

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

KELIN REGINA BERGAMINI DO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS HISTÓRICOS E
POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

KELIN REGINA BERGAMINI DO NASCIMENTO



**AVALIAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS HISTÓRICOS E
POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Me. Eliane Bianchi Wojslaw.

MEDIANEIRA

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

Avaliação Escolar: Paradigmas Históricos e Possibilidades de Superação

Por

Kelin Regina Bergamini do Nascimento

Esta monografia foi apresentada às 20h30 do dia 25 de maio de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Foz do Iguaçu, na modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Me. Eliane Bianchi Wojslaw
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof. Dr. Ricardo dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof. Dr. Lairton Moacir Winter
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso.-

Dedico este trabalho aos meus alunos, fonte legítima de inspiração à pesquisa, em busca de mecanismos para enfrentar os desafios e superar obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

Agradeço a minha filha, a advogada Taynah Regina do Nascimento, que me instruiu no estudo das leis, diretrizes e normas legais.

A minha orientadora, professora Me. Eliane Bianchi Wojslaw, pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Aos colegas de profissão que disponibilizaram material de pesquisa e possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Em especial, agradeço aos meus alunos (aos que foram, que são, ou virão a ser) que me desafiaram constantemente a buscar novas estratégias de ensino que atendam às suas particularidades.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Ensinar é acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação - mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante.” (CECÍLIA MEIRELES).

RESUMO

NASCIMENTO, Kelin Regina Bergamini do. Avaliação Escolar: Paradigmas Históricos e Possibilidades de Superação. 2018. 73f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho teve como temática a prática avaliativa utilizada pelos professores no seu cotidiano escolar. Sabe-se que a avaliação deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem, servindo como meio de reflexão e readequação de estratégias de intervenção, a fim de garantir que todos os educandos tenham acesso à educação de qualidade. No entanto, muitos são os desafios para que o processo avaliativo deixe de ser a culminância do ato de educar, um instrumento de seleção ou classificação dos alunos por meios de escalas competitivas e passe a ser concebido como um meio deste processo, com o intuito de satisfazer as necessidades educativas dos alunos que são tão variáveis quanto o número de indivíduos que ele atende. Assim, os instrumentos tradicionais da avaliação escolar, a saber: provas e testes, mesmo não sendo os únicos meios para avaliar uma classe escolar, devem ser analisados e ressignificados a fim de que atendam à demanda formativa que a avaliação do educando deve primar. Partindo deste pressuposto, esta pesquisa bibliográfica utilizou-se de fontes documentais, históricas, leis e referenciais teóricos buscando conhecer como se estabeleceu os moldes da avaliação escolar em vigência no cotidiano escolar, os principais instrumentos utilizados, a forma como as atividades são elaboradas e o quanto a influência das Tendências Pedagógicas vigoram na esfera avaliativa.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Instrumentos avaliativos. Construção do conhecimento. Recuperação paralela. Avaliação Formativa.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Kelin Regina Bergamini do. School Evaluation: Historical Paradigms and Overcoming Possibilities. 2018. 73f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

This work had as theme the evaluative practice used by teachers in their daily school life. It is known that evaluation should permeate the entire teaching-learning process, serving as a means of reflection and readjustment of intervention strategies, in order to ensure that all learners have access to quality education. However, there are many challenges for the evaluation process to cease to be the culmination of the education act, an selection instrument or classification of students by means of competitive scales and is conceived as a through this process, with the intention satisfy the educational needs of students who are as variable as the number of individuals it serves. Thus, the traditional instruments of school evaluation, namely: exam and tests, even if they are not the only means to evaluate a school class, should be analyzed and re-signified in order to meet the formative demand that the student's evaluation should prevail. Under this assumption, this bibliographical research was based on documentary, historical, laws and theoretical references, seeking to know how the models of school evaluation established itself in effect in school daily life, the main instruments used, the way in which the activities are prepared and the how much the influence of the Pedagogical Trends reinforce the evaluative sphere.

Keywords: Pedagogical Trends. Evaluation instruments. Thought construction. Parallel recovery. Formative evaluation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SÍNTESE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	19
QUADRO 2 – SÍNTESE DA PESQUISA DOCUMENTAL	21
QUADRO 3 – PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	25
QUADRO 4 – PEDAGOGIA RENOVADA DA ESCOLA NOVA	27
QUADRO 5 – PEDAGOGIA TECNICISTA	29
QUADRO 6 – PEDAGOGIA LIBERTADORA	32
QUADRO 7 – PEDAGOGIA LIBERTÁRIA	34
QUADRO 8 – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DOS CONTEÚDOS	36
QUADRO 9 – DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
QUADRO 10 – DESCRITORES DE MATEMÁTICA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	57

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1 – QUESTÕES AVALIATIVAS DE MATEMÁTICA	49
IMAGEM 2 – QUESTÕES AVALIATIVAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	50
IMAGEM 3 – QUESTÕES AVALIATIVAS DE CIÊNCIAS HUMANAS (HISTÓRIA)	52
IMAGEM 4 – QUESTÕES AVALIATIVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	54
IMAGEM 5 – EXEMPLOS DE QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL	60
IMAGEM 6 – EXEMPLOS DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA DA PROVA BRASIL.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	14
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	15
2.2 PESQUISA DESCRITIVA.....	17
2.2.1 Método Comparativo	17
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	18
2.3.1 Pesquisa Bibliográfica	18
2.3.2 Pesquisa Documental.....	20
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	22
3.1 AS PRINCIPAIS ESCOLAS PEDAGÓGICAS	22
3.1.1 Pedagogia Tradicional	24
3.1.2 Pedagogia Renovada da Escola Nova	25
3.1.3 Pedagogia Tecnicista	28
3.1.4 Pedagogia Libertadora	30
3.1.5 Pedagogia Libertária	32
3.1.6 Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos.....	35
3.2 BASES LEGAIS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	37
3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	38
3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	39
3.2.3 Instrução Normativa N.º 15/2017 - SUED/SEED.....	41
3.2.4 Currículo Básico da Região Oeste do Paraná - AMOP	43
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	47
3.3.1 Exemplo 1: Avaliação de Matemática	49
3.3.2 Exemplo 2: Avaliação de Ciências	50
3.3.3 Exemplo 3: Avaliação de História	51
3.3.4 Exemplo 4: Avaliação de Língua Portuguesa.....	53
3.4 MATRIZES CURRICULARES DA PROVA BRASIL	55
3.4.1 Emprego dos Descritores de Língua Portuguesa	59
3.4.2 Emprego dos Descritores de Matemática	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar e seus instrumentos de efetivação sempre constituíram desafios para o professor no decorrer de sua prática profissional. Ao mesmo tempo que ensinar com eficiência e garantir a aprendizagem constituem-se as principais metas da docência, avaliar o desenvolvimento deste processo possibilita o levantamento de dificuldades e sucessos, a adaptação dos métodos de ensino utilizados e o realinhamento do princípio *ensinar para aprender*.

Assim, instrumentos de avaliação da aprendizagem foram se constituindo através dos séculos de existência da instituição escolar e, tradicionalmente, criou-se uma metodologia pouco flexível que enalteceu e normatizou estes instrumentos como prática necessária, insubstituível e culminante do processo educativo. Possibilitar a construção de conexões entre os saberes e a consolidação de uma aprendizagem mais efetiva e eficaz deveria ser o critério de primazia para o ato de avaliar, porém, encontra-se subjugado pelo caráter classificatório e de seleção dos educandos.

Conseqüentemente, o ato de avaliar está intimamente ligado ao senso de atribuir juízo de valor e, historicamente, este juízo sempre foi aclamado por números, médias, conceitos ou escalas comparativas e competitivas, valorizando, dessa maneira, a quantidade de informação memorizada.

Por mais que a educação tenha modificado suas metodologias, seus contextos, suas tecnologias e sua própria epistemologia, os instrumentos avaliativos utilizados na maioria das escolas permanecem pouco modificados, encontrando-se engessados numa prática que, longe de ser formativa, enaltece a perspectiva do depósito de memórias – “quanto mais memória, melhor”, com pouca aplicabilidade das informações retidas.

Arrasta-se o viés de domínio, coerção, sentenciamento, classificação e exclusão, tão censurados nas esferas acadêmicas e científicas, porém, tão vívidas nas classes escolares. Superar o binômio aprovação X reprovação, está longe de ser o objetivo das provas e testes ainda cultuados nas esferas educacionais e, de certa maneira, pela própria sociedade que forma e é formada nos bancos escolares.

As discussões presentes neste contexto visam a reflexão da prática profissional dos docentes em atuação, ao mesmo tempo que contribuem com pressupostos para a formação dos futuros professores promovendo ricas oportunidades para enfraquecer os modelos obsoletos e criar novos recursos que atendam os alunos da presente geração. Fato este que desafia a estrutura da atual educação brasileira, sendo, portanto, tema de interesse da comunidade docente e acadêmica.

Outro aspecto relevante deste estudo é a constatação da insuficiência dos resultados obtidos nos bancos escolares, principalmente quando percebe-se que apesar da crescente produção científica e acadêmica na área educacional, os resultados permanecem conflituosos e desafiadores.

Portanto, promover uma reflexão sobre a avaliação escolar beneficia o educando pois idealiza-se uma prática pedagógica que não se omita do seu papel focado na aprendizagem efetiva deste, além de propor o enfraquecimento da cultura seletiva e classificatória. E este “poder” encontra-se diretamente nas mãos do professor que é o responsável por criar estratégias a fim de garantir o direito à educação para todos.

Este trabalho demonstrou-se viável por centrar-se no município onde a pós-graduanda exerce sua atividade profissional e por não acometer custos adicionais ou processos burocráticos à realização deste. A reflexão que parte da realidade mais ampla e direciona-se ao específico possibilita uma compreensão mais significativa dos processos históricos e sociais e promove a construção do conhecimento.

Ademais, as ponderações que emergiram desta pesquisa poderão promover melhorias no serviço prestado à comunidade escolar e, inclusive, fomentar novas investigações na área.

Considerando todo o exposto, pretendeu-se neste trabalho situar as principais práticas e instrumentos avaliativos do contexto escolar, partindo da análise das principais Tendências Pedagógicas que influenciaram a Educação Brasileira, relacionando-as aos princípios da base legal nacional, (seguida da estadual, regional e municipal). A pesquisa culminou com a análise de questões ou atividades avaliativas inseridas em provas do 5º ano de três escolas situadas no município de Foz do Iguaçu, com o intuito de aproximar a reflexão da realidade local na qual encontra-se inserida a pós-graduanda, atuando como docente há doze anos.

O questionamento que norteou a investigação e que pretende-se responder nesta monografia é: ***A prática avaliativa que ainda vigora no Ensino Fundamental, na cidade de Foz do Iguaçu, atende à perspectiva formativa ou permanece como meio de seleção e classificação de alunos segundo o desempenho quantitativo?***

A hipótese que norteou a pesquisa foi que, ao avaliar seus alunos, os professores do Ensino Fundamental das escolas municipais de Foz do Iguaçu ainda utilizam-se de práticas pautadas em modelos da Escola Tradicional e Tecnicista, já defasados, porém sustentados pelo sistema enquanto ferramenta de promoção/reprovação. Assim, pensa-se que a perspectiva de uma avaliação formativa, qualitativa, diária e cumulativa, por meio da qual o professor perceba o progresso dos seus alunos, suas especificidades e os recursos necessários que potencialize suas habilidades em desenvolvimento, ainda não seja realidade consolidada na prática de avaliar no contexto pesquisado.

A fim de evidenciar a hipótese suscitada concebeu-se como objetivo geral desta pesquisa: **refletir** sobre as práticas avaliativas vigentes no Ensino Fundamental enquanto construção histórico-social, confrontando-as às bases legais em exercício, no âmbito do município de Foz do Iguaçu – PR.

Os objetivos específicos, portanto, foram: **situar** as principais Escolas ou Tendências Pedagógicas que moldaram historicamente a educação brasileira e **apontar** a essência da prática avaliativa em cada contexto; **pesquisar** as principais diretrizes legais em exercício que orientam e normatizam a avaliação nas escolas municipais de Foz do Iguaçu e **observar** os referenciais teóricos que as norteiam; **analisar** algumas provas do 5º ano de três escolas municipais locais e **sugerir** mudanças e alternativas para instrumentos de avaliação mais modernos e desenvolvedores do pensamento crítico.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A etimologia da palavra “metodologia” sugere a junção de dois termos gregos: método + logia. “A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de meta: através de, por meio de, e de hodos: via, caminho.” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2018). Quanto ao sufixo ‘logia’, o dicionário on-line Priberam (2018) o associa à *logos*, cujo significado faz alusão à palavra, teoria ou estudo. Assim, de uma forma ampla, pode-se definir metodologia sob três aspectos, conforme propõe Minayo:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO e DESLANDES, 2002, p. 19).

Enquanto o método de pesquisa foca-se no proceder, na via ou caminho proposto para se executar o estudo, a metodologia está aplicada à análise da viabilidade desta via de pesquisa, bem como dos instrumentos utilizados à efetivação de todo o processo, preocupada em fazer Ciência. Desta forma, a escolha metodológica suplanta a mera descrição de procedimentos; “[...] é entrar em um debate de ideias, opções e práticas”. (MINAYO e DESLANDES, 2002, p. 19).

Assim, cabe ao pesquisador utilizar-se de um **método** que oriente sua via de estudo atingindo os objetivos propostos, cuja **metodologia** da pesquisa julgar viável e eficaz para se construir conhecimentos científicos. Espera-se, também, que a metodologia faça o detalhamento do método e dos procedimentos que permearão todo o trabalho de pesquisa. “[...] Ciência se faz com teoria e método”, (MINAYO e DESLANDES, 2002, p. 17), que necessariamente devem coexistir e comunicar-se dentro do trabalho científico.

Gil (2008) argumenta que é a **verificabilidade** que diferencia o conhecimento científico dos demais saberes. Dessa forma, é imprescindível identificar as técnicas e operações mentais que promovam a efetivação desta verificabilidade, ou seja, o método propedêutico à verificação. Assim ele define método como um “caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de

procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 2008, p. 8).

A metodologia proposta da presente monografia fundamenta-se, de acordo com sua natureza, como pesquisa de caráter qualitativo; quanto aos procedimentos, como pesquisa descritiva e, quanto aos instrumentos de coleta de dados, como pesquisa bibliográfica e documental; descritas a seguir.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Quando se trata de Pesquisa Social, segundo Gil (2008), a análise dos dados não pode andar pelas mesmas sendas da pesquisa quantitativa, pois, a mera leitura de dados não consegue integrá-los num sentido mais amplo e dinâmico da esfera humana. Assim, é importante munir-se de dados oriundos da revisão bibliográfica dos saberes já acumulados socialmente em torno do objeto de pesquisa. Munido deste material, o pesquisador pode “[...] formular e delimitar o problema e construir as hipóteses; é o que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados.” (GIL, 2008, p. 178). A essência da pesquisa qualitativa dá-se por procedimentos analíticos dinâmicos.

E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (GIL, 2008, p. 175).

Quanto à validade dos resultados obtidos com a pesquisa qualitativa, Gil (2008) diferencia-os dos atingidos pela pesquisa quantitativa. Enquanto nesta o foco centra-se na efetividade do instrumento de aferição do que se propôs medir, na análise qualitativa a validade está atrelada à credibilidade das conclusões fornecidas dos dados, sua argumentatividade e sua capacidade de justificar e defender posições alternativas.

Gil (2008) utiliza-se do modelo de pesquisa qualitativa proposto por Miles e Huberman (1994) enumerando três etapas de sua execução anterior à análise de dados. A saber:

- a) **Redução de dados**, onde o pesquisador seleciona, foca, simplifica, abstrai, codifica e organiza-os de acordo com seus objetivos de estudo;
- b) **Apresentação de dados**, que consiste na disposição destes de modo a permitir comparações e interações. Pode-se dar através de textos, mapas, diagramas, entre outros; e
- c) **Conclusão/verificação dos dados**, momento em que se processa sua revisão e análise, buscando regularidades, padrões e demais explicações.

Há algumas vantagens em se trabalhar com a análise qualitativa de dados, conforme cita Paulilo (1999), ela

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

Ao permitir um maior aprofundamento dos fenômenos sociais em estudo, bem como captar a complexidade destes na realidade integrada do meio social, recorre-se, até mesmo, a questões subjetivas e/ou implícitas aos fatos. Agindo assim, prioriza-se a pesquisa do homem – sujeito social atuante, e minimiza-se a possibilidade da captação de dados artificiais, irrealis ou do imaginário da conveniência.

Desta forma o objeto de estudo desta monografia foram os procedimentos avaliativos da Instituição Escolar do Ensino Fundamental, dentro de uma perspectiva de construção histórico-social. Portanto, buscou-se conhecer e comparar as Principais Escolas ou Tendências Pedagógicas em sua abordagem avaliativa averiguando se as hipóteses iniciais de pesquisa se confirmavam ou não durante o desenvolvimento deste.

Os fatos obtidos pela repetição dos eventos através das generalizações estabelecidas formam o conteúdo de reflexão deste trabalho, onde, mesmo nas instâncias mais particulares, os eventos ou padrões se apresentam de maneira semelhante ao global. Assim, o problema da pesquisa e a hipótese levantada não se resumem a uma situação controlada, estanque e única, mas reproduzem os fatos por via de regras gerais.

2.2 PESQUISA DESCRITIVA

A pesquisa descritiva, como o próprio nome sugere, tem como principal objetivo “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28). É, também, uma das características deste gênero de pesquisa, o levantamento de dados atitudinais, de crenças e opiniões de uma realidade social, investigando a relação entre as variáveis em análise.

O tema abordado neste trabalho propôs-se a descrever, compreender e comparar os fatos sociais, aprofundando-se nas relações de causa e efeito. Buscou-se investigar na história e nos referenciais teóricos, os fatores que contribuíram para consolidar o problema de pesquisa, a fim de avaliar o quanto os eventos presentes ainda refletem os padrões antigos, obsoletos, porém, altamente reproduzidos.

Assim o estudo realizado procurou conhecer melhor o sistema de avaliação em três escolas municipais de Foz do Iguaçu, nas quais a pós-graduanda exerce suas atividades laborais, verificando em instrumentos avaliativos convencionais, quais concepções pedagógicas e/ou filosóficas estão sendo contempladas, tanto explícita quanto implicitamente. Para tal, houve a necessidade de aprofundar-se no detalhamento dos fenômenos em suas principais vertentes históricas, bem como adentrar no âmbito legal para averiguar os direcionamentos que têm sido elaborados e os que têm sido empregados no cotidiano escolar e dessa forma julgar as hipóteses desta pesquisa.

2.2.1 Método Comparativo

Gil (2008) justifica o amplo emprego do método comparativo nas pesquisas em Ciências Sociais pelo fato de

[...] possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo. Assim é que podem ser realizados estudos comparando diferentes culturas ou sistemas políticos. Podem também ser efetivadas pesquisas envolvendo padrões de comportamento familiar ou religioso de épocas diferentes. (GIL, 2008, p. 16-17).

Após coletados e trabalhados, os dados foram analisados através do Método Comparativo, onde a análise dos fatos em diferentes espaços e tempos históricos buscou por similaridades e diferenças nos eventos, justificando, assim, a utilização deste método neste trabalho.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para proceder-se com a coleta de dados é importante selecionar os instrumentos que fornecerão as informações ou saberes científicos e confiáveis, que evidenciarão o fenômeno/fato a ser explorado, descrito ou explicado. “O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 68-69).

Os instrumentos deste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a documental, apresentados em detalhes na sequência.

2.3.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é o fio condutor da grande maioria dos estudos científicos, a tal ponto de Gerhardt e Silveira afirmarem que ela pode ser “considerada mãe de toda pesquisa” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 69). Todavia, embora seja fator comum nelas, há aquelas que se focam exclusivamente em fontes bibliográficas, caracterizando-a nesta abordagem específica, onde o trabalho de visitação e consulta em bibliotecas, físicas ou virtuais, é mais intenso e não se concentra apenas nas etapas iniciais do estudo.

A partir de materiais já publicados, a pesquisa efetiva-se através de análises e discussões. Gerhardt e Silveira (2009), mencionando o texto de Gil (2007) argumentam que “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações, sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das

diversas posições acerca de um problema.” (GIL, 2007, p. 44 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 69).

Quanto às fontes bibliográficas, as mais conhecidas e utilizadas são os livros acadêmico-científicos, reproduzidos por editoras, vendidos em livrarias e catalogados em bibliotecas. Porém, há outros instrumentos de fontes bibliográficas que poderão nortear o estudo, “[...] tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo” (GIL, 2008, p. 61).

A pesquisa bibliográfica é especialmente necessária nos estudos que se fundamentam em fatos históricos, como este, onde os dados podem estar dispersos no tempo e/ou em múltiplos espaços, pois “[...] não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.” (GIL 2008, p. 50).

Assim, pode-se citar como principal vantagem desta modalidade de pesquisa, o “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL 2008, p. 50). E desse modo possibilitar ao agente de pesquisa a aproximação com o objeto de estudo e ter uma análise mais dinâmica tendo em vista a multiplicidade de visões, opiniões ou críticas colhidas das variadas fontes escritas.

O quadro disposto a seguir apresenta uma síntese dos principais aportes teóricos e bibliográficos utilizados neste estudo.

TEMA/ APORTE TEÓRICO	AUTORES/ ANO
Tendências Pedagógicas	Dewey (1959); Favoreto (1998); Freire (1993/1996/2000); Gadotti (1996); Gallo (1996); Libâneo (2006); Luckesi (1992/1994/2003/2006/2010); Montessori (1965); Nórcia (2008); Saviani (2000/2001/2003/2007); Silva (2007), Website Gestão Escolar (2018).
Princípios de Pesquisa	Gerhardt e Silveira (2009); Gil (2008); Minayo e Deslandes (2002); Paulilo (1999).
Princípios Filosóficos	Platão (2006); Smith (2003); Taylor (1987).
Princípios Psicológicos	Ferrari (2018); Gardner (1994); Trinta (2009); Vygotsky (1989/2001).

(continua)

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa Bibliográfica

TEMA/ APORTE TEÓRICO	AUTORES/ ANO
Concepções de avaliação	Gasparin (2010/2011); Hadji (2001); Haydt (1988); Moraes (2008); Nascimento (2003); Vasconcelos (1995/2005).
Dicionários	Dicionário Etimológico (2018); Michaelis (2018); Priberam (2018).

(conclusão)

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa Bibliográfica**Fonte: Autora da pesquisa**

As fontes bibliográficas foram selecionadas de acordo com o conteúdo de estudo e sua abordagem relevante ao estudo em questão. Quanto ao veículo de divulgação, alguns foram através de livros físicos, outros através de artigos, dissertações ou teses, revistas, periódicos, (entre outros) disponibilizados on-line, listados em detalhes nas referências.

2.3.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental aproxima-se muito da pesquisa bibliográfica, seguindo os mesmos protocolos de tratamento e análise de dados. O que as diferencia é a natureza das fontes. Gil (2008) faz essa diferenciação afirmando que,

[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, [enquanto] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Gil (2008, p. 147-148) também esclarece que, embora os dados coletados estejam relacionados diretamente às pessoas, às vezes podem ser obtidos indiretamente e acabam por estabelecerem-se como os únicos documentos capazes de proporcionar a investigação científica. Estes materiais podem ser registros escritos, manuscritos, audiovisuais, ou materiais. É o caso de filmes, discos, fotos, papéis oficiais, dados/registros estatísticos, cartas, entre outros.

Quanto à natureza dos documentos, Gil (2008, p. 51) explica que eles podem ser:

- a) De **primeira mão**, como documentos oficiais, leis, reportagens, diários, cartas, fotografias, gravações, contratos, (entre outros), que não receberam tratamento analítico; ou
- b) De **segunda mão**, como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresas, (entre outros), que já passaram pela ação de análise.

Esta pesquisa investigou documentos para descrever e comparar informações, conforme o exposto no quadro a seguir.

TÓPICO PESQUISADO	DOCUMENTO / ANO
Leis e Diretrizes que norteiam a Avaliação Escolar	Currículo Básico da Região Oeste do Paraná – AMOP (2015); Instrução Normativa N.º 15/2017 - SUED/SEED (2017); Leis de Diretrizes Básicas da Educação - LDB (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (1997).
Prova Brasil	PDE Prova Brasil (2008); Website MEC (2018); Website INEP (2018).
Instrumentos de avaliação escolar (provas)	Avaliação de Ciências (2018); Avaliação de História (2018), Avaliação de Língua Portuguesa (2018); Avaliação de Matemática (2018).

Quadro 2 – Síntese da Pesquisa Documental

Fonte: Autora da pesquisa

A maioria dos documentos selecionados é de primeira mão, pois não comportam a análise de seu conteúdo na sua essência, excetuando-se o PDE-Prova Brasil, que traz conclusões acerca dos resultados obtidos em seu próprio veículo de divulgação. As leis, diretrizes, parâmetros curriculares e currículo fundamentaram a base legal deste estudo; já os instrumentos tradicionais da avaliação escolar – as provas - foram coletadas e tiveram seus dados tratados e analisados segundo a pergunta da pesquisa, a fim de responder as hipóteses levantadas.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para analisar a avaliação escolar que se processa no cotidiano escolar, faz-se necessário investigar a história a fim de se compreender os pressupostos sociais, filosóficos, políticos e epistemológicos que estabeleceram as principais correntes pedagógicas, chamadas como Tendências ou Escolas Pedagógicas. Esta pesquisa também prima pela base legal em exercício, pois ela fundamenta e normatiza a estrutura constituída. Munido desses dados, este estudo propõe a reflexão sobre os principais instrumentos da avaliação escolar e meios para torná-los mais dinâmicos e eficazes.

3.1 AS PRINCIPAIS ESCOLAS PEDAGÓGICAS

As bases que construíram os moldes da escola moderna caminharam extenso percurso e sofreram interferências de diversas escolas pedagógicas. Para compreender as influências destas concepções na prática escolar atual é necessário elucidar os ideais destas vertentes pedagógicas. Libâneo (2006) dividiu as tendências pedagógicas em dois grandes blocos, a saber: **Escolas Liberais** (que acoplam as tendências pedagógicas tradicionais, escolanovistas e tecnicistas) e **Escolas Progressistas** (nas quais situam-se as tendências libertadoras, libertárias e histórico-crítica dos conteúdos).

O termo “liberal” está vinculado ao **liberalismo econômico**, ideologia filosófica e econômica que pregou com avidez o rompimento do controle estatal sobre a economia, lançando as bases que fundamentariam a proposta econômica hoje conhecida como capitalismo. Adam Smith, conhecido como o pai do liberalismo econômico, é a figura mais proeminente desta ideologia que, associada aos princípios iluministas do século XVIII em ascensão, conquistaram espaço entre os burgueses e intelectuais daquela sociedade sedenta por mudanças. Smith creditou ao controle estatal do mercado, a má distribuição da riqueza e libertá-lo dessa força arbitrária seria uma obra de beneplácito para toda a sociedade.

Portanto, sem qualquer intervenção da lei, os interesses privados e as paixões dos homens levam-nos, naturalmente, a dividirem e a distribuírem o capital de qualquer sociedade entre os diferentes empregos com ele realizado, tanto quanto possível, na proporção mais vantajosa para o interesse de toda a sociedade. As várias regulamentações do sistema mercantil vêm, necessariamente, perturbar esta distribuição natural e muito vantajosa do capital. (SMITH, 2003, p. 443).

Neste ínterim, edificaram-se as Escolas Liberais como centros mantenedores do sistema capitalista em expansão, reforçando a organização de uma sociedade de classes e valorizando o significado da propriedade privada, onde o estudante deve adaptar-se e desenvolver suas aptidões individuais a fim de engajar-se na máquina social vigente. Neste sentido, Libâneo destaca que:

Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 2006, p. 21-22)

Por sua vez, o termo “progressista” deve ser compreendido como o caminho oposto à concepção liberal, ou seja, ela propõe o desmonte de toda ideologia capitalista de ensino. Assim, está fortemente engajada nas lutas e movimentos sociais e visa despertar o estudante para superar toda opressão, com base na compreensão do sistema sócio-político e presente atuação no meio. Libâneo usa a terminologia “progressista” para:

Designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidente que a pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 2006, p. 32).

Durante a história da Educação tem-se observado um ir e vir destas duas vertentes pedagógicas que, apesar de antagônicas, em algumas vezes, se fundem no fazer docente para tentar atender as diferentes realidades sociais, flexibilizando as propostas político-pedagógicas das instituições de ensino.

3.1.1 Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional, que surge como proposta de ensino, principalmente após a Revolução Francesa, abarcava seu foco na ordem, no método e na disciplina, (LUCKESI, 1992). Nela o professor é o detentor do saber e do conhecimento, o aluno, mero expectador “aprende” decorando conteúdos e textos clássicos. Neste sistema, a avaliação do educando constitui-se um meio de controlá-lo. O autor Luckesi destaca que a metodologia tradicional foca:

[...] não só no que se refere à aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades de raciocinar, debater, discutir, mas também no que se refere à doutrina e às condutas morais e de ‘civildade’ dentro da sociedade. A avaliação serve para estimular o esforço do estudante, a fim de que chegue ao padrão esperado de controle. (LUCKESI, 1992, p. 58).

Este método de ensinar e de avaliar pelo disciplinamento dos corpos e das almas, tem o intuito de “docilizar” e habilitar o futuro trabalhador aos anseios do novo modo de produção emergente. Essa pedagogia atendeu às necessidades do mundo pós-iluminista que se organizava e estendia paulatinamente a democratização ao acesso à educação e cultura mesmo que por princípios hoje considerados espúrios. Contudo, observa-se que ainda hoje, em pleno século XXI, há resquícios da forma de ensinar e de avaliar o educando pela tendência tradicional.

Luckesi (1992) afirma que “apesar da modernidade já ter aberto as portas da subjetividade”, ela não se cristalizou na sociedade emergente, pois os interesses da classe burguesa não suportaram e não suportariam sua realização plena, devido ao risco que o ser humano livre e com possibilidades de conduta representariam à finalidade pétrea – produção e lucratividade.

Assim, a Pedagogia Tradicional impôs a prática de exames desvinculando-a do processo de ensino-aprendizagem, servindo de instrumento de coação pela expectativa dos resultados, iniciando uma era educacional centrada na “pedagogia do exame”, vivenciada na prática escolar da atualidade. (LUCKESI, 1992, p.63 - 64).

Modelos de avaliação escolar que seguem a tendência da Pedagogia Tradicional apresentam os seguintes instrumentos e características:

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL	
Função da Avaliação	a) Classificatória. b) Valoriza aspectos cognitivos e quantitativos com ênfase na memorização. c) O aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado. d) Verificação, por meio de provas, interrogatórios orais, exercícios e trabalhos de casa.

Quadro 3 – Pedagogia Tradicional

Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (2018)

Estes parâmetros avaliativos constantes no quadro anterior, referentes à tendência pedagógica tradicional, ainda são muito empregados nos dias atuais. Nesta tendência o aluno não tem oportunidade para expressar seu pensamento, ter questionamentos ou ideias; geralmente, há pobreza de conhecimento realmente construído e uma forte carga emocional (medo) impera no processo. É pela coação e punição, (expressa nas notas vermelhas ou na reprovação) que este sistema se mantém inflexível e atuante, apesar das crescentes críticas promovidas pelas reformas educacionais posteriores.

Luckesi assevera que “nós educadores do início do século 21, somos herdeiros do século 17 [...] o modelo classificatório que praticamos hoje foi concebido ali” (LUCKESI, 2006) e apesar de terem surgido diferentes propostas para substituir esse modelo de avaliação, nenhuma conseguiu ter a vigência da pedagogia tradicional, extremamente seletiva e excludente.

3.1.2 Pedagogia Renovada da Escola Nova

Uma nova concepção educacional desponta no final do século XIX, especialmente no campo filosófico, com John Dewey. A ideia de um mundo fixo e imutável cujos padrões poderiam ser estabilizados e perpetuados, perturbava, principalmente a comunidade acadêmica:

O mundo em que até os homens mais inteligentes dos tempos idos julgavam viver, era um mundo fixo, um domínio onde qualquer mudança somente se processava dentro de limites imutáveis de inação e permanência, um mundo onde a fixidez e a imobilidade [...] era superior, mais importante em qualidade e autoridade, do que o movimento e a mudança. (DEWEY, 1959, p. 82).

No entanto, este desequilíbrio do “sistema estanque” não ficou isolado no campo da erudição, mas instigou mudanças, também, nas áreas das ciências, da economia e, inclusive, no das áreas da moral e dos costumes.

No Brasil, estas indisposições acentuaram-se na década de 30, quando o país experimentou intensas transformações nos campos social, político e econômico, fomentando profundas críticas ao modelo da escola tradicional que imperava. Segundo Gadotti, a Pedagogia Tradicional havia “[...] substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio” (GADOTTI, 1996, p. 143); assim, esse modelo de escola jamais poderia construir a sociedade que se idealizava.

Como resultado da efervescência acadêmica, após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, nasce a proposta pedagógica que ficou conhecida como Escola Nova, cujos anseios remetiam à democratização e universalização do ensino como meios para construir uma sociedade democrática. Assim, o estudante deixou de ser um sujeito a ‘ser domesticado’, para tornar-se um indivíduo que necessariamente deveria ser um cidadão atuante e integrado a esta sociedade em progresso.

No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas ideias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil. (SILVA, 2007, p.3).

O ideal que a Escola Nova propunha, portanto, deveria se efetivar pela ação/prática e não pela mera transferência de informações, onde o educando passa a ser agente ativo e capaz de produzir conhecimentos através da sua experiência ativa. A ênfase da proposta de ensino deixa de estar centrada na cópia e passa a centrar-se no pensar, desvinculando o educando da mera expectativa e promovendo-o à condição de sujeito participante, “[...] esse modelo é essencialmente processo e não produto, um processo de reconstrução da

experiência e é um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 1996, p. 143 - 144).

Libâneo subdivide a Pedagogia Renovada Escolanovista em dois grupos: A Renovada Progressista (também conhecida como Diretiva), mais fiel à ideologia original e a Renovada Não-Diretiva:

A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou pragmatista, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações inter-pessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers. (LIBÂNEO, 2006, p. 21-22).

Apesar de não ser revolucionária, a Pedagogia Escolanovista fez florescer novas alternativas avaliativas. Aspectos como a interação em grupo e autoavaliação (dispostos no quadro a seguir) trazem uma perspectiva inovadora aos instrumentos de avaliação escolar:

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA NOVA		
	ESCOLA NOVA DIRETIVA	ESCOLA NOVA NÃO-DIRETIVA
Função da Avaliação	a) Valorização de aspectos afetivos - atitudes. b) Preocupação com a participação, interesse, socialização e conduta. c) Ênfase na autoavaliação.	a) Atividades avaliativas: debates, seminários, elaboração de murais pedagógicos, relatório das pesquisas experimentos e estudos do meio, trabalhos em grupo em que o educando deve aprender a fazer fazendo e a pensar pensando.

Quadro 4 – Pedagogia Renovada da Escola Nova

Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (2018)

A razão da Escola Nova estar agrupada na Tendência Liberal dá-se pelo fato de que, apesar do despertar para uma educação mais viva e de acesso a todos, não houve questionamentos quanto à ruptura com o sistema de classes imposto pela sociedade capitalista e as diferenças educacionais provindas da classe elitizada X classe de operários permaneciam marcantes e estáticas.

O “novo”, que muitos dispunham-se a defender, não era algo definido, não se apresentava de forma clara. Além de ser ainda um futuro incerto, guiado por fortunas e paixões diversas. Sua defesa esbarrava na força das tradições e comportamentos de um passado que também já não existia de forma clara. Muitas das tradições que os educadores da “Escola Nova” dispunham-se a superar estavam ainda vivas (FAVORETO, 1998, p. 69).

Influências positivas na forma do professor avaliar foram herdadas da Pedagogia da Escola Nova. Além de produzir, o aluno passa a ser ouvido e é desafiado a refletir sobre sua própria aprendizagem. Aspectos como bem-estar, interação e afetividade, adentraram no contexto das classes escolares e o ato de avaliar, paulatinamente, perdia o status de punição. Porém, como resultado do não rompimento com as estruturas capitalistas de produção e segregação social, a manutenção da luta pela renovação foi se embotando com o passar dos anos e um retorno aos princípios do tradicionalismo ganhava força.

3.1.3 Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista nasce como resposta aos anseios do mundo capitalista do início do século XX, que está cada vez mais preocupado em organizar seus métodos de produção e controlar seus funcionários. Frentes ideológicas, como o **taylorismo**, de Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico e economista americano, apresentavam “modelos radicais de controle” que adentraram para a esfera educativa. O aluno não precisava saber, apenas executar.

Essa expropriação do saber foi a base para a educação tecnológica. Taylor diz na sua proposta: “Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho.” (TAYLOR, 1987, p. 35). Ou seja, uma pequena parcela elitizada comandaria o saber e teria o controle social e a grande massa populacional seria “adestrada” para produzir em grande escala.

Seu berço no Brasil dá-se a partir de 1960, no decorrer do Regime Militar, mas ganha corpo com a implantação da Lei 5.540/68, que reformulava o Ensino Superior e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5.692/71. O ideário permanecia na consolidação e aperfeiçoamento do sistema capitalista de produção:

formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho e competentes para conviver em sociedade; a prática de “docilizar” o indivíduo renasce nas concepções pedagógicas. Nas palavras de Demerval Saviani: “Na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas [...]” (SAVIANI, 2003, p.15)

De certa maneira, a Tecnopedagogia retornou às práticas pedagógicas da Escola Tradicional. Apesar de ter proporcionado importantes estudos quanto à estrutura dos conhecimentos, o excesso da normatização engessou a instituição escolar e alienou seus alunos. Saviani diz que:

Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2001, p. 15).

A respeito da metodologia tecnicista, Luckesi aponta a alienação do educando na sua postura passiva “[...] o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (LUCKESI, 2003, p. 62).

As “contribuições” da Escola Tecnicista na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no ato de avaliar, permanecem bem marcantes na escola atual conforme mencionado a seguir:

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TECNICISTA	
Função da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) Ênfase na produtividade do aluno, mensurada a partir de testes objetivos. b) Realização de exercícios programados. c) Ocorre no final do processo, com a finalidade de constatar se os alunos adquiriram os comportamentos desejados. d) Exagerado apego aos livros didáticos.

Quadro 5 – Pedagogia Tecnicista

Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (2018)

Retornava com vigor, aos moldes da Pedagogia Tradicional, os princípios como repetição exaustiva e memorização de conteúdos, aliados, às listas de exercícios do estilo “siga o modelo” e às questões objetivas (como “marque X”, “verdadeiro ou falso”); formas de avaliar, estas, que seguem a proposta behaviorista,

do **condicionamento operante**, de Skinner. O behaviorismo visa a “modelagem” do aluno e associa a aprendizagem ao “[...] mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação” (FERRARI, 2018); portanto, não pode comprometer-se com o desenvolvimento da criticidade do educando, já que a resposta esperada está pré-determinada. Não há como o aluno questionar, debater, elaborar sínteses de ideias; não há como reelaborar.

É importante observar, no entanto, que esta prática avaliativa é muito empregada e cultuada na sociedade atual. Está presente na maioria dos concursos públicos, testes seletivos, vestibulares, entre outros, em grande parte, pela praticidade em mensurar resultados classificatórios e pela dificuldade em questioná-los.

Nos próximos tópicos serão apresentadas as três tendências pedagógicas da escola progressista: a Libertadora, a Libertária e a Histórico-crítica dos conteúdos.

3.4 Pedagogia Libertadora

Na contramão da educação capitalista, a Pedagogia Libertadora surge na década de 60, não apenas para renovar a educação, mas sim para transformá-la. Tem como seu maior expoente Paulo Freire que sustenta uma postura sociopolítica da educação, criticando fortemente a instrução de depósito, que chamou de “educação bancária” - totalmente opressora e alienadora.

A concepção libertadora de ensino assevera que, enquanto o homem se preocupa apenas em arquivar, armazenar e reproduzir conhecimentos para repassá-los às gerações seguintes, o que na verdade está ocorrendo é a morte do saber e a alienação do indivíduo aprendente. Neste caso, os maiores “arquivados” passam a ser os próprios homens,

[...] porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1993, p. 58).

A Pedagogia Libertadora propõe uma nova abordagem do conhecimento partindo da realidade local através dos “temas geradores”, onde o aluno é instigado não mais a apenas responder aos questionamentos do professor, mas sim a elaborar perguntas e problematizações que promovam a compreensão do espaço histórico-social e a libertação das estruturas sócio-políticas perpetuadas pelo capitalismo opressor.

Enquanto na concepção ‘bancária’[...] o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1993, p. 71, grifo do autor).

Para Paulo Freire, os sistemas de ensino liberais não poderiam promover a verdadeira educação, pois trata-se de “[...] puro treino, [...] pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). Libâneo retrata a Pedagogia Freireana como

“[...] uma atividade pela qual, professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”. (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Tratando-se dos Temas Geradores que nortearão o trabalho pedagógico na Tendência Libertadora Freireana, é importante enfatizar que a escolha destes não acontece de forma arbitrária, nem por desejo específico de um indivíduo; eles nascem conectados na vivência da coletividade. A esse respeito Freire comenta em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 1993, p. 136 - 137).

No que concerne aos processos avaliativos das escolas liberais, as provas e testes seriam mais uma forma de oprimir e punir o educando, não contribuindo para

uma aprendizagem significativa. Assim, os instrumentos de avaliação deveriam promover a interação em grupo, a reflexão do aluno e a consciência libertadora, conforme citado no quadro a seguir:

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA LIBERTADORA	
Função da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) Prática emancipadora. b) Desenvolvimento e progresso do grupo a partir de um programa definido coletivamente com o grupo. c) Prática vivenciada entre educador e educando, no processo de grupo, pela compreensão e reflexão crítica. d) Trabalhos escritos e autoavaliação em termos do compromisso assumido com o grupo e com a prática social.

Quadro 6 – Pedagogia Libertadora

Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (2018)

A avaliação escolar na Pedagogia Libertadora é mais humana, democrática, flexível e reflexiva. Essa concepção de avaliação favorece o educando levando-o a aprender enquanto está sendo avaliado, já que necessariamente exige dele uma postura crítico-reflexiva com função emancipatória.

A constante interação em grupo promove indivíduos mais expressivos e com maiores habilidades de convivência social, sem, no entanto, modelá-los a um padrão imposto. Apesar de promover rupturas com o sistema liberal de educação, Freire não aboliu a avaliação escolar. Ele se utilizava das produções textuais dos alunos, porém, sem o critério classificatório/opressor, mas sim de promoção da autonomia deles. A avaliação é tida como meio do processo dialógico de ensino e não um fim em si mesmo.

3.1.5 Pedagogia Libertária

É comumente conhecida como Pedagogia Anarquista, juntamente com a Pedagogia Libertadora, pelas semelhanças quanto a sua essência; porém, tem suas origens anteriores àquela.

Com relação ao termo **Anarquismo**, deve-se dissolvê-lo do senso pejorativo que se arraigou a ele no decorrer do tempo. O dicionário Michaelis denomina **anarquia**, em um de seus significados, como:

Teoria política, resultado de um movimento ideológico denominado anarquismo, surgido em meados do século XIX, que postula o livre desenvolvimento do indivíduo, emancipado de toda a tutela governamental; tendência e movimento político que defende a liberdade da pessoa e o desaparecimento do Estado. (MICHAELIS, 2018)

Assim, independentemente da anuência à ideologia anarquista, é necessário compreender que sua essência é a liberdade do indivíduo e o desmonte do Estado de controle, mesmo que para atingir os objetivos propostos, algum nível de embate social ou político possa ocorrer.

Quanto ao surgimento do pensamento libertário é difícil definir datas, pois desde a Antiguidade, como na Grécia Antiga, pode-se perceber na produção científico-literária ensaios sobre educação, liberdade, emancipação, igualdade, justiça, etc. O filósofo grego Platão, em sua produção conhecida como “A República”, deixa transparecer os ideais do anarquismo ao criticar fortemente o poder e atuação do Estado como opressor da massa populacional.

Certamente que cada governo estabelece as leis de acordo com a sua conveniência: a democracia, leis democráticas; a monarquia, monárquicas; e os outros, da mesma maneira. Uma vez promulgadas essas leis, fazem saber que é justo para os governos aquilo que lhe convém, e castigam os transgressores, a título de que violaram a lei e cometeram injustiça. (PLATÃO, 2006, p. 25).

Mesmo não sendo uma obra específica sobre educação, é imprescindível compreender que a Pedagogia Libertária surge nos anseios das lutas sociais e jamais pode ser desvinculada delas.

No Brasil, já no período da República Velha, começou-se a disseminação dos princípios da instrução libertária pelos anarquistas reacionários. Libâneo identifica as frentes ideológicas como abrangendo: “[...] quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalítica, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas” (LUCKESI, 1994, p. 69).

A Pedagogia Libertária defende o antiautoritarismo e o plano de autogestão pedagógica (distanciamento da educação estatal), centrados na realidade, de

acordo com os sujeitos históricos envolvidos. Ela visa a libertação das estruturas sócio-políticas capitalistas, promovendo lutas reivindicatórias. Para o autor Gallo, “[...] na perspectiva anarquista, a única educação evolucionária possível é aquela que dá-se fora do contexto definido pelo Estado, sendo esse afastamento mesmo já uma atitude revolucionária.” (GALLO, 1996)

O professor deixa de ser o *modelo* a ser seguido ou o *padrão* a ser imitado, pois qualquer forma de reprodução é altamente criticada por ela. “No mais, ao professor cabe a função de ‘conselheiro’ e, em outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo.” (LIBÂNEO, 2006, p. 37, grifo do autor).

A ênfase desta tendência pedagógica centra-se na vivência, na prática em grupo, pois acredita-se que somente o que o aluno experimenta é relevante ao processo de ensino e capaz de formar pessoas mais livres. Valoriza-se toda a produção do educando e qualquer crítica a ela, por mais produtiva que seja, passa a ser repudiada.

Trata-se de colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p. 37).

Em termos de instrumentos de avaliação, estes tornam-se irrelevantes, pois segundo a tendência libertária, em termos de análise da aprendizagem, nenhuma formalidade estática pode mensurar o conhecimento adquirido pelo discente, pois apenas o saber que é materializado na prática tem significado, conforme disposto a seguir:

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA	
Função da Avaliação	a) Não prevê nenhum tipo de avaliação dos conteúdos. Ela ocorre nas situações vividas, experimentadas, portanto incorporadas para serem utilizadas em novas situações.

Quadro 7 – Pedagogia Libertária

Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (2018)

A ausência de instrumentos avaliativos na Pedagogia Libertária alimenta desconfiança quanto a eficiência de seus métodos e o alcance dos objetivos que ela

se propõe. Abandonar o ato de avaliar o processo de ensino é uma postura arriscada do profissional de educação e pode provocar desorganização do seu plano de trabalho, deixando de apontar as falhas no processo e impossibilitando a própria reflexão da atuação. Mesmo que as avaliações sejam dinâmicas, grupais e ativas, de alguma maneira elas precisam ser formalizadas, seja por meio de imagens (fotografias), obras artísticas, portfólio, entrevistas, etc.

3.1.6 Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos

Diferentemente da Pedagogia Anarquista em suas frentes Libertadora e Libertária, a Pedagogia Histórico-crítica acentua a importância dos conteúdos curriculares na esfera social. No Brasil, surgiu na década de 80, tendo como figura proeminente o professor Demerval Saviani. A ênfase no conhecimento historicamente produzido reacende a chama da democratização do saber e da possibilidade de formação de um cidadão culto e consciente,

[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2007, p. 61).

Para tal, faz-se necessário, um professor que tenha bem claros os objetivos do ensino e domine eficazmente o referencial teórico dos conteúdos a serem abordados, proporcionando aos educandos uma base sólida onde os conhecimentos podem ser trabalhados com responsabilidade.

Neste momento, passa a ser papel da escola munir o educando do conhecimento previsto nos conteúdos escolares, admitindo-se o princípio de uma aprendizagem significativa que abrace o conhecimento que ele já traz consigo, potencializando e ampliando-o, a fim de prepará-lo para a vida em sociedade de forma responsável e atuante.

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p.13).

A Pedagogia Histórico-crítica vem reafirmar o valor da educação escolar e a importância da organização do trabalho pedagógico. Uma estruturação do saber volta a ser considerada: “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p.19).

A avaliação escolar, por sua vez ganha novos horizontes e volta a ser concebida como imprescindível ao trabalho docente, tendo, agora, diferentes momentos e significados: diagnóstica, formativa (processual) e final (catarse), perpassando e modelando todo o processo de ensino, sempre voltado à ação; avaliar constitui-se um meio e não um fim. Luckesi fala que “[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2010, p. 33).

Avaliar, nesta concepção pedagógica, é tão relevante que deve ocorrer antes mesmo dos processos de ensino (avaliação diagnóstica), pois a “[...] aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas se baseia sempre em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.” (VYGOTSKY, 2001, p. 476).

Veja no quadro abaixo as principais características da avaliação centrada na Pedagogia Histórico-crítica:

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA	
Função da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) Prática emancipadora. b) Função diagnóstica (permanente e contínua): configura-se como um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação desta prática pedagógica e dos processos de aprendizagem. c) Pressupõe tomada de decisão. d) O aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.

Quadro 8 – Pedagogia Histórico-crítica dos Conteúdos
Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (2018)

A grande contribuição da Pedagogia Histórico-crítica, no que se refere à avaliação escolar, é certamente seu caráter continuísta, que visa ajustar os programas de ensino para torná-los mais eficientes (tomadas de decisões) tendo como meta o alcance dos objetivos planejados. Atrelado a isso, percebe-se a importância da **recuperação paralela**, que é direito do educando, sendo observado com mais afinco. Ela constitui-se na

Oportunidade para realizar as correções necessárias ao longo do processo nas questões referentes às concepções e práticas de ensino e às especificidades das modalidades de aprendizagem do aluno, para que ele possa progredir no acesso aos bens culturais, promovendo a sua inclusão e permanência no sistema educacional. (NÓRCIA, 2008, p. 28).

Ou seja, se a avaliação demonstrar insucesso do processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá munir-se de outros métodos, estratégias, abordagens, a fim de garantir a todos o acesso ao saber. Assim, o fardo do fracasso da aprendizagem escolar deixa de estar unicamente no educando e passa a ser compartilhado por todos os agentes sociais em interação: um grande desafio ao professor da atualidade!

3.2 BASES LEGAIS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

É importante frisar que nenhuma proposta de lei é isenta de posicionamento epistemológico, ou seja, embutido em seus princípios norteadores, necessariamente há um referencial de base, seja ele filosófico, sociológico, psicológico, entre outros, que sustentam sua teoria. Assim, pode-se verificar nas principais leis, deliberações, instruções e documentos legais em exercício, que a avaliação escolar do aluno deve permear por sendas que resultam das propostas progressistas, especialmente da Tendência Pedagógica Histórico-social, conforme constata-se a seguir.

3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Conhecida como **LDB**, a Lei nº **9.394/96**, é a principal diretriz que estabelece os rumos da educação brasileira, expressando a política e o planejamento da educação institucionalizada no país. Ela contempla o artigo 206 da Constituição Federal lançando suas metas a fim de reafirmar os princípios de equidade, liberdade, pluralidade, universalidade, gratuidade, democracia e qualidade.

A LDB prevê no seu artigo 24, inciso V, alínea “a”, referente à verificação do rendimento escolar, que esta deve ocorrer de maneira “[...] **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” (BRASIL, 1996, p. 18, grifo nosso). Esta concepção anula a força das propostas avaliativas contempladas apenas no final dos processos de ensinos, estendendo sua relevância e abrangência para uma proposta processual. Nascimento expressa a ideia de avaliação enquanto processo:

Ninguém aprende para ser avaliado. Nós aprendemos para termos novas atitudes e valores no palco da vida. A avaliação, meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores (NASCIMENTO, 2003, p. 2).

Ademais, a avaliação como culminância deixa de observar o critério de retomada de conteúdos, a chamada recuperação paralela, que é uma das principais ações prognósticas do ato de avaliar da instituição escolar; direito garantido ao aluno e obrigação da instituição e do professor, considerado no artigo 24, inciso V, alínea “e” da LDB: “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996, p. 18).

A retomada de conteúdos na LDB é concebida como o momento em que o aluno que ainda não concretizou sua aprendizagem será orientado para uma nova oportunidade tendo a ação de ensino voltada às suas particularidades. Assume-se, assim, a proposta de ensino-aprendizagem explanada por Vygotsky em sua teoria da **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP), onde “[...] a criança é sempre capaz

de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis **em colaboração**, sob direção ou mediante algum tipo de **auxílio** do que independentemente" (VYGOTSKY, 1989, p. 209, grifo nosso).

Quando a recuperação paralela é menosprezada pela escola ou professor, a ZDP, entendida como potencial do educando, deixa de ser estimulada. Rodolfo Trinta pondera sobre a ZDP de Vygotsky como processos em amadurecimento que ainda se encontram no estado embrionário. Ele assegura que:

Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir [...] A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento. (VYGOTSKY, 1978, p. 86-87 apud TRINTA, 2009, p. 153)

Portanto, apesar destes processos não estarem totalmente estruturados, em se tratando de desenvolvimento humano, eles podem (e devem!) ser abordados através da ação pedagógica, especialmente no ato da recuperação paralela. Todo esse corpo de ideias presentes na LDB em exercício já apresenta mais de vinte anos de vigência e pode-se verificar que seu conteúdo propõe uma reformulação não apenas nos métodos e instrumentos avaliativos, mas principalmente, nas finalidades do ato de se avaliar. Esses parâmetros ainda carecem de efetivação na grande maioria das instituições de ensino do país, pois a construção de uma escola mais democrática, acessível, igualitária, plural e de qualidade depende do engajamento de todos os agentes sociais.

3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, formam um corpo de diretrizes que normatizam os aspectos fundamentais das disciplinas e conteúdos escolares, orientando os professores no seu planejamento pedagógico. Os PCNs do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (embora este sistema de seriação não seja mais utilizado, era realidade no momento da compilação destes), também discorrem

extensas considerações sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, desconstruindo a visão excludente, classificatória e até mesmo punitiva que historicamente se cristalizou.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar. (BRASIL, 1997, p. 42)

A avaliação desvincula-se do seu caráter de controle externo do educando (mediante notas e conceitos) e passa a envolver-se com o processo de ensino em toda sua essência e extensão. Assim,

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (BRASIL, 1997, p. 55).

Quando a avaliação assume o caráter processual, ela acaba por subsidiar a avaliação final, possibilitando, inclusive, uma hipótese bem suscetível ao resultado que já foi atingido, facilitando o trabalho do professor ao planejar suas aulas e adequar seus métodos de ensino.

Os PCNs asseguram em seu texto a abrangência do emprego dos indicadores da avaliação dos educandos na ação reflexiva destes e para a reorientação, não apenas do trabalho do professor, mas também, numa visão macro, de toda a instituição de ensino:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p. 55).

Da mesma forma que a LDB 9.394/96 prevê, a avaliação do aluno deve ser interpretada de forma qualitativa e ser contínua. Assim, os instrumentos avaliativos devem ser flexíveis e diversificados o suficiente para garantir que hajam

oportunidades de criação, raciocínio, reflexão e ação inclusive no ato. Ou seja, ao ser avaliado, o aluno deve ser inserido num contexto de produção (criação) e não de mera reprodução. Nas palavras de Gasparin:

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (GASPARIN, 2011, p. 52).

A respeito dos instrumentos de avaliação propriamente ditos, os PCNs do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries sugerem atividades como:

[...] observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros; análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, [...] caderno de lição, até os registros das atividades de outras [...]; atividades específicas para a avaliação: [...] que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, [...] em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar... (BRASIL, 1997, p. 57).

Além dos instrumentos citados acima, há a observância da flexibilidade na “[...] utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 57). Desta maneira, há uma multiplicidade de meios para o aluno se expressar e mesmo que ele não domine todos códigos sociais de representação, é possível ao educando construir conhecimento e registrá-lo, proporcionando ao docente uma visão mais holística do seu desenvolvimento. Cabe, portanto, ao professor e às instituições de ensino viabilizar a aplicabilidade de recursos avaliativos diversificados.

3.2.3 Instrução Normativa N.º 15/2017 - SUED/SEED

O documento elaborado no órgão estadual paranaense, pela Superintendência de Educação – **Instrução Normativa n.º 15/2017**, entrou em vigou em 14 de setembro de 2017, estabelecendo as diretrizes para o processo de

avaliação do aproveitamento escolar, dos procedimentos de recuperação de estudos e promoção dos alunos matriculados nas instituições de ensino da rede pública do Estado do Paraná. Este documento, semelhantemente aos PCNs do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, também contempla uma perspectiva avaliativa que valoriza a flexibilidade dos instrumentos e a multiplicidade dos momentos de execução. O item 1.3, transcrito a seguir, enumera possibilidades avaliativas.

A avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vetado submeter o(a) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação; a) entende-se por 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) pela qual se obtém dados e informações, intencionalmente selecionadas, relativas ao processo de ensino-aprendizagem; b) compreende-se que a diversidade de 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(as) estudantes, tais como: observação, descrição, argumentação, interpretação, formulação de hipóteses, entre outros; c) na avaliação da aprendizagem dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de análise e síntese e à elaboração pessoal (PARANÁ, 2017, p. 02-03).

A dinamicidade dos instrumentos de avaliação acompanha o entendimento referente às **Múltiplas Inteligências** proposta pelo psicólogo Howard Gardner (1994). Ele concebe o educando como um ser dotado de múltiplas possibilidades, que o torna diferente dos seus pares e, necessariamente, precisam ser trabalhadas e desenvolvidas no ambiente escolar. Nesta proposta, não apenas os métodos e técnicas de ensino precisam ser flexíveis, dinâmicos, mas inclusive os meios avaliativos necessitam contemplar essa multiplicidade de expressões da inteligência humana. Gardner afirma:

Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (Gardner, 1994, p. 7).

A possibilidade para dinamizar e multiplicar os métodos avaliativos, diversificando as abordagens adotadas estão salvaguardadas nesta normativa. Ela assegura que o número dos instrumentos adotados pelo professor para avaliar, deverão ser no mínimo dois, agregando-se outros dois instrumentos de recuperação

paralela, podendo ser utilizados até dez instrumentos avaliativos diversificados e outros dez para a recuperação paralela. “[...] não havendo necessariamente a vinculação de um instrumento de recuperação para cada instrumento de avaliação”. (PARANÁ, 2017, p. 04-05).

No entanto, é preciso frisar que a recuperação paralela é muito mais do que uma mera reavaliação e não deve ficar restrita às etapas finais de ensino, como geralmente acontece. A Instrução Normativa nº 15/2017, da SUED/SEED assevera que

[...] a recuperação de estudos é composta de dois momentos obrigatórios: a retomada de conteúdos e a reavaliação, ficando vetada a aplicação de instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos, [bem como] [...] é vetado oportunizar um único momento de recuperação de estudos ao longo do período avaliativo[...] [da mesma sorte que] [...] fica vedado realizar apenas a recuperação das provas escritas. (PARANÁ, 2017, p. 06).

Proporcionar o encontro do educando com seu potencial em desenvolvimento e promover a sua forma de se expressar e registrar seu conhecimento é um desafio à escola da atualidade. A Instrução Normativa da Secretaria de Educação do Paraná ainda prevê, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a possibilidade de registrar-se a avaliação do rendimento escolar do aluno em forma de pareceres descritivos, notas ou conceitos (PARANÁ, 2017, p. 04), dando ainda mais autonomia para o ato avaliativo, sempre analisando o viés dos aspectos **qualitativos acumulados** ao longo dos processos de ensino-aprendizagem.

3.2.4 Currículo Básico da Região Oeste do Paraná - AMOP

A AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, através do seu Departamento de Educação, elaborou um currículo básico para as escolas públicas da região oeste paranaense. O documento foi compilado por representantes de todos os municípios que estão contidos no espaço geográfico e foi publicado no ano 2006/2007, contando com revisões/reformulações nos anos 2009 e 2014. Foz do Iguaçu não apenas adotou esses parâmetros de normatização, como envolveu-se em todo o processo de discussão e elaboração das diretrizes de unificação para a

educação na esfera pública. O documento proposto pela AMOP teve como objetivo unificar o currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de promover o desenvolvimento histórico-social da região que

Foi a última região do Paraná a ser colonizada. Anteriormente, na região, predominavam os povos nativos [...]. A partir de 1930, a região foi (re)ocupada por populações provenientes do Rio Grande do Sul e do Oeste de Santa Catarina e, a partir da década de 1940, pelos migrantes de outros estados da União. O processo de (re)ocupação foi efetivado em 1960, devendo evidenciar a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que se iniciou em 1974, e a aceleração da atividade agroindustrial especializada, resultando na valorização do agronegócio e em uma organização social calcada no modelo capitalista. (AMOP, 2015, p. 11)

A necessidade de promover o desenvolvimento humano na região deu-se pela constatação da situação de interiorização e isolamento político-social, em grande parte pelos movimentos populacionais de povoamento acontecerem de maneira lenta e desvinculada dos interesses da coletividade. O documento também menciona que

[...] o debate não poderia ficar restrito a questões técnicas do ensino ou questões referentes à sala de aula. Pensar no currículo exigia, antes de tudo, pensar os pressupostos teóricos e filosóficos. Isso implicava em definir concepção de homem, de sociedade e de educação. (AMOP, 2015, p. 9)

Ao elaborar esta proposta unificada de currículo escolar, os pressupostos teóricos e filosóficos nortearam as concepções sócio-educacionais que seriam contempladas e defendidas. Assim, o ato avaliativo da instituição escolar também foi abordado de maneira conceitual, pois, segundo o próprio documento assevera, ele “[...] carrega uma intencionalidade, que pode ser traduzida no interesse de mudança **quantitativo-qualitativa**, tanto no ato de ensinar, como naquele que aprende.” (AMOP, 2015, p. 10, grifo nosso).

Por firmar-se em tendências progressistas, a proposta curricular da AMOP faz uma crítica explícita aos instrumentos avaliativos da Tecnopedagogia, afirmando que faz-se necessário “[...] criar situações que permitam a troca de pontos de vista entre as crianças e os educadores. **Sim** ou **não** e **certo** ou **errado** devem ceder lugar a questionamentos [...] que conduzam a criança uma explicação de seu raciocínio [...]”

(AMOP, 2015, p. 176, grifo do autor). Referindo-se, aos instrumentos avaliativos, o documento aponta que estes devem ser

[...] variados (provas, trabalhos orais e escritos, observação sistemática, dentre outros) e que viabilizem a criatividade e a expressão pessoal do educando; que as questões propostas tenham objetividade; que estejam de acordo com os objetivos estabelecidos e que esses sejam significativos; que exijam mais do que mera memorização, que exijam raciocínio lógico, aplicação de conhecimentos, originalidade, organização de ideias e, principalmente, contribuam para a formação de um ser pensante. (AMOP, 2015, p. 274).

Ou seja, a avaliação proposta deixa de estar encarregada da ‘análise’ do sucesso / fracasso do educando com finalidades de promoção / reprovação deste, e passa a proporcionar uma interação dialógica de todos os sujeitos, informando, formando e reformulando os processos de ensino-aprendizagem. “Para tanto, supõe-se que esses instrumentos apresentem situações de análise, interpretação, síntese, memorização, reflexão, aplicação de conhecimentos, dentre outros [...]” (AMOP, 2015, p. 25).

A perspectiva avaliativa empregada pelo currículo da AMOP segue o perfil proposto pela LDB e defendida por Saviani na Pedagogia Histórico-crítica, tendo caráter diagnóstico, investigativo, reflexivo, formativo e qualitativo. É **diagnóstica** e **investigativa** quando volta-se à análise dos processos do ato educativo, é **formativa** quando prevê a realimentação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem visando a efetivação dos objetivos idealizados e **qualitativa** quando perde o caráter de estagnação, assumindo uma postura provisória, propedêutica a variações. Assim,

Os avaliados têm direito de ter suas características conhecidas, entendendo-se que suas deficiências ou limitações não são atributos imutáveis, numa visão fatalista e determinística. Conhecer, compreensivamente, as características dos avaliados irá contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação. (BRASIL, 2003, p. 31 apud AMOP, 2015, p. 92).

O documento defende, portanto, uma avaliação **cumulativa**, onde há a possibilidade de agregar novos registros que articulem conhecimentos consolidados aos que vão sendo construídos do dia a dia da sala de aula.

O 'erro', por sua vez, deixa de ser visto como problema único do aluno e passa a ser concebido como ponto de partida para uma nova estratégia de ensino, envolvendo todos os sujeitos no ato de ensinar e aprender; a responsabilidade pelos resultados obtidos não é mais unilateral, agora é compartilhada.

Toda produção do educando, inclusive o erro, pode ser compreendida como uma fonte de conhecimento da ação do educador e do educando, na relação estabelecida no processo educativo, permitindo rever e redimensionar os encaminhamentos didáticos, na perspectiva da reflexão permanente, visando atender às necessidades dos educandos. (AMOP, 2015, p. 25)

Indo muito além de simplesmente tolerar o 'erro', a proposta defendida pelo currículo da AMOP prevê sua valorização, à medida que orienta o educador na compreensão dos

[...] caminhos percorridos pelos educandos na resolução de problemas [...], sua argumentação, seus raciocínios, sua oralidade, seu crescimento contínuo, suas tentativas de resolução. Faz-se necessário olhar o erro em outra perspectiva, ou seja, considerá-lo como indicativo de **processo não concluído**, de tentativas e construções alternativas, indicação de um **desenvolvimento potencial**, ou seja, que expressam aquilo que a criança não realiza sozinha... Mais tarde, com o auxílio do educador ou mesmo de outra criança, **ela poderá superá-lo**. (AMOP, 2015, p. 273, grifo nosso).

Está explícita a concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria de Vygotsky, já mencionada neste trabalho, cabendo ao professor o papel de constante interventor, envolvendo-se integralmente com seus alunos, num processo dialético de construção.

Assim, a avaliação se constitui num processo constante de aperfeiçoamento da prática do educador quando esse objetiva a práxis e, da mesma forma, se constitui, para o educando, em um processo permanente de apreensão da realidade, compreendendo-a como histórica, não em seu aspecto linear, mas em sua dinâmica. (AMOP, 2015, p. 191).

Avaliar nesta perspectiva prevê estreitar as fronteiras entre currículo, objetivos, planejamento e métodos e técnicas de ensino visando a construção significativa de conhecimentos através dos resultados que se encontrar. Dessa forma,

[...] os educadores, a partir da proposta curricular e do planejamento de ensino, deverão construir instrumentos que possibilitem o registro dos progressos individuais dos educandos, os quais, sendo analisados à luz dos objetivos, da natureza dos conteúdos e dos percursos realizados constituir-se-ão em fontes de informação [...]. (AMOP, 2015, p. 124).

No entanto, mesmo contemplando a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos, o currículo da AMOP tece considerações importantes quanto à clareza dos resultados que se pretende avaliar para que não se percam os objetivos pretendidos. Assim, os instrumentos de observação, participação e frequência passam a ser analisados com mais atenção. (AMOP, 2015, P. 124).

Quanto à **observação**, esta só é válida se for bem estruturada, seguindo princípios elaborados a priori, e contribuir efetivamente para a aprendizagem. Já o fator **frequência** não deve ser instrumento de avaliação, visto que apenas quantifica a assistência mínima do educando para aprovação. E para o critério **participação**, fica ainda mais delicado utilizá-lo como fator de avaliação por ser altamente subjetivo e ainda, implicitamente, alimentar uma postura de ‘punição’ ou ‘premiação’; pois, idealizar educandos ‘tarefeiros’ e ‘obedientes’, reaviva a prática ‘adestradora’ da Pedagogia Tradicional. (AMOP, 2015, P. 25)

Em síntese, o que a proposta do currículo da AMOP propõe quanto à prática da avaliação é que ela “[...] deve ser a imersão no conhecimento e a emersão para uma transformação interior e para uma ação consciente, tanto no nível individual quanto no coletivo” (AMOP, 2015, p. 175). A seguir, serão analisadas questões de avaliações (provas) coletas em três escolas iguaçuenses.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Ao avaliar o educando, o professor se utiliza de alguns instrumentos para efetivar a coleta de dados e averiguar os resultados da aprendizagem, do processo de ensino, das técnicas ou métodos adotados, dos recursos utilizados, entre outros. Os mais conhecidos instrumentos da avaliação escolar que se consolidaram historicamente e asseguram seus espaços na área pedagógica são as **provas** e **testes**; mecanismos estes, utilizados para averiguação de resultados. A construção

histórica do instrumento "prova" estabeleceu-se sobre uma base depreciativa e é ainda hoje visto como um "mal necessário", que deve ser tolerado pelo aluno.

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, "branco", medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

Porém, o crescente despertar na esfera acadêmica, que repensa as práticas avaliativas, tem proposto meios alternativos tanto para flexibilização deste instrumento, como outros caminhos para coletar e analisar dados avaliativos dos educandos.

Moraes (2008, p. 63) assevera que a prática da aplicação de provas (que se constituiu através das décadas de educação brasileira) visa apenas medir conteúdos apreendidos mecanicamente, atribuir "notas" e, portanto, classificar os alunos. **As considerações ou ponderações não existem, não sendo fonte de análise junto ao aluno.** Ou seja, o instrumento por si só não gera todo o problema, mas a forma como este instrumento é elaborado, a abordagem que ele propõe e, o mais importante, o *feedback* para o aluno e com o aluno, é que podem promover o status depreciativo deste instrumento.

Propondo uma reflexão sobre o ato de avaliar, Vasconcelos afirma que "a mudança da avaliação implica mudanças na própria avaliação (**seu conteúdo, sua forma e sua intencionalidade**) [...]" (VASCONCELOS, 2005, p. 22, grifo nosso). A este respeito, pode-se construir uma nova perspectiva sobre os instrumentos avaliativos, repensando-os e os ressignificando, tornando-os mais reflexivos, instigadores do pensamento e realmente construtores de conhecimento.

Ao recorrer para algumas avaliações aplicadas em escolas de Foz do Iguaçu, pode-se verificar que a elaboração das questões ou atividades ainda requer maior esforço e pesquisa por parte dos professores para tornarem-se propedêuticas de conhecimento. A seguir far-se-á uma análise de quatro exemplos coletados em turmas de 5º ano de escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu.

3.3.1 Exemplo 1: Avaliação de Matemática

A avaliação de Matemática proposta pela 'Escola A' apresenta um total de dez questões ou atividades para avaliar a aprendizagem do aluno. Destas, três são de repetição mecânica, sem contextualização em situações-problemas, levando em consideração apenas a aplicação de algoritmos matemáticos – processos de cálculos abstratos, conforme os recortes visualizados na imagem a seguir.

6) Resolva as operações abaixo:			7) Decomponha os seguintes números, conforme o exemplo: $2.597 = 2.000 + 500 + 90 + 7$		10) Calcule:
$\begin{array}{r} 1203 \\ \times 14 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 4566 \\ \times 28 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 3999 \\ \times 57 \\ \hline \end{array}$	a) 1.249 = _____	b) 75 - 28 + 13 = _____	
			b) 2.326 = _____	c) 128 + 12 - 18 = _____	
			c) 5.213 = _____	d) 25 x 3 + 10 = _____	
			d) 4.436 = _____	e) 181 + 193 - 72 = _____	
$\begin{array}{r} 6\ 253 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 5506 \\ \times 36 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 3588 \\ \times 36 \\ \hline \end{array}$	e) 2.148 = _____	f) 333 x 3 + 58 = _____	
			f) 7.582 = _____		
			g) 3.476 = _____		
			h) 8.801 = _____		

Imagem 1 – Questões avaliativas de Matemática

Fonte: documento de avaliação escolar do 5º ano da Escola A

Esta forma de avaliar, ou melhor, estes exemplos de atividades mecânicas e repetitivas nos remetem à Tecnopedagogia, onde as listas extenuantes de exercícios do estilo “siga o modelo” se preocupavam em condicionar o aluno nos moldes behavioristas que, acreditava-se ser o meio mais assertivo de educar, servindo à perspectiva de expansão capitalista-industrial: formar mão-de-obra que soubesse executar comandos e seguir protocolos.

As questões acima descritas não fornecem dados confiáveis quanto ao aprendizado construído ou em processo de construção do educando. É possível ao aluno memorizar todos os processos de cálculos e conseguir reproduzi-los, porém, sem ter construído com eficiência as conexões de pensamento de modo a aplicá-los em situações práticas, cotidianas. É o ensino alienante no qual o aluno não encontra contextualização para o emprego do que aprendeu.

Em contrapartida, é também possível ao aluno não dominar os processos algorítmicos e, em situações de vida prática, elaborar cálculos mentais, construir

noções de quantificação e registro, demonstrando ter desenvolvido conhecimento lógico-matemático que pode não ser detectado em instrumentos avaliativos que sigam este perfil de questão.

3.3.2 Exemplo 2: Avaliação de Ciências

Na avaliação de Ciências, conforme segue imagem na íntegra, a abordagem que o instrumento apresenta segue a perspectiva da prova objetiva, onde o aluno escolhe uma entre as alternativas propostas. Esta forma de compor o instrumento de avaliação tem sua importância social, já que a maioria dos concursos, testes seletivos e vestibulares seguem esta metodologia, devido à facilidade em aferir resultados de maneira mais ágil.

AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS – Valor: 100 pontos		7- Substância formada a partir de restos de plantas e animais	
1- A Terra é formada por		<input type="checkbox"/> areia.	<input type="checkbox"/> argila.
<input type="checkbox"/> diversos elementos desconhecidos.		<input type="checkbox"/> húmus.	<input type="checkbox"/> rochas.
<input type="checkbox"/> camadas feitas de diferentes materiais, sólidos, gasosos, pastosos e líquidos, de acordo com a temperatura.		8- Sem plantas, o solo fica exposto e a água da chuva remove os grãos de areia, de argila e o húmus. O vento arrasta as partículas soltas para longe. Onde o solo é arrastado surge um buraco: é a...	
<input type="checkbox"/> substâncias nocivas, que destroem a atmosfera terrestre.		<input type="checkbox"/> erosão.	<input type="checkbox"/> decomposição.
<input type="checkbox"/> rochas sólidas que impedem a sobrevivência humana.		<input type="checkbox"/> corrupção.	<input type="checkbox"/> situação.
2- Camada de ar que envolve a Terra		9- Usinas hidrelétricas produzem energia utilizando a força	
<input type="checkbox"/> Atmosfera.	<input type="checkbox"/> Manto.	<input type="checkbox"/> do vento.	<input type="checkbox"/> do ar.
<input type="checkbox"/> Hidrosfera.	<input type="checkbox"/> Geosfera.	<input type="checkbox"/> da gasolina.	<input type="checkbox"/> da água.
3- A massa de água da Terra		10- Usinas eólicas movimentam suas turbinas a partir da força	
<input type="checkbox"/> Crosta.	<input type="checkbox"/> Atmosfera.	<input type="checkbox"/> do vento.	<input type="checkbox"/> do mar.
<input type="checkbox"/> Núcleo.	<input type="checkbox"/> Hidrosfera.	<input type="checkbox"/> da água.	<input type="checkbox"/> do ar.
4- Camada feita de rochas sólidas		11- Atração que um ímã exerce em alguns tipos de metais chama-se	
<input type="checkbox"/> Atmosfera.	<input type="checkbox"/> Biosfera.	<input type="checkbox"/> eletricidade.	<input type="checkbox"/> choque elétrico.
<input type="checkbox"/> Crosta.	<input type="checkbox"/> Núcleo.	<input type="checkbox"/> magnetismo.	<input type="checkbox"/> turbina.
5- Parte viscosa do manto, que chega à superfície da Terra nas erupções vulcânicas e sai pela chaminé formando a lava		12- Desenhe e identifique as camadas da Terra:	
<input type="checkbox"/> magma.	<input type="checkbox"/> manto.		
<input type="checkbox"/> malta.	<input type="checkbox"/> massa.		
6- Solo formado por areia, argila, água, ar e húmus escuro			
<input type="checkbox"/> Solo argiloso.	<input type="checkbox"/> Solo fértil.		
<input type="checkbox"/> Solo arenoso.	<input type="checkbox"/> Solo decomposto.		

Imagem 2 – Questões avaliativas de Ciências da Natureza
Fonte: documento de avaliação escolar do 5º ano da Escola B

Vale ressaltar, no entanto, que a escolha da alternativa correta pode-se dar por conhecimento ou por descarte. Assim, é possível o aluno acertar sem realmente ter construído conhecimento sobre o assunto em evidência. Com quatro alternativas, a possibilidade de acerto sem ao menos a leitura destas é de 25% (vinte e cinco por cento), aumentando para aproximadamente 33% (trinta e três por cento) quando se apresentam apenas três alternativas. A eficácia da coleta de dados avaliativos de um instrumento que se organiza apenas neste molde de atividade é questionável.

As onze questões objetivas propostas primam à memorização de conceitos. A reflexão sobre uma problemática inexistente, não concedendo ao aluno oportunidade para refletir entre causas e consequências, elaborar respostas ou descrever situações. A Tendência Pedagógica Tradicional fica evidente neste instrumento; as habilidades cognitivas com ênfase na quantificação de memórias armazenadas é que compõem os dados coletados. É, também, uma forma de aprendizagem fragmentada e que não cria “teias” de comunicação entre os saberes. Grande parte destas informações que são armazenadas por um curto prazo, que não são “úteis” para o cotidiano, acaba por ser esquecida. É o que se pode chamar de “estudar para a prova”.

3.3.3 Exemplo 3: Avaliação de História

A avaliação de História analisada apresentou, num total de doze questões/atividades, duas selecionadas para reflexão. Na primeira atividade, o aluno é instruído a completar corretamente os espaços a fim de que as sentenças adquiram significado, porém, é necessário que a palavra seja ‘aquela’ que completa a cruzada. Este tipo de questão não aceita sequer uma palavra sinônima, já que não se enquadra no espaçamento destinado à ‘palavra chave’.

Ao contrário do que se pensa, este tipo de atividade apresenta um alto grau de complexidade para o aluno, pois exige dele, a retenção na memória dos termos *ipsis litteris*. Logo, o conhecimento a ser avaliado não é aquele que foi elaborado pelo educando, mas o que foi depositado no aluno e por ele armazenado, segundo a perspectiva freireana, da ‘aprendizagem bancária’. Mais uma vez, os aspectos quantitativos são estimados e a dinâmica do saber não é valorizada; não há espaço

para o pensamento crítico, a opinião, o questionamento, seguindo, portanto, a forma de elaborar instrumentos avaliativos inspirados na Tendência Pedagógica Tradicional.

Por sua vez, a atividade de número onze, conforme a imagem a seguir evidencia, solicita ao aluno o julgamento de sentenças como 'F' ou 'V' - verdadeiras ou falsas. Típica da Pedagogia Tecnicista, esta forma de avaliar utiliza a praticidade dos métodos mecânicos. Apesar de ser uma forma de elaboração muito comum e aceita na sociedade (como em testes seletivos, vestibulares e concursos públicos), esta maneira de propor a análise de conhecimentos apresenta dois problemas.

Avaliação de História

1. Complete os espaços e depois preencha a cruzadinha com as respostas:

a) Após a descoberta das primeiras minas de ouro, o rei de _____ tratou de organizar sua extração.

b) Ele começou a cobrar um novo imposto: o _____.

c) Esse imposto era equivalente a _____ * _____ * _____ de todo o ouro que fosse encontrado no Brasil.

d) O sonho de enriquecer da noite para o dia, fez com que várias pessoas partissem para as regiões mineradoras. É o que chamamos de "_____ do ouro".

e) A parte do ouro que deveria ser enviada ao rei era separada nas *casas de* _____.

f) Em função da exploração exagerada de Portugal ocorreram várias revoltas neste período. A revolta mais famosa foi a _____ Mineira.

g) Esta revolta ficou famosa por desejar mudar a forma de governo para uma _____.

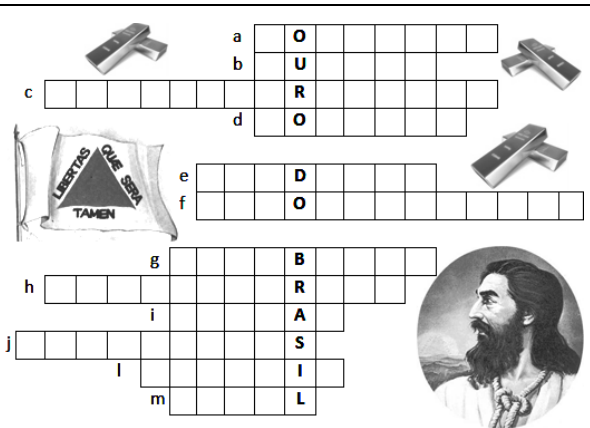
h) O estado onde ocorreu este movimento é _____ * _____, um dos mais ricos em minas auríferas do Brasil.

i) O ouro que não estivesse no formato de barras era considerado _____.

j) O único infidente morto foi o popular "_____".

l) O nome completo dele era: _____ José da Silva Xavier.

m) Por ter morrido corajosamente defendendo seus ideais, aos vinte e um dias do mês de _____ é lembrado anualmente através do feriado nacional.



a O _ _ _ _ _

b U _ _ _ _ _

c _ _ _ _ _

d O _ _ _ _ _

e _ _ _ _ _ D _ _ _ _ _

f _ _ _ _ _ O _ _ _ _ _

g _ _ _ _ _ B _ _ _ _ _

h _ _ _ _ _ R _ _ _ _ _

i _ _ _ _ _ A _ _ _ _ _

j _ _ _ _ _ S _ _ _ _ _

l _ _ _ _ _ I _ _ _ _ _

m _ _ _ _ _ L _ _ _ _ _

11. Analise as afirmações sobre os Ciclos Econômicos do Paraná e julgue-as como **verdadeiras (V)** ou **falsas (F)**:

() O Ciclo do Ouro foi responsável pelo povoamento do litoral e do primeiro planalto paranaense, pois a "riqueza fácil" atraiu multidões.

() Os mineradores e suas famílias passaram fome porque não tinham dinheiro para comprar comida.

() Com o ouro se esgotando os mineradores resolveram voltar para casa e abrir pequenos comércios.

() O *Tropeirismo* era um negócio lucrativo que substituiu o Ciclo do Ouro e envolvia a compra e venda de mulas.

() O nome Tropeirismo originou-se porque as mulas eram conduzidas em tropas por uma longa viagem (de três meses) pela estrada de Viamão.

() O Ciclo do Tropeirismo se esgotou quando os colonos resolveram fazer greves e impedir a passagem das tropas.

() Durante o Tropeirismo as pessoas passaram a estar mais ligadas ao campo (zona rural) do que às cidades (zona urbana).

() O Ciclo da Madeira não trouxe nenhuma riqueza para o Paraná.

() O Ciclo da Erva-Mate e o da Madeira aconteceram ao mesmo tempo.

() O Paraná praticou a monocultura do café por muitos anos; chegando a liderar a produção nacional a partir de 1960.

() Os "colonos" que vieram trabalhar na lavoura eram povos africanos.

() O que garantiu o sucesso da produção cafeeira em nosso estado foi a presença de solo arenoso em todo território paranaense.

Imagem 3 – Questões avaliativas de Ciências Humanas (História).
Fonte: documento de avaliação escolar do 5º ano da Escola C

Em primeiro lugar, questões de ‘verdadeiro ou falso’ podem produzir resultados falsos-positivos; ou seja, mesmo sem ler, há um potencial de acerto de 50% (cinquenta por cento) para cada afirmação, descreditando, portanto, qualquer análise avaliativa que realmente prime por evidenciar construção/consolidação de conhecimentos.

Em segundo lugar, o aluno é condicionado a aceitar como verdadeira uma sentença que talvez não concorde, sem ao menos ter a oportunidade de justificar e argumentar seu ponto de vista, momento este que realmente poderia promover expansão e reelaboração de aprendizagens.

3.3.4 Exemplo 4: Avaliação de Língua Portuguesa

A avaliação de Língua Portuguesa coletada apresentou um total de dezenove questões separadas em blocos de interpretação textual, ortografia, gramática e produção textual. Foram selecionadas algumas questões/atividades deste instrumento de avaliação para análise, conforme demonstra os recortes na imagem disposta na sequência.

Em primeiro lugar observam-se as questões de “verdadeiro e falso”, próprias da Tendência Tecnicista reproduzidas no instrumento. As considerações sobre esta forma de dispor as atividades avaliativas já foram mencionadas no Exemplo 3.

Observando a maneira como a ortografia é apresentada, ou seja, o formato em que as questões foram elaboradas, fica evidente o estilo da repetição condicionante (própria da Tecnopedagogia) e da necessidade da memorização de regras e padrões estáticos da língua que não valoriza o caráter dinâmico dela, atividade essencialmente voltada à Pedagogia Tradicional.

Numa perspectiva de construção do conhecimento, espera-se que o aluno, paulatinamente se instrumentalize dos conceitos e padrões da língua – tanto escrita, quanto falada – a partir do momento que vai criando conexões entre os saberes e desenvolvendo, principalmente, habilidades de leitura e oratória; por isso a necessidade de proporcionar atividades que façam o aluno pensar, registrar seu pensamento e defendê-lo oralmente.

Escrevendo corretamente			
1) Complete as palavras a seguir com s ou ss:			
Apri.....ado	Descan.....o	A.....unto	Pa.....eio
Bú.....ola	Progre.....o	suspen.....o	Sal.....icha
2) Complete as palavras com g ou gu:			
.....isado	Açou.....e	Caran.....ejoerra
Fo.....oemada	Ala.....ado	San.....e
3) Complete as palavras com r ou rr:			
Ca.....oçaoseira	Ma.....om	Fe.....imento
Ca.....ne	ca.....uagem	Cobe.....tor	Fe.....adura
4) Pontue o seguinte período adequadamente:			
Certo dia.....uma menina muito bonita.....chamada			
Chapeuzinho Vermelho.....precisou levar alguns doces para sua			
vovó.....porque ela estava doente.....			
Sua mãe.....muito preocupada.....disse.....			
.....Não vá pelo caminho da floresta.....			
Chapeuzinho perguntou.....			
.....Mas por quê.....			
Então sua mãe respondeu.....			
.....Pode ser muito perigoso.....			
3) Circule os pronomes (do caso reto e de tratamento) das frases a seguir:			
a) Você lembrou de comprar ingressos para nós dois?			
b) O senhor gostaria de ir junto com ela?			
c) Nós ouvimos dizer que vocês não são pessoas boas.			
d) Tu lembras daquela casinha pequenina em cima do monte?			
8) De acordo com o texto coloque (V) para as alternativas verdadeiras ou (F) para as falsas:			
() O menino do texto chamava-se Mário.			
() O menino ia para a escola.			
() O menino escrevia poesias nas horas livres.			
() Ele era muito feliz e trabalhador.			
() O menino possuía uma doença preocupante.			
() Ele sabia que existia um homem que pensava nele.			
() O menino era um operário triste.			
() O escritor estava triste com a condição daquele menino.			
() O menininho gostaria de freqüentar a escola como os outros.			
2) Circule os verbos das frases a seguir e informe o tempo verbal:			
a) Você aceita um cafezinho?			
Tempo:.....			
b) Eu e meu pai plantamos uma bananeira.			
Tempo:.....			
c) Procurarei a chave depois.			
Tempo:.....			
d) Ela sofrerá muito com tudo isto.			
Tempo:.....			
4) Conjugue o verbo falar nos tempos verbais::			
Passado (ontem)		Presente (hoje)	
Eu		Eu	
Tu		Tu	
Ele		Ele	
Nós		Nós	
Vós		Vós	
Eles		Eles	

Imagem 4 – Questões avaliativas de Língua Portuguesa
Fonte: documento de avaliação escolar do 5º ano da Escola A

Por sua vez, a atividade de pontuação não leva o aluno a refletir o valor do seu emprego no texto e a possibilidade de mudanças de sentido quando estas são modificadas. Agindo assim, o aluno, deixa de conceber a pontuação enquanto ferramenta de intensificação dos sentidos que se quer atribuir ao texto e passa a tratá-la como mera formalidade para deixar o texto apresentável. É o uso/emprego, muitas vezes dissociado, que se processa por tentativas sem fundamentação no conhecimento de causa-efeito.

Quanto às atividades de gramática, mais uma vez trata-se a linguagem de forma alienante, sem a conexão de significância entre os termos. Deve-se ter a clareza de que a unidade menor da língua – a palavra – deve ‘servir’ para atribuir consistência ao texto, ou gênero discursivo: uma construção onde os termos interagem e não devem ser analisados de forma isolada. O Currículo da Amop, pautado na Tendência Pedagógica Histórico-crítica, assegura este princípio afirmando que a proposta de ensino de gramática contida no documento “[...] é a de

propor ao educando uma **reflexão sobre as unidades da língua num real contexto de uso, o que só ocorre nos gêneros do discurso que utilizamos para interagir.**” (AMOP, 2015, p. 96, grifo do autor).

3.4 MATRIZES CURRICULARES DA PROVA BRASIL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB surgiu com o intuito de diagnosticar o sistema educacional brasileiro, levantando dados que trouxessem luz para alguns fatores que estariam minimizando o desempenho do estudante brasileiro e, conseqüentemente, mantendo a qualidade do ensino nacional aquém do desejado. Além a coleta desses dados, o propósito subsequente era repensar as políticas públicas voltadas à educação em todas as esferas (municipal, estadual e federal) a fim de reformular a educação brasileira almejando maior qualidade, igualdade de acesso e permanência e eficácia dos programas de ensino.

O site do INEP (2018), traçando um perfil histórico do SAEB, informa que a primeira aplicação deste instrumento aconteceu no ano 1990, com participação amostral. Em 1995, o instrumento de avaliação foi reformulado, visando a possibilidade de comparar resultados ao longo do tempo. A partir de 2001, o SAEB focou-se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que têm sido os objetos de análise de maior relevância para a educação básica.

O interessante neste instrumento de avaliação é que ele foi pensado de modo a avaliar as habilidades que o aluno adquiriu na sua caminhada estudantil e, ainda, fornecer subsídios para o professor repensar não apenas seus métodos, objetivos e estratégias de ensino, mas, principalmente, pressupostos para avaliar seus alunos. Esses pressupostos são chamados de Matrizes de Referência (uma para a área da Língua Portuguesa e outra para a Matemática).

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 17).

As Matrizes Curriculares, por sua vez, estão divididas em tópicos (ou temas) indicando áreas em análise. E, cada tópico, subdivide-se em descritores que apontam para as habilidades específicas que estão sendo avaliadas. “O descritor é uma associação entre **conteúdos curriculares** e **operações mentais** desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 18, grifo nosso). Essa maneira de organizar a avaliação é uma boa referência para nortear o professor quanto à seleção de instrumentos e elaboração de questões e atividades que estejam voltadas às necessidades educativas dos educandos, sendo um meio de levar o aluno a pensar, refletir sobre a aprendizagem e reelaborar seus conceitos.

Na Matriz Curricular de Língua Portuguesa, há quinze descritores organizados em seis temas/tópicos, enquanto a Matriz Curricular de Matemática contempla quatro temas ou tópicos subdivididos em vinte e oito descritores. Os quadros a seguir apresentam os descritores para o 5º ano do Ensino Fundamental na íntegra.

MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tópico I - Procedimentos de leitura
<p>Descritor 1 - Localizar informações explícitas do texto. Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto. Descritor 6 - Identificar o tema de um texto. Descritor 11 - Distinguir um fato da opinião relativa desse fato.</p>
Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto
<p>Descritor 5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc). Descritor 9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
Tópico III - Relação entre textos
<p>Descritor 15 - Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>
Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto
<p>Descritor 2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Descritor 7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p>

(continua)

Quadro 9 – Descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto
<p>Descritor 8 - Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.</p> <p>Descritor 12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
Tópico V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido
<p>Descritor 13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>Descritor 14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>
Tópico VI - Variação Linguística
<p>Descritor 10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

(conclusão)

Quadro 9 – Descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental
Fonte: Adaptado do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil (2011, p. 22-23).

MATRIZ CURRICULAR DE MATEMÁTICA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tema I: Espaço e Forma
<p>Descritor 1 - Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.</p> <p>Descritor 2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.</p> <p>Descritor 3 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos.</p> <p>Descritor 4 - Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares).</p> <p>Descritor 5 - Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.</p>
Tema II: Grandezas e Medidas
<p>Descritor 6 - Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não.</p> <p>Descritor 7 - Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.</p> <p>Descritor 8 - Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.</p> <p>Descritor 9 - Estabelecer relações entre os horários de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.</p> <p>Descritor 10 - Em um problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.</p> <p>Descritor 11 - Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</p> <p>Descritor 12 - Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</p>

(continua)

Quadro 10 – Descritores de Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR DE MATEMÁTICA
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tema III: Números e Operações/Álgebra e Funções
<p>Descritor 13 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.</p> <p>Descritor 14 - Identificar a localização de números naturais na reta numérica.</p> <p>Descritor 15 - Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.</p> <p>Descritor 16 - Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.</p> <p>Descritor 17 - Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.</p> <p>Descritor 18 - Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.</p> <p>Descritor 19 - Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).</p> <p>Descritor 20 - Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.</p> <p>Descritor 21 - Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.</p> <p>Descritor 22 - Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.</p> <p>Descritor 23 - Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.</p> <p>Descritor 24 - Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.</p> <p>Descritor 25 - Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados de adição ou subtração.</p> <p>Descritor 26 - Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).</p>
Tema IV: Tratamento da Informação
<p>Descritor 27 - Ler informações e dados apresentados em tabelas.</p> <p>Descritor 28 - Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).</p>

(conclusão)

Quadro 10 – Descritores de Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Adaptado do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil (2011, p. 107-108).

Conforme os quadros apresentados anteriormente, os descritores são múltiplos e dinâmicos, abrangendo as aprendizagens básicas para o estudante ao concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental. Para o professor que sente a necessidade de aplicar provas ou testes como um dos seus instrumentos de avaliação, pode se orientar pelos descritores e assim elaborar atividades ou questões mais reflexivas e dessa forma maximizar situações de aprendizagens, inclusive no momento da resolução destes.

Vale ressaltar que as provas e testes em si, tomados isoladamente, não podem ser responsáveis pelo caos do sistema de avaliação escolar a que uma

instituição se propõe. O problema surge quando estes se tornam os únicos meios pelo qual o aluno é avaliado, a forma como as atividades ou questões são elaboradas e, principalmente, a função pela qual elas são aplicadas – visando a culminância dos processos de ensino-aprendizagem, ou permeando-o e instrumentalizando-o para uma ação contínua, propedêutica e retroativa.

3.4.1 Emprego dos Descritores de Língua Portuguesa

As questões da Prova Brasil são elaboradas de acordo com os descritores, tendo um objetivo específico de avaliar uma (ou mais) habilidade dentro da Matriz Curricular proposta. O fato do instrumento de avaliação ser essencialmente constituído por questões objetivas poderia ser um motivo de contestação quanto à eficiência de sua análise, já que resultados falsos-positivos podem ocorrer. Porém, a forma como as questões foram elaboradas exigem, por parte do aluno, leitura, reflexão, análise e síntese, podendo ser uma das muitas formas de o professor elaborar seus instrumentos de avaliação, desde que não se resumam a elas.

A imagem na sequência apresenta alguns exemplos coletados de um simulado disponibilizado para download no Portal do MEC. Os textos que foram utilizados na prova foram subtraídos da imagem, mas podem ser acessados na íntegra neste website.

Exemplo A: Essa questão propõe avaliar o descritor 2: “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”; correspondente ao Tópico IV: “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 22). Substituindo a forma tradicional de abordar o pronome possessivo, simplesmente pela sua identificação ou nomenclatura, a proposta é conectá-lo ao termo a que se relaciona, criando ‘amarrações’ no texto que facilitam a compreensão e ensinam a utilidade do emprego deste recurso da linguagem.

Exemplo B: A habilidade em análise pertence ao Tópico I: “Procedimentos de Leitura”, descritor 11: “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 22). Para diferenciar um fato de uma opinião é necessário ao aluno alta habilidade de pensamento reflexivo, razão pela qual é um dos

descritores de Língua Portuguesa que mais apresenta índice de erros, 63% (sessenta e três por cento), (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 33), indicando a fragilidade com que se trabalha este aspecto no contexto escolar. Essa abordagem supera as questões de interpretação textual tradicional, como ‘qual é o personagem; o que ele fez; o que falou...’, impelindo o aluno a ler, analisar, voltar ao texto e sintetizar as informações.

Exemplo A	Exemplo C
No trecho “Há uma vida dentro <u>dela</u> que se transforma sem parar.” (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à	No trecho “Vai encarar?” (l.4), o ponto de interrogação tem o efeito de
(A) floresta. (B) chuva. (C) terra. (D) cor.	(A) apresentar. (B) avisar. (C) desafiar. (D) questionar.
Exemplo B	Exemplo D
O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (l. 13-14) expressa	No trecho “Mas quando ela chora, <u>eu não aquento</u> ”(l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de
(A) uma opinião da dona sobre a sua boneca. (B) um comentário das amigas da dona da boneca. (C) um desejo da dona de Guilhermina. (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.	(A) paciência. (B) pena. (C) raiva. (D) solidão.

Imagem 5 – Exemplos de questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil
Fonte: Adaptado do Modelo Teste Prova Brasil (2011)

Exemplo C: Nesta questão a análise da pontuação é abordada sobre outro ponto de vista que é praticamente impossível de ser contemplado pela estrutura do ensino da Pedagogia Tradicional. Ela trabalha, dentro do Tópico V: “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, o descritor 14: “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 23). É relevante observar que a função da interrogação nem sempre é questionar, por isso a necessidade de elaborar questões que estejam

focadas nos gêneros textuais, o que conflita com a forma como a escola ensina e avalia: identificar e empregar segundo regras padronizadas.

Exemplo D: O descritor 3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, pertencente ao Tópico I: “Procedimentos de Leitura” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 22), é contemplado nesta atividade. Nesta habilidade em análise o aluno precisa ir além do sentido literal das palavras e refletir sobre situações sociais onde já as vivenciou. Ou seja, a interpretação parte do texto, mas não se encerra nele. É preciso, necessariamente, criar conexões com o conhecimento produzido pelo educando na sua vivência tanto escolar quanto social, atribuindo valor ao que é ensinado pela escola, pois excede o espaço físico-social do ambiente escolar.

3.4.2 Emprego dos Descritores de Matemática

As questões de Matemática da Prova Brasil, da mesma forma que ocorrem com as de Língua Portuguesa, são elaboradas com o intuito de avaliar ao menos uma habilidade especificada dos descritores da Matriz Curricular pertinente à área do conhecimento lógico-matemático; eventualmente são abordados mais de um descritor por questão. A imagem na sequência demonstra exemplos de questões matemáticas da Prova Brasil e a forma como os descritores foram contemplados.

Exemplo A: Nesta situação-problema o aluno recebe informações de medidas de tempo e necessita relacioná-las para, posteriormente, proceder com a representação em numeral fracionário. Esta questão abrange dois descritores: o Descritor 8 “Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo”, pertencente ao Tema II “Grandezas e Medidas” e o Descritor 24 “Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados”, contida no Tema III “Números e Operações/Álgebra e Funções”. (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 107-108) A maneira como a questão foi elaborada leva o aluno a pensar sobre a função dos numerais fracionários enquanto representação de porções de um todo em situação que é passível de experimentação, trazendo consistência para o momento da avaliação e, certamente, produzindo conhecimentos.

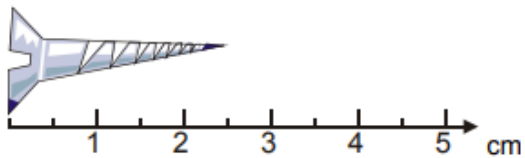
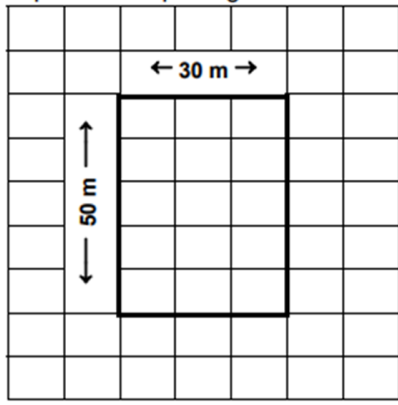
<p>Exemplo A</p> <p>Um dia tem 24 horas, 1 hora tem 60 minutos e 1 minuto tem 60 segundos. Que fração da hora corresponde a 35 minutos?</p> <p>(A) $\frac{7}{4}$ (C) $\frac{35}{24}$ (B) $\frac{7}{12}$ (D) $\frac{60}{35}$</p> <p>Exemplo B</p> <p>Vamos medir o parafuso?</p>  <p>O parafuso mede</p> <p>(A) 2,1 cm. (B) 2,2 cm. (C) 2,3 cm. (D) 2,5 cm.</p>	<p>Exemplo C</p> <p>Ricardo anda de bicicleta na praça perto de sua casa. Representada pela figura abaixo.</p>  <p>Se ele der a volta completa na praça, andará</p> <p>(A) 160 m. (C) 80 m. (B) 100 m. (D) 60 m.</p>
	<p>Exemplo D</p> <p>Pedro adubou $\frac{3}{4}$ de sua horta. A parte da horta adubada por Pedro corresponde a</p> <p>(A) 10%. (B) 30%. (C) 40%. (D) 75%.</p>

Imagem 6 – Exemplos de questões de Matemática da Prova Brasil
 Fonte: Adaptado do Modelo Teste Prova Brasil (2011)

Exemplo B: Nesta atividade o aluno tem contato com a possibilidade da representação de numerais racionais em forma decimal. Diferentemente da prática tradicional que concentra-se na leitura de numerais ou escrita por extenso, o aluno precisa realizar operações mentais de aproximação e “meio termo” e, a seguir, registrar de acordo com a norma convencional. O Descritor abordado é de número 22 “Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica”, dentro do Tema III “Números e Operações/Álgebra e Funções” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 108). Parece simples, porém, o índice de acertos foi de apenas 40% (quarenta por cento), (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 142), isso porque há uma construção do conceito de numeral e não a mera reprodução ou identificação deste.

Exemplo C: Esta questão propõe-se a avaliar o Descritor 11 “Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas” dentro do Tema II “Grandezas e Medidas” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 107). Outra atividade que aplica o conceito matemático dentro de uma situação prática. A representação na malha quadriculada auxilia o aluno na visualização e, conseqüentemente, na elaboração dos processos de quantificação. Porém, caso o educando não tenha domínio sobre o conceito de perímetro, é possível que confunda com o cálculo de área; o que aconteceu com 43% (quarenta e três por cento) dos resultados obtidos contra apenas 23% (vinte e três por cento) de acertos. (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 127).

Exemplo D: O Descritor 21 “Identificar diferentes representações de um mesmo número racional”, do Tema III “Números e Operações/Álgebra e Funções” (PDE, PROVA BRASIL, 2011, p. 108) é o foco neste tipo de atividade. De forma convencional e fragmentada, é possível ao aluno reconhecer e realizar alguns processos de cálculos com numerais racionais em diferentes representatividades (numeral fracionário, decimal ou percentual), mas não conseguir comparar ou lidar com diferentes bases (por exemplo: $\frac{1}{2}$; 0,5; 50%), demonstrando uma ‘aprendizagem’ fragmentada, sem utilidade prática, típica da Pedagogia Tradicional. Razão pela qual a abordagem proposta por este descritor é significativamente válida.

Dado o exposto, é possível elaborar questões ou atividades avaliativas que estejam centradas no conhecimento que o aluno já consolidou, propondo-lhe o emprego deste em situações relevantes ao seu cotidiano. Cabe, portanto, ao professor, refletir sobre as habilidades que necessitam ser investigadas e reformular seus instrumentos avaliativos para que maximize a possibilidade de assertividade do momento da coleta dos dados à análise apropriada destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve a intenção de analisar a prática avaliativa dentro do contexto das escolas municipais de Foz do Iguaçu e identificar a influência das Tendências Pedagógicas, em especial da Pedagogia Tradicional e Tecnista, que apesar de muito antigas, obsoletas e criticadas, ainda vigoram, desde a seleção dos instrumentos de avaliação, até a elaboração das questões ou atividades que os constituem.

As várias leis e princípios filosóficos que nortearam a educação brasileira, no que concerne à prática da avaliação escolar, sofreram diversas modificações no âmbito científico-acadêmico, sendo repensadas e reformuladas visando mudar o foco de 'finalidade' dos processos de ensino que classifica para a promoção ou reprovação. Passou-se a concebê-la como 'meio do processo' com o intuito de integrar ensino e aprendizagem de forma a instrumentalizar o educando para usufruir dos conhecimentos socialmente construídos de forma prática e cotidiana, com relevância social.

Conforme o exposto, tanto as Tendências Liberais quanto as Progressistas, apresentaram contribuições positivas e negativas ao quadro educacional e influenciaram não apenas os métodos de ensino, mas seus princípios filosóficos e estruturais, inclusive os métodos avaliativos. Assim, as contribuições destes segmentos, apesar de divergentes, guardam suas 'sementes' que precisam ser tratadas com particularidade.

Ou seja, culpar a Tendência Liberal por todos os erros referentes à avaliação escolar é desvalorizar a positiva contribuição do Movimento Escolanovista, que fez florescer a preocupação com o bem-estar do educando e a construção do seu conhecimento pelas vivências práticas. Antagonicamente, apesar da Tendência Progressista estar mais preocupada com a formação do cidadão engajado com a transformação social, não pode-se deixar de frisar que, seu Movimento Libertário (Pedagogia Libertária), aboliu a prática avaliativa do contexto escolar não valorizando a reflexão dos processos de ensino-aprendizagem que se dedica a promover a qualidade da educação e o controle dos procedimentos.

Por fim, desponta como Tendência Pedagógica mais relevante no âmbito escolar nacional e, conseqüentemente do município de Foz do Iguaçu, a Pedagogia

Histórico-crítica dos Conteúdos, também conhecida como Pedagogia Histórico-social, que une aspectos do movimento renovador da Escola Nova com a significância da aprendizagem e a possibilidade da transformação social oriundas da proposta pedagógica Libertadora de Paulo Freire.

Os instrumentos de avaliação que foram coletados nas três escolas de Foz do Iguaçu e passaram por análise, demonstraram muitas atividades (exercícios ou questões) que ainda estão engessadas nos moldes da Pedagogia Tradicional e Tecnicista, objetivando a aferição da quantidade de dados memorizados com vistas ao fechamento de notas, numa perspectiva que ainda não se pode denominar de “formativa”, já que não prioriza o aspecto qualitativo das aprendizagens em construção. Devido à necessidade de registros formais por médias numéricas, as avaliações ainda possuem o caráter culminante dos procedimentos de ensino, a fim de assegurar a promoção/reprovação dos educandos.

Por sua vez, dentro do universo dos instrumentos avaliativos, o professor pode utilizar-se de diferentes estratégias, técnicas e metodologias, diversificando-os e dinamizando sua avaliação. Assim, poderá analisar diferentes habilidades em seus educandos. É relevante observar também, que a prática avaliativa deve ser **processual, cumulativa, formativa e propedêutica**, com vistas à recuperação paralela, retomadas, revisões, flexibilizações de métodos e estratégias, para realmente instrumentalizar o processo de ensino - esta é a sua função primordial. Como sugestão, pode-se citar: trabalhos/estudos dirigidos em classe e extraclasse, portfólio, produções de texto, seminários, dramatizações, ilustrações, experimentações, debates, demonstrações, observações estruturadas, produções artísticas, entre outros.

No entanto, a ‘prova’ ou ‘teste’ ainda figura com amplo destaque dentro do cenário avaliativo de Foz do Iguaçu, porém, desde que seja bem elaborada, com objetivos claros predeterminados, e que não seja exclusiva, pode coexistir com os demais instrumentos e ser de utilidade tanto à aprendizagem do aluno quanto à instrumentalização do professor para o prosseguimento do seu fazer pedagógico.

Uma alternativa para reformular a prova ou teste é elaborar questões que observem os Descritores das Matrizes Curriculares propostas pelo SAEB, pois eles centram-se em habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos na sua caminhada educacional. Há que se ressaltar, no entanto, que a avaliação não pode excluir o espaço para o registro do pensamento, da argumentação, da opinião, da

descrição, ou seja, não deve ser elaborada essencialmente com caráter objetivo, por mais que esta forma de avaliação seja mais prática para o professor e mais 'tranquila' para o aluno. Pensar, elaborar construções exige esforço por parte de todos!

Existem muitos fatores a serem investigados e analisados dentro do contexto avaliativo das instituições escolares e, certamente, outros pontos de vista, outras análises, poderão somar-se a este trabalho e aprofundar mais o conhecimento na área investigada. Há muito a se discutir e avançar dentro do sistema de avaliação das escolas brasileiras, razão pela qual o tema é de tamanha relevância para a comunidade docente e acadêmica. Somente com o conhecimento histórico e a descrição dos fenômenos que se repetem o professor ou acadêmico pode identificá-los no seu cotidiano, repensá-los e elaborar alternativas que suplantem os mecanismos falhos, obsoletos e promovam transformação das estruturas que mesmo em ruínas ainda subsistem.

REFERÊNCIAS

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. 3 ed. Cascavel: AMOP, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Federal 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf>. Acesso em 28 fev. 2018

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**. Tradução de António Pinto de Carvalho. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>>. Acesso em 30 abril 2018.

FAVORETO, Aparecida. **Uma Análise Histórica da Concepção de Progresso no Projeto Educacional de Anísio Teixeira**. Maringá, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá) - Universidade Estadual de Maringá - UEL.

FERRARI, Márcio. **B. F. Skinner, o Cientista do Comportamento e do Aprendizado**. Website: Nova escola, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>>. Acesso em 28 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6 ed. São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GALLO, Silvio. **O Paradigma Anarquista em Educação**. Artigo. Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996. Disponível em: <<https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/06paradigma.htm>>. Acesso em 12 fev. 2018.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPARIN, João L. **Avaliação**: desmistificando alguns conceitos. Texto apresentado em: Anais ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

_____. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GERHARDT Tatiana E. e SILVEIRA Denise T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenação: Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESTÃO ESCOLAR. Website. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=354>>. Acesso em 12 fev.2018.

_____. _____. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=355>>. Acesso em 12 fev.2018.

_____. _____. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=356>>. Acesso em 12 fev.2018.

_____. _____. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=357>>. Acesso em 12 fev.2018.

_____. _____. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=358>>. Acesso em 12 fev.2018.

_____. _____. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=359>>. Acesso em 12 fev.2018.

_____. _____. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=360>>. Acesso em 12 fev.2018.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAYDT, Regina. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Website. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>>. Página atualizada em: 20 out 2015. Acesso em 01 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas**, 1992, p. 01 - 234. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11781>>. Acesso em 05 fev. 2018.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <http://www.biblioteca.sumare.edu.br/vinculos/PDF_OBRAS/3307_miolo.pdf>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi.** São Paulo, Nova Escola, 01 abril 2006. Website. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Modelo Teste Prova Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 maio 2018.

MICHAELIS, Dicionário on-line. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=3x4L>>. Acesso em 20 fev. 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. Coleção Criança, Mulher e Saúde.

MONTESSORI, M. **Ideas generales sobre mi Método.** 3 ed. Buenos Aires: Losada, 1965.

MORAES, Dirce A. F. de. **Avaliação formativa: ressignificando a prova no cotidiano escolar.** 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

NASCIMENTO, Patrícia V. B. do. **O Desafio da Avaliação no Cotidiano do Educador.** Revista Profissão Mestre, 2003.

NÓRCIA, M. J. **A Recuperação no Processo de Ensino Aprendizagem:** legislação e discurso de professores. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../Marcia_Josefina_Norcia.pdf>. Acesso em 16 fev. 2018

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação. **Instrução Normativa nº 15/2017 - SUED/SEED.** Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf>. Acesso em 28 fev.2018

PAULILO, M. A S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. Serviço Social em Revista. Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>>. Acesso em 30 abril 2018.

PDE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Prova Brasil**: ensino fundamental; matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em 01 maio 2018.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-repc3bablica.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2018

PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Dicionário on-line, Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/logia>>. Acesso em 30 abril 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. _____. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, João Carlos da. **O Tema da Escola Pública no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Cuiabá, 2011, v. 20, p. 521 - 539. Artigo. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/321/289>>. Acesso em 10 fev. 2018.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Tradução: A. S. Lima. São Paulo: Martins Fontes, v. 2, 2003.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRINTA, Rodolfo R. **A Zona de Desenvolvimento Proximal em Contextos de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira**: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. Revista Intercâmbio, v. 20, p. 150-173, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3543/2310>>. Acesso em 26 fev. 2018

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano**. Revista Pátio. Ano IX, n. 34, maio/jul. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.