna oriunda da hierarquização social determinada pelo capital.

Desse modo, entendemos que não basta atuar no problema ou dificuldade evidenciada, que nesse caso seria a pobreza apenas pela implementação de estratégias de compensação material do problema (cadernos, lápis, livros, etc.), mas também, por meio da implementação de ações pedagógicas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, que permitem a utilização de metodologias e técnicas de ensino, aprendizagem e de avaliação voltadas para a superação das dificuldades, problemas e transtornos de aprendizagem.

Para além da identificação dos problemas, precisamos compreender que, nessa situação especificamente econômica e social, a possibilidade de superação da dificuldade não se encontra no assistencialismo, que pode ser exemplificado aqui como o auxílio à aquisição dos materiais escolares, porque os materiais escolares são sim compreendidos como itens básicos e necessários e devem, na falta da condição dos pais, serem garantidos pelo Estado; todavia, por si só esses materiais não são condição para a aprendizagem. Logo, na análise dos aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem se torna importante identificar, para além do fato observado, as variáveis de ordem política, econômica, social, cultural, psicológica, emocional e afetivas não para justificar a situação pela culpabilização deste ou daquele indivíduo, mas para possibilitar a todos os educandos um ensino e aprendizagem que tenham sentido e significado individual e social em suas vidas.

## 7 CONCLUSÃO

O interesse de pesquisar a função que cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, na prática educativa, surgiu do olhar da pesquisadora para a realidade concreta vivenciada por ela e demais professores que trabalham em uma escola pública do Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado do Paraná a partir das reuniões de Conselho de Classe realizadas ao final de cada trimestre letivo. O objetivo foi diagnosticar, esclarecer e planejar as ações necessárias para a superação das dificuldades e problemas no processo de ensino e aprendizagem.

A participação nessas reuniões nos permitiu observar que, de modo geral, o Conselho de Classe inicial, ou seja, aquele que ocorre ao final do primeiro trimestre letivo cumpria com seu objetivo, previamente estabelecido, ao diagnosticar os alunos com dificuldades e problemas de aprendizagem, bem como as dificuldades ou problemas de aprendizagem específicos de cada aluno. Notamos que a reunião tinha por finalidade socializar os problemas e dificuldades vivenciados pelos professores das respectivas turmas; apresentar as experiências positivas em relação a métodos e técnicas de ensino; realizar o replanejamento e estabelecer os procedimentos metodológicos para cada caso, especificando as ações e os responsáveis por cada uma delas. Dentre os problemas identificados como complicadores do processo de ensino e, conseqüentemente, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os professores apontaram a condição econômica, que em alguns casos era identificada como extrema pobreza. A relação tecida entre o fator econômico e social e a aprendizagem, relatada pelos professores, era observada em diversas circunstâncias como falta de acompanhamento dos pais nas tarefas dos filhos; chegada atrasada dos alunos; condições de higiene corporal precárias; crianças mal alimentadas; infrequência às aulas, repetentes; fora da idade para a série/ano; desmotivação, sono, desatenção, desinteresse e comportamento inadequado como uso de palavras de baixo calão; vocabulário restrito; manifestação de comportamento agressivo; falta de socialização; dificuldade de relacionamento interpessoal; problemas de saúde física e psicológica; casos de gravidez precoce (entre 11 e 15 anos). Todos esses problemas podem ser justificados pela condição econômica e social em consequência da extensiva carga horária de trabalho desempenhada pelos pais ou responsáveis ou ainda por problemas com o alcoolismo, uso de drogas, agressão física, verbal ou psicológica da própria criança ou de familiares devido à situação de vulnerabilidade social. Observavam-se ainda os casos de necessidade de atendimento educacional especializado por conta de dificuldades,

problemas ou transtornos de aprendizagem, alguns identificados e, em alguns casos, já diagnosticados por especialistas ainda no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais; outros, com evidências de comprometimento da capacidade cognitiva, porém sem laudos. Enfim, após as queixas, apresentavam-se as proposições para as tomadas de decisão e estabeleciam-se os encaminhamentos com a definição das ações e a identificação dos responsáveis por cada ação com vistas à superação dos problemas identificados como complicadores do processo de ensino e aprendizagem.

As proposições consistiam em retomada do planejamento, avaliação psicoeducacional no contexto escolar; atendimento educacional especializado em sala de apoio à aprendizagem; sala de recurso multifuncional; encaminhamento dos casos à rede de atenção e proteção Centro de Referência de Assistência Social – CREAS, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, Conselho Tutelar, Unidade Básica de Saúde – UBS; reunião com os responsáveis, palestras; desenvolvimento de projetos; plano de combate ao abandono e evasão escolar; adaptação dos conteúdos e atividades escolares; mediação na resolução das atividades; aplicação de avaliação mediada, dentre outras alternativas que se encontravam no alcance da escola.

Entretanto, no segundo Conselho de Classe era observado que a maioria dos casos, apontados no conselho anterior, não haviam sido superados com os encaminhamentos propostos, e verificava-se que os casos encaminhados para a rede de atenção estavam parados na fila de espera para atendimento devido aos problemas de ordem política, econômica e social do município, justificada pela falta de profissionais e recursos para o cumprimento dos encaminhamentos. Os professores apresentavam os procedimentos, métodos e técnicas utilizados para superação da dificuldade na sala de aula e constatavam que as medidas não haviam sido suficientes para sanar as dificuldades; novas proposições emergiam e novos encaminhamentos eram dados, e os anteriores retomados. Ao final do terceiro semestre, reuniam-se novamente os professores e a equipe pedagógica, diretiva e administrativa, e todos os demais conselhos para decidir a vida, o rumo, a história das crianças e adolescentes que, por razões diversas, não haviam alcançado a nota mínima para a aprovação ou promoção. Nesses casos, era necessário decidir pela aprovação ou reprovação e indicar as possibilidades vislumbradas para cada situação. Notava-se que a discussão não era mais as possibilidades de superação das dificuldades ou a apropriação do conhecimento científico, mas o impacto, representado em ambas as decisões, que podiam, em caso de não promoção, aumentar os já altos índices de reprovação, infreqüência, evasão e abandono escolar.

Dessa constatação, a pedagoga e pesquisadora inferiu que, se a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tem sido debatida nas últimas duas décadas como ponto privilegiado do processo de ensino e aprendizagem diante da realidade concreta observada, na prática a avaliação estaria por cumprir apenas com a função classificatória. Não exerceria a função diagnóstica e de controle que tem por objetivo possibilitar aos professores analisar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Em função disso, elaboramos a seguinte pergunta, que direcionou todo esse processo de pesquisa: Qual função cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais das escolas públicas estaduais do Paraná?

Com vistas a encontrar uma resposta para o problema da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral analisar as concepções dos professores de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado do Paraná sobre avaliação, a fim de levantarmos dados que nos permitissem identificar a função que cumpre na prática educativa. Definimos como objetivos específicos apresentar, ainda que de forma breve, um histórico da avaliação escolar no Brasil e do conceito de avaliação; analisar a Instrução 15/2017; os planos de trabalho docente; as questões de provas e as respostas dos questionários dos professores que trabalham na escola estudo de campo da pesquisa e estabelecer um contraponto entre os conceitos teóricos das funções da avaliação e os dados evidenciados na pesquisa campo a fim identificar o que a análise dos dados nos revelam sobre as funções que a avaliação cumpre na prática pedagógica.

Para atingir os objetivos propostos, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa e como procedimentos de análise dos conteúdos o método materialista histórico-dialético. A análise bibliográfica e documental nos permitiu compreender que, nas últimas duas décadas, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tem sido observada como ponto privilegiado de análise e estudo do processo de ensino e aprendizagem e que, na prática educativa, por meio de instrumentos avaliativos diversificados, assume a função diagnóstica, de controle e classificatória, conforme apresenta a literatura científica a respeito da temática e a Instrução nº 15/2017. A pesquisa de campo nos possibilitou evidenciar que, na concepção dos professores sujeitos deste estudo, a avaliação executa a função diagnóstica, de controle e classificatória.

Concluimos que os objetivos da pesquisa foram atingidos porque nos permitiram compreender que os fatores de ordem política, econômica e social identificados como desafios que precisam ser superados para a apropriação dos conhecimentos científicos

historicamente acumulados precisam ser levados em conta a fim de possibilitar aos alunos a condição necessária para sua participação efetiva no processo de transformação da realidade social.

Nossa hipótese sobre a função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática pedagógica não se confirmou, pois da análise dos resultados constatamos que, na concepção dos professores participantes da pesquisa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática educativa realiza uma dimensão para além da função classificatória, ou seja, que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares efetuada pelos professores da escola campo da pesquisa executa a função diagnóstica, de controle e classificatória. Identificamos que as produções científicas e publicações das últimas duas décadas, que tecem severas críticas sobre a função meramente classificatória da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, representam uma mudança, uma transformação dos paradigmas e concepções de avaliação.

Entretanto, notamos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda que estejam presentes nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica desenvolvida nas escolas públicas estaduais, não são uma garantia concreta de seu seguimento pelos docentes. Evidenciamos esse fato pela análise das respostas apresentadas pelos professores no questionário, quando apontam que, além dessas teorias e sua consequente didática, muitas outras alternativas metodológicas e técnicas são postas em prática em sua ação docente. Isso demonstra que uma teoria somente se concretiza como prática à medida que, persistentemente, os docentes vivenciam a práxis que une contraditoriamente as duas dimensões da realidade.

A análise e reflexão sobre as contradições da educação permitem compreender que esta, enquanto fenômeno histórico e social, tem suas finalidades e meios subordinados à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais.

O estudo bibliográfico e documental nos permitiu identificar que as pesquisas que abordam a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, como instrumento de orientação para a prática educativa e de reorganização do trabalho pedagógico, estão fundamentadas em uma concepção de avaliação alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, que considera de fundamental importância a aprendizagem dos conceitos científicos para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Na mesma linha de pensamento, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a avaliação como um instrumento que deve possibilitar ao aluno a reelaboração e a expressão do conteúdo aprendido pela elaboração mental da nova síntese.

A Instrução nº 15/2017 não menciona a concepção teórica na qual se encontra embasada, mas na análise das Diretrizes Curriculares Estaduais, fundamentadas nas Teorias Críticas da educação e em diversos momentos vinculam o papel do professor à mediação, além de apresentar uma concepção de conhecimento pautada nas dimensões científica, filosófica e artística, inferimos que essa Instrução está respaldada na concepção de avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Podem ser identificados nos artigos da referida Instrução conceitos apresentados por autores e pesquisadores que compreendem ensino, aprendizagem e avaliação em uma perspectiva dialética.

Identificamos que a Instrução nº 15/2017 - SUED/SEED, que aborda o assunto: “Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, orienta que os instrumentos avaliativos devem ser diversificados e elaborados de modo a possibilitar aos alunos expressar seu conhecimento, e ao professor acompanhar o processo cognitivo da aprendizagem dos alunos e instrui que, a fim de cumprir a finalidade educativa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos deve ser diagnóstica, contínua, permanente, cumulativa com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve ser realizada por meio de técnicas e instrumentos diversificados, em diferentes situações de aprendizagem, ao longo do período letivo, com a finalidade de diagnosticar, acompanhar e aperfeiçoar o desenvolvimento educacional do estudante e do próprio trabalho do professor.

A avaliação deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica para cumprir sua finalidade educativa, e as técnicas e instrumentos avaliativos deverão permitir ao professor estudar, interpretar os dados resultantes da avaliação, e, observadas as necessidades, estabelecer novas ações pedagógicas para que sejam realizadas as proposições para intervenção e aperfeiçoamento dos resultados.

Dentre as proposições que emergiram desses estudos, identificamos que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve cumprir, na prática educativa, as funções diagnósticas, formativa e somativa, e que os instrumentos avaliativos devem possibilitar ao professor coletar os dados sobre o desempenho escolar dos alunos e permitir o acompanhamento contínuo, cumulativo e formativo desses educandos.

No entanto, para que a avaliação da aprendizagem escolar se torne um instrumento de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico e cumpra sua função política e pedagógica, é necessário que as instituições escolares assumam, em sua forma de organização do tempo e do espaço escolares, um projeto político-pedagógico e histórico-cultural em contraposição ao projeto capitalista hegemônico da sociedade atual.

Embora os autores estudados e os documentos oficiais da SEED-PR enfatizem que a avaliação da aprendizagem escolar deve estar alinhada aos objetivos, conteúdos e métodos, de maneira que o instrumento de aferição possibilite a verificação da aprendizagem, a avaliação tem-se efetivado como instrumento legitimador das desigualdades sociais à medida que exclui e marginaliza aqueles que não apresentam quantitativa nem qualitativamente as condições de aprendizagens necessárias.

A constatação dessa realidade torna evidente a influência das variáveis econômicas presentes no fenômeno pesquisado à medida que a implementação dos medidores de desempenho da qualidade da educação compreendem a efetivação de um projeto político e econômico em uma dinâmica nacional, impulsionada por uma dinâmica internacional em atendimento às demandas sociais a fim de garantir a manutenção da estrutura social em atenção aos interesses econômicos determinados pelo capitalismo.

Consideramos que a análise desses aspectos pode contribuir para o debate e reflexão dos professores a respeito das dificuldades de ensino e aprendizagem e apontar possíveis caminhos na busca da superação dos desafios presentes no contexto escolar. Ressaltamos que na análise das respostas ao questionário apresentadas pelos professores, sem a intenção de culpabilizar os indivíduos pelos problemas relacionados à reprovação, evasão e infrequência escolar, é possível compreender que esse fenômeno não ocorre porque professores, alunos e familiares vivenciam problemas de ordem política, econômica e social que se efetivam no fracasso escolar. As condições materiais e objetivas vivenciadas por professores, alunos e familiares em decorrência das desigualdades sociais influenciam de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem, de modo que o resultado desse processo, muitas vezes, se efetiva na reprovação, evasão e infrequência escolar.

A análise dialética dos aspectos de ordem política, econômica e social nos permite, pela constatação da realidade concreta, um posicionamento político em relação à função social da escola em consonância com a função docente. O termo político, aqui posto, não se refere a uma posição político-partidária em defesa de uma ideologia ou outra, mas do posicionamento político no tocante à função do professor, que o olhar para a realidade

concreta compreende que a única forma de possibilitar aos alunos da classe trabalhadora, em especial aos menos favorecidos, a condição de se tornarem aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função das necessidades políticas, econômicas e sociais da coletividade é prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais.

Trata-se de, pela análise dialética do problema de aprendizagem identificado, compreender os limites e possibilidades característicos da função de cada um no contexto escolar, para que, de fato, sejam apresentadas proposições passíveis de serem implementadas na superação do problema evidenciado sem desconsiderar as limitações impostas para cada indivíduo envolvido no processo educativo.

Concluimos que esta investigação nos proporcionou elementos para melhor compreendermos as proposições fundamentadas em princípios da estrutura social capitalista, que, pautadas no neoliberalismo, indicam como propostas de superação do problema a implementação de práticas pedagógicas que, aparentemente, se apresentam como possibilidade de superação do problema evidenciado, mas que em uma análise mais aprofundada podem ser entendidas como práticas pedagógicas seletivas, excludentes e segregadoras. São práticas que acentuam ainda mais as desigualdades e permitem que a escola contribua para a manutenção e obtenção dos interesses da classe dominante à medida que deixa de cumprir sua função social de possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos necessários para a participação social daqueles que mais necessitam desse conhecimento, pois se encontram à margem da sociedade, e a única maneira de sair dela é pela aquisição dos conhecimentos culturais e socialmente acumulados ao longo da história da humanidade.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. Trad. por MEIRELES A. J.; RODRIGUES, V. M. A.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Revista HELB.** nº 5, 2011, s/p, Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica> Acesso em 04 jun 2017.

AZEVEDO, D. S. de.; CABRAL, T.E.M A criação do grupo escolar Silveira Brum e seus primeiros anos de funcionamento: relações entre a república e as festas escolares (1912-1930). In: **Educação em Foco: revista de educação** Vol. 20, nº 3, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico, Juiz de Fora: EDUFJF, nov.2015/fev.2016, 2015, p. 165-187. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2016/03/Revista-Filosofia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-v20-n3-Web.pdf> Acesso em 02 ago. 2017.

BARROS, A. S. A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão desse alunado. **Revista Brasileira de Educação.** n.12, set./nov.1999, p.84-93. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/48/apraticapedagogicaemenfermariapediatrica.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.

BAULE, V. L. G. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010\\_vera\\_baule.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010_vera_baule.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

BITTAR, M. BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Jul-Dez., 2012, p. 79-88. Disponível em: [www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOURDIEU, P. A. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 39-64.

BOURDIEU, P. A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383> Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 18492/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754#869754> Acesso em: 02

BRASIL. Lei nº 5692/1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Parecer nº 05/1997–CNE/CEB, dispõe a Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Parecer nº 12/1997 – CNE/CEB, Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (em complemento ao Parecer CEB nº 05/97, 1997). Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Resolução nº 04/2010 – CNE/CEB. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. Resolução nº 41/1995 – CONANDA. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção I, p. 16319-16320, 1995. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm> Acesso em 02 ago. 2018.

CARVALHO, M. M. C. A reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In MIGUEL, M.E.B.; VIDAL, D.; ARAÚJO, J.C.S (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1940)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 465-494.

CASTANHO, S. Memória, presente e futuro. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.). **História, memória e educação**. São Paulo: Alínea, 2011. p. 11-30.

CASTRO, A. D. de. A didática na Rbep: um percurso de quatro décadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 65, n. 150, mai-ago 1984, p. 291-300.

COLOTTO, C.A. Processo de avaliação. In: **Escola para professores**. São Paulo, Editora Abril, n. 5. jul. 1972.

COLS, S. N.; MARTI, M.C.J. **Planeamiento y evaluación de la tarea escolar**. Buenos Aires: Troquel, 1976.

COMENIUS, I. A. (1592-1670). **Didactica magna**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html> Acesso em 02 ago. 2017.

CORSETTI, B. Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul e o projeto político republicano (1889/1930). **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, (4) p.57-75, set., 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30689/pdf> Acesso em 02 ago. 2017.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DALBEN, Â. I. de F. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DÓRIA, A. de S. **Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.

DUARTE, R. G. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. Dissertação de Mestrado em Economia. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-07052010-163617/pt-br.php> Acesso em: 02 ago. 2017.

ESTEBAN, M.T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Alfabetização dos alunos de classes populares**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 42-54.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2001a.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001c, p. 175-192. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.pdf> Acesso em 02 ago. 2017.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008a, 21(1), pp. 5-31. Disponível em: [http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/maria\\_esteban\\_silenciar\\_polissemia.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/maria_esteban_silenciar_polissemia.pdf) Acesso em 02 ago. 2017.

ESTEBAN, M.T. (Orgs). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo, Cortez, 2008b.

ESTEVEVES, O. P. **Testes, medidas e avaliação.** Rio de Janeiro: Arte e Indústria, 1973.

FERRAZ, M. C. R.; MACEDO, S. M. M. A influência de um rio chamado avaliação escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Orgs). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo, Cortez, 2008, p. 137-152.

FILIPPI, R. C. B. **Programa de aceleração de estudos no Paraná:** desafios e perspectivas para a qualidade da educação.. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina, 2018. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2018/FILIPPI\\_-\\_Rosaria\\_Cordeiro.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2018/FILIPPI_-_Rosaria_Cordeiro.pdf) Acesso em 16 fev. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

FREITAS, A. do R.; GONÇALVES, M. N. (Org.). **Trabalho de conclusão de curso:** o processo de construção de artigo científico. Maringá: Eduem, 2015.

FREITAS, A. L. S. de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M.T. (Orgs). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo, Cortez, 2008, p. 57-82.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: **Concepção dialética da educação**. 7ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p. 15-38. Disponível em: [www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/gadotti\\_1990.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/gadotti_1990.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

GALUCH, M. T. B. Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o Ensino de ciências na escola pública do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, mar. 2005, p. 24 - 32. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03\\_17.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03_17.pdf) Acesso em jul/2017.

GALUCHI, M. T. B. **Da vinculação entre ciências e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá. Eduem, 2013.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva Histórico-crítica. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: 2011, p. 1973-1984. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557\\_2608.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 1. reimpr, São Paulo: Autores Associados, 2011b.

GIL, S.; CALDEIRA, N. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**, Porto alegre, n.1 nov. 2011, p.166-181. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/estatisticaesociedade/article/download/24543/14201> Acesso em: 02 ago. 2017.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem**: pedagogia, módulo 4, v.6 – EAD. Ilhéus, Bahia: EDITUS, 2011. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/avaliacao-aprendizagem/modulo-avaliacao-aprendizagem.pdf> Acesso em 02 jun 2017

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal do IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> acesso em Acesso em: 02 ago. 2017
- INEP. Dados do IDEB 2015 já estão disponíveis para consulta. Brasília, **Portal do INEP**, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206) Acesso em: 02 ago. 2017.
- INEP. IDEB – Resultados e Metas. Brasília, **Portal do INEP**, 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 02 ago. 2017.
- IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Portal do IPARDES**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/> acesso em Acesso em: 02 ago. 2017
- KASSICK, C. N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, dez. 2008, p. 136- 149. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art09\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art09_32.pdf) Acesso em: 12 abr. 2017.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO. J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- LINDMAN, R. H. **Medidas educacionais**. Porto Alegre, globo, 1976.
- LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-01.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.
- LOURENÇO FILHO. Alguns aspectos da educação primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, out.- dez. n. 4, 1940, p.649-664.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: O que pratica a escola?** *Idéias*, nº 8, São Paulo: FDE, 1998, p. 133-140. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p071-080\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf) Acesso em 04 jun 2017

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre, ano 3, nº 12, p. 6 - 11, fev/abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> Acesso em 27 jul 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudo e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002b, p. 79-88. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206> Acesso em 27 jul 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 46, jun. 2005, p. 28 - 29.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. Ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 201-213.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: LUCÍDIO, B.; MEKSENAS, P. (Orgs). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 267-286. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8530808703> Acesso em 04 jun 2017.

MARX, K. **As armas da crítica e a crítica das armas.** (Org) SADER, E. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1, 31. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 3ª ed. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007b.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. de. **Pedagogia hospitalar:** A Humanização Integrando Educação e Saúde. 4ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2009.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas:** técnicas de construção. São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MEDIANO, Z. D. **Módulos instrucionais para medidas de avaliação em educação**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MENEZES, C. V. A. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar**: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do Hospital de Clínicas da UFPR. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86680> Acesso em 04 jun 2017.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D.; ARAÚJO, J. C. S (Orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1940). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MIRANDA, R. F. Um estudo sobre a prática pedagógica libertadora de Paulo Freire. **Boletim GEPEP**, v.03, n. 04, p. 14-28, jul. 2014 Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/2d.pdf> Acesso em 04 jun 2017.

MOTTA, D. das G. et al. O estado do Maranhão e a institucionalização da escola graduada na Primeira República. In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F. de; PINTO, R. N. (Orgs.) **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p.78-99.

NAGEL, L. H. Avaliação, Sociedade e Escola: Fundamentos para Reflexão. In: **Secretaria de Estado da Educação do Paraná**, Curitiba, 1985.

NAGEL, L. H. Educação pós-moderna: interesses e aporias. **IV Jornada de Grupo e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (mesa-redonda)** Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2004. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Lizia%20Helena%20Nagel.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Lizia%20Helena%20Nagel.pdf) Acesso em 04 jun 2017.

NAGEL, L. H. Função Social da Escola: desafios e perspectivas. **V Encontro de Pesquisa em Educação / XVII Semana de Pedagogia da UEM / III Jornada de Gestão Escolar. Palestra de abertura do Evento: Função Social da Escola: Desafios e Perspectivas**. Anfiteatro Dona Guilhermina, Maringá, 2010. Disponível em: [http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/pos\\_esp/13polpub/bib-lizia.pdf](http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/pos_esp/13polpub/bib-lizia.pdf) Acesso em 04 jun 2017.

NEVES, I. C. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. Guarapuava: Unicentro, 2008. Disponível em: <http://www.fappr.pr.gov.br/arquivos/File/projetos07-2007/12424-Livro.pdf> Acesso em 04 jun 2017.

NEZ, E. et al. Um panorama da avaliação classificatória numa escola estadual do município de novo progresso/pa: reflexões necessárias. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: 2011, p. 509-520. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4448\\_2364.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4448_2364.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acesso em 04 jun 2017.



OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PARANÁ, Deliberação nº 01/2006 - CEE/PR. Dispõe sobre as Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2006. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/175e426ddd8613108325711d0068e646/\\$FILE/88himoqb2clp631u6dsg30c9d68o30dg.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/175e426ddd8613108325711d0068e646/$FILE/88himoqb2clp631u6dsg30c9d68o30dg.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Deliberação nº 07/1999 – CEE/PR. Dispõe sobre as Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. Curitiba: CEE, 1999. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Deliberação nº 09/2001 - CEE/PR. Dispõe sobre Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e reclassificação; as adaptações a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Curitiba: CEE, 2001. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094?OpenDocument> Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Instrução n.º 13/2017 – SUED/SEED. Orienta procedimentos para o processo de classificação, reclassificação e aproveitamento de estudos, dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, das instituições de ensino vinculadas ao Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao132017\\_seed\\_sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao132017_seed_sued.pdf) Acesso em: 12 dez. 2018.

PARANÁ, Instrução nº 11/2016 – SEED/SUED. Orienta procedimentos para a correção da distorção idade/ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do Programa de Aceleração de Estudos - PAE. Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112016sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112016sued_seed.pdf) Acesso em: 12 dez. 2018.

PARANÁ, Parecer nº 05/1997– CNE/CEB. Dispõe sobre a Regulamentação da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Parecer nº 12/1997 – CNE/CEB. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Resolução nº 15/2018. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba: **SEED**, 2018. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2018/resolucao152018gsseed.pdf>

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Resolução nº 3794/2004. Estabelece a nota 6,0 (seis vírgula zero) como média de aprovação para os alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica, a partir da ano letivo de 2005. Curitiba: **SEED**, 2004. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit\\_Res379404.PDF](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit_Res379404.PDF)

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Resolução nº 466/2012 – CNS. Dispõe sobre a aprovação das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em:

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ, Resolução nº 510/2016 – CNS. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ. Instrução Nº 15/2017 – SUED/SEED. Dispõe sobre a Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Curitiba: **SEED**, 2017. Disponível em:

[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017\\_sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf)

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ. Lei nº 18492/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Paraná**, Poder Executivo. Curitiba, PR, 24 jun. 2015. Edição n.º 9.479. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075>.

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de expectativas de aprendizagem. Curitiba: **SEED**, 2012. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf)

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar (Sareh), Curitiba: **SEED/PR.**, 2010. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_sareh.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf)

Acesso em: 02 ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>  
Acesso em: 02 ago. 2017.

PERRUDE, M. R. da S. **Reforma do Estado e da educação no Brasil a partir da década de 1990: novos padrões de administração pública de gestão educacional.** Maringá: EDUEM, 2017.

PETERNELLA, A; GALUCH, M. T. B. A relação teoria e prática na formação do pedagogo: elementos para reflexão. **Seminários de Pesquisa do PPE.** Maringá: Eduem, 2013. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_04/98.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/98.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

REINER-ROSENBERG, S. O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Europa. In: GILLE-LEITGEL, M. (Org.) **Boi da cara preta: crianças no hospital.** Salvador: EDUFBA; Álgama, 2003. p. 16-45.

SÁ, J. dos S.; WERLE, F.O. C. **Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte.** Revista Cadernos de Pesquisa. 2017, vol.47, n.164, pp.386-413. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00386.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** 32 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: História e historiografia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 1-29.

SAVIANI, D. Entrevista por Débora Gomes. **Revista Maringá Ensina.** Ano 4. n. 13, novembro/dezembro de 2009 – janeiro 2010, p. 14-16.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11 ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do Século XX**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1940. Maringá: EDUEM, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776> Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, H. M. M. da. ; MAZOTE, M. C. S. G. (Org.). **Educação em debate**: saber docente e abordagem da prática pedagógica. 1ª ed. rev. São Paulo: Editora Inteligência 3, 2011.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, set/dez. 2010, p. 427- 448. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L.A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudeste goiano. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v.11, n.2, 2015, p.1-17.

SOARES NETO, J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.

SOARES, M. **Linguagem e escola uma perspectiva social**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, N. A. de. et al. O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares**, [S.l.], v. 1, n. 1, Nov. 2011. ISSN 2237-857X. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1282> Acesso em: 28 Jul. 2018.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998. p.121-156. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/Aula1%20-%20SOUZA,%20Rosa%20Fatima%20de.%20Templos%20de%20Civilizacao.%20p.121-156.doc/view> Acesso em 04 jun 2017.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 109-162.

SOUZA, R. F. de **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. F. de; LOPES, A. de P. C. Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil (1889-1930): notas de uma investigação em perspectiva comparada. **Anais do VI Congresso Brasileiro da História da Educação**, 2011, Espírito Santo: 2011, p. 1-13. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/res/trab\\_880.htm](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_880.htm) Acesso em 04 jun 2017.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TRAGTENBERG, M. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária – Espanha 80. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 7, p. 53-62, set. 1980.

TUFFI, E. B. O perfil do professor do hospital – em um outro contexto, um novo desafio. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: 2011, p. 1064-1076. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4749\\_2462.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4749_2462.pdf) Acesso em 04 fev 2019.

TURRA, C.; ENRICONE, D.; FLAVIA, M.; ANDRÉ, L. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre, Globo, 1974.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “É proibido reprovar” ao “É preciso garantir a aprendizagem”. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5. Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VERDINELLI, M. M. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa\\_Maria\\_Verdinelli.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa_Maria_Verdinelli.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA/Fundação Carlos Chagas, 1973.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

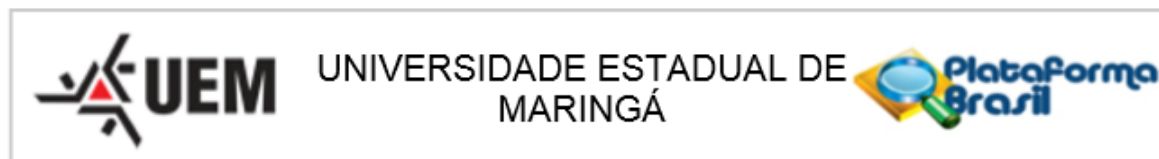
VIANNA, H. M. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.1-12, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 04 jun 2017.

VIEIRA, V. A. M. A.; SFORNI, M. S. F. Avaliação da aprendizagem conceitual... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010. Editora UFPR. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/nspe2/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/03.pdf) Acesso em: 02 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**ANEXOS**

## ANEXO 1: Comprovante de envio do projeto

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

**Pesquisador:** JOÃO LUIZ GASPARIN

**Versão:** 1

**CAAE:** 85890517.4.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 024764/2018

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES que tem como pesquisador responsável JOÃO LUIZ GASPARIN, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Maringá em 21/03/2018 às 08:22.



ANEXO 2: Termo de autorização para realização da pesquisa na escola campo de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, diretora, portadora do RG N° \_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, AUTORIZO a Professora Pedagoga Deli Vieira Silveira, RG 5.959.814-7, CPF 019.707.689- 08, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM - Universidade Estadual de Maringá, a realizar análise documental das avaliações (provas) elaborados e utilizados pelos professores como instrumentos avaliativos para o levantamento dos resultados do rendimento escolar dos alunos dos 6º anos do período matutino e vespertino, bem como das atas de Conselho de Classe, Relatórios e demais documentos que constem o registro dos professores a respeito do desempenho escolar dos seus alunos, com os professores que ministram aulas nas disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática desta unidade de Ensino, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, para a realização do Projeto de Pesquisa “*Práticas da Avaliação da Aprendizagem dos Conteúdos Escolares*” que tem por objetivo primário conhecer quais funções cumpre na prática pedagógica a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Município, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura e carimbo do diretor(a) da instituição

## ANEXO 3: Requerimento e termo de compromisso de pesquisa - SEED/PR

Eu Deli Vieira Silveira RG n.º 5.959.814-7, acadêmico do curso de Mestrado em Educação, Matrícula n.º PG 400343, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

<b>CONCEDENTE</b>	
<b>Órgão</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>CNPJ</b>	76.416.965/0001-21
<b>Endereço</b>	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
<b>Município</b>	Curitiba
<b>CEP</b>	80.240-900
<b>Telefone</b>	(41) 3340-1500
<b>Sítio</b>	www.educacao.pr.gov.br
<b>Representada por</b>	Ines Carnieletto
<b>Cargo/Função</b>	Superintendente da Educação

<b>CEDENTE</b>	
<b>Instituição de Ensino responsável pela pesquisa</b>	Universidade Estadual de Maringá - UEM
<b>CNPJ</b>	79.151.312/0001-56
<b>Endereço</b>	Av. Colombo, 5790, Bloco I-12, Sala 11, Jardim Universitário
<b>Município</b>	Maringá – PR
<b>CEP</b>	CEP 87.020-900
<b>Telefone</b>	Fones: (44) 3011-4886; (44) 3011-4799; (44) 3011-4853; (44) 3011-5076; Fax: (44) 3011-4890
<b>e-mail</b>	sec-cch@uem.br
<b>Representada por</b>	Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
<b>Cargo/Função</b>	Coordenador

<b>PESQUISADOR</b>	
<b>Nome</b>	Deli Vieira Silveira
<b>RG</b>	5959814-7
<b>CPF</b>	019.707.689-08
<b>Endereço</b>	Rua Assumpta Invernizzi Tessaro, 338 Jd. Bela Vista I
<b>Município</b>	Paçandu - Paraná
<b>CEP</b>	87140-000
<b>Telefone (com DDD)</b>	(44) 3043-2909 ou (44) 32444502
<b>Celular (com DDD)</b>	(44) 99809-5693
<b>e-mail</b>	<a href="mailto:delisilveira@gmail.com">delisilveira@gmail.com</a> ou <a href="mailto:delivieira@seed.pr.gov.br">delivieira@seed.pr.gov.br</a>

Estipulando entre si as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

**CLÁUSULA 1ª** – O Termo de Compromisso de Pesquisa tem por objetivo formalizar as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa explicitando com clareza a justificativa, objetivos, metodologia e cronograma.

**CLÁUSULA 2ª** – O Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e Pesquisador (a) tem por objetivo particularizar a relação jurídica especial, caracterizando-se pela não vinculação empregatícia.

**CLÁUSULA 3ª** – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;
- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

**CLÁUSULA 4ª** – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

**I. À Concedente**

- a) autorizar o (a) Pesquisador (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação.

**I. Ao(À) Pesquisador(a)**

- a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
- b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
- c) observar e obedecer as normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
- d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
- e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.

**I. À Pesquisa**

- a) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;
- b) Estar em concordância com a Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, com o Decreto Estadual n.º 10.285/2014 e com a Resolução n.º 973/2016 GS/SEED da Secretaria de Estado da Educação.

**CLÁUSULA 5ª** – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação, bem como autorização.

**II.** Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

**CLÁUSULA 6ª** – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I.** automaticamente, ao término da pesquisa;
- II.** a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III.** a pedido do (a) Pesquisador (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV.** o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

**CLÁUSULA 7ª** – Fica eleito o foro da cidade de Curitiba-PR, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam em 03 (três) vias de igual teor.

Maringá, 1 de março de 2018.

---

Pesquisador(a)

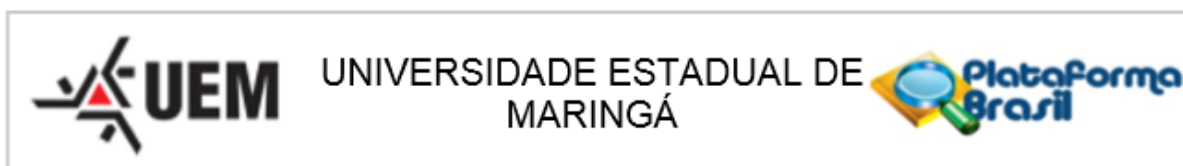
---

Concedente

---

Cedente

## ANEXO 4: Parecer consubstanciado do CEP - aprovado



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES**Pesquisador:** JOÃO LUIZ GASPARIN**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 85890517.4.0000.0104**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.628.779**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as avaliações (provas) elaboradas pelos professores que atuam nas turmas do 6º ano de uma Escola Estadual do Núcleo Regional de Educação de Maringá do Estado do Paraná, para conhecer quais funções cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, na prática pedagógica, a fim de estabelecer um contraponto entre a teoria e prática da avaliação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este projeto de pesquisa objetiva analisar as provas elaboradas pelos professores que ministram aulas nas turmas do 6º ano de uma Escola Estadual do Núcleo Regional de Educação de Maringá, a fim de conhecer as funções que às avaliações cumprem na prática pedagógica (e.g. diagnóstica, permanente, cumulativa e formativa). Dessa forma, serão analisadas as verificações de aprendizagens elaboradas por professores de diferentes disciplinas. Ao todo, o projeto prevê a participação de 50 professores. Após o término da pesquisa, o material coletado será destruído, e ainda, os resultados serão apresentados e discutidos entre os participantes.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO 5: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES QUE TRABALHAM COM AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ - PARANÁ**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Práticas da Avaliação da Aprendizagem dos Conteúdos Escolares, que faz parte do curso de Mestrado em Educação e é orientada pelo prof. Dr. João Luiz Gasparin da Universidade Estadual de Maringá-UEM. O objetivo da pesquisa é analisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, a fim de conhecer quais funções esta cumpre na prática pedagógica. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: Responder este questionário de pesquisa. Informamos que toda pesquisa com seres humanos podem envolver riscos ou incômodos como: Vazamento de dados, vazamento de informações, danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Nesse sentido, informamos que para minimizar tais riscos, asseguraremos a não identificação dos participantes em todas as etapas da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa, e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os resultados esperados são a identificação da percepção dos professores sobre a função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática educativa, a fim de estabelecer um contraponto entre a teoria e prática da avaliação da aprendizagem, verificar se existe contradição ou entrecruzamento entre as concepções teóricas e práticas da avaliação, e se as orientações apresentadas nos documentos oficiais da educação básica têm contribuído para instrumentalizar o professor em sua prática educativa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta

deste documento. Desse modo, ao responder o questionário, o professor declara que foi devidamente esclarecido e concorda em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Deli Vieira Silveira, que declara que forneceu as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado. Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Deli Vieira Silveira

Endereço: Rua Assumpta Invernizzi Tessaro, 338 – Jardim Bela Vista I – CEP 87140-000 – Paçandu-Paraná.

Telefone: (44) 99809-5693

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## ANEXO 6: Modelo do questionário

## 1. Sexo?

- Feminino
- Masculino
- Outro:

## 2. Qual sua faixa etária?

- Entre 18 e 27 anos.
- Entre 28 e 37 anos.
- Entre 38 e 47 anos.
- Entre 48 e 57 anos.
- Entre 58 e 67 anos.
- Entre 68 e 77 anos.
- Acima de 78 anos

## 3. Qual é o seu regime de contratação?

- PSS - Processo Seletivo Simplificado
- QPM - Quadro Próprio do Magistério

## 3. Qual é a sua carga horária de trabalho?

- Menor ou igual 20 horas
- Entre 20 e 40 horas
- Maior que 40 horas

## 4. Qual disciplina você leciona?

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Geografia
- História
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outra

## 5. Em quantas escolas você trabalha?



- Uma
  - Duas
  - Três
  - Quatro ou mais
6. Você considera a estrutura física da escola adequada ao processo de ensino e aprendizagem? Justifique.
7. Conforme dados extraídos do Sistema Sere Web da Escola Participante da Pesquisa, somados os percentuais de aprovados por Conselho de Classe, Reprovados, Desistentes e Sem Frequência, o resultado foi de 32,84% em 2017 e de 30,76% em 2018. Com base nesses dados 67,16% do total de alunos matriculados foram aprovados em 2017 e 69,24% em 2018. Na sua opinião o percentual de alunos aprovados representa a quantidade de alunos que se apropriaram do conteúdos escolares propostos? Justifique.
8. A que você atribui o alto índice de Reprovação, Desistência e infrequência escolar?
9. Sobre qual Teoria e Pedagogia sua prática pedagógica se encontra fundamentada?
10. Você conhece o conteúdo da Instrução 15/2017?
- Sim
  - Não
11. Se sim, em que medida a referida instrução contribui para orientar sua prática avaliativa?
12. Qual função a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática pedagógica?
13. A SEED/PR e NRE tem viabilizado momentos de estudo, reflexão e debate a respeito da temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares como ponto privilegiado de análise do processo de ensino e aprendizagem a fim de subsidiar o planejamento, a elaboração e a prática educativa? Justifique.
14. Quais desafios se encontram presentes no dia-a-dia da escola que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
15. Quais proposições você apresentaria como possibilidade de superação desses desafios?