

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ROBERTO FABIANO TEIXEIRA**

**O CARÁTER POPULAR DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO COMO FATOR  
DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**CURITIBA**

**2011**

**ROBERTO FABIANO TEIXEIRA**

**O CARÁTER POPULAR DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO COMO FATOR  
DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: A Relação entre Escola Pública e Educação Popular, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Maria Célia Barbosa Aires

**CURITIBA**

**2011**

Dedico este trabalho à minha mãe, Rosi de Lara Teixeira.

Agradeço muito a Deus, pela vida e por todas as bênçãos que Ele me tem concedido. À orientadora deste estudo, professora Maria Célia Barbosa Aires, pela paciência, dedicação e carinho na leitura e orientação deste trabalho. À minha filha, Alessandra Nataniele Teixeira, e a todos os familiares e amigos que compreenderam as minhas dificuldades e ausências.

## RESUMO

Este trabalho tem por tema a avaliação da aprendizagem como fator de inclusão escolar, a partir da constatação de que muitas práticas avaliativas não contribuem para a construção de uma escola voltada aos interesses populares. Buscou-se verificar até que ponto tais práticas podem contribuir com o caráter transformador da educação popular e com o aprimoramento da prática docente, contribuindo com a efetivação da função social da escola: a socialização do saber elaborado / científico à maioria da população. Neste sentido, procurou-se analisar a maneira através da qual os professores compreendem a avaliação, e como esta postura pode ser favorável, ou não, aos interesses das camadas populares. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal de Curitiba. O presente estudo ensejou análises fundamentadas na perspectiva do campo teórico do materialismo histórico-dialético. Realizou-se a pesquisa bibliográfica a partir da literatura sobre educação popular e sua relação com as formas de poder (Estado) e das características da sociedade dividida em classes. Do ponto de vista teórico-metodológico o trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir do paradigma da pesquisa qualitativa, sendo o levantamento de dados realizado através de questionários semiestruturados. A análise e confrontação dos dados obtidos junto às diferentes categorias de respondentes (alunos, pedagogos e professores), constituem a base para a proposição de sugestões sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar como fator de inclusão, superando o caráter seletivo e excludente que tem, historicamente, assumido, mormente em relação ao compromisso da escola pública brasileira com as classes populares que, majoritariamente, a buscam.

Palavras-chave: Educação popular. Avaliação escolar. Inclusão.

## **ABSTRACT**

This work is on the theme of the evaluation of learning as a factor in school inclusion, from the observation that many evaluative practices do not contribute to the construction of a school geared to the interests of the people. We Tried to see the extent to which such practices can contribute to the transforming character of popular education and with the improvement of teaching practice, contributing to the realization of the social function of the school: the socialization of knowledge produced / scientific the majority of the population. In this sense, we sought to examine the way in which the teachers understand the assessment, and how this attitude may be favorable or not, the interests of the masses. The field research was carried out in a municipal public school of Curitiba. This study enabled analyzes based on perspective of the field theory of historical materialism-dialectic. There was a literature search based on the literature on popular education and its relationship with the forms of power (State) and the characteristics of society divided into classes. From a theoretical-methodological viewpoint the research work was developed from the paradigm of qualitative research, in which the survey data performed by means of questionnaires structured scripts. The analysis and comparison of data obtained from the different categories of respondents (students, teachers and educators), constitute the basis for the proposition of suggestions on the process of evaluation of learning at school as a factor for inclusion, surpassing the character selective and exclusionary that have, historically, assumed, especially in relation to the commitment of the brazilian public school with the popular classes, mostly, to seek.

Key words: Popularity education. School valuation. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>10</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>27</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho surge da constatação de que muitas práticas de avaliação da aprendizagem escolar não contribuem para a efetivação de uma escola articulada aos interesses populares, ou seja, não são voltadas à emancipação do indivíduo. Segundo Freire (2006, p. 143), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Ao se analisar a avaliação da aprendizagem escolar como algo que pode contribuir com os interesses das camadas populares, é fundamental ressignificá-la no sentido de que sirva como uma ferramenta para o educador auxiliar o aluno a ter consciência de sua realidade, percebendo-se como um sujeito ativo na sua própria formação e transformação de seu contexto histórico.

Do ponto de vista da educação, promover o homem significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2007, p. 46).

Então, pergunta-se: até que ponto as práticas avaliativas podem contribuir para a constituição do caráter transformador da educação escolar? Qual é a concepção de educação popular e avaliação presente entre os educadores? Qual o é o objetivo das práticas avaliativas? Como são as relações entre alunos e professores nestas práticas avaliativas?

Um aspecto motivador para a realização deste estudo é a própria relevância social do tema, visto que, muitas vezes, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido conduzida numa perspectiva quantitativa e seletiva, voltada mais para o avanço nas séries de escolaridade do que para o aperfeiçoamento do processo educativo, deixando de servir como auxílio ao professor na revisão e aprimoramento de sua prática docente e de contribuir para a superação do fracasso escolar.

Outro aspecto relevante é a importância acadêmica da pesquisa, visto que se percebe uma certa secundarização dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem

entre os docentes de diferentes contextos escolares nos quais predomina uma cultura avaliativa classificatória, meritocrática e seletiva.

Com base nestes aspectos relevantes, este estudo pretende analisar até que ponto as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, podem contribuir para o processo de aprimoramento do trabalho pedagógico escolar e, em última instância, para a transformação e superação da realidade das camadas populares.

O estudo foi realizado com professores, pedagogos e alunos de uma escola municipal de Curitiba, onde foi objetivado verificar qual a concepção de avaliação e de educação popular presente, assim como outros conceitos fundamentais para a caracterização da prática educativa emancipatória.

Pretendeu-se verificar a forma de organização do trabalho pedagógico, e como se constitui a relação entre professor e aluno neste processo, desenvolvido a partir da opinião dos entrevistados.

Na fase exploratória delimitou-se o objeto de estudo. Optou-se, pela facilidade de acesso, por uma escola pública municipal em um bairro de Curitiba.

Com base nos objetivos e no referencial teórico, foram elaborados dois instrumentos de pesquisa (questionários), com questões semiestruturadas, permitindo uma boa interação com as pessoas pesquisadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Os dados foram coletados junto a dezoito professores, duas pedagogas e quatrocentos alunos.

Depois da coleta dos dados, passou-se à sistematização dos mesmos, relacionando o material coletado com o referencial teórico utilizado para a análise dos dados. Assim, visando elaborar categorias para servirem como base na análise dos dados coletados, foi elaborada uma base teórica na busca de subsídios para o pesquisador interagir com a prática e contribuir ou instigar a reflexão entre educadores que percebem a necessidade de conhecimento novo sobre o tema.

Esse referencial teórico incluiu a concepção marxista de Estado, a definição de Educação e Educação Popular, as concepções de avaliação e avaliação inclusiva, o caráter popular da escola e uma breve discussão sobre a questão da exclusão social.

O texto foi estruturado em quatro capítulos, a saber:

1. *Encaminhamento teórico-metodológico* – O paradigma da pesquisa qualitativa; a opção pelo estudo de caso e a caracterização da escola-campo da pesquisa.
2. *Fundamentação teórica*.
3. *Sistematização e análise dos dados coletados*.
4. *Conclusões e Proposições* – Como é próprio da pesquisa qualitativa, o presente trabalho procurou comprometer-se com proposições para o enfrentamento do problema da avaliação da aprendizagem escolar.

## 2 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Procurando atingir os objetivos propostos neste estudo, optou-se pelo paradigma da pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso. Definindo pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 11-13) mencionam algumas características deste tipo de pesquisa: ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a análise dos dados tende a seguir um princípio indutivo.

Lüdke e André (1986, p. 21) afirmam que um estudo de caso apresenta três fases: a primeira é exploratória; a segunda é sistemática em relação à coleta de dados; a terceira constitui-se na análise e interpretação sistemáticas dos dados e na elaboração do relatório. Assim, o presente trabalho, desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa, buscou interpretar uma determinada realidade escolar em relação ao tema proposto: avaliação da aprendizagem escolar.

Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico, no qual se verificaram as referências sobre esse tema, visando fundamentar teoricamente a análise dos dados da pesquisa de campo. Este estudo trata sobre o Estado e o Estado Neoliberal (a partir da concepção marxista); o conceito de educação, a partir das contribuições da concepção histórico-crítica, elaborada por Saviani (2008), assim como contribuições de Vázquez (1977) e Pinto (2010), os quais apresentam a idéia da educação como um elemento de contradição na sociedade dividida em classes, sendo, portanto, capaz de gerar sua própria superação; a partir de autores como Brandão (1984) e Paiva (2003), um breve relato histórico sobre a educação popular no Brasil, enfatizando o período posterior ao final dos anos de 1950; avaliação da aprendizagem escolar, e como esta pode apresentar um caráter inclusivo, a partir das contribuições de autores como Luckesi (2008) e Hoffmann (2004).

Como é característico da pesquisa qualitativa, o presente trabalho procurou proposições para o enfrentamento do problema da avaliação da aprendizagem escolar.

Foi realizada uma análise documental sobre as concepções de avaliação na literatura disponível e no projeto político-pedagógico – PPP da escola pesquisada. Através de uma pesquisa de campo, foram analisados os problemas da avaliação e os encaminhamentos adotados para o enfrentamento desta questão.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal localizada no bairro do Boa Vista, na cidade de Curitiba.

Conforme consta do Projeto Político-Pedagógico – PPP a escola tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Curitiba, à qual está vinculado o seu patrimônio e tem como autorização de funcionamento a Deliberação nº 03480 de 20 de maio de 1982, prorrogada pela Resolução 2460/89 de 11 de dezembro de 1999.

O Regimento Escolar foi aprovado em 01 de março de 1993 pelo Parecer nº 104/93, sendo a alteração aprovada em 5 de novembro de 1996, pelo Parecer nº 205/96. O Regimento Escolar foi reformulado e aprovado pelo Conselho de Escola expresso na Ata nº 025, de 25 de setembro de 1999 e está sendo reformulado. O sistema de avaliação da escola está aprovado pelo ato administrativo nº 131/8, de 09 de maio de 1989, sendo alterado pela Portaria nº 04/96 de 22 de março de 1996. O sistema de avaliação da escola foi reformulado a partir da mudança para a Escola Organizada em Ciclos, em 1999.

A proposta pedagógica segue as orientações contidas no Currículo Básico da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME, conforme Ofício Circular nº 87/92 de 22 de julho de 1992 e suas respectivas reformulações, vinculadas, por sua vez às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A escola conta com um quadro de sessenta e cinco funcionários, contando-se duas vezes os profissionais que possuem dois padrões (manhã e tarde), sendo ao todo, quarenta e cinco profissionais da Educação (inclusos os cargos de direção e vice-direção), que exercem as funções de docência I (dos quais, onze profissionais com dois padrões). Destes, dez exercem suas funções na escola; docência II: três pedagogos (um pedagogo com dois padrões na própria escola) totalizando quatro suportes técnico-pedagógicos; quatro profissionais atuando com educação física, três auxiliares administrativos, cinco inspetoras, sete funcionários de empresa terceirizada para a limpeza da escola e quatro funcionários de empresa terceirizada para o preparo de

alimentos, uma vez que, sendo um Centro de Educação Integral – CEI, os alunos do diurno fazem suas refeições na escola.

O quadro de professores possui 10% de pessoas que estão na escola há mais de dez anos. 50% estão na escola com tempo de dois a seis anos, e 40% estão trabalhando na escola há menos de dois anos.

Em sua grande maioria são profissionais que atuam há mais de dois anos no trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação. Poucos estão iniciando a carreira no magistério em estágio probatório.

A escola possui profissionais da Educação com o percentual de 98% do total, com formação em nível superior. Em sua grande maioria, 80%, possuem pós-graduação.

A escola atende quatrocentos e trinta e um alunos durante o dia, com oferta de regime integral: são treze turmas: pré II (vinte e nove alunos), dois primeiros anos de nove anos (sessenta alunos), duas primeiras etapas do ciclo I (sessenta alunos), três segundas etapas do ciclo I (setenta e oito alunos), duas turmas de primeira etapa do ciclo II (setenta alunos), duas turmas de segunda etapa do ciclo II (setenta alunos) e uma turma de Classe Especial (treze alunos). No turno da noite a escola atende a uma turma de Educação de Jovens e Adultos (vinte e cinco alunos), em processo de alfabetização.

No “complexo” ou edificação I são desenvolvidos projetos relacionados às áreas do conhecimento da Base Nacional Comum (Regimento Escolar, capítulo II, Artigo 52).

No complexo II são ofertadas oficinas que completam o período de ensino integral como: Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Ciências e Tecnologias da Informação e Comunicação, Práticas Ambientais e Práticas de Jogos. No horário da tarde invertem-se as turmas dos dois complexos. Diariamente os alunos trocam de oficinas duas vezes e passam por todas elas duas vezes durante a semana.

No complexo I, à tarde, há uma turma de Classe Especial (das 13:00 às 17:00 horas, com treze alunos), destinada a alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola possui uma turma, no Programa de Educação de Jovens e Adultos, para jovens com idade acima de catorze anos e adultos que não tiveram acesso à escolarização no Ensino Fundamental (ciclos I e II).

A clientela atendida reside no entorno da escola, em sua grande maioria. Das duzentas e setenta e três famílias, cinquenta e uma residem no bairro Santa Cândida, sete no Bacacheri, uma no Cabral, dez no Barreirinha, cinco no Laranjeiras, seis no Cachoeira e cinco no Estribo Ahú, com alguns alunos residentes em outros municípios próximos, como Colombo e Almirante Tamandaré.

Conforme dados contidos no PPP, a comunidade apresenta nível sócio-econômico com renda de até um salário mínimo (sessenta e uma famílias), de um a três salários mínimos (cento e noventa e sete famílias), de três a cinco salários mínimos (trinta famílias), com mais de cinco salários mínimos (seis famílias), e trinta e oito famílias que sobrevivem do trabalho informal e não possuem salários fixos.

Os pais exercem funções como: empregado autônomo, motoristas, mecânico, funcionário público, comerciário, porteiro, técnico em computação, pedreiros, pintores, vigias, jardineiros e auxiliares de serviços gerais.

Segundo prevê o PPP, as famílias participam das decisões relativas às questões pedagógicas, administrativas e financeiras dentro da instituição por meio de representatividade na da APPF (Associação de Pais, Professores e Funcionários) e do Conselho de Escola.

As instalações estão em boas condições de uso. A escola foi reformada no ano de 2005 e, entre outras reformas, houve a construção de uma cancha poli-esportiva coberta. Há, também, uma cancha descoberta utilizada para atividades físicas e brincadeiras.

Há uma área grande com árvores, uma cancha com areia, onde encontra-se o parque, com brinquedos para os alunos da Educação Infantil.

Existem dois prédios construídos. O complexo I, com sete salas de aula, uma sala ocupada com o laboratório de informática (com dezoito computadores), uma sala pequena para os professores, uma sala pequena para a coordenação pedagógica, uma secretaria, duas cozinhas, uma sala pequena para as inspetoras, um almoxarifado bem

pequeno, dois banheiros para os alunos e dois banheiros para professores e funcionários. Há um pequeno refeitório, construído na reforma de 2005.

Com a oferta da Educação Infantil, em 2007, a escola adequou mobiliários e espaços, como parquinho e cancha de areia. O mobiliário foi adaptado para o Pré II, com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos matriculados na Educação Infantil, que permanecem no Complexo I, em tempo integral (das 08:00 às 17:00 horas). O Pré II permanece no mesmo espaço, devido ao número de turmas do Complexo II estar completo.

No Complexo II há um grande espaço no primeiro piso. No segundo piso há duas salas para Artes (musicalização e biblioteca / apoio pedagógico). No terceiro piso há três salas para Práticas Ambientais, Práticas de Jogos e Apoio Pedagógico. Existem dois banheiros em cada piso.

Segundo o PPP, a turma de Educação de Jovens e Adultos, equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é organizada de forma multisseriada, uma vez que, de acordo com a proposta da SME, a turma só pode ser dividida em ciclos se tiver trinta alunos frequentando.

A Educação de Jovens e Adultos não se faz em períodos ou anos determinados pelo sistema, mas sim, de acordo com o desenvolvimento do indivíduo, proporcionando assim, a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Para atender as reais necessidades de uma clientela adulta, buscou-se um programa inovador, que apresenta as seguintes características estruturais e funcionais, segundo a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos / 2001: Não seriação; não reprovação; apoio em material específico; frequência vinculada; não desistência do programa; calendário específico; flexibilidade nos períodos de matrículas (ano todo); possibilidade de transferência e turmas multisseriadas.

A Educação de Jovens e Adultos – Fase I, no período noturno, das 18:00 às 22:00 horas, tem uma turma com vinte e dois alunos frequentes. É importante ressaltar que, devido à maioria dos alunos trabalharem, existe tolerância com relação aos horários de início e término das aulas.

Como a educação básica visa à aquisição do saber integrado às realidades sociais, é preciso que os conhecimentos construídos na escola correspondam aos

interesses dos alunos, e que possam auxiliá-los na compreensão da realidade. Portanto, os métodos, os conteúdos e processos de ensino-aprendizagem não deverão ser infantilizados.

A organização curricular está estruturada por disciplina / unidades temáticas que correspondem às disciplinas da Base Nacional Comum, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Currículo Básico e Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com abordagens que atendem às características específicas da Educação de Jovens e Adultos, recebendo classificação de I a IV para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Arte, de I a III para as áreas de História e Geografia, e I e II para Educação Física.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre em momentos de produções individuais e coletivas, com atendimento individual realizado pela professora, além das aulas no laboratório de informática, no qual os alunos trabalham os conteúdos usando o computador e a Internet.

Para evitar os altos índices de evasão escolar especialmente nesta turma de EJA, a escola mantém um bom vínculo afetivo com os alunos, partindo do fato de que esses mesmos alunos já são advindos de situações de evasão. A equipe pedagógica e os professores procuram, visando incentivar os alunos, ligar para aqueles que começam a faltar. Atualmente, segundo informações da professora regente de turma, a Educação de Jovens e Adultos tem uma evasão de aproximadamente 10%.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de se analisar a relação entre a avaliação e os interesses populares, é importante compreender o Estado, e como este influenciou o desenvolvimento do capitalismo. Para Engels, devido a necessidades postas a partir de determinado ponto do desenvolvimento econômico, surgiu o Estado, um produto da sociedade repleta de antagonismos inconciliáveis:

Para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto por cima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 191).

Para Marx, “O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LENIN, 2007, p. 25). Então, o Estado, originado desse antagonismo das classes, exerce o papel de dominação política:

O Estado capitalista garante o predomínio das relações da produção capitalista, protege-as, liberta-as dos laços de subordinação à renda fundiária absoluta (ou renda parasitária), garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista. (GRUPPI, 1995, p. 28).

As relações de produção originaram uma sociedade desigual, na qual as diferenças são mantidas pela força. “O Estado, (...) é uma relação de dominação de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (quer dizer, considerada legítima)” (WEBER, 1999, p. 526).

A superação dessa condição se dará, segundo Marx, “ao desaparecerem as diferenças de classes, graças à apropriação coletiva dos meios de produção – instalando o comunismo, que é a sociedade sem classes – desaparece a razão da existência do Estado, o Estado extingue-se”. (GRUPPI, 1995, p. 35).

Para que essa instalação do comunismo aconteça, é necessária uma revolução do proletariado:

O proletariado se apodera da força do Estado e começa por transformar os meios de produção em propriedade do Estado. Por esse meio, ele próprio se destrói como proletariado, abole todas as distinções e antagonismos de classes e, simultaneamente, também o Estado, como Estado. (LENIN, 2007, p. 36).

O neoliberalismo procura eliminar a intervenção do Estado na economia, através de privatizações e desregulamentação de atividades econômicas. O Estado neoliberal é caracterizado como mínimo para as classes populares, e máximo para as classes dominantes:

O estado é mínimo apenas para as políticas sociais (...), pois, na realidade, o estado é o máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga do capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas. (HARVEY *apud* PERONI, 2003, p. 33).

O Estado neoliberal é o articulador das políticas sociais, que visam manter a hegemonia das classes dominantes. “As políticas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. (...) Constituem mecanismos de reprodução da força de trabalho”. (FALEIROS, 1991, p. 29).

“Para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades” (MARX e ENGELS, 2007, p. 33).

“O trabalho (...) é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 13). “O homem para continuar existindo precisa estar continuamente produzindo sua existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência” (SAVIANI, 1994, p. 148).

Vázquez (1977, p. 137), afirma que “o trabalho produz não apenas objetos e relações sociais, (...) como produz igualmente o próprio homem”. Assim, compreendendo o trabalho como algo formador do próprio homem, ou seja, observando que é através dele que o homem se humaniza, é possível compreendê-lo como um princípio educativo. Conforme afirma Pinto (2010, p. 42), “O homem, educado pela

sociedade, modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela”.

A produção do conhecimento e da ciência advém da necessidade humana em explicar a realidade. Porém, é importante perceber que este conhecimento, mesmo produzido coletivamente no conjunto das relações sociais, é intencionalmente sistematizado e socializado pela classe dominante. Conforme afirma Ponce (2007, p. 171), “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”.

Ao se analisar o processo histórico a partir das relações concretas de produção da existência humana, percebe-se que é “através da transformação da base econômica, a partir de suas contradições, que se transforma toda a sociedade, implicando um novo modo de produção e uma nova forma de organização política e social” (ANDERY, 1988, p. 14).

Percebendo-se a estrutura da sociedade capitalista sob a ótica da luta de classes, a ciência pode ser vista “como uma força de progresso ou como uma força de opressão” (ANDERY, 1988, p. 11). A ciência pode ser observada como força de progresso ao se perceber os avanços tecnológicos e científicos como benefícios para a humanidade. A ciência como força de opressão caracteriza-se pelo seu entrelaçamento aos interesses do capital, atendendo as solicitações deste, e contribuindo para a divisão do trabalho.

Nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a educação não pode consistir na formação uniforme de todos os seus membros, porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. (PINTO, 2010, p. 33).

Devido às necessidades da produção e ao crescimento das cidades, a indústria passou a exigir o domínio da escrita. “Nesse processo a escola ficou muito ligada ao progresso e às cidades”. (SAVIANI, 1994, p. 152). Assim, a escola, compreendida como um local onde se distribui o conhecimento historicamente construído e acumulado pela

humanidade, surgiu com o advento da sociedade de classes, tornando-se a forma oficial de educação.

O motor da educação está no interesse da sociedade em aproveitar para seus fins coletivos (sempre estabelecidos, nas sociedades divididas, pelas camadas dirigentes) a força do trabalho de cada um dos seus membros (sua capacidade criadora). (PINTO, 2010, p. 41).

“A escola é um lugar estratégico para o movimento social, pois nela poderá ser desenvolvida uma visão crítica ou conformista de mundo” (SOUZA, 2006, p. 81).

A partir do contexto histórico em que a escola se torna a forma oficial de educação, as outras formas educativas tornam-se secundárias. Porém, é importante observar que:

Quando se fala em educação seria muito simplista reduzi-la à educação escolar, pois se observa somente uma parte da realidade. A escola não é a reserva natural da formalidade e do rigor pedagógico. As outras educações, chamadas de educações não-formais ou informais, podem ser tão formais ou mais que a mesma escola. (CARO, 2009, p. 150).

Analisando-se a educação popular, propriamente dita, é importante ressaltar que, nesse conceito, a educação é “determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se insere, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulse a tendência de transformação dessa sociedade.” (SAVIANI, 2008, p. 92).

Uma das finalidades da educação é a promoção do indivíduo.

Do ponto de vista da educação, promover o homem significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2007, p. 46).

A educação popular não compreende a educação somente como uma reprodutora da sociedade de classes, mas a define como transformadora. Neste conceito, é importante ressaltar a afirmação de Freire (2006, p. 112), que diz: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação

não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico. (LIBÂNEO, 2008, p. 71).

No Brasil, “a partir do final dos anos 1950, multiplicaram-se os movimentos de educação de adultos destinados às camadas populares” (PAIVA, 2003, p. 165). Assim, a educação das classes populares apresenta-se como um trabalho mais intenso junto a estas camadas.

A educação popular é uma prática social. Melhor, é um domínio de convergência de práticas sociais que tem a ver, especificamente, com a questão do conhecimento. Com a questão da possibilidade da construção de um saber popular. Da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Aquilo que é a fala e a lógica que traduzem a passagem de sujeitos e classes econômicos para sujeitos e classes políticos. (BRANDÃO, 1984, p. 74).

Neste período, a educação de adultos era destinada às massas, porém, as propostas eram muito mais quantitativas do que qualitativas. Conforme Paiva (2003, p. 207), “era preciso impedir a desintegração social (...) e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país”.

As campanhas de erradicação do analfabetismo e a identificação com a educação de jovens e adultos trouxe novas idéias. Então, a pedagogia derivada da educação popular, naquele momento, acabou propondo novas relações no âmbito educativo, nas quais se buscava a transformação da realidade social. Os movimentos de educação popular introduziram teorias e práticas de trabalho, procurando a superação das mazelas dessa realidade. Conforme ressalta Ribeiro (2007, p. 171), “o objetivo mais amplo era o de que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país”.

Os principais movimentos de educação popular eram os “Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB)”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 93).

Segundo Ribeiro, (2007, p. 172), os Centros Populares de Cultura surgiram a partir de 1961, e utilizavam a arte com conteúdo político, visando à transformação da realidade brasileira.

Quanto aos Movimentos de Cultura Popular, Paiva (2003) afirma:

O movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob influência de idéias socialistas e cristãs. (PAIVA, 2003, p. 264).

O Movimento de Educação de Base, surgido em 1961, afirmava que a educação deveria servir para a conscientização e a mudança de atitudes. Conforme Paiva (2003, p. 270), “definiam-se o MEB como um movimento de cultura popular com características e metodologia próprias, partindo da educação sistemática para alcançar mais profundidade na atuação educativa sobre as comunidades”.

Após o início de 1964 a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos aparecia como algo ameaçador aos grupos direitistas e para a preservação da ordem capitalista. “A partir de Abril de 1964 um grande número de programas desaparece”. (PAIVA, 2003, p. 287).

Assim, e a partir de então, a educação popular foi se transformando em uma espécie de política compensatória, que visava, simplesmente, suprir as carências educacionais. De certa maneira, a característica compensatória acabou diferenciando a educação de adultos da educação popular:

Enquanto, sobretudo através de amplos programas de vinculação governamental, a educação de adultos desdobrava experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar de adultos carentes, a educação popular e, depois, a educação permanente surgem como projetos de re-significação política, social e pedagógica de toda a educação. (BRANDÃO, 1984, p. 64).

Nos anos de 1980, dentre as conquistas populares, houve um direcionamento de várias propostas de educação popular para dentro do Estado:

A educação popular surgiu na margem da sociedade, muitas vezes abertamente contra a educação formal. Nas discussões das décadas de 1970 e

1980 era muito comum encontrarmos argumentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular dentro do sistema escolar, uma vez que o caráter controlador era visto como inerente à ordem institucional da qual a escola faz parte [...]. Dois fatos que contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram a ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular. A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos. (STRECK, 2006, p. 3).

Na contemporaneidade se apresenta uma discussão sobre onde se realiza a educação popular. Somente dentro do ensino formal, ou fora dele também? Sobre esta questão:

As demandas socioeducacionais do mundo contemporâneo exigem um olhar mais abrangente sobre a educação. Este novo olhar (...) trata da educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida. (MACHADO, 2009, p. 133).

Conforme ressalta Ribeiro (2009, p. 169), é possível perceber a educação popular onde o trabalho é focado na educação de jovens e adultos e nas atividades com meninos e meninas de rua.

A questão da avaliação é abordada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), no artigo 24, inciso V, nos seguintes termos:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

Não obstante a fragilidade do texto, em termos de engendrar uma concepção e prática de avaliação voltada aos interesses populares de superação do fracasso escolar, importa ressaltar a “brecha” de autonomia atribuída à escola no sentido da busca de um processo avaliativo como possibilidade de aprimoramento da qualidade do

trabalho pedagógico escolar pela afirmação da dimensão qualitativa da avaliação escolar.

A avaliação da aprendizagem escolar tem assumido, historicamente, na educação brasileira, características marcadamente quantitativas e seletivas, incidindo nos processos de ensino, numa perspectiva conservadora, na qual a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”, ou seja, todos estão voltados mais para a promoção (aprovação / reprovação – avanço nas séries de escolaridade) do que para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem. O que importa na cultura avaliativa escolar, nessa perspectiva, são as notas (manipuladas como se não tivessem nada a ver com o processo de aprendizagem). Pode-se dizer que, de certa maneira, a avaliação acaba sendo um fim em si mesma.

Assim compreendida, a avaliação da aprendizagem serve a uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual pode ser chamado de modelo social “liberal conservador”. Neste modelo, a avaliação deve ser, obrigatoriamente autoritária, uma vez que o autoritarismo representa um dos fundamentos da própria sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. Assim, a avaliação educacional torna-se um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas, como também das sociais, no contexto da escola.

Neste contexto, a educação acaba sendo um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, e a avaliação assume um caráter autoritário, desenvolvendo personalidades submissas, que se conformam aos ditames desta sociedade.

Para romper com os atuais limites conservadores em que a avaliação escolar, via de regra, se desenvolve, é preciso situá-la em outra perspectiva, na qual possa se constituir em uma prática pedagógica comprometida com a educação como mecanismo de transformação social. Ou seja, substituir a pedagogia que domestica os educandos por aquela que os humaniza e os torna sujeitos do processo educacional em que estão inseridos.

A pedagogia voltada à transformação deve se concentrar em superar o autoritarismo e estabelecer a autonomia do educando. Neste contexto a avaliação

educacional deverá ser um mecanismo de diagnóstico da situação, objetivando o avanço e o crescimento, e não a estagnação disciplinadora.

Na maneira tradicional, como vem sendo desenvolvida com frequência em nossas escolas, a avaliação se torna um processo classificatório, servindo como um “filtro”, que permite a uns o acesso ao saber, e a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber (reproduzindo, assim, a distribuição social dos bens materiais e culturais).

Uma avaliação diagnóstica se mostra uma oportunidade para fazer uma pausa, pensar a prática e retornar a ela. O “significado diagnóstico da avaliação (...), de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação” (LUCKESI, 2008, p. 44). Pelo contrário, compreendendo a avaliação como um mecanismo que auxilia o professor na tomada de decisão (orientando novos caminhos na sua prática docente, se necessário), a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor, visando uma ação mais eficiente em direção à transformação.

É importante ressaltar que a avaliação deve verificar a aprendizagem a partir dos mínimos necessários, e não a partir dos mínimos possíveis. A respeito deste fato, Luckesi apresenta um ótimo exemplo:

Um aluno de pilotagem de Boeing que obteve 10 (dez) na decolagem e 2 (dois) na aterrissagem, tem média 6 (seis), que é suficiente para aprovação. Porém, ele tem uma média na nota (mínimo possível), mas não um mínimo necessário em todas as condutas que são indispensáveis à segurança do voo. (LUCKESI, 2008, p. 45).

O autoritarismo exercido pelos professores através da avaliação escolar é a sua “transformação em mecanismo disciplinador de condutas sociais” (LUCKESI, 2008, p. 40). De maneira arbitrária, sem critério prévio, o professor pode, por exemplo, conceder ou tirar pontos dos alunos por realizar, ou não, atividades irrelevantes que não se articulam com os objetivos educacionais pretendidos. Essa arbitrariedade atinge níveis absurdos, sendo representada, algumas vezes, até na falta de comunicação (algumas vezes o aluno não responde corretamente porque não compreendeu claramente o que o professor queria). Às vezes, a própria indisciplina em sala de aula pode sofrer a ação

do agente “disciplinador de condutas sociais” – a avaliação (novamente utilizada como um elemento de coerção).

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. (HOFFMANN, 2004, p. 34).

Segundo Mészáros (2006, p. 272), “a intensidade crescente da crise da educação nos principais países capitalistas (...) hoje, não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise de todo o sistema de ‘interiorização’ capitalista”.

A escola, compreendida sob uma ótica popular, não deve servir simplesmente como uma reprodutora da sociedade, mas sim, como transformadora. Como um instrumento de superação.

A escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores têm reivindicado para si e para seus filhos. (KUENZER, 1977, p. 33).

É importante observar que, “a educação, apesar de não ser a única alavanca da transformação radical da sociedade, ocupa uma função importante nesse processo de transformação”. (VALE, 1992, p. 66).

Para que a escola pública realmente atenda aos interesses populares, é importante que o educador esteja consciente do tipo de educação que ele deseja construir, junto com seus alunos. A própria reflexão constante sobre a sua prática, pode contribuir para que o educador efetive a busca pelo aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, numa perspectiva coletiva que envolva os sujeitos nele envolvidos, na direção do atendimento aos interesses das camadas populares.

Uma educação realmente popular deve ser vista:

Numa relação dialética entre o homem e as circunstâncias sociais. Nesse sentido, a educação é colocada no seu lugar próprio, isto é, nem como única responsável pela transformação social nem tampouco como reprodutora e perpetuadora de toda uma ordem social. (VALE, 1992, p. 76).

“A concepção de exclusão social é inseparável do conceito de cidadania e se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir os benefícios e bens produzidos por ela”. (GRACIANI, 2009, p. 209).

Conquanto facilmente constatável empiricamente a exclusão social é um fenômeno bastante complexo. Em relação à exclusão no âmbito da escola, importa deter-se nas causas que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro da escola.

Ao considerar que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, é possível perceber que as políticas de inclusão (ou inserção social) são estratégias para integrar os excluídos ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, para manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho. É questionável o real poder de transformação das políticas públicas dirigidas às pessoas colocadas em situação de vulnerabilidade social pelo modo de produção capitalista. Sob esta perspectiva, o conceito de exclusão oculta a postura autoritária da classe à qual interessa acomodar os conflitos ao invés do necessário aprofundamento da questão.

Analisando essas questões de superfície e fundo, é possível notar os grandes desafios que se apresentam, principalmente aos trabalhadores da educação, na atual conjuntura (capitalismo em sua versão neoliberal globalizada).

Enfim, a superficialidade ou o aprofundamento do estudo da questão da exclusão social impõe o questionamento acerca do tipo de educação a oferecer aos excluídos na escola, no emprego, na terra, entre outros.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A instituição de ensino apresentou-se à disposição para a realização da pesquisa, fornecendo todos os documentos necessários para a descrição da realidade escolar.

Em relação às condições de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foram apresentados os questionários (apêndice) aos alunos, professores e equipe pedagógica. Os instrumentos foram entregues em sala de aula para os alunos, com os devidos encaminhamentos e orientações, na sala dos professores e na coordenação para os profissionais. Aos respondentes foram explicados o trabalho de pesquisa, seus propósitos e metodologia de trabalho. Houve boa receptividade.

Um obstáculo encontrado para a realização da pesquisa foi a não devolução de alguns questionários, o espaço da estrutura escolar e, talvez, o receio de alguns profissionais e alunos de expressarem a sua opinião real sobre o assunto.

Os respondentes foram: trezentos e oitenta alunos do turno diurno, vinte alunos do turno noturno (EJA), dezoito professores e duas pedagogas.

Em relação aos dados obtidos junto aos alunos, é possível analisar o seguinte:

- A contextualização das disciplinas em sua relação com a realidade dos alunos, segundo 66% dos entrevistados é satisfatória, e 34% a declaram regular.
- O relacionamento entre professores e alunos é apontado como satisfatório, por 91% dos alunos.
- O relacionamento entre os alunos é considerado satisfatório, também, segundo 91% dos alunos.
- A percepção da motivação dos professores é considerada satisfatória, segundo 66% dos alunos e razoável para 34% dos mesmos.
- 60% dos alunos sentem-se motivados, 31% sentem-se razoavelmente motivados e 9% sentem-se desmotivados.
- Em relação aos instrumentos de avaliação, a maioria dos alunos, (91%), afirma que tais instrumentos são diversificados.

- Quanto à questão de clareza nas atividades avaliativas (provas e trabalhos), apenas 50% dos alunos declararam que os objetivos são claros.
- A maioria dos alunos, 91%, afirma que não sugerem maneiras de serem avaliados.
- Quanto à orientação após as avaliações, 34% dos alunos afirmam serem orientados e 66% afirmam não serem orientados.

Através do instrumento de pesquisa (questionário) direcionado à equipe pedagógica e professores, é possível analisar o seguinte:

- Apesar de muito variável, o tempo médio de atuação dos profissionais é de seis anos. Todos os entrevistados possuem pós-graduação (um dos profissionais possui mestrado e os outros possuem especialização).
- Em relação ao conhecimento sobre o que a LDB determina sobre a avaliação, 60% dos profissionais afirmam conhecer.
- O planejamento é feito de conformidade com o Projeto Político-Pedagógico da escola, segundo todos os profissionais.
- Já em relação aos objetivos planejados, 80% dos professores declararam que os atingem e 20% afirmaram ser os alcançam razoavelmente.
- Quanto à avaliação estar articulada com os objetivos planejados, 80% dos profissionais afirmam que sim.
- Quanto a conhecer a expressão “avaliação diagnóstica ou mediadora”, 40% dos profissionais afirmaram conhecer, 40% já ouviram falar e 20% nunca ouviram nada a respeito.
- 80% dos profissionais afirmaram que os alunos participam ativamente do processo avaliativo e 20% afirmaram que os alunos não participam de maneira muito efetiva neste processo.
- A relação entre a equipe pedagógica e os professores é considerada satisfatória, conforme todos os entrevistados.
- Os profissionais, em sua maioria, 80%, afirmam que existe uma relação muito boa entre professores e alunos. 20% afirmaram que a relação é razoável.

- 80% dos professores afirmaram que é difícil considerar a situação própria de cada aluno nas questões avaliativas. 20% afirmam que conseguem atingir esse objetivo.
- Todos os profissionais afirmaram utilizar diferentes instrumentos avaliativos.

Na questão referente à utilização pelo professor da avaliação como um mecanismo que o auxilia na tomada de decisões (orientando novos caminhos na sua prática docente, se necessário), todos os profissionais afirmaram que utilizam a avaliação como um mecanismo de reflexão e retomada do trabalho pedagógico.

Ao conversar com os professores e as pedagogas a respeito da evasão na EJA, todos afirmaram que a mesma é muito elevada. Alguns acham que questões de aspecto social e econômico são responsáveis pela evasão, porém, a grande maioria dos entrevistados acredita que, para minimizar esta situação, a escola deveria ter mais flexibilidade em relação aos horários.

Embora todos os professores tenham afirmado que diversificam bastante os instrumentos avaliativos, fato este, confirmado pela maioria dos alunos, apenas a metade dos discentes declarou compreender plenamente os objetivos apresentados em cada avaliação.

A maioria dos professores afirmou que os alunos participam ativamente do processo avaliativo, mas a maioria dos alunos informou não participar de maneira ativa do processo avaliativo. Os discentes também apresentaram um índice razoável de afirmações de que não há uma retomada (orientação) sobre as dificuldades apresentadas nas avaliações.

Conforme consta do PPP da escola, a concepção de avaliação da aprendizagem pode ser assim delineada:

- A avaliação é integrante e intrínseca ao processo educacional e entendida como um dos aspectos do processo de aprendizagem.
- A avaliação é entendida como um instrumento da aprendizagem, subsidiando a atuação do professor na reorientação de sua intervenção pedagógica.
- Os erros dos estudantes não são vistos como sinal de que ele não aprendeu, mas como formulações de hipóteses por um indivíduo em processo (erro

construtivo – aquele que, formulado inicialmente pelo aluno, constitui-se em primeiro estágio na apropriação de um conteúdo).

- O saber é o resultado de uma prática em que se valoriza uma avaliação investigativa dos diferentes modos de pensar de professores e alunos, em que a cooperação e a interdisciplinaridade têm papel preponderante.
- Deve ser permitida, ao educando, a auto-avaliação de sua caminhada rumo ao conhecimento, descobrindo-se como indivíduo em processo de construção. A auto-avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar.
- Visa-se criar oportunidades para que os alunos envolvam-se em sua avaliação, auxiliando na formação de sujeitos mais críticos e conscientes de sua atuação durante o processo de aprendizagem, avaliando a si mesmos e ao processo continuamente.

Analisando-se o PPP, de maneira geral, percebe-se a concepção de uma avaliação diagnóstica, onde os instrumentos avaliativos servem como parâmetros para direcionar as práticas docentes, visando o aperfeiçoamento dos alunos.

Além dos dados obtidos nos questionários, foram observadas e analisadas atividades avaliativas da escola campo de pesquisa.

Numa das situações observadas, os alunos realizavam um instrumento de avaliação e se mostravam bastante tranquilos ao realizá-lo, o que denota uma vivência natural da questão da avaliação. Enquanto transcorria essa atividade, em conversa informal, a professora afirmou que a prova é elaborada única e exclusivamente pela pedagoga; que é definido um dia para a aplicação da prova para todas as turmas; que é aplicada uma mesma prova (exatamente igual) para todos os alunos de uma determinada série; que há critérios de correção definidos; que as crianças que não tiram boas notas nesta prova são encaminhadas para reforço. Porém, não é feita uma nova avaliação após o reforço.

Num primeiro momento, já é possível observar discrepâncias entre o relato da professora e o que está previsto no projeto político-pedagógico da escola. Discrepâncias essas, que podem ser objeto de reflexão da equipe pedagógica

juntamente com os professores no sentido de aprimoramento do processo na direção de se constituir um mecanismo de auxílio ao professor na tomada de decisão e orientação de novos caminhos na sua prática docente, se necessário. Em suma, no sentido de compatibilizar o processo avaliativo com a concepção delineada no PPP.

A avaliação concebida e praticada como fator de inclusão escolar, apresenta, necessariamente, uma postura mediadora na qual o professor deve, segundo Hoffmann (2008, p. 58), “ao invés do certo / errado, e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções” no processo de apropriação / reelaboração de seus saberes.

## 5. CONCLUSÃO

As práticas avaliativas desenvolvidas de forma predominante em diferentes contextos escolares no Brasil têm demonstrado, de certa maneira, contribuir para a desconstrução de uma educação de qualidade, voltada aos interesses das camadas populares.

Na medida em que, o conjunto das práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano escolar, dentre elas os processos avaliativos, gradativamente se distanciam do compromisso com a efetivação da função social da escola, via de regra anunciada com clareza nos projetos pedagógicos, a tendência é a secundarização de uma proposta de ação pedagógica voltada ao comprometimento com a elevação cultural pela via da especificidade da escola em relação à garantia do acesso ao conhecimento elaborado pela população.

A contribuição da escola na formação da pessoa se concretiza na medida em que o aluno, se apropriando dos conhecimentos por ela desenvolvidos e desenvolvendo também outros conhecimentos, seja capaz de compreender o mundo da natureza e da cultura, compreender a si próprio e sua condição neste mundo, constituindo-se, assim, sujeito de ação e interação transformadoras.

O processo de avaliação da aprendizagem concebido na perspectiva da superação dialética das dificuldades constatadas nessa apropriação encerra grandes possibilidades de se consistir na utilização de todos os momentos do ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do percurso de formação educacional dos alunos em fator de inclusão, de revisão e aprimoramento da proposta pedagógica com vista à melhoria do ensino, na direção dos interesses das classes populares em relação à escola.

## REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália. Olhar para a história: caminho para compreender a ciência hoje. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: Educ Editora, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CARO, Sueli Maria Passagno. Educação social: uma questão de relações. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1977.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Centauro, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e cooperação nos assentamentos do mst**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re) construção do público: Há fogo sobre as brasas?** Revista Brasileira de Educação. ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Maio/Agosto, 2006, V 11, n 32, p. 272-284.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

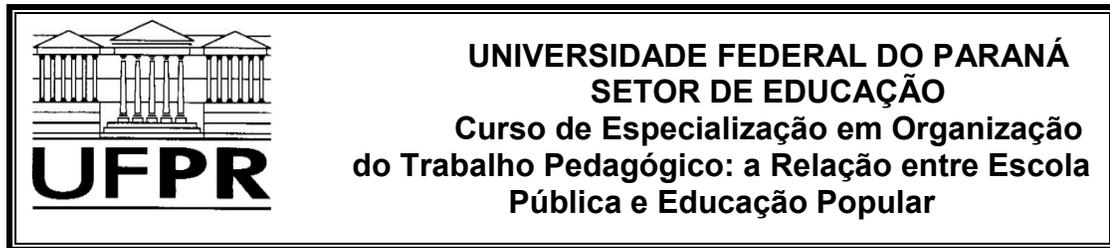
VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília : São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, v. 2, 1999.

## APÊNDICE

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS.....	38
APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE PESQUISA (PROFESSORES).....	39
APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE PESQUISA (ALUNOS).....	42

## APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS



### **PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Estou realizando um projeto de pesquisa monográfica no Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre escola pública e educação popular, da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.

Portanto, suas respostas são de grande importância para uma análise mais profunda sobre esta questão. O projeto monográfico, do qual este questionário faz parte, será apresentado como requisito para monografia de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, da Universidade Federal do Paraná.

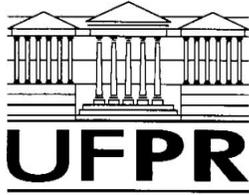
Não é necessário identificar-se. Por gentileza, leia atentamente e responda com sinceridade. É muito importante que responda todas as questões.

Desta maneira, você estará contribuindo para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar como uma possibilidade de aprimoramento da qualidade do trabalho pedagógico.

Agradeço sua preciosa contribuição,

Roberto Fabiano Teixeira

## APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE PESQUISA (PROFESSORES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**

**Instrumento de Pesquisa (Professores)**

Dados de identificação:

Função: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Escolaridade:  Nível Médio  
 Graduação (Qual?) \_\_\_\_\_  
 Especialização (Qual?) \_\_\_\_\_  
 Outro \_\_\_\_\_

1) Como você analisa as atividades avaliativas na sua escola?

---

---

---

---

---

2) Como os professores planejam suas aulas?

---

---

---

3) Como a equipe pedagógica procura orientar os professores em relação às atividades avaliativas?

---



---



---



---

4) Você utiliza a avaliação como um mecanismo que o auxilia na tomada de decisões (orientando novos caminhos na sua prática docente, se necessário)?

---



---



---



---

5) Existe evasão? Em caso afirmativo, quais seriam os possíveis motivos?

---



---



---



---



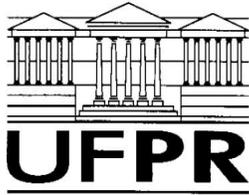
---

6) Manifeste sua opinião:

ASSUNTO	ALTERNATIVA			JUSTIFIQUE
Conhece o que a LDB determina sobre a avaliação	☺	☹	☹	
A avaliação dos alunos está de acordo com o PPP	☺	☹	☹	

Os objetivos planejados são alcançados	☺	☹	☹	
A avaliação está articulada com os objetivos planejados	☺	☹	☹	
Conhece a expressão “avaliação diagnóstica ou mediadora”	☺	☹	☹	
Os alunos participam ativamente do processo avaliativo	☺	☹	☹	
Motivação / interesse dos alunos	☺	☹	☹	
Relação entre equipe pedagógica e professores	☺	☹	☹	
Relação entre professores e alunos	☺	☹	☹	
A avaliação considera as condições próprias de cada aluno	☺	☹	☹	
Você utiliza diferentes instrumentos avaliativos	☺	☹	☹	

## APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE PESQUISA (ALUNOS)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**

**Instrumento de Pesquisa (Alunos)**

Dados de identificação:

Período: \_\_\_\_\_

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil:  Casado(a)  Solteiro(a)  Divorciado(a)  Outros \_\_\_\_\_

Bairro onde reside: \_\_\_\_\_

1) Qual o motivo que o levou a matricular-se nesta escola?

---

---

---

---

---

2) A escola atende as suas expectativas? Por quê?

---

---

---

3) Você sente dificuldades nas avaliações (provas, trabalhos, etc)? Quais?

---

---

---

---



---



---

4) Você trabalha? Em caso afirmativo, quantas horas você trabalha por dia?

---



---

5) Assinale os bens que você possui:

computador     bicicleta     som     celular

carro             moto             casa própria

outros \_\_\_\_\_

6) Quais as maiores dificuldades que você encontra para vir às aulas?

família     trabalho     transporte

horário     idade         preconceito

recursos financeiros     nenhuma

outra: \_\_\_\_\_

7) Manifeste sua opinião:

ASSUNTO	ALTERNATIVA			JUSTIFIQUE
Relação entre o que é ensinado e a sua realidade				
Relacionamento professores x alunos				
Relacionamento entre os colegas				
Motivação dos professores				
Motivação dos alunos				
Você é avaliado através de				

provas, trabalhos, apresentações, etc.				
As provas e os trabalhos têm objetivos claros	☺	☹	☹	
Você sugere maneiras de ser avaliado (provas, trabalhos, etc)	☺	☹	☹	
As suas dificuldades são explicadas pelo professor, após as avaliações	☺	☹	☹	