

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

Paulo Sérgio Pereira Bagestero

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, METODOLOGIA DE ENSINO E
AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: entre projetos
político-pedagógicos e discursos docentes**

Uruguaiana, RS, Brasil

2019

Paulo Sérgio Pereira Bagestero

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO
NO ENSINO FUNDAMENTAL: entre projetos político-pedagógicos e
discursos docentes**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Daniel Henrique Roos

Coorientador: Prof. Dr. Robson Luiz Puntel

Uruguaiana, RS, Brasil

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B144t Bagestero, Paulo Sérgio Pereira
Tendências pedagógicas, metodologia de ensino e
avaliação no Ensino Fundamental: entre projetos
político-pedagógicos e discursos docentes / Paulo Sérgio
Pereira Bagestero.
123 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA
E SAÚDE, 2019.

"Orientação: Daniel Henrique Roos".

1. Tendências pedagógicas. 2. Projeto político-
pedagógico. 3. Discurso docente. 4. Metodologias de
ensino. 5. Avaliação da aprendizagem. I. Título.

PAULO SÉRGIO PEREIRA BAGESTERO

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO
NO ENSINO FUNDAMENTAL: entre projetos político-pedagógicos e
discursos docentes**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências.


Área de Concentração: Educação

Dissertação defendida e aprovada em 10 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Daniel Henrique Roos
Orientador
Universidade Federal do Pampa



Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano
Universidade Federal do Pampa



Prof.^a Dr.^a Claudia Regina Costa Pacheco
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cleide e Sérgio, pois sem a criação que tive deles eu não seria quem sou e não chegaria onde estou. Muito obrigado por todo o apoio emocional, logístico, financeiro, pela educação e pelos valores que me passaram e que carregarei sempre.

Aos meus irmãos, Cláudio e Marcos, que me oportunizaram o desenvolvimento do senso de responsabilidade, de altruísmo, e que sempre que puderam me ajudaram das mais diversas formas.

À minha namorada, Viviane, um imenso e especial agradecimento, por ter tolerado e me apoiado em todas as crises ocorridas durante esses longos vinte meses. Obrigado por ter acreditado em mim o tempo todo, por ter dividido os momentos de alegria e me consolado nos momentos de frustração, por ter me ajudado sempre que precisei em momentos de trabalho árduo. Obrigado por ter sido meu refúgio nos momentos que precisei e meu combustível para me manter sempre em movimento. Sem ti esse trabalho não seria o mesmo.

Ao professor Daniel Henrique Roos, por ter acreditado na minha pesquisa e confiado na minha capacidade em desenvolvê-la, mesmo não estando totalmente alinhada a seu percurso acadêmico. Obrigado por ter sido um orientador que sempre disse "vai em frente" e nunca se fechou para minhas ideias, sempre dando sugestões alternativas de melhoria e modificação, mas sem se impor sobre as ideias.

Ao professor Robson Puntel, por ter dado contribuições bastante específicas as quais só fizeram abrilhantar o produto final da pesquisa, agregando o seu valor.

À professora Ediane Wollmann e ao professor Phillip Ilha por terem despertado o meu interesse pela pesquisa por intermédio de uma oficina aplicada na época da minha graduação no já tão aparentemente distante ano de 2015.

À professora Fernanda Noronha Rosado, por sempre ter trazido grandes contribuições para o meu desenvolvimento acadêmico e, além disso, pela ótima convivência de amizade e carinho construída.

À professora Cláudia Pacheco não somente pelas essenciais contribuições dadas nas bancas de qualificação e defesa, mas por ter me mostrado a importância em sabermos ser empenhados e criativos para quaisquer atividades que nos proponhamos a fazer.

Aos professores e professoras do PPGEQVS por todos os debates e

ensinamentos proporcionados durante esse período de convívio.

Ao professor Edward Pessano, em especial, por ter aceitado fazer parte das bancas de qualificação e defesa e que, sem sombra de dúvidas, acrescentou muito tanto para o aprimoramento das atividades de pesquisa quanto para a apresentação final da dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Alegrete-RS, por ter aberto os seus espaços escolares para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às escolas que aceitaram participar da pesquisa, na figura de seus diretores e diretoras, coordenadoras e coordenadores pedagógicos e professores e professoras que dispuseram parte do seu tempo e empenho para contribuir, seja respondendo questionários, disponibilizando documentos e, até mesmo, pelas conversas triviais desenvolvidas.

A todos os colegas de PPG que, junto comigo, inauguraram o Programa na Unipampa, compondo a primeira turma do PPG nesta universidade. Muito obrigado desbravadores por todos os momentos de alegria compartilhados, pelas viagens, pelas discussões, tanto as divertidas quanto as acirradas, pelas convergências e divergências, por podermos construir, destruir e reconstruir tantas visões acerca dos mais variados pontos.

Aos colegas que vieram nas seleções seguintes, em especial aos alegretenses, Márcio, Francieli, Ivana, Caroline, Paula, Débora e Fernanda, por todas as caronas divididas, diálogos sérios e outros menos sérios.

A todos os colegas de trabalho que não mediram esforços para cobrir as minhas ausências ao trabalho quando a pesquisa se tornou mais intensa e precisei interromper minhas atividades laborais.

*Quando secam os oásis
utópicos, estende-se um deserto
de banalidade e perplexidade*

J. Habermas

BAGESTERO, PSP. Tendências pedagógicas, metodologia de ensino e avaliação no Ensino Fundamental: entre projetos político-pedagógicos e discursos docentes [dissertação]. Uruguaiana: Universidade Federal do Pampa, 2019.

RESUMO

A escola básica pública brasileira encontra-se em crise e seus alunos vem obtendo resultados muito desanimadores em avaliações externas, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Isso indica que os níveis de aprendizagem dos alunos não parecem estar sendo alcançados efetivamente. Ainda assim, no contexto da região de periferia da cidade de Alegrete-RS algumas escolas vem obtendo êxito em atingir as metas propostas pelo governo nacional em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esta pesquisa objetivou identificar as tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2014) presentes nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas e nos discursos docentes para buscar relações entre os resultados obtidos e as tendências praticadas em diferentes escolas, enfatizando os aspectos de metodologia e avaliação. Este trabalho consiste em uma pesquisa de estudos de caso múltiplos, sob um panorama de análise qualitativo. Para isso, construímos inicialmente uma revisão sistemática da literatura para conhecer a produção científica acerca dos aspectos de avaliação presentes em PPP de escolas públicas do Brasil. Após isso, fizemos o estudo dos PPP destas escolas, buscando compreender as percepções pedagógicas que prevalecem em cada uma. Logo a seguir, procuramos entender as teorias pedagógicas que embasam o discurso dos docentes, por intermédio de questionário. A análise dos dados foi instrumentalizada a partir de diferentes estratégias relacionadas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os PPP das escolas apresentaram características gerais bastante relacionadas com a pedagogia liberal renovada progressivista com esporádicas manifestações da pedagogia progressista libertadora. Em relação aos professores, suas tendências pedagógicas se mostraram brevemente divergentes em alguns aspectos, mas, considerando o grupo todo, as tendências predominantes foram a liberal renovada progressivista e a liberal tecnicista. No que concerne especificamente a metodologias de ensino e avaliação, os PPP das escolas mantiveram suas características, enquanto o discurso docente se voltou ainda mais à visão do professor detentor do conhecimento, ao sobressaírem as tendências liberais tradicional e tecnicista. Assim, inferimos que a fundamentação em teorias pedagógicas que remontam ao início e meados do século passado reflete a

dificuldade da educação em renovar suas práticas pedagógicas com base em tendências pedagógicas que visam a emancipação social dos discentes e consequente capacidade de transformação das relações político-sociais estabelecidas. Além disso, compreendemos que existe necessidade de maior proximidade e interação entre academia e escola básica com o intuito de apropriação dos problemas existentes na escola por parte da universidade e, principalmente, para a expansão do repertório da escola básica pela aquisição de novas concepções pedagógicas vindas do ambiente acadêmico e adequação destas às suas necessidades específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências pedagógicas; Projeto político-pedagógico; Discurso docente; Metodologias de ensino; Avaliação da aprendizagem.

BAGESTERO, PSP. Pedagogical trends, teaching methodologies and assessment at elementary schools: between political-pedagogical projects and teachers' speeches [dissertation]. Uruguaiana: Federal University of Pampa, 2019.

ABSTRACT

The Brazilian public elementary school is in crisis and its students have been getting very disappointing results in external assessments, such as Programme for International Student Assessment (PISA), Prova Brasil and the Basic Education Assessment System. This indicates that students learning levels do not seem to be being effectively achieved. Still, in the context of the outskirts of the city of Alegrete-RS, some schools have been attaining some success in achieving the goals proposed by the national government in relation to the Basic Education Development Index. This research aimed to identify the pedagogical trends (LIBÂNEO, 2014) present in the political-pedagogical projects (PPP) of the schools and in the teachers' speeches to seek relations between the results obtained and the trends practiced in different schools, emphasizing aspects of methodology and evaluation. This work consists of a research of multiple case studies, with qualitative analysis. For this, we initially built a systematic review to know the scientific production about the evaluation aspects present in PPP of public schools in Brazil. Then, we studied the political-pedagogical projects of these schools, seeking to understand the pedagogical perceptions that prevail in each one. Next, we seek to understand the pedagogical theories that support the teachers' discourse through a questionnaire. The analysis of the obtained data was instrumentalized from different strategies related to the content analysis (BARDIN, 1977). The school PPPs presented general characteristics closely related to the progressive renewed liberal pedagogy with sporadic manifestations of liberating progressive pedagogy. Regarding the teachers, their pedagogical trends were briefly divergent in some aspects, but, considering the whole group, the predominant tendencies were the progressive renewed liberal and the technician liberal. With regard specifically to teaching methodologies and assessment, school PPPs have retained the same characteristics, while teachers' speeches has turned even more to the teacher as keeper of knowledge as it stands out from traditional and technician liberal trends. Thus, we inferred that the grounding in pedagogical theories dating back to the early and mid-last century reflects the difficulty of education in renewing its pedagogical practices based on pedagogical trends aimed at the social emancipation of students

and consequent capacity for transformation of established political-social relations. In addition, we understand that there is a need for greater proximity and interaction between academy and elementary school in order to appropriate the problems at school by university and, especially, to expand the repertoire of elementary school through the acquisition of new pedagogical conceptions of the academic environment and their suitability for your specific needs.

KEYWORDS: Pedagogical trends; Political-pedagogical project; Teachers' speeches; Teaching methodologies; Learning assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama do processo de revisão	39
Figura 2 – Quantidade de exclusões por critério de exclusão identificado ..	45
Figura 3 – Gráfico da tendência pedagógica de P1	78
Figura 4 – Gráfico da tendência pedagógica de P2	79
Figura 5 – Gráfico da tendência pedagógica de P3	80
Figura 6 – Gráfico da tendência pedagógica de P4	80
Figura 7 – Gráfico da tendência pedagógica de P5	81
Figura 8 – Gráfico da tendência pedagógica de P6	82
Figura 9 – Gráfico da tendência pedagógica de P7	82
Figura 10 – Gráfico da tendência pedagógica de P8	83
Figura 11 – Gráfico da tendência pedagógica de P9	84
Figura 12 – Gráfico da tendência pedagógica de P10	84
Figura 13 – Gráfico da tendência pedagógica de P11	85
Figura 14 – Gráfico da tendência pedagógica de P12	86
Figura 15 – Gráfico da tendência pedagógica de P13	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As tendências pedagógicas	29
Quadro 2 – Combinações booleanas utilizadas	41
Quadro 3 – Lista de verificação de estudos qualitativos	42
Quadro 4 – Resumo das tendências pedagógicas verificadas nos PPP	63
Quadro 5 – Características das tendências pedagógicas liberais	69
Quadro 6 – Características das tendências pedagógicas progressistas	70
Quadro 7 – Pontos fortes e fracos do uso de questionários	73
Quadro 8 – Prospecção de dados por seção do questionário	73
Quadro 9 – Resumo do perfil pedagógico dos docentes	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados obtidos pela primeira pesquisa (Jan/2019)	43
Tabela 2 – Comparação dos resultados das pesquisas de Jan/2019 e Jul/2019	44
Tabela 3 – Trabalhos removidos na primeira exclusão e critérios	46
Tabela 4 – Resultado compilado das rejeições da revisão sistemática	48
Tabela 5 – Análise da tendência pedagógica do professor P1	77
Tabela 6 – Tendência pedagógica na concepção de metodologia de ensino.	92
Tabela 7 – Tendência pedagógica na concepção de avaliação	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- Brased** – *Thesaurus* Brasileiro da Educação
- CAFe** – Comunidade Acadêmica Federada
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CTS** – Ciência, Tecnologia e Sociedade
- EB** – Educação Básica
- EF** – Ensino Fundamental
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96
- LRND** – Pedagogia liberal renovada não-diretiva
- LRP** – Pedagogia liberal renovada progressivista
- LT** – Pedagogia liberal tradicional
- LTec** – Pedagogia liberal tecnicista
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCS** – Pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, sigla em inglês
- PLra** – Pedagogia progressista libertadora
- PLria** – Pedagogia progressista libertária
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema de pesquisa	24
1.2 Hipóteses de pesquisa	24
1.3 Objetivo geral	24
1.4 Objetivos específicos	25
2 PROSPECTANDO CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	26
2.1 As tendências pedagógicas no Brasil	26
2.2 O ensino nos anos finais no Ensino Fundamental	29
2.3 Avaliações externas: o IDEB e o PISA	31
3 SELEÇÃO DAS ESCOLAS	34
4 MANUSCRITO 1	35
5 MANUSCRITO 2	56
6 MANUSCRITO 3	65
7 CONECTANDO RESULTADOS A GUIA DE DISCUSSÃO	92
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
APÊNDICE B – Questionário aos professores	104
ANEXO A – Quadro compilado das respostas dos professores ao Questionário	106

APRESENTAÇÃO

O texto desta dissertação está subdividido nas seguintes seções: **INTRODUÇÃO**, onde trazemos o panorama sobre o qual esta pesquisa se debruçou, demonstrando o interesse pessoal do pesquisador na mesma, a sua importância para a área, a sua importância para o programa, o problema, a hipótese e os objetivos geral e específicos da pesquisa; **PROSPECTANDO CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**, onde abordamos a revisão da literatura sobre os itens a) as tendências pedagógicas no Brasil, b) o ensino no Ensino Fundamental e c) as avaliações externas na educação brasileira; **SELEÇÃO DAS ESCOLAS**, onde especificamos a forma com que as escolas participantes da pesquisa foram escolhidas; **MANUSCRITOS 1, 2 e 3**, onde apresentamos os métodos, resultados, discussões, considerações e referências das etapas de revisão sistemática da literatura, análise dos PPP vigentes das escolas selecionadas e análise dos discursos dos docentes destas escolas, respectivamente; **CONECTANDO RESULTADOS A GUIA DE DISCUSSÃO**, onde reunimos e fazemos ligações entre os resultados dos manuscritos, a fim de caracterizar e encorpar a discussão e identificar características que tenham potencial para responder ao problema de pesquisa; **CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA**, que apresentam as interpretações sobre os resultados apresentados, relacionando-os com os objetivos previstos, as limitações identificadas em cada etapa e as perspectivas para ampliação e aprimoramento das pesquisas sobre a temática escolhida.

Além disso, temos os seguintes elementos pós-textuais: **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** que contemplam as citações de todas as etapas da pesquisa, exceto dos manuscritos; **APÊNDICES** que incluem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário aplicado aos professores; e o **ANEXO** que apresenta, de forma compilada, as respostas de todos os sujeitos participantes da pesquisa ao questionário aplicado.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive um momento crítico em que, apesar do investimento financeiro crescente nos últimos anos¹ – cabe ressaltar que essa curva de crescimento têm se atenuado recentemente –, os resultados obtidos pelas escolas e alunos em avaliações de grande porte têm demonstrado estagnação no aprendizado dos educandos nas diversas áreas do conhecimento, incluindo as Ciências da Natureza.

Ao verificarmos os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes² (PISA, na sigla em inglês), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), podemos perceber que o Brasil tem uma média estável na avaliação na área de Ciências nas últimas quatro avaliações (2006, 2009, 2012 e 2015), a despeito da evolução do investimento em educação nesse período. Relatório da OCDE cita que “Colômbia, o México e o Uruguai obtiveram resultados melhores em 2015 em comparação ao Brasil muito embora tenham um custo médio por aluno inferior” (BRASIL, 2016, p.2). A média brasileira no PISA se manteve estável nesse período, tendo caído de 405 para 401 pontos de 2012 a 2015. Essa nota está abaixo da média dos países que compõem o a OCDE, de 493 pontos e coloca o Brasil na preocupante 63ª posição entre 70 países avaliados³.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2006, é outro dado relevante para ser analisado, visto que é composto pelos dados de aprovação escolar das escolas e pelo desempenho médio dessas escolas em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quais sejam, o Sistema de Avaliação da Educação Básica para a união e os estados e a Prova Brasil para os municípios. Após breve pesquisa nesses dados de escolas municipais do município de Alegrete-RS, percebemos que todas as escolas da área urbana com dados disponibilizados publicamente estão abaixo da meta proposta. Além disso, fazendo-se uma comparação nos dados dos últimos relatórios do IDEB (2011, 2013 e 2015), verificamos ainda que uma parcela dessas escolas têm

¹ Dados disponíveis em <<http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-educacionais>>. A série histórica vai de 2000 a 2015 e não houve a divulgação dos dados a partir de 2016 na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

² Dados disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>.

³ Dados disponíveis em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf>.

regressão nas médias obtidas⁴, dados que nos induzem a pensar em recuo na qualidade de ensino das mesmas. É observável também que, embora ainda abaixo da meta prevista, existem escolas que, no período supracitado, obtiveram melhorias em seus índices o que implica aparente melhoria em seus processos de ensino e aprendizagem. Essas diferenças nas progressões dos índices nos trouxe a perspectiva de buscar entender alguns dos motivos que estão impactando as notas em cada escola, tanto aquelas que têm progressão crescente quanto onde se percebe regressão.

Um dos pontos que entendemos como positivos ao pensar na educação brasileira, a liberdade de construção da matriz curricular pela escola e de trabalho do professor nos parece essencial para uma prática docente adequada e efetiva e que atenda às necessidades da comunidade discente. Legalmente, está previsto na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) em seu Artigo 12, inciso I que as escolas têm autonomia na elaboração da sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Interpretando o inciso IV do mesmo artigo, apreendemos que, respeitando essas diretrizes pedagógicas, o professor pode ter seu plano de trabalho individual, sem ferir, ainda, as normas comuns e do sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 1996). Dessa forma, devemos perceber que o professor, profissional que está em contato direto com o processo de aprendizagem do aluno, é o indivíduo com maior capacidade de entender e produzir técnicas, estratégias e métodos que facilitem o aprendizado desse aluno e, por isso, é fundamental garantir a esse professor a autonomia para adaptação do currículo vigente à realidade que encontra em sala de aula.

Além disso, a LBD de 1996 prevê em seu Artigo 14, inciso I, como forma de assegurar essa capacidade gestora de sala de aula do professor, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola” (BRASIL, 1996). Essa participação permite aos professores e pedagogos a construção de uma proposta pedagógica que vai ao encontro de suas perspectivas pessoais acerca de ensino e aprendizagem e de seu conhecimento empírico sobre as potencialidades e limitações da estrutura escolar para melhor atender ao corpo discente. Salientados esses aspectos, entendemos que conhecer o PPP das escolas

⁴ Disponível em <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>.

é primordial para a proposta de investigação dos aspectos que potencializam o aprendizado dos alunos.

Com o intuito de produzir uma prática docente potencializadora, o professor precisa, ainda, de grande arcabouço teórico-prático e boa criatividade para que sejam desenvolvidas metodologias de ensino⁵ que sejam interessantes, agucem e satisfaçam a curiosidade dos alunos. Assim, é necessário ao educador conhecer a realidade dos seus alunos, o contexto social onde a escola e o corpo discente estão inseridos, os interesses dos educandos e, ainda, ter a competência de vincular essa realidade e esses interesses com os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos alunos com a sua mediação.

Outro aspecto relevante para a efetivação e funcionalidade da metodologia de ensino utilizada pelo docente são as ferramentas didáticas selecionadas. Livros didáticos, modelos pedagógicos, mídia digital, entre outros, podem contribuir relevantemente no desenvolvimento das aulas para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, mas também podem prejudicar os mesmos em caso de utilização inadequada desses meios. Vários estudos publicados nos últimos anos evidenciam que, apesar do surgimento e crescimento em escala exponencial de artigos tecnológicos, o livro didático continua sendo uma das grandes ferramentas utilizadas no Ensino Fundamental (EF) (PAIS, 2005; CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005; STAMATTO, 2007; ECHEVERRÍA; MELLO; GAUCHE, 2010; MAIA *et al*, 2011; DA SILVA, 2016; ROSA; MOHR, 2016) embora não esteja sendo, necessariamente, bem usado. Sendo um recurso didático de tamanha relevância, a eficácia e a moderação na sua utilização devem ser pontos primordiais de cuidado, para que não seja desperdiçado o potencial de outras ferramentas didáticas fazendo do livro o direcionador das atividades em sala de aula. A metodologia de ensino do professor é, então, fundamental para que os alunos atinjam seus objetivos de aprendizagem na nossa perspectiva. Assim, compreender as metodologias e estratégias de ensino dos professores pode nos ajudar a perceber de que forma estes aspectos podem estar tornando robustos os aprendizados dos educandos ou fragilizando-os.

⁵ Nesse trabalho, entende-se por metodologia de ensino o conjunto de estratégias e técnicas aplicadas pelo professor para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da forma mais eficaz e produtiva possível.

Por fim, também é importante salientar que os resultados obtidos pelos alunos durante e no fim do processo de ensino e aprendizagem só podem ser considerados quando temos um sistema de avaliação coerente e integrado à nossa prática. A avaliação não deve ter fim em si mesma, nem apenas representar o resultado final do aluno, a corporificação daquilo que ele foi capaz de aprender. Acreditamos que se deve utilizar a avaliação como ferramenta para orientar os passos seguintes de desenvolvimento de conteúdos, revisando os procedimentos em busca da superação das dificuldades encontradas por alunos e professores durante a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem.

Disposto isso, evidentemente devemos pensar em uma avaliação que ultrapasse a mera mensuração quantitativa do aprendizado de conceitos pelo aluno, buscando ferramentas para observar os processos de aprendizado e perceber como os alunos desenvolvem a autonomia para resolver os problemas com que se deparam durante as aulas. Nesse ponto, Demo conceitua que

na qualidade não vale o maior, mas o melhor, não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico. Diz respeito ao mundo tão tênue quanto vital da felicidade (DEMO, 2008, p. 13)

Assim, as avaliações de caráter qualitativo precisam ir além do quanto o conhecimento foi significativo ao educando, precisam descobrir se os processos de ensino e aprendizagem tornaram o aluno capaz de aplicar os conhecimentos aprendidos em situações da vida, sejam essas situações de aspecto rotineiro ou imprevisto, elevando o aluno a uma posição de potencial modificador de sua realidade. Com tais objetivos, existem aspectos da avaliação que devem ser considerados, como o fato que a avaliação precisa ser contínua e estar presente em todas as etapas desse processo desde o início, buscando entender o conhecimento prévio que o aluno já traz de sua experiência de vida, aqui denominada avaliação diagnóstica e definida como nos traz Leite (2002) quando nos diz que

Uma avaliação diagnóstica justifica-se quando se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram. [...] o recurso ao diagnóstico que permite concretizar as ideias daqueles que sustentam que a aprendizagem e a integração do saber

e do ser têm mais probabilidades de ocorrer e de ser de melhor qualidade quando se parte do que nos é familiar e próximo para integrarmos novas aprendizagens e para ampliarmos competências. (LEITE, 2002, p. 46-47)

Também devemos considerar a utilização da avaliação como forma de compreender o desenvolvimento dos alunos durante o programa de ensino e, se necessário, modificar as estratégias e métodos de ensino a partir do reconhecimento de deficiências nos processos de ensino e aprendizagem. A esse modo de avaliação denominamos avaliação formativa, onde, nas palavras de Fernandes (2006), temos que

Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. [...] Esse tipo de avaliação formativa pode ocorrer após o desenvolvimento de um domínio do currículo num dado período de tempo [...] sob a forma das chamadas revisões da matéria dada (FERNANDES, 2006, p. 23).

Por fim, e naturalmente, é evidente que a avaliação tem por finalidade identificar os aprendizados dos alunos ao fim dos ciclos (avaliação somativa), devendo estar sempre atrelada ao oferecimento de oportunidades de recuperação dos objetivos de aprendizagem não alcançados. Nessa perspectiva, Harlen e Gardner (2010) discorrendo sobre a avaliação somativa dizem que

*The two main uses fall under the headings: use of results for individual students and use of results for groups of students (classes, year groups, national populations). Within the school, individual students' assessment results may be used for record keeping, monitoring progress, reporting to parents, students and other teachers, and for career guidance.*⁶ (HARLEN; GARDNER, 2010, p. 16)

Compreender como a forma de avaliação reflete adequadamente ou não os conhecimentos adquiridos pelos alunos se torna indispensável para evidenciar as práticas pedagógicas que tenham influência positiva sobre o aprendizado dos mesmos.

⁶ Tradução nossa: Os dois principais usos se enquadram nas seguintes direções: uso dos resultados para dos estudantes individualmente e uso dos resultados do grupo de estudantes (turmas, grupos anuais, população nacional). Dentro da escola, os resultados da avaliação individual dos estudantes podem ser utilizados para registro, monitoramento do progresso, relato aos pais, estudantes e outros professores e para orientação profissional.

Nesse contexto, cada um dos aspectos citados contribui para a construção de uma compreensão individual de educação dos professores. A essa concepção individual nos referimos como sendo a tendência pedagógica do professor. Visualizando sob a ótica de Libâneo (2014) a tendência pedagógica do professor se constrói a partir de seis estruturas, quais sejam as perspectivas de: papel da escola, pressupostos da aprendizagem, método de ensino, conteúdos de ensino, relação professor-aluno e avaliação. A partir desse panorama, o autor delinea sete diferentes tendências, sendo quatro de caráter liberal – tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista – e três de vertente progressista – libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Historicamente no Brasil, tivemos uma sequência cronológica de surgimento das tendências pedagógicas que obtiveram mais adesão começando pela escola tradicional. Em meados dos anos 30 do século XX, tivemos o crescimento acelerado das perspectivas da Escola Nova (nesse trabalho denominada pedagogia renovada). À tendência escolanovista, sucedeu-se a escola tecnicista, por volta dos anos 60, com a ascensão dos militares ao governo nacional. Podemos trazer, em seguida, as tendências pedagógicas progressistas, capitaneadas pela pedagogia libertadora de Paulo Freire e, mais recentemente, a pedagogia crítico-social.

Então, podemos propor que os aprendizados em sala de aula podem ser condicionados positiva ou negativamente a partir de diversos fatores, como a metodologia e as ferramentas utilizadas pelo professor, as avaliações realizadas e a forma de integração dos conceitos com a realidade dos alunos, que têm grande relação com as concepções epistemológicas desenvolvidas na formação inicial e continuada do docente, sem prejuízo à importância de outros aspectos como o programa de ensino adotado, a autonomia do professor perante o currículo e, ainda, a autonomia do mesmo em sala de aula.

Com todos esses aspectos definidos, esse trabalho foi desenvolvido sob uma perspectiva qualitativa de análise, com características de estudo de caso e de pesquisa-ação quanto à sua metodologia. Com essa perspectiva, a pesquisa qualitativa é caracterizada, nas palavras de Denzin e Lincoln, como

um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. [...] Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar os

fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem” (2011, p.3, tradução nossa).

Aproximando esta perspectiva qualitativa dos estudos de caso, que no caso desta pesquisa são múltiplos, citamos que o que caracteriza esse método de pesquisa é a exploração de um ou mais fragmentos da vida real cotidiana. Aproveitamos a definição de Cresswell citando que, no estudo de caso,

o pesquisador se concentra em uma questão ou preocupação e só depois seleciona um caso delimitado para ilustrar esta questão. Em um estudo de caso coletivo (ou estudo de caso múltiplo), a questão ou preocupação é mais uma vez selecionada, mas o investigador escolhe múltiplos estudos de caso para ilustrar a questão (CRESSWELL, 2014, p. 88).

Nesse contexto educacional, trazemos ainda a questão da pesquisa-ação, que tem por pressuposto o desenvolvimento dos professores e pesquisadores de forma que se construam melhorias nos significados dos processos de ensino e aprendizagem na escola e na visão dos profissionais acerca de suas próprias práticas. Cabe registrar que, sob uma lente transformativa-participante, é fundamental salientar as subjetividades inerentes na observação da realidade pelos pesquisados e pelo pesquisador, a percepção das múltiplas formas de saber, o respeito pelos valores do grupo pesquisado – sem, no entanto, abdicar de problematizá-los – e o destaque no interesse pelas questões e preocupações do grupo, encorajando a sua participação política (CRESSWELL, 2014). Necessitamos salientar, ainda, que um trabalho colaborativo crítico implica uma perspectiva dialética entre pesquisador e pesquisado, onde esse deve ter voz não somente para registro de dados, mas ainda para a organização metodológica e estratégica em virtude do caráter formativo e emancipatório da pesquisa-ação voltado à transformação consciente dos processos (FRANCO, 2005).

Com base nos resultados dos alunos nas avaliações externas, entendemos que é essencial um trabalho que possa proporcionar futura formação e capacitação docente, a partir da compreensão das percepções pedagógicas em nível curricular e em nível prático docente local. É importante ressaltar também que o momento de transição curricular vivenciado no país pode servir de gatilho para a resignificação do trabalho docente, ampliando o repertório metodológico dos professores e a sua percepção acerca de currículo, metodologia e avaliação.

Além disso, a presente pesquisa vem ao encontro de preocupações que me angustiaram no período de estágio de Ensino Fundamental durante a minha graduação⁷, quando pude perceber que as metodologias aplicadas pelos professores regentes pouco alcançavam os alunos que pareciam muitas vezes perdidos e não alcançavam seus anseios. Ao mesmo tempo, era possível perceber que tais situações poderiam ser causadas por concepções pedagógicas antiquadas, não atualizadas, provavelmente pela falta de formação continuada aos professores, muitos deles cuja formação inicial havia ocorrido há vários anos, em outras perspectivas de mundo, de conhecimento, de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Essas percepções, somadas à minha crença de que não existem maus estudantes, apenas estudantes mal orientados, me fez buscar alternativas com a finalidade de melhorar o contexto educacional da sociedade que faço parte.

Ainda, é importante salientar a relevância do estudo no contexto científico, visto que, além de proporcionar um material de referência que aponte os avanços e deficiências da pesquisa em avaliação nos PPP escolares, na perspectiva da revisão sistemática, também tem a intencionalidade de compreender se é possível que os resultados dos alunos em avaliações externas sejam influenciados pelas perspectivas pedagógicas dos docentes. Assim, além de ter a finalidade de analisar se há evidências pedagógicas que justifiquem as diferenças no aprendizado dos educandos das escolas analisadas, é inequívoco o potencial que este trabalho tem de amplificar as oportunidades de formação continuada aos docentes de Alegrete-RS, orientadas pelos aspectos que emergiram como sendo os mais necessários, a partir da mobilização dos pesquisadores e da reunião entre academia e escola básica, visando melhorias nos processos de ensino e aprendizagem nas suas escolas.

Os resultados deste trabalho também podem criar novos nichos de pesquisa complementares a serem aprofundados, contribuindo com o leque de oportunidades de descobertas e trazendo mais material de estudo, pesquisa e problematização sobre a escola básica, o que fortalece também a área, no sentido de evidenciar problemas a serem solucionados por meio da pesquisa.

⁷ Possuo graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal Farroupilha – *campus* Alegrete e desenvolvi meu estágio curricular supervisionado referente à etapa do Ensino Fundamental em uma escola de zona de periferia no município de Alegrete, interior do Rio Grande do Sul.

Portanto, nos propusemos neste trabalho a identificar as tendências pedagógicas presentes nos PPP e nos discursos de docentes de escolas municipais de Ensino Fundamental de zonas periféricas da cidade de Alegrete-RS com especial ênfase nos aspectos de metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. Essa proposta busca verificar a existência de alguma relação entre as concepções pedagógicas que esses estabelecimentos de ensino e professores possuem e os índices obtidos em avaliações externas ao sistema municipal de educação.

1.1 Problema de pesquisa

Existem diferentes tendências pedagógicas nos projetos político-pedagógicos e entre docentes de diferentes escolas – com especial ênfase nas concepções de metodologia de ensino e de avaliação – que possam justificar os distintos comportamentos do IDEB em escolas públicas municipais de zonas de periferia da cidade de Alegrete-RS?

1.2 Hipóteses de pesquisa

Como hipóteses iniciais desse estudo entendemos que as escolas que possuem IDEB mais altos e em série histórica crescente são aquelas onde os professores seguem linhas pedagógicas de cunho progressista, enquanto as escolas com índices mais baixos e estagnados ou em descenso têm professores com concepções pedagógicas de caráter liberal.

1.3 Objetivo geral

Identificar as concepções pedagógicas presentes nos Projetos Político-Pedagógicos e nos discursos dos docentes de escolas de zona periférica da cidade de Alegrete–RS, por meio da análise qualitativa dos PPP e aplicação de questionários a docentes, visando compreender se existe diferença nas tendências pedagógicas – com especial ênfase nas metodologias de ensino e avaliação – de cada escola e se pode haver relação entre essas tendências e os resultados do IDEB das escolas.

1.4 Objetivos específicos

- Compreender a produção científica brasileira relacionada a avaliação nos PPP de escolas públicas de Ensino Fundamental, por intermédio da realização de revisão sistemática da literatura;
- Analisar as concepções de metodologia de ensino e de avaliação nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas para conhecer a tendência pedagógica das mesmas;
- Identificar a tendência pedagógica dos professores a partir da análise de questionários divididos em três seções distintas;
- Analisar se há diferenças nas concepções pedagógicas de cada escola pesquisada, utilizando como base as análises de PPP e dos discursos dos docentes.

2 PROSPECTANDO CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 O ensino nos anos finais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é a segunda (e mais extensa) etapa da Educação Básica no Brasil, com duração de nove anos e idade de ingresso dos alunos de seis anos⁸. Esta etapa da educação é dividida em dois segmentos: os anos iniciais – que compreendem o período do primeiro ao quinto anos – e os anos finais, que se estendem do sexto até o nono anos.

Os anos finais do Ensino Fundamental compreendem uma grande mudança no perfil da sala de aula, pois os alunos deixam de ter apenas um professor responsável por todas as áreas do conhecimento e passam a ter inúmeros docentes, cada um responsável pela área onde se localiza sua formação inicial⁹. Além disso, a faixa etária desses estudantes no período dos anos finais é a de transição de crianças para adolescentes, uma fase muito sensível e de grandes rupturas em diversos aspectos.

No sentido dos objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, é importante destacar que

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, 2017, p. 58, grifo do autor)

No entanto, é interessante ressaltar o fato que o ensino das áreas de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental se constitui, muitas vezes, apenas no domínio de procedimentos, modelos e conceitos científicos pela parte do

⁸ Conforme Lei nº 9.395/96, Art. 32, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

⁹ É relevante considerar aqui que, muitas vezes, os professores lecionam em áreas do conhecimento que não são aquelas contempladas pela sua formação. Os motivos são variados, entre eles a ausência de profissional formado na área ou complemento de carga horária.

professor e a sua transmissão aos educandos, características dominantes das pedagogias liberais tradicional e tecnicista. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), essa forma de trabalho tem sido denominada de senso comum pedagógico e é caracterizada por

regrinhas e receituários; classificações taxonômicas; valorização excessiva pela repetição sistemática de definições, funções e atribuições de sistemas vivos ou não vivos; questões pobres para prontas respostas igualmente empobrecidas; uso indiscriminado e acrítico de fórmulas e contas em exercícios reiterados; tabelas e gráficos desarticulados ou pouco contextualizados relativamente aos fenômenos contemplados; experiências cujo único objetivo é a “verificação” da teoria (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p.32, grifo dos autores)

Esse modelo de trabalho, geralmente considerado ultrapassado, faz dos alunos meros receptores de informações e, supondo que tenham abstraído com precisão os conteúdos, terão a responsabilidade de apenas replicá-los nas atividades propostas. Essa capacidade de abstrair e replicar a informação não garante a esses educandos a competência para entender as implicações no mundo real daquilo que se está aprendendo.

Para contribuir com o aprendizado e a motivação dos alunos, se mostra fundamental o exercício de um ensino que possibilite ao discente a sua transformação em um sujeito crítico e capaz de agir com o objetivo de melhorar a realidade vivenciada, uma alfabetização científica (CHASSOT, 2014). Esse desenvolvimento de trabalhos que visam instigar os alunos a refletir sobre as aplicações reais do objeto de estudo pode ser feito através da apresentação de situações-problema, entre outras metodologias viáveis. Nessas atividades, o objetivo para os alunos é buscar individual ou coletivamente possíveis hipóteses de solução para os problemas propostos.

Além disso, as teorias científicas, por sua característica de representação da realidade através de modelos e sua falseabilidade, são mutáveis e estão em constantes processos de reconsideração e evolução. Por isso, sobre o ensino das Ciências, por exemplo, uma possibilidade que se projeta é a importância de explicitar como os conceitos foram construídos através da história. Nessa perspectiva, Astolfi e Develay nos trazem que

os fatos em ciências tomam sentido em relação a um sistema preexistente. [...] A construção da ciência não corresponde a uma pesquisa qualquer de um ideal de verdade sem elo com o funcionamento das sociedades humanas.

Os conceitos científicos são antes de tudo respostas a problemas (1990, p. 30).

Também à guisa de exemplificação temos trabalhos em outras áreas do conhecimento, tal qual o ensino de Matemática (PAIS, 2005; DA SILVA, 2016) , o ensino de Geografia (CASTELLAR, 1999; MARTINS, 2010), o ensino de História (STAMATTO, 2007; AZEVEDO; STAMATTO, 2010) e as Linguagens (PETTER, 2002; SILVA, 2014), que indicam a prevalência dos aspectos técnicos e conceituais duros em detrimento do conhecimento comum que é sumariamente descartado no ato pedagógico, criando uma perspectiva intelectualista e asséptica do conhecimento.

Além dessas considerações, necessitamos também perceber que os alunos trazem suas próprias explicações para os fenômenos que vivenciam e que, apesar de muitas vezes esse senso comum estar equivocado, existe a necessidade de conceber o conceito científico aceito a partir desses conhecimentos prévios dos alunos. Então, “a perspectiva não deve ser ‘zerar intelectualmente o aprendiz’, mas [...] levá-lo a superar as fortes convicções oriundas do conhecimento aparente do real” (OLIVEIRA, 1990, p. 14 *apud* MALDANER, 2013, p. 99). Essas explicações próprias dos estudantes, além de servirem como substrato para o desenvolvimento das teorias científicas, muitas vezes também trazem atreladas a elas, possibilidades de aprendizado para o educador, pois como preconiza Fazenda,

se estamos, ou queremos viver hoje na educação um momento de alteridade (como construção/produção de conhecimento), é fundamental que o professor seja mestre, aquele que sabe aprender com os mais novos, porque mais criativos, mais inovadores, porém não com a sabedoria que os anos de vida vividos outorgam ao mestre (FAZENDA, 2012, p.44-45).

Essa sabedoria traz ao professor a capacidade de visualizar de que forma os saberes dos alunos podem contribuir de forma efetiva em seus aprendizados de forma objetiva e, também, subjetiva. Já a criatividade dos alunos, somada à liberdade de mostrar seus conhecimentos prévios pode evidenciar a eles o quanto são responsáveis e ativos em seu aprendizado.

2. 2 As tendências pedagógicas

Entendendo que todo professor é um ser humano, com seus anseios, suas convicções, suas motivações e seu repertório, não há como se pensar em uma ação profissional pedagógica asséptica, desvinculada destas crenças e percepções pessoais. Levando em conta esse contexto, a forma como o professor estabelece suas estratégias e técnicas para o ensino, assim como os seus instrumentos e sua forma de avaliação, representam a sua visão acerca do que é e como se constrói o processo de ensino aprendizagem, revelando características de sua tendência pedagógica (LIBÂNEO, 2014).

Os aspectos que caracterizam cada tendência pedagógica que utilizamos nesse estudo estão relacionados com as concepções do papel da escola, dos conteúdos de ensino, do método de ensino e dos pressupostos de aprendizagem (quadro 1).

Quadro 1 – As tendências pedagógicas

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem
Liberal Tradicional	Preparação intelectual dos indivíduos. Escola tem compromisso com a cultura, os problemas sociais são de responsabilidade da sociedade.	Conhecimentos e valores acumulados pela sociedade que devem ser repassados aos alunos.	Exposição verbal e análise, centrados pelo transmissor do conhecimento, com ênfase em repetição e memorização.	Consiste em repassar os conhecimentos de forma mecânica, com recorrente coação. Avaliação por verificação com reforço geralmente negativo.
Liberal Renovada Progressivista	Retratar, o quanto possível, a vida. Ter experiências que permitam ao aluno educar-se pela interação de constructos cognitivos e estruturas do ambiente.	Estabelecidos em função da vivência dos educandos diante de desafios cognitivos e situações problemáticas.	Têm destaque as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio e a solução de problemas.	O aprendizado depende do interesse e motivação do aluno e, portanto, da força de estimulação do problema pelo professor. Avaliação deve ser fluida e eficaz em reconhecer os avanços dos alunos.

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

<p>Liberal Renovada Não-diretiva</p>	<p>Formar atitudes, devendo estar mais preocupada com aspectos psicológicos do que pedagógicos e/ou sociais.</p>	<p>A transmissão de conteúdos é preterida em relação aos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação</p>	<p>Os métodos usuais são dispensáveis. O professor é um facilitador, buscando ajudar o aluno a se organizar e poder expor seus sentimentos sem ser ameaçado;</p>	<p>Aprender é modificar as próprias percepções, desenvolvendo o sentido de ser capaz de atingir suas metas. A avaliação escolar não tem sentido, prevalecendo a autoavaliação.</p>
<p>Liberal Tecnista</p>	<p>Modelar o comportamento dos alunos através de técnicas específicas. Organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimento.</p>	<p>Informações, leis e princípios científicos estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas.</p>	<p>Procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão e recepção das informações.</p>	<p>O ensino é processo de condicionamento por reforço das respostas que se quer obter. Assim, aprender está relacionado a adequar o comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos.</p>
<p>Progressista Libertadora</p>	<p>Questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens visando a uma transformação.</p>	<p>Temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.</p>	<p>Grupos de discussões aos quais cabe autogerir a sua aprendizagem, definindo conteúdo e dinâmica das atividades.</p>	<p>Codificação, decodificação e problematização da situação, buscando compreender de forma mais crítica as próprias ações. Pode existir avaliação da prática e autoavaliação.</p>
<p>Progressista Libertária</p>	<p>Exercer transformação na personalidade dos educandos num sentido libertário e autogestionário. Há, portanto, um sentido expressamente político à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se concretiza no coletivo.</p>	<p>As matérias são colocadas à disposição do aluno. Assim, os conhecimentos se manifestam a partir das necessidades e interesses do grupo e que não são necessariamente indispensáveis às matérias convencionais.</p>	<p>Vivência grupal e autogestão da sua própria "instituição", por sua própria iniciativa e sem a manifestação de qualquer forma de poder.</p>	<p>Aprendizagem informal, visando o afastamento de todas as formas de repressão e favorecendo o desenvolvimento de pessoas mais livres. Dessa forma, não faz sentido qualquer forma de avaliação, pelo menos no sentido dos conteúdos.</p>

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

Progressista Crítico-social dos conteúdos	Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.	Conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios autônomos em constante reavaliação em face das realidades sociais.	O método se subordina ao conteúdo no sentido de que é necessário entender os conhecimentos empíricos dos alunos e, então, intervir para ascendê-los a uma forma de elaboração superior.	O aluno se reconhece por esforço próprio nos conteúdos e modelos apresentados, ampliando a sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia em uma estrutura cognitiva preexistente. A avaliação se dá como comprovação do progresso para o aluno e como subsídio para manutenção ou mudança de método de trabalho.
---	---	---	---	--

Fonte: adaptado de Libâneo (2014, p.21-44)

Percebemos que, enquanto algumas tendências são evidentemente centradas na figura do professor, que exerce o papel principal do processo de ensino e aprendizagem, outras deslocam esse centro de gravidade para a figura do educando por entender que o conhecimento é algo que se constrói internamente, com a mediação do meio que o circunda.

Nesse sentido, tivemos a necessidade de entender as tendências pedagógicas dos professores, refletidas e corporificadas em suas práticas diárias. Devemos também perceber a tendência pedagógica da escola, refletida nas suas concepções apresentadas pelo seu Projeto Político-Pedagógico.

2. 3 Avaliações externas: o IDEB e o PISA

As avaliações externas da educação básica no Brasil ocorrem há mais de vinte anos no Brasil, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que foi implementado pela primeira vez em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Médio, iniciado em 1998. Além disso, o Brasil participa ainda do PISA, desde a sua criação no ano 2000.

É importante ressaltar que estes sistemas de avaliações externos são relevantes para diagnosticar o aprendizado dos discentes durante sua trajetória escolar, assim como seus resultados servem de parâmetro para a definição de

políticas públicas e de manutenção ou modificação de currículos, atividades e processos de ensino em sala de aula (MAIA; JUSTI, 2008). Também é importante trazer a definição de Freitas *et al* de que avaliações em larga escala servem como “instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, [...] com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al*, 2009, p. 47).

Nesse sentido, os resultados dos alunos brasileiros em avaliações externas, como nos trazem Soares e Xavier,

têm sido sintetizados em indicadores globais de qualidade da educação, entre os quais o mais importante é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) [...] [que] tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país (SOARES; XAVIER, 2013, p. 904)

Para fins de clareza, devemos salientar que os indicadores aqui são entendidos a partir da definição de Carley (1985, p. 2), ou seja, como “medidas de uma característica observável de um fenômeno social e que estabelecem o valor de uma característica diferente, não observável”. Dessa maneira, os indicadores, como o IDEB, possibilitam a compreensão da evolução e da qualidade do aprendizado dos alunos – características que não são diretamente mensuráveis - a partir de dados que podem ser calculados.

É interessante salientar que o IDEB, desenvolvido em 2006 pelo INEP, considera em seu cálculo “tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar” (FERNANDES, 2007). Ou seja, na sua construção, o índice considera não apenas os resultados obtidos pelos alunos no instrumento avaliativo de coleta de dados, mas ainda as taxas de aprovação e reprovação dos estudantes.

Apesar da existência de várias críticas e do apontamento de várias limitações do IDEB¹⁰, este índice abrange de forma bastante ampla todo o território nacional e, por este entre outros motivos, é utilizado como baliza para determinar a qualidade da educação brasileira e, também, como fonte de dados para a produção de políticas públicas de educação.

¹⁰ Destacamos aqui o estudo publicado por Soares e Xavier (2013).

Em âmbito ainda mais amplo, os estudantes brasileiros participam do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, um exame de abrangência internacional desenvolvido pela OCDE e que traz índices que permitem a comparação do estado de aprendizagem de alunos de diferentes nações e, também, a evolução histórica destes países. Essa comparação, considerando a definição de sistema de avaliação anteriormente citada, torna o PISA um grande instrumento de orientação de políticas públicas em educação.

Corroborando isso Carvalho (2012, p.174) salienta que

PISA is more than a new (or a developed) type of international comparative assessment created in order to assist policy-making with 'robust' data and/or information. For us, it is a knowledge-policy instrument. To repeat, this means that PISA is a knowledge-based and knowledge-generating device which, combining technical and social components, takes part in the setting up of rules for the coordination and the control of public action in education (CARVALHO, 2012, p.174)¹¹.

Assim, podemos perceber que as avaliações externas – em especial os resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações – tem poder determinante para a definição de políticas públicas para a educação em nível nacional. No entanto, para além das questões de instituição de políticas públicas nas diversas esferas governamentais, para além de entender a qualidade e evolução do aprendizado dos estudantes, é relevante entender quais aspectos estão afetando positiva e negativamente os resultados, de forma a compreender as necessidades específicas de cada comunidade escolar, para poder construir soluções que sejam as mais eficientes e eficazes possíveis.

¹¹ Tradução nossa: PISA é mais que uma forma nova (ou uma forma desenvolvida) de avaliação comparativa internacional criada no intuito de auxiliar, com dados e informações “robustas”, a elaboração de políticas. Para nós, ele é um instrumento de política de conhecimento. Repetindo, isso significa que o PISA é um dispositivo que se baseia em conhecimentos e gera conhecimentos o qual, combinando componentes técnicos e sociais, participa do estabelecimento de regras para coordenação e controle das ações públicas na educação.

3 SELEÇÃO DAS ESCOLAS

O desenvolvimento da pesquisa de campo foi efetuado por etapas. Em um primeiro momento, ocorreu a seleção das escolas participantes, a partir do critério de interesse direto e manifestado das equipes diretivas das escolas.

Para que pudéssemos ter contato com todos os gestores de escola municipal que possuem turmas dos anos finais (6º ao 9º ano) do EF, solicitamos à Secretária Municipal de Educação de Alegrete-RS que nos disponibilizasse breve período de tempo para apresentar a proposta da pesquisa de mestrado em uma das reuniões periódicas das equipes diretivas escolares realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, comparecemos a uma dessas reuniões e convidamos a todos os interessados em participar da pesquisa que se manifestassem naquele momento, levantando as mãos ou em momento posterior por intermédio de algum dos contatos que foi disponibilizado durante a apresentação da proposta.

Não foi estipulada quantidade limite mínima ou máxima de escolas a participar, pois todas as interessadas seriam visitadas e analisadas individualmente. Os únicos critérios de inclusão definidos foram o já comentado requisito de oferecer os anos finais do EF e ser localizado em região de periferia da cidade, que atendessem às camadas populares da sociedade. Dessa reunião tivemos quatro escolas que manifestaram interesse em cooperar com o projeto de pesquisa.

Após oportunizar os momentos para a manifestação de interesse das escolas, ainda visitamos aquelas que correspondiam aos critérios de inclusão da pesquisa, mas não manifestaram interesse inicialmente, a fim de reforçar o convite de forma mais próxima e pessoal. Assim, pudemos obter o apoio de mais duas escolas, além das quatro anteriormente cadastradas como colaboradoras.

Após isso, visitamos novamente todas as seis escolas interessadas para dar início à coleta de dados, via análise dos PPP, e para propor a aplicação dos questionários aos professores. Dentre elas, tivemos uma em que nenhum dos professores entregou os questionários em tempo hábil para a análise e, por esse motivo, nessa escola conseguimos trazer dados apenas do PPP.

- 4 **MANUSCRITO 1:** Manuscrito submetido à revista Educação em Revista, ISSN 1518-7926, Qualis A1 na área de avaliação Ensino, Quadriênio 2013-2016.

**PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROJETOS
POLITICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA**

Bagestero, Paulo Sérgio Pereira¹²

De Oliveira, Francieli Dambrós⁶

Roos, Daniel Henrique⁶

Puntel, Robson Luiz⁶

RESUMO: Dentre as diversas faces que compõem a educação, duas delas tem especial influência na ação pedagógica na educação básica brasileira: o projeto político-pedagógico e a avaliação. Entender a produção científica brasileira que trata dos vínculos e interações entre esses dois temas e, em especial, como isso ocorre dentro da escola pública é de grande relevância para compreender o contexto educacional de um local. Com essa perspectiva, esse trabalho é uma revisão sistemática da literatura com o propósito de reunir e analisar os trabalhos científicos nacionais que versam sobre esses assuntos concomitantemente. Esta revisão foi realizada duas vezes em dois momentos distintos (janeiro e julho de 2019) por um grupo de pesquisadores, seguindo o protocolo de revisão sistemática previsto no Manual Cochrane, da Cochrane Collaboration (2011), adicionando uma etapa de reunião de consenso prevista nos estudos de Segura-Muñoz *et al* (2002) para fins de resolver situações de divergência entre os pesquisadores. Foram utilizados descritores existentes no *Thesaurus* da Educação Brasileira e usado como base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Como resultado, tivemos quarenta e quatro artigos encontrados a partir do uso dos descritores previstos. Após a leitura do resumo desses trabalhos, trinta e sete artigos foram rejeitados por não atenderem aos critérios de pesquisa previstos (dezessete por não contemplar a Educação Básica, nove por não fazer análise de Projeto Político-Pedagógico, três por não serem artigos, três por serem artigos de revisão, três por estarem repetidos e três por não estarem discutindo avaliação da aprendizagem). Os sete trabalhos restantes foram lidos na íntegra para nova avaliação de critérios e, em virtude dessa segunda leitura, todos foram excluídos. Foram aplicados procedimentos específicos para diminuição dos riscos de viés durante a pesquisa. Os resultados nos indicam que, apesar da popularidade da temática em discussões, seminários, encontros e fóruns de educação, é preocupante o volume de publicações científicas investigando os processos de produção e manifestação do projeto político-pedagógico e da avaliação na escola básica.

Palavras-chave: Revisão sistemática; projeto político-pedagógico; avaliação.

¹² Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Pampa - *Campus* Uruguaiana

INTRODUÇÃO

Ao se discorrer sobre educação, ensino, aprendizagem e temáticas correlatas, é relevante notarmos que o sistema educacional brasileiro é consolidado a partir de diversas leis, normas e regulamentações que o organizam. Dentre esses documentos, se sobressaem os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, conhecidos como PPP, em virtude das suas características únicas e intransferíveis, visto que tem por objetivo representar fielmente o contexto histórico e microssocial da escola e, por conseguinte, da comunidade que dela participa.

Quando expandimos nossa percepção em direção à construção de um Projeto Político-Pedagógico atualmente é importante evidenciar o quanto os currículos têm se modificado no decorrer das últimas décadas, deixando o foco da memorização de conteúdos e rotinas procedimentais e buscando mobilizar e integrar conhecimentos diversos em busca de soluções para problemas reais (FERNANDES, 2004). Levando em conta essa nova perspectiva curricular, é evidente a necessidade de que a avaliação deve estar alinhada aos novos requisitos do currículo. Luckesi retrata muito bem essa situação, quando nos traz que

O ponto de partida para se atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. [...] Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. (LUCKESI, 2011, p.27)

Assim, a produção do Projeto Político-Pedagógico deve se basear no fato de que esse documento é orientador dos objetivos de formação dos educandos e também orienta a prática avaliativa que conduzirá o processo de formação e aprendizagem. A inserção no PPP das concepções de avaliação da aprendizagem da comunidade escolar representada traz não apenas o reflexo das discussões tomadas sobre o tema, mas também subsídios para que futuras discussões para renovação do PPP tenham um ponto de partida cada vez mais avançado no sentido técnico e filosófico de percepção do assunto.

Em consonância com essa percepção, Sacristán (2000) nos traz que o currículo não está materializado apenas nas disciplinas pré-definidas do plano de ensino, mas ainda na sua forma de organização, em como se pensa o desenvolvimento das disciplinas e das relações entre ela, o que culmina na definição da concepção

curricular da escola. E é a partir dessas concepções curriculares que o projeto educativo da escola e, por conseguinte, as ações pedagógicas – onde se inclui a avaliação da aprendizagem – se orientam.

No entanto, é possível que a discussão sobre os PPP só resulte em novas (e melhores) práticas em educação quando compreendermos as formas em que as práticas avaliativas se manifestam no documento. É importante notar que a avaliação é importante ponto de reflexão para a melhoria dos processos relacionados à formação escolar dos estudantes e, ainda, que a concepção de avaliação da aprendizagem tem sofrido quebras de paradigma durante a história da Educação.

Tomando por base o estudo de Guba e Lincoln (1989) temos quatro gerações na avaliação e, infelizmente, o padrão de testes, provas e exames de caráter psicométrico, com o objetivo de promoção ou reprovação dos estudantes (modelo de avaliação vigente em inúmeras situações que presenciamos) é o modo mais antiquado de se fazer avaliação da aprendizagem. Necessitamos superar a reprodução dessa forma de avaliação para outras que busquem transferir a centralidade do processo do avaliador para o avaliado, procurando compreender o desenvolvimento do aluno frente ao programa de estudo, julgando a eficácia do programa e adaptando o com o objetivo de aprimorar o aprendizado dos estudantes que não estão alcançando os objetivos propostos.

Nesse contexto, há de se mencionar a importância da pesquisa sobre avaliação da aprendizagem para que se aprimorem as concepções, ferramentas e métodos vinculados a essa ação pedagógica. Assim, especialmente na década de 90, vimos uma expansão das ideias acerca da avaliação da aprendizagem, através de trabalhos de autores como Hoffmann (1993), Luckesi (1995; 2011), Patto (1991), Saul (1994), Villas Boas (1993), entre outros, e que evidenciam seu afastamento de concepções positivistas de avaliação em direção a uma conjuntura onde a avaliação da aprendizagem objetiva não apenas mensurar a capacidade dos alunos memorizarem e replicarem técnicas, procedimentos e informações recebidas durante as aulas, mas transcender isso de forma a contribuir para que o educando desenvolva a capacidade de perceber as implicações sociais de suas ações, a consciência dos aspectos socioculturais que o envolvem, e a complexidade da resolução de problemas na realidade.

Também são perceptíveis nessas obras as críticas ao fato de que, embora se pense a avaliação da aprendizagem de forma emancipatória e com objetivo de

formação crítico-social de sujeitos, ela continua servindo à discriminação social e segregação dos estudantes entre aptos e inaptos, promovidos e reprovados.

Levando em consideração a relevância de ambas as temáticas – projeto político-pedagógico e avaliação da aprendizagem – e, pela ausência de uma revisão que traga uma síntese dos trabalhos publicados cuja pesquisa envolva a presença e as definições da avaliação da aprendizagem em PPPs de escolas brasileiras, compreendemos que seja de grande importância a produção de uma revisão sistemática das pesquisas que abordem essa temática, para que sirva de referência visando a expansão e avanço da discussão no âmbito científico acerca do quanto e de que forma as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem estão alcançando o perímetro da escola básica.

A partir do contexto exposto, esse trabalho traz uma revisão sistemática acerca da produção acadêmica dos últimos quinze anos que versa sobre as abordagens da avaliação da aprendizagem em Projetos Político-Pedagógicos, em busca de analisar o propósito dos estudos, as percepções acerca do tema, as metodologias de pesquisa e sintetizar os principais resultados obtidos.

Essa revisão teve por objetivo conhecer que tipos de artigos vêm sendo publicados acerca das temáticas “Avaliação” e “Projeto Político-Pedagógico” e, em específico, aqueles que relacionam esses dois temas a partir do estudo documental em escolas públicas de Ensino Fundamental das redes de ensino brasileiras. Tal objetivo buscou responder a perguntas como: a) existem estudos que buscam entender como a avaliação da aprendizagem está representada no Projeto Político-Pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental? b) Existe relação entre a concepção curricular escolar e as práticas, instrumentos e concepção de avaliação de aprendizagem nesses trabalhos? c) Como foram selecionadas as escolas nessas pesquisas? d) Que soluções foram propostas para os problemas encontrados? e) Essas soluções são aplicáveis em outros casos?

METODOLOGIA

Esse trabalho de revisão sistemática seguiu o protocolo metodológico previsto no Manual Cochrane¹³ (HIGGINS; GREEN, 2011) estabelecido em uma rotina de oito

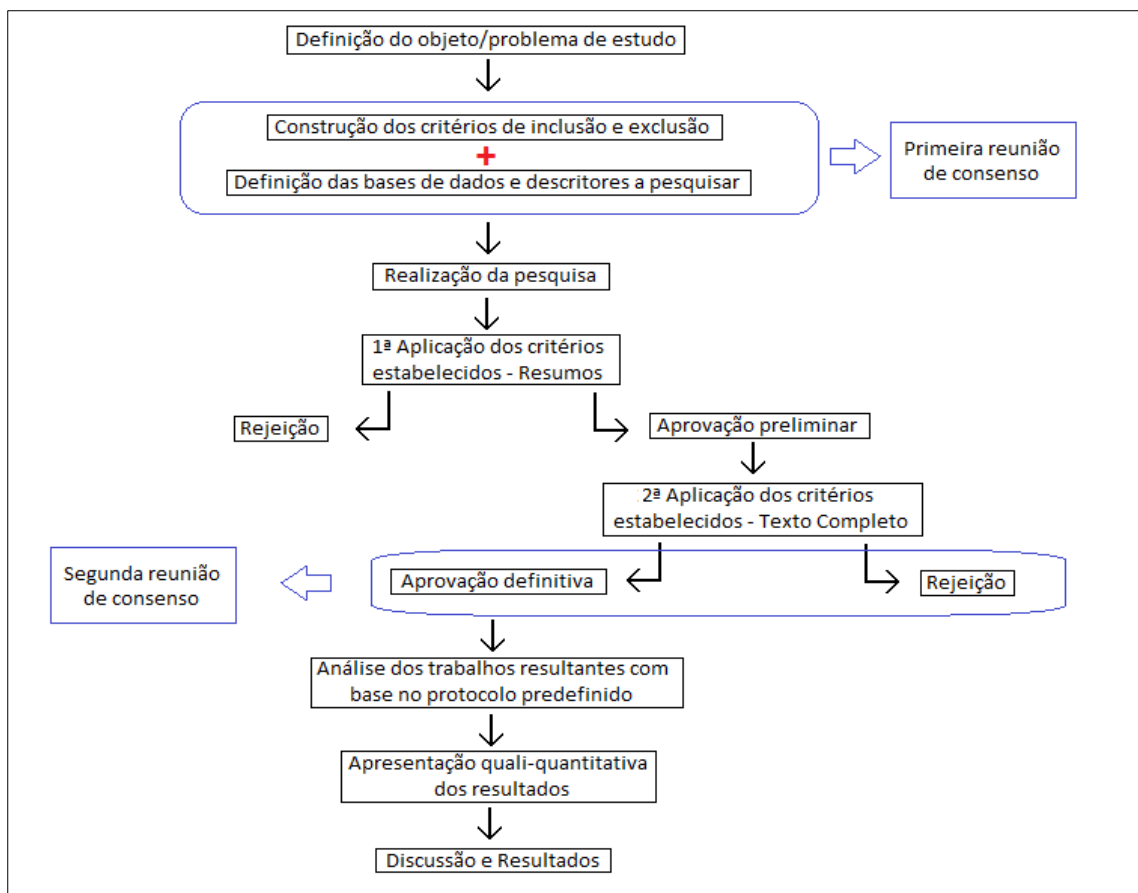
¹³ Disponível em <http://handbook-5-1.cochrane.org>.

etapas sequenciais:

- i. Definir a(s) questão(ões) de revisão e definir os critérios de inclusão e exclusão de pesquisas;
- ii. Desenvolver a pesquisa de trabalhos;
- iii. Selecionar os trabalhos e coletar os dados;
- iv. Avaliar o risco de viés nos estudos incluídos;
- v. Analisar os dados e realizar a meta-análise;
- vi. Lidar com os vieses de relatório;
- vii. Apresentar resultados e tabela-resumo de descobertas;
- viii. Interpretar os resultados e construir conclusões.

O fluxo de trabalho para a realização da revisão sistemática está ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Diagrama do processo de revisão



Fonte: (Adaptado de Segura-Muñoz *et al*, 2002)

A revisão foi feita individualmente por dois pesquisadores com a finalidade de trazer maior rigor à pesquisa. É importante salientar que ela foi efetuada pela primeira vez no mês de janeiro de 2019 e foi repetida em julho de 2019 com o objetivo de

atualização dos resultados obtidos. Houve reunião entre os dois pesquisadores para o desenvolvimento em consenso dos critérios de inclusão e exclusão e dos descritores em momento que antecedeu as etapas (i) e (ii). Também fizemos nova reunião de consenso durante a etapa (iii), buscando resolver possíveis divergências de aplicação dos critérios de exclusão durante a seleção das pesquisas a terem seus dados coletados (SEGURA-MUÑOZ *et al*, 2002). As discordâncias sobre inclusão ou exclusão de trabalhos foram resolvidas nessa reunião.

Assim, em primeiro lugar foi definida a seguinte questão de revisão: “Quais as principais características das pesquisas acerca da abordagem da avaliação da aprendizagem nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental?”. Essa pergunta buscou abordar de forma abrangente quaisquer pesquisas que estudassem PPP e focassem sua coleta de dados em conceitos relacionados ao quesito avaliação da aprendizagem.

Ainda atendendo ao requisito da etapa (i) do protocolo, foram definidos os seguintes critérios de exclusão: pesquisas de revisão da literatura; pesquisas realizadas em ambientes não-escolares; pesquisas realizadas em escolas estrangeiras; pesquisas realizadas em escolas cujo nível de ensino não fossem o Ensino Fundamental. Esses critérios foram estipulados visando buscar aspectos já identificados por pesquisadores acerca da temática avaliação ao estudar os Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas de nível Fundamental, reconhecer estratégias e procedimentos utilizados e, por fim, prospectar potenciais fontes de dados – e consequentes resultados – ainda não explorados pela ciência.

No mesmo contexto, estabelecemos como critérios de inclusão as seguintes características: estar no banco de dados disponível no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁴ (CAPES) por intermédio de acesso remoto via Comunidade Acadêmica Federada (Acesso CAFe); estar referenciado com os descritores “Projeto Político-Pedagógico”, “Projeto Pedagógico da escola”, “Avaliação da aprendizagem” e “Avaliação escolar”.

O passo seguinte, correspondente à etapa (ii) do protocolo - foi a execução da pesquisa buscando atender aos critérios anteriores. Para esse fim, os descritores

¹⁴ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

citados estão todos presentes no *Thesaurus Brasileiro da Educação*¹⁵ (Brased), o que traz maior robustez e segurança nos resultados da pesquisa.

Esses descritores inicialmente foram utilizados individualmente para que pudéssemos conhecer o volume de publicações existentes com a presença de cada um. Em seguida, utilizamos diversas sentenças booleanas – conforme o Quadro 2 – com o objetivo de filtrar nossos resultados em busca dos artigos melhores relacionados às características buscadas, assim como deixar evidente a proporção de trabalhos cujo escopo está vinculado a todos os descritores buscados conjuntamente.

Quadro 2 – Combinações booleanas utilizadas

Ordem de pesquisa	Sentença booleana
1ª	“Projeto Político-Pedagógico” OR “Projeto pedagógico da escola”
2ª	“Avaliação da aprendizagem” OR “Avaliação escolar”
3ª	(“Projeto Político-Pedagógico” OR “Projeto pedagógico da escola”) AND (“Avaliação da aprendizagem” OR “Avaliação escolar”)

Decorrida esta etapa de pesquisa, fizemos a leitura dos resumos de todos os documentos disponibilizados pelo Portal ao utilizarmos a terceira sentença booleana do Quadro 2 visando verificar a existência ou não dos critérios de exclusão que estipulamos. Os artigos mantidos após essas etapas foram lidos na íntegra de forma a estabelecer um segundo filtro de critérios de exclusão, mais profundo que o filtro anterior aplicado nos resumos, em busca de artigos mais proveitosos na coleta de dados para atender à pesquisa proposta. Os artigos que, por intermédio de sua leitura, demonstraram possuir características consideradas critérios de exclusão foram removidos. A metodologia planejada para as etapas (iv) e (v) - abaixo descritas - não pôde ser aplicada, por motivos que serão descritos adiante.

A organização para avaliação de risco de viés nos estudos incluídos foi construída a partir de uma lista de verificação (CAPS UK, 2018) contendo dez itens a serem considerados na avaliação da qualidade dos estudos. Dentre essas perguntas, nove podem ser respondidas com “Sim”, “Não” ou “Impossível dizer”. A última questão tem um caráter mais descritivo. As questões estão divididas em três seções na forma do Quadro 3.

¹⁵ Disponível em <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>.

Quadro 3 – Lista de verificação de estudos qualitativos

Seção A: Os resultados são válidos?
Pergunta 1: Houve uma expressão adequada dos objetivos da pesquisa?
Pergunta 2: O uso de metodologia qualitativa é apropriado?
Pergunta 3: O projeto da pesquisa foi apropriado para alcançar os objetivos da pesquisa?
Pergunta 4: A estratégia de seleção dos sujeitos da pesquisa foi adequado aos objetivos da mesma?
Pergunta 5: Os dados foram coletados visando responder o problema de pesquisa?
Pergunta 6: A relação entre pesquisador e participantes foi adequadamente considerada?
Seção B: Quais foram os resultados?
Pergunta 7: Existem problemas éticos a serem considerados?
Pergunta 8: A análise dos dados foi suficientemente rigorosa?
Pergunta 9: Existe uma exposição clara dos resultados encontrados?
Seção C: Os resultados contribuirão localmente?
Pergunta 10: Quão valiosa é a pesquisa?

Fonte: adaptado de CASP UK (2018)

A partir das respostas às perguntas, atribuiríamos dois pontos às respostas “Sim”, zero ponto às respostas “Impossível dizer” e um ponto negativo às respostas “Não”. Na questão dez, seriam analisados três aspectos: a) se existe discussão relativa à contribuição do estudo para a literatura existente e/ou para as políticas e práticas vigentes no local de pesquisa; b) se foram identificados novos aspectos onde se necessita maior aprofundamento de pesquisas; c) se os pesquisadores consideraram se e/ou como as descobertas da pesquisa podem ser replicáveis em outras populações. Para essa questão, cada aspecto pode receber de zero a dois pontos.

Para finalizar a etapa (iv), trabalhos avaliados com treze ou mais pontos seriam considerados de boa qualidade metodológica com baixo risco de viés e trabalhos avaliados de nove a doze pontos seriam considerados de qualidade metodológica razoável, sendo apontados os riscos de viés relativos a eles. Trabalhos cuja avaliação resultou em oito ou menos pontos seriam descartados.

Visando cumprir a etapa (v), a metodologia de análise que aplicaríamos nos artigos restantes é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), onde buscaríamos

categorizar os dados em unidades de interesse, com codificação preferencialmente semântica em relação à codificação linguística. As unidades foram previamente estipuladas, com a intenção de evitar análises tendenciosas e manter o rigor da pesquisa. As unidades estabelecidas foram: perspectiva de avaliação do pesquisador; perspectiva de PPP do pesquisador; metodologia de amostragem; metodologia de análise, resultados obtidos, inferências produzidas.

Fizemos a verificação de possíveis vieses de relatório no âmbito do viés de duplicidade de publicação e do viés de localização. Por fim, as duas últimas etapas do protocolo Cochrane para a execução de uma revisão sistemática foram feitas a partir do uso de figuras, tabelas e quadros com a sequência procedimental da pesquisa, as quantidades de estudos encontrados em cada rotina e com a caracterização dos estudos encontrados, permeados pela discussão acerca dos resultados obtidos. Além disso, as conclusões traçadas no final são as interpretações dos resultados obtidos nas etapas precedentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pela primeira pesquisa, executada no mês de janeiro de 2019 estão demonstradas na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados obtidos pela primeira pesquisa (Jan/2019)

DESCRITORES E VARIÁVEIS UTILIZADOS	RESULTADO
“Projeto político-pedagógico”	925
“Projeto pedagógico da escola”	52
“Avaliação da aprendizagem”	607
“Avaliação escolar”	133
“Projeto político-pedagógico” OR “Projeto pedagógico da escola”	961
“Avaliação da aprendizagem” OR “Avaliação escolar”	716
(“Projeto político-pedagógico” OR “Projeto pedagógico da escola”) AND (“Avaliação da aprendizagem” OR “Avaliação escolar”)	38

Fonte: dados obtidos na pesquisa

Ao verificar os quantitativos da Tabela 1, podemos perceber que existe grande dimensão de estudos voltados à temática de avaliação, com mais de setecentas correspondências quando utilizamos os descritores “Avaliação da aprendizagem” e “Avaliação escolar” em conjunto. Também são expressivos os números que se apresentaram ao pesquisarmos acerca do projeto político-pedagógico escolar, nos

aproximando de mil resultados disponíveis no banco de dados escolhido para a pesquisa. Não obstante evidenciarmos esse quantitativo que nos instiga a entender que é manifesta a preocupação de pesquisadores nas áreas citadas, é flagrante a reduzida relação que se faz entre esses assuntos ao considerarmos o resultado obtido ao integrarmos todos os descritores – apenas 3,95% dos trabalhos sobre projeto político-pedagógico ou 5,31% dos trabalhos sobre avaliação.

Não descreveremos os resultados das etapas seguintes da primeira execução da pesquisa, incluindo o número de artigos aprovados preliminarmente na primeira aplicação dos critérios de exclusão que, em seguida foram lidos na íntegra e o número de artigos que foram aprovados definitivamente após tal leitura, pois os resultados quantitativos são idênticos aos obtidos pela pesquisa seguinte, realizada em julho de 2019. Os resultados iniciais obtidos pela segunda pesquisa com a pesquisa pelos descritores já citados e a sua comparação com os resultados prévios obtidos na primeira pesquisa estão evidenciados na Tabela 2.

Tabela 2 – Comparação dos resultados das pesquisas de Jan/2019 e Jul/2019

DESCRITORES E VARIÁVEIS UTILIZADOS	Jan 2019	Jul 2019	Dif.
“Projeto político-pedagógico”	925	1027	11,03%
“Projeto pedagógico da escola”	52	54	3,85%
“Avaliação da aprendizagem”	607	679	11,86%
“Avaliação escolar”	133	158	18,80%
“Projeto político-pedagógico” OR “Projeto pedagógico da escola”	961	1063	10,61%
“Avaliação da aprendizagem” OR “Avaliação escolar”	716	808	12,85%
(“Projeto político-pedagógico” OR “Projeto pedagógico da escola”) AND (“Avaliação da aprendizagem” OR “Avaliação escolar”)	38	44	15,79%

Fonte: dados obtidos na pesquisa

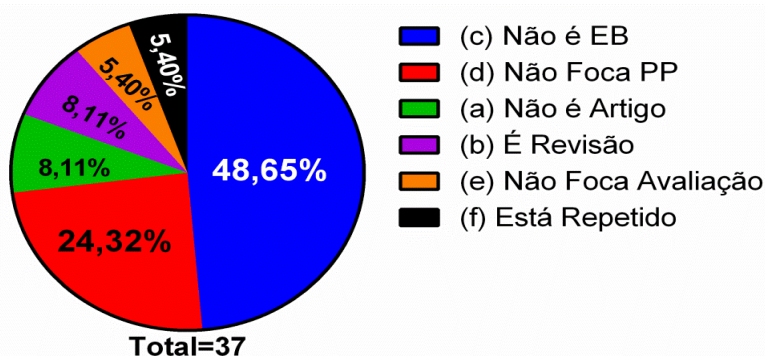
Nessa segunda realização da pesquisa, podemos perceber aumento de mais de 10% no número de correspondências para todas as formatações de descritores e variáveis booleanas utilizadas, com exceção do descritor “Projeto pedagógico da escola”, que teve um aumento de apenas 3,85% de ocorrências. Em virtude dessa diferença de padrão ocorrida apenas nessa situação, acreditamos ser possível que o descritor indicado esteja em desuso no momento. Além disso, apesar de ter desenvolvido um crescimento relativo maior que as pesquisas sobre cada temática

em particular (15,79%, contra 12,85% em avaliação e 10,61% em projeto pedagógico) podemos perceber que os trabalhos que apresentam interface entre os descritores relativos ao projeto pedagógico e aqueles relativos à avaliação continuam representando uma fatia pouco expressiva dos trabalhos que abordam cada uma em particular (somente 5,44% e 4,14% das pesquisas sobre avaliação e sobre projeto pedagógico, respectivamente).

O fato da baixa representatividade das pesquisas com interlocução das duas áreas, percebido em ambas as realizações das pesquisas, vai de encontro à percepção de inúmeros estudos (FERNANDES, 2006; LUCKESI, 2005; 2011; SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003;) os quais trazem que a ação pedagógica (incluindo a etapa de planejamento) deve ser permeada pela avaliação e, conseqüentemente, pressupõe a sólida interface entre avaliação da aprendizagem e projeto político-pedagógico, fato também sinalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Na primeira aplicação dos critérios de exclusão, efetuada a partir da leitura dos resumos dos quarenta e quatro trabalhos resultantes e, em seguida, de reunião de consenso entre os pesquisadores, excluimos trinta e sete, por seis motivos diferentes: (a) trabalhos que não são artigos; (b) trabalhos que são revisões da literatura; (c) trabalhos que não estão relacionados à Educação Básica (EB); (d) trabalhos em que não há análise de projeto pedagógico (PP); (e) trabalhos que não analisam a avaliação da aprendizagem em projeto pedagógico; e (f) trabalhos idênticos repetidos. As proporções de ocorrência de cada critério de exclusão estão dispostas na Figura 2.

Figura 2 – Quantidade de exclusões por critério de exclusão identificado



Com base nos resultados obtidos, podemos perceber que os principais critérios de exclusão encontrados nos resultados da pesquisa preliminar foram trabalhos que

não foram desenvolvidos na Educação Básica e trabalhos que não eram focados na análise de projetos pedagógicos. A tabela 3 traz um resumo dos trabalhos excluídos na primeira aplicação de critérios, com seus autores, títulos e motivos de exclusão.

Tabela 3 – Trabalhos removidos na primeira exclusão e critérios

AUTOR (ano de publicação)	TÍTULO	CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
DAVID, R. (2017)	O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania	Artigo de revisão
DIAS, O. <i>et al</i> (2012)	Transformando o processo curricular: a experiência do curso de graduação em Enfermagem da Unimontes	Não é na Educação Básica
DA PENHA, J.; DE MELO, J. (2016)	Geografia, novas tecnologias e ensino: (re)conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps	Não analisa o PPP
BENI, P. <i>et al</i> (2017)	Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas	Não é na Educação Básica
OLIVEIRA, C.; VASCONCELLOS, M. (2011)	A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior	Não é na Educação Básica
GOMES, E.; PAIVA, G.; GARCIA, L. (2016)	Avaliação do trabalho da equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação do <i>campus</i> Natal – Central do IFRN: desafios e perspectivas	Não é na Educação Básica
DA SILVA, M. (2017)	Educação comparada: uma análise dos Currículos prescritos de Matemática de Brasil e México	Não analisa o PPP
SILVA, J.; GRZEBIELUKA, D. (2015)	Educação Ambiental na escola: do Projeto Político-Pedagógico à prática docente	Não analisa avaliação da aprendizagem
NODA, M.; GALUCH, M. (2018)	Políticas públicas de educação no Ensino Básico do estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000)	Não analisa o PPP
ARAÚJO, S.; GUIMARÃES, I. (2015)	O ensino de Geografia em cursos de Pedagogia à distância	Não é na Educação Básica
OLIVEIRA, G.; RODRIGUES, K.; FREITAS, M. (2018)	Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: um enfoque na formação de enfermeiros	Não é na Educação Básica
BELOTI, A.; JUNG, N. (2017)	“Interlocutor professor”: discursos de escrita e reescrita de professores em formação inicial	Não analisa o PPP
SANTANA, Q.; SCHUVARTZ, M.; DE OLIVEIRA NETO, J. (2017)	(Re)Planejando aulas de Ciências: o contexto de um Centro de Atendimento Socioeducativo de Goiânia	Não analisa o PPP
PIMENTEL, S.; NASCIMENTO, L. (2016)	A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora	Não analisa avaliação da aprendizagem
VIANA, J.; DA SILVA, L.; ARAÚJO, M. (2016)	Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em Enfermagem: subsídios para a qualidade da formação	Não é na Educação Básica
TENORIO, R.; VIEIRA, M. (2009)	Avaliação e sociedade: a negociação como caminho	Não é artigo

BEÇAK, R. (2016)	<i>Homeschooling</i> no Brasil: o novo judiciário e a tradição	Não analisa o PPP
SAFANELLI, Q. <i>et al</i> (2019)	Educação à distância: as características do líder aplicada ao papel do tutor no processo de ensino-aprendizagem	Não é na Educação Básica
SAFANELLI, Q. <i>et al</i> (2019)	Educação à distância: as características do líder aplicada ao papel do tutor no processo de ensino-aprendizagem	Artigo repetido
FIORAVANZO, C.; VIEIRA, A.; CLARO, J. (2016)	Avaliação e devolutiva: elementos indissociáveis no contexto do ensino superior à distância	Não é na Educação Básica
DE SOUZA, F.; HILDENBRAND, L. (2017)	Em questão, a usabilidade do site do INES	Não é na Educação Básica
DE ARAUJO, V.; GEBRAN, R.; DE BARROS, H. (2016)	Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem	Não é na Educação Básica
OLIVEIRA, G.; RODRIGUES, K.; FREITAS, M. (2018)	Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: um enfoque na formação de enfermeiros	Artigo repetido
ZUFFI, E. <i>et al</i> (2014)	Narrativas na formação do professor de Matemática: o caso da professora Atíria	Não analisa o PPP
OLIVEIRA, P. GEBRAN, R. (2018)	O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica	Não é na Educação Básica
DE ABREU, M.; COELHO, M.; RIBEIRO, J. (2016)	Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde	Não é na Educação Básica
CRUZ, S.; VITAL, T. (2014)	A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente	Não é na Educação Básica
BENINI, E.; FERNANDES, M.; ARAUJO, C. (2015)	Educação à distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente	Não é na Educação Básica
DIAZ, F. <i>et al</i> (2009)	Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas	Não é artigo
BENINI, E.; FERNANDES, M.; ARAUJO, C. (2015)	Educação à distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente	Artigo repetido
OLIVEIRA, J. <i>et al</i> (2017)	Os saberes escolares em saúde na educação física: um estudo de revisão	Artigo de revisão
KAIZER, C.; SANTOLIN, C. (2016)	Conteúdos das provas de Educação Física em certames públicos dos Institutos Federais	Não é na Educação Básica
DE HOLANDA, V.; <i>et al</i> (2013)	Análise da produção científica nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na formação de enfermeiros	Artigo de revisão
-16	Educação Física escolar	Não é artigo
RODRIGUES, A.; <i>et al</i> (2013)	Projetos políticos pedagógicos e sua interface com as diretrizes curriculares nacionais de enfermagem	Não é na Educação Básica
SILVA, S. (2015)	Ensino dos jogos esportivos na Educação Física escolar: o desenvolvimento da capacidade de jogo	Não analisa o PPP
SILVA, F.; FUMES, N. (2014)	Parcerias para a Educação Física inclusiva	Não analisa o PPP

¹⁶ Esse resultado é uma seção de revista e, por esse motivo, não tem um autor.

Fonte: dados obtidos na pesquisa

Esses resultados demonstram que as pesquisas direcionadas ao estudo da avaliação em projetos pedagógicos estão centradas majoritariamente no Ensino Superior, em especial nas áreas da saúde e da Educação Física.

Isso pode indicar distanciamento entre a pesquisa científica e o exercício docente no Ensino Básico, fato que pode reacender uma discussão dicotômica entre teoria e prática. Nesse sentido é importante reafirmar a posição de diversos pesquisadores (LÜDKE; DA CRUZ, 2005; MALDANER, 2013; NUNES, 2008) sobre a necessidade de se consolidar a figura do professor da Educação Básica como um pesquisador da própria prática pedagógica, articulando o ensino e a pesquisa como ações complementares. Tão importante quanto isso é buscar a compreensão das ações da escola básica, com o objetivo de fomentar o diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos que vivem o cotidiano escolar do nível básico, ampliando suas concepções por meio da formação profissional continuada.

Restou-nos um total de sete artigos aprovados preliminarmente para a segunda aplicação dos critérios de exclusão, dessa vez com a leitura dos textos completos. Essa segunda leitura, contemplando os artigos na íntegra culminou na eliminação de todos eles, sendo seis (85,71%) por não possuírem estudo e análise do projeto pedagógico e o último por não analisar a avaliação da aprendizagem em PPP. Os resultados compilados por tipo de exclusão – incluindo ambas as aplicações de critérios – estão expostos na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultado compilado das rejeições da revisão sistemática

Primeira aplicação dos critérios de exclusão (37 rejeitados – 84,09%)		
Motivo	Quantidade	Proporção do total
Não é de EB	17	38,64%
Sem foco em análise do PP	9	20,45%
Não é artigo	3	6,82%
É artigo de revisão	3	6,82%
Trabalho repetido	3	6,82%
Sem foco em avaliação da aprendizagem	2	4,54%
TOTAL PARCIAL	37	84,09%
Segunda aplicação dos critérios de exclusão (7 rejeitados – 15,91%)		
Sem foco em análise do PP	6	13,64%
Sem foco em avaliação da aprendizagem	1	2,27%

TOTAL PARCIAL	7	15,91%
TOTAL DE TRABALHOS REJEITADOS	44	100,00%

Fonte: dados obtidos na pesquisa

A ocorrência de, ao menos, um critério de exclusão em todos os artigos resultantes na pesquisa impediu a realização dos procedimentos previstos nas etapas (iv) e (v), que compreendiam a análise dos trabalhos aprovados definitivamente a partir da contemplação dos critérios estipulados e ausência de critérios indicados como excludentes.

Trouxe-nos certo grau de preocupação o fato de que, apesar de citar os projetos pedagógicos, mais de um terço dos trabalhos obtidos pela pesquisa (34,09%) tenham sido excluídos por não se ater à análise de Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas. Diversos autores nas últimas décadas discutem sobre o grande valor do Projeto Político-Pedagógico das escolas (BETINI, 2005; GADOTTI, 2000; PADILHA, 2002; PENTEADO; GUZZO, 2010, VEIGA, 2013; VEIGA; RESENDE, 1998), em especial em virtude de sua construção ser compartilhada entre os vários atores que presenciam e fazem a educação básica na escola.

Por fim, entendemos que evitamos o viés de duplicidade de publicação ao utilizarmos o critério de exclusão de artigos repetidos, aplicado quando da leitura dos resumos dos textos resultados da aplicação da etapa (ii) do protocolo seguido. Quanto ao viés de localização, a nossa escolha pela utilização de descritores padronizados no Brased e do Portal de Periódicos da CAPES para a execução da pesquisa teve como intenção impossibilitar a ocorrência desse tipo de viés nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de serem dois assuntos tão frequentemente ouvidos e debatidos em ambientes de divulgação científica em educação, nos causou estranheza e certo grau de preocupação a ausência – ou o silêncio – da pesquisa em educação voltada ao estudo das concepções de avaliação nesse documento tão importante que é o projeto político-pedagógico da escola básica, um terreno fértil para a reflexão sobre a práxis.

Entendemos que, em virtude da situação observada, existe necessidade de se buscar maior articulação entre os pesquisadores presentes no âmbito do nível superior e os professores e gestores imbuídos do fazer docente na educação básica.

Para além dessa percepção, acreditamos ser fundamental a divulgação de trabalhos que estejam sendo realizados no âmbito da análise de projetos político-pedagógicos na escola fundamental e média.

Em virtude dos objetivos e resultados da pesquisa, acreditamos que, apesar de termos buscado ao máximo evitar o viés de localização, existe a possibilidade de não termos encontrado trabalhos que fossem adequados aos critérios estabelecidos em consequência de que o rigor no uso de descritores padronizados ainda não é uma prática estabelecida na pesquisa em educação, prejudicando o método utilizado para localizar as publicações pertinentes à pesquisa.

O uso de mais bases de dados também pode ser uma alternativa para maior volume de resultados que alcancem os objetivos da pesquisa. Do mesmo modo, uma ampliação no número de descritores pode trazer mais correspondências de pesquisa. Ainda assim, reforçamos nossa posição de que o uso de descritores estabelecidos no Brased e a utilização do Portal de Periódicos da CAPES, que reúne diversas bases de dados de grande relevância no contexto da pesquisa científica mundial são diretrizes bastante robustas para se evitar o viés de localização.

Sugerimos, finalmente, novas reproduções dessa revisão sistemática com o intuito de captar novos potenciais artigos científicos que se enquadrem nas características buscadas, potencializando o conhecimento acerca dos assuntos pretendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, S.; GUIMARÃES, I. O ensino de geografia em cursos de Pedagogia à distância. *In: Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 40, n. 1, jan./abr., 2015, p. 119-138.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEÇAK, R. *Homeschooling* no Brasil: o novo judiciário e a tradição. *In: Conpedi Law Review*, v. 2, n. 3, jan./jun., 2016, p. 136-153.

BELOTI, A.; JUNG, N. "Interlocutor Professor": discursos de escrita e reescrita de professores em formação inicial. *In: Signótica*, Goiânia, v.29, n.2, jul./dez., 2017, p. 377-403.

BENI, P.; BRENO, F.; VILLELA, L.; ESTEVES, R.; JONES, G.; FORTE, D. Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas. *In: Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, mai./ago., 2017, p. 345-374.

BENINI, E.; FERNANDES, M.; ARAUJO, C. Educação à distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. *In: Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 29, jan./abr., 2015, p.67-92.

BETINI, G. A construção do projeto político-pedagógico da escola. *In: Educ@ção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 3, jan./dez., 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Estabelece diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. *In: Diário Oficial da União*. Brasília, 9 jul. 2010.

CASP UK - Critical Appraisal Skills Programme. **CASP Qualitative Checklist**. Oxford: CASP UK, 2018. Disponível em <<https://casp-uk.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Qualitative-Checklist-2018.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

CRUZ, S.; VITAL, T. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. *In: Holos*, Natal, v. 30, n. 2, mar./abr., 2014, p. 37-46.

DA PENHA, J.; DE MELO, J. Geografia, novas tecnologias e ensino: (re)conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps. *In: Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 28, jan./jun., 2016, p. 116-151.

DA SILVA, M. Educação comparada: uma análise dos Currículos prescritos de Matemática de Brasil e México. *In: Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 19, n. 3, 2017, p. 328-352.

DAVID, R. O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. *In: Saberes*, Natal, v. 1, n. 17, dez., 2017, p. 138-152.

DE ABREU, M.; COELHO, M.; RIBEIRO, J. Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. *In: Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 13, n. 31, mai./ago., 2016, p. 462-485.

DE ARAUJO, V.; GEBRAN, R.; DE BARROS, H. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. *In: Acta Scientiarum*, Maringá, v. 28, n.1, jan./mar., 2016, p. 69-79.

DE HOLANDA, V.; PINHEIRO, A.; FERNANDES, A.; DE HOLANDA, E.; DE SOUZA, M.; DOS SANTOS, S. Análise da produção científica nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na formação

DE SOUZA, F.; HILDENBRAND, L. Em questão, a usabilidade do site do INES. *In: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, Lousada, n. 23, set., 2017, p. 90-102.

DIAS, O.; LEITE, M.; VIEIRA, M.; MENDONÇA, J.; FIGUEIREDO, M.; Transformando o processo curricular: a experiência do curso de graduação em

enfermagem da Unimontes. *In: Motricidade*, Ribeira de Pena, v. 9, n. S2, abr., 2012, p. 832-841.

DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. [online] Disponível em <<https://doi.org/10.7476/9788523209285>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editora, 2004.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *In: Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.19, n. 2, dez., 2006, p. 21-50.

FIORAVANZO, C.; VIEIRA, A.; CLARO, J. Avaliação e devolutiva: elementos indissociáveis no contexto do Ensino Superior à distância. *In: Holos*, Natal, v. 32, n. 1, jan./fev., 2016, p. 107-123.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, E.; PAIVA, G.; GARCIA, L. Avaliação do trabalho da equipe técnico-pedagógica da diretoria de gestão e tecnologia da informação do *campus* Natal-Central do IFRN: desafios e perspectivas. *In: Holos*, Natal, v. 32, n. 6, nov./dez., 2016, p. 199-216.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. London: Sage, 1989.

HIGGINS, J.; GREEN, S. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. Version 5.1.0. The Cochrane Collaboration, 2011. Disponível em <<http://handbook-5-1.cochrane.org>>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

KAIZER, C.; SANTOLIN, C. Conteúdos das provas de Educação Física em certames públicos dos Institutos Federais. *In: Educação Física em Revista*, Brasília, v. 10, n. 3, set./dez., 2016, p. 23-35.

LUCKESI, C. **Avaliação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. *In: ABC Educatio*, São Paulo, ano 6, n. 46, jun., 2005, p. 28-29.

LUDKE, M.; DA CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. *In: Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, mai./ago., 2005, p. 81-109.

MALDANER, O. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

NODA, M.; GALUCH, M. Políticas públicas de educação no Ensino Básico do estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 2, abr./jun., 2018, p. 545-570.

NUNES, D. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor pesquisador. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr., 2008, p. 97-107.

OLIVEIRA, G.; RODRIGUES, K.; FREITAS, M. Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas da aprendizagem: um enfoque na formação de enfermeiros. *In: Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./dez., 2018, p. 281-299.

OLIVEIRA, P.; GEBRAN, R. O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. *In: Holos*, Natal, v. 34, n. 3, mai./jun., 2018, p. 314-336.

OLIVEIRA, J.; DE PAIVA, A.; DE MELO, M.; BRASILEIRO, L.; SOUZA JUNIOR, M. Os saberes escolares em saúde na educação física: um estudo de revisão. *In: Motricidade*, Ribeira de Pena, v. 13, SI, 2017, p. 113-126.

OLIVEIRA, C.; VASCONCELLOS, M. A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior. *In: Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 15, n. 39, out./dez., 2011, p. 1011-1024.

PADILHA, P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, M. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1991.

PENTEADO, T.; GUZZO, R. Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *In: Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 22, n. 3, set./dez., 2010, p. 569-577.

PIMENTEL, S.; NASCIMENTO, L. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. *In: EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 39, jan./abr., 2016, p. 101-114.

RODRIGUES, A.; DE FREITAS, C.; JORGE, M.; DA SILVA, M.; DOS SANTOS, D. Projetos políticos pedagógicos e sua interface com as diretrizes curriculares nacionais de enfermagem. *In: Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 15, n. 1, jan./mar., 2013, p. 182-190.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAFANELLI, A.; DE ANDRADE, D.; BRITO, J.; KLAES, L.; EYNG, L.; ULBRITCH, V. Educação à distância: as características do líder aplicada ao papel do tutor no

processo de ensino aprendizagem. *In: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, Lousada, n. E17, jan., 2019, p.39-47.

SANTANA, A.; SCHUVARTZ, M.; DE OLIVEIRA NETO, J. (Re)Planejando aulas de Ciências: o contexto de um centro de atendimento socioeducativo de Goiânia. *In: Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, mai./ago., 2017, p. 447-465.

SAUL, A. **Avaliação emancipatória**: deságio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SEGURA-MUÑOZ, S.; TAKAYANAGUI, A.; DOS SANTOS, C.; SANCHEZ-SWEATMAN, O. Revisão sistemática da literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. *In: Anais do 8º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem*, 2002, São Paulo.

Disponível em

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=msc0000000052002000200010&ing=pt&nrm=isso>. Acesso em 21 de outubro de 2018.

SILVA, J.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, J.; GRZEBIELUKA, D. Educação Ambiental na escola: do Projeto Político Pedagógico a prática docente. *In: Revista Monografias Ambientais*, Santa Maria, v. 14, n. 3, set./dez., 2015, p. 76-101.

SILVA, S. Ensino dos jogos esportivos na Educação Física escolar: o desenvolvimento da capacidade de jogo *In: Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 23, n. 1, jan./mar., 2015, p. 95-103.

SILVA, F.; FUMES, N. Parcerias para a Educação Física inclusiva. *In: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, n. S1A, 2014, p. 575-586.

TENORIO, R.; VIEIRA, M. (Orgs) **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009. [online] Disponível em <<https://doi.org/10.7476/9788523209346>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

VEIGA, I (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VEIGA, I.; RESENDE, L (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

VIANA, J.; DA SILVA, L.; ARAUJO, M. Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em enfermagem: subsídios para a qualidade da formação. *In: Revista de Enfermagem da UFPE*, Recife, v. 10, n. 8, ago., 2016, p. 3124-3136.

VILLAS BOAS, B. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 471 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZUFFI, E.; DEGRAVA, C.; UTSUMI, M.; PRADO, E. Narrativas na formação do professor de matemática: o caso da professora Atíria. *In: Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 49, ago., 2014, p. 799-819.

- 5 MANUSCRITO 2:** Dados para produção de novo manuscrito a ser submetido a revista a decidir, dando preferência a revistas com Qualis A1 na área de avaliação Ensino ou Educação, Quadriênio 2013-2016.

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ALEGRETE-RS: tendências pedagógicas encontradas

Após as etapas já citadas, consultamos o Projeto Político-Pedagógico das escolas para conhecer seus perfis pedagógicos, o que deve nos informar quais são as tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2014) de referência da escola.

Durante o ano de 2019, as escolas construíram novos PPP, em virtude da recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que não foram analisados nesta pesquisa em virtude da inexistência da aprovação dos mesmos junto ao Conselho Municipal de Educação até a data limite de análise de dados prevista no cronograma deste trabalho. Eles também serão analisados na mesma perspectiva dos PPP anteriores em momento futuro e, com base nos resultados obtidos pelas análises dos PPP antigos e novos, será produzido um novo manuscrito a ser publicado, visando identificar se houve mudança no perfil pedagógico das escolas a partir das unidades de contexto analisadas.

Na etapa de leitura dos Projetos Político-Pedagógicos, nossa intenção foi de tornar evidente os aspectos que esclareçam as tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2014) vigentes na concepção que a comunidade escolar tem sobre a realidade das atividades da escola. Para fins de organização, enumeramos as escolas participantes de 1 a 6 para proceder com a coleta e análise dos dados. O trabalho foi realizado a partir dos conceitos da análise de conteúdo por categorização (BARDIN, 1977), onde extraímos do texto excertos que tenham significado frente às categorias propostas – que são as tendências tradicional, renovada, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social).

Considerações sobre escola e currículo

No PPP da escola 1, pudemos identificar evidente tendência pedagógica liberal renovada progressivista como se percebe já no início do texto quando o PPP cita que “ensinar exige apreensão da realidade para então desenvolver a capacidade de

aprender e, sobretudo, transformar esta realidade, para nela intervir, recriando-a” (ALEGRETE, 2016, p.9). Tal preocupação com o contexto real dos alunos é característica intimamente ligada à tendência citada e está presente em diversos outros trechos do texto como quando fala do papel da escola

A Escola [...] assumindo o compromisso de colaborar na formação de cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais emergentes. (ALEGRETE, 2016, p.9)

Também percebemos essa tendência quando o PPP fala sobre currículo

O currículo do Ensino Fundamental será desenvolvido sob a forma de atividades, trabalhadas globalmente, buscando integrar as áreas do conhecimento, a partir de situações concretas, com uma metodologia que estimule a construção do conhecimento, adequada à faixa etária e a realidade do educando, valorizando suas vivências e experiências. (ALEGRETE, 2016, p.9)

Em virtude disso, nas percepções sobre currículo e educação, podemos descrever a escola 1 como possuindo uma visão escolanovista, marcada pela tendência renovada progressivista.

Ao coletar dados no PPP da escola 2, a primeira constatação foi do cuidado dado na concepção de vários aspectos fundamentais para se pensar educação como, por exemplo, ser humano, educação de qualidade, disciplina, ensino e aprendizagem, entre outros. A partir da sua leitura, trazemos alguns excertos que evidenciam aspectos interessantes dessas concepções.

Na caracterização de sua percepção sobre a escola, o projeto nos diz que

A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos deve ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido. [...] é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência de uma educação humanizadora, local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social. (ALEGRETE, 2018, p.16)

Além disso, ao citar que

Para a escola desempenhar o seu papel de educar, é necessário que se constitua em um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade igualitária, uma vez que possui papel preponderante na eliminação das discriminações e emancipação de grupos discriminados. (ALEGRETE, 2018, p.17)

a escola se posicionou em uma concepção pedagógica de cunho progressista libertador ao buscar a emancipação dos grupos discriminados e o combate a essa segregação que não se enquadra em escolas dessa com essa tendência pedagógica.

Por fim, também percebemos que a concepção de educação trazida no documento revela aspectos que a posicionam como desenvolvedora de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos a partir da manifestação de que a escola busca

uma educação significativa que não exclua o educando, valorizando sua origem e cultura, garantindo a participação e o desenvolvimento com igualdade de oportunidades, contribuindo para uma sociedade mais humana. Vivemos num período de transição, sendo essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento de conteúdos, como também da própria organização escolar. (ALEGRETE, 2018, p.11)

Assim, percebemos que no aspecto de currículo e função da escola, a escola 2 se manifesta com uma concepção progressista libertadora, buscando trazer elementos sociais e rotineiros dos educandos para promover transformação social de forma colaborativa e com a participação da comunidade.

Na prospecção de dados relevantes durante a leitura documental referente às escolas 3, 4, 5 e 6 observamos que diversas concepções são compartilhadas entre elas e os PPP de todas, inclusive, tem vários trechos de similar escrita, em especial em questão de citações e concepções acerca de currículo e avaliação. Disso, inferimos que eles foram construídos em grupo entre os participantes das três escolas, em vez de terem sido estruturados a partir dos anseios, potencialidades e necessidades de cada escola individualmente.

Tal fato nos causou certa estranheza, em virtude de que o projeto político-pedagógico representa a identidade de cada escola, é um constructo singular e idiossincrático e, portanto, não repetível. Ainda assim, podemos citar algumas das características individuais e coletivas acerca das percepções das escolas.

Uma concepção geral evidenciada por textos presentes nos PPP das escolas 3 e 6 está traduzido na ideia de que currículo é compreendido como

A porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerado relevante num dado momento histórico, é tanto trazida para a escola, quanto entre como elemento constitutivo das Pedagogias Culturais. (VEIGA-NETO, 2002, p.44 *apud* ALEGRETE, 2011a, p.11; ALEGRETE, 2011b, p.13)

Já no contexto das escolas 4 e 5, ambas citam que o currículo se refere à “toda a ação reflexiva da escola ou a partir dela” (ALEGRETE, 2010a, p.11; ALEGRETE, 2010b, p.12), sem se aprofundar nas concepções de que tipo de ação reflexiva é essa que ocorre na escola.

Nesse contexto, enquanto percebemos que o primeiro excerto – das escolas 3 e 6 – tendia a assimilar aspectos da tendência pedagógica renovada quando trouxe que os conteúdos transmutam-se no decorrer do tempo e espaço em que a escola está situada, sendo construído a partir do contexto social e histórico do momento, podemos também citar que a compreensão da concepção de currículo das escolas 4 e 5 demandou perscrutar mais informações ocultas no decorrer do texto, por serem demasiado sucintas na concepção evidenciada e, assim nos impossibilitou designar uma tendência pedagógica específica para essa característica.

Considerações sobre metodologia e avaliação

Quando nos debruçamos sobre os aspectos de metodologia e avaliação para buscar entender a tendência pedagógica presente no PPP da escola 1, extraímos o seguinte excerto sobre metodologia:

A metodologia de trabalho visa desenvolver o conhecimento trazido pelo aluno, proporcionando a aprendizagem, respeitando sua liberdade, atitudes e valores, utilizando-se de projetos de trabalho que possibilitem a troca de saberes. A valorização das vivências e interesses será fundamental para trabalhar de forma lúdica e com atividades diversificadas. (ALEGRETE, 2016, p.23)

E, sobre avaliação, o PPP desta escola nos diz que:

Todo o trabalho pedagógico deve estar intimamente relacionado a uma proposta avaliativa emancipatória, pois é a forma de avaliação que irá caracterizar a concepção de educação de cada professor. [...] No cotidiano escolar, o professor, a partir do acompanhamento constante, analisa os progressos do aluno, tendo como ponto de partida os estágios evolutivos do pensamento, servindo de mediador no processo, oferecendo desafios que possibilitarão desenvolver sua autonomia. (ALEGRETE, 2016, p.25)

Podemos notar a partir dessas escritas que a escola 1, nos aspectos de metodologia e avaliação, possui uma tendência pedagógica congruente com a sua perspectiva de educação e currículo, sendo orientada pelas bases da pedagogia renovada progressivista, que preconiza que o aluno deve ser o produtor de seu

conhecimento, enquanto o professor tem como papel principal oferecer desafios que possam potencializar a manifestação de conhecimento dos discentes.

Na perspectiva da escola 2, quando fala sobre metodologia de trabalho do professor, o seu PPP traz que

Os professores, apesar do pouco tempo que dispõem para um planejamento coletivo, buscam trabalhar estabelecendo relação entre os conteúdos e a realidade em que a comunidade está inserida, interagindo com esta realidade, garantindo o acesso e permanência num mundo afetivo, convivendo socialmente de forma inclusiva. (ALEGRETE, 2018, p.8)

Para além disso, quando disserta sobre a avaliação, o PPP da escola 2 nos traz que aspectos qualitativos prevalecerão sobre aqueles de características quantitativas e que o desenvolvimento do aluno no caminho percorrido terá maior influência que os seus resultados no fim do processo (ALEGRETE, 2018).

Todos esses aspectos salientados convergem para uma tendência pedagógica liberal renovada progressivista em ambos os contextos de metodologia e de avaliação, concepção diferente da tendência libertadora evidenciada em sua concepção de educação e currículo.

Quando analisadas as concepções de metodologia das escolas 3, 4, 5 percebemos uma convergência comum em direção à tendência pedagógica progressista libertadora como percebemos nos excertos abaixo.

A escola 3 entende que

A Escola desenvolve uma metodologia de trabalho que permite ao educando compreender e participar da sociedade, levantando hipóteses e elaborando conhecimentos. Ajudando-o na sua formação pessoal, mostrando-lhe novas experiências e possibilidades de observação e leitura de si e do mundo em que vive. (ALEGRETE, 2011a, p.14)

Já a escola 4 cita que

Os eixos que norteiam a metodologia da escola buscam a construção cooperativa e coletiva, isto é, socializa o conhecimento numa perspectiva dialógica, dialética e lúdica [...] A metodologia é apresentada por meio do desenvolvimento de um currículo composto de projetos como temas geradores e/ou complexos temáticos, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupo, estudos e produções textuais, visitas, entrevistas, resoluções de problemas, experiências que oportunizam a vivência de práticas concretas nos campos de trabalho, buscando a formação interdisciplinar. (ALEGRETE, 2010a, p.11-12)

A concepção da escola 5 acerca de metodologia se baseia nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, et al, 1998). Ao mesmo tempo, o PPP traz que

A escola deve oferecer uma metodologia que: seja estimuladora da construção do conhecimento; seja adequada ao ano e a (sic) realidade do educando; valorize suas vivências e experiências; respeite seu ritmo de aprendizagem. (ALEGRETE, 2010b, p.15)

Percebemos, a partir desses dados, que, além da tendência libertadora evidenciada nos pilares da educação, existem múltiplas concepções pedagógicas relacionadas a perspectiva de metodologia da escola 5, como a tendência renovada progressivista que preconiza a construção do conhecimento a partir do estímulo do educador e certo grau de tendência tecnicista quando vincula por adequação a metodologia ao ano que está trabalhando, retornando à tendência renovada ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Essa aparente anarquia de concepções não denota necessariamente a ausência de direção no projeto pedagógico da escola, pois pode ter sido reflexo da existência de diversas correntes de pensamento na construção do PPP, mas exige maior capacidade de diálogo na ação rotineira buscando uma convergência entre os atores dos processos de ensino e aprendizagem para que essa extensa envergadura de posições não prejudique o desenvolvimento dos educandos, objetivo maior da escola.

Por fim, ao apreciar o projeto político-pedagógico da escola 6, então, percebemos que o predomínio contextual relacionado à pedagogia liberal renovada se torna evidente quando estrutura a metodologia de ensino ao desenvolvimento de competências e habilidades, com participação coletiva das personagens dos processos de ensino e aprendizagem (ALEGRETE, 2011b). A proposta da escola toma como ponto de partida do ensino a realidade dos estudantes, com a finalidade de superar abordagens estanques dos conhecimentos e construir significados para esses conhecimentos a partir da ação dos discentes.

Na análise subsequente acerca de avaliação, encontramos novamente vários trechos onde os projetos político-pedagógicos das escolas 3, 4 e 5 não apenas são harmoniosos, mas tem escritas idênticas, reforçando a inferência de produção intergrupala de parte desses documentos. No contexto de avaliação, essa modalidade de produção entre os grupos de cada escola não parece tão conflituosa, tendo em

vista que concepções de avaliação são mais facilmente modeláveis em cada escola em virtude de sua relação com o projeto didático-pedagógico desenvolvido em seu interior.

Nessa conjuntura, é evidente a preocupação das três escolas em fazer da avaliação um processo de reflexão acerca da própria prática, da escala de desenvolvimento dos alunos e das possibilidades que se abrem a partir dos conhecimentos já assimilados por eles. Esses aspectos são retratados quando as escolas citam a importância da avaliação quando da sua perspectiva diagnóstica, contínua, ampla, cumulativa e mediadora (ALEGRETE, 2010a, p.12; ALEGRETE, 2010b, p.15-16; ALEGRETE, 2011a, p.14-15).

Essas perspectivas são reflexos de uma concepção pedagógica renovada progressivista, onde a construção dos conhecimentos é fluida e relacionada com a capacidade do professor de auxiliar o educando a se desenvolver livre e espontaneamente.

Em relação ao panorama apresentado pela escola 6 no que se refere à avaliação, pudemos observar que a concepção da escola é essencialmente tradicional e tecnicista, a despeito de toda a construção teórica anterior embasada em aspectos progressivistas. Essa percepção rija e fria fica evidenciada quando a escola traz que

A avaliação do educando acontecerá de forma **sistemática e permanente** em todos os componentes curriculares. No que se refere à forma de expressão dos instrumentos avaliativos para **verificação do rendimento** dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, deverá ser expresso por meio de pareceres trimestrais que descrevam as competências e habilidades referentes aos conhecimentos que foram construídos pelo aluno e **o que ainda falta para atingir os objetivos necessários à aprovação** e que deve exigir atenção para o próximo trimestre ou **que determinam a aprovação ou permanência** do aluno no ano letivo. [...] Para os alunos do Ensino Fundamental anos finais do 6º ao 9º ano, a forma de expressão dos resultados avaliativos será através de nota trimestral. (ALEGRETE, 2011b, p.24, grifos nossos)

A partir dos grifos, pudemos apontar uma tendência claramente tradicional, onde a avaliação tem cunho estritamente classificatório e, apesar de trazer um aspecto formativo quando usa os resultados obtidos pelos alunos como foco de atenção para as ações seguintes, fica claramente demonstrado que a finalidade principal da avaliação produzida pela escola é promover ou reter os educandos, somado a aspectos tecnicistas ao trazer a sistematização da avaliação para verificar o quanto o aluno rendeu em cada instrumento avaliativo aplicado.

Compilando as informações e tecendo comentários

Como pudemos caracterizar, e organizar na forma do quadro 4, os projetos político-pedagógicos das escolas possuem, no geral uma amálgama de linhas de pensamento vinculadas a tendências pedagógicas diversas e, às vezes, divergentes.

Quadro 4 – Resumo das tendências pedagógicas verificadas nos PPP

PPP	Educação e Currículo	Metodologia	Avaliação
Escola 1	Renovada	Renovada	Renovada
Escola 2	Libertadora	Renovada	Renovada
Escola 3	Renovada	Libertadora	Renovada
Escola 4	Não conclusivo	Libertadora	Renovada
Escola 5	Não conclusivo	Libertadora/ Renovada/ Tecnista	Renovada
Escola 6	Renovada	Renovada	Tradicional/ Tecnista

Fonte: dados obtidos na pesquisa

Entendemos que isso pode ser resultado de dois aspectos inerentes aos PPP: o primeiro deles é a intenção de utilizar aspectos que melhor representem o seu pensamento, mesmo que de diversas teorias existentes, em virtude das diversas interfaces do conhecimento que se cruzam e se entrelaçam na construção de uma concepção própria. O segundo, de modo similar ao primeiro, retrata a diversidade de formas de pensar a educação por parte dos componentes construtores da identidade escolar, sejam professores, alunos, funcionários ou a parcela da sociedade que faz parte da comunidade escolar.

Ou seja, partindo de características singulares inerentes a cada personagem de sua construção, os PPP, no geral trazem concepções multifacetadas, embasadas em diferentes linhas pedagógicas existentes visando se adequar ao modelo educacional vigente e buscando as contribuições concebidas como mais relevantes para a construção da identidade de cada escola. Não obstante, é possível situar a tendência pedagógica predominante sendo a pedagogia renovada progressivista, o que evidencia que as escolas buscam se afastar de concepções rígidas acerca de objetos de estudo, metodologias e avaliação, intrínsecos das pedagogias tradicional e tecnicista. Essa constatação permite ao pesquisador inferir que a preocupação da escola com a formação político-social do indivíduo se sobressai, mas não subjugua a formação cultural, aproximando o indivíduo de sua totalidade sem deixar de evidenciar

a sua incompletude.

Entretanto, apesar de todas as evidências verificadas na leitura de cada PPP, percebemos que, em todos os textos, as propostas expostas encontram contradição no modelo de promoção estipulado pelas orientações de órgãos superiores, visto que todo o esforço em tornar a escola um lugar mais apreciável pelos estudantes e menos excludente esbarra na necessidade de aprovação por índices psicométricos manifestados na figura das notas trimestrais e da média final que tem incontestável caráter classificatório.

Cabe salientar ainda que algumas escolas manifestaram que seus projetos político-pedagógicos estavam em etapa de atualização nos anos de 2017 ou 2018, mas tiveram sua atualização interrompida em virtude da homologação da nova Base Nacional Comum Curricular que trouxe uma série de alterações estruturais na Educação Básica, tornando parcialmente obsoletas essas atualizações que a precederam. Em virtude das circunstâncias, essas escolas manifestaram que a concepção pedagógica em vigor na escola pode estar parcialmente divergente àquela prevista no PPP. Tais concepções em vigor poderão ser mais bem apreciadas a partir do trabalho de observação futuro.

- 6 **MANUSCRITO 3:** O manuscrito será submetido à revista a ser decidida, com preferência por revistas com Qualis A1 na área de avaliação Ensino, Quadriênio 2013-2016, após a apreciação e possíveis sugestões da banca de defesa.

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DA PERIFERIA DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Paulo Sérgio Pereira Bagestero¹⁷

Daniel Henrique Roos¹²

Robson Luiz Puntel¹²

Resumo: Conceber a escola pública como devendo ser democrática é o primeiro passo para torná-la democrática de fato. No entanto, a democracia na escola pública não deve apenas se limitar à existência de múltiplas opiniões e concepções dos trabalhadores que nela atuam. Além disso, tornar a escola um ambiente democrático significa ouvir os anseios da comunidade escolar, desde os gestores e professores até os discentes e familiares, buscando atender a todas as demandas. Com isso, podemos construir um ambiente onde todos sejam reconhecidos e consigam se perceber como participantes da sociedade, e não espectadores relegados a uma posição passiva controlada pela decisão de outros. Para que possamos começar a entender o quanto as escolas estão alcançando esse nível de democratização, esse trabalho buscou compreender as tendências pedagógicas que orientam a ação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas de periferia em uma cidade do Rio Grande do Sul. O método de abordagem foi a partir de questionário estruturado dividido em três seções: i – concepções gerais da educação; ii – metodologia de ensino; e iii – avaliação. As respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente usando a análise de conteúdo – mais especificamente análise da avaliação. Os dados tratados foram divididos entre seis subunidades de contexto (papel da escola; pressupostos de aprendizagem; métodos de ensino; conteúdos de ensino; relação professor-aluno; e avaliação). As respostas dos professores foram avaliadas de muito intensamente contra a muito intensamente a favor de uma entre seis tendências pedagógicas (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Nos resultados, catorze professores responderam ao questionário e as tendências pedagógicas que se sobressaíram foram a renovada progressivista, tecnicista e tradicional, respectivamente. Entendemos como preocupante os resultados obtidos visto que todas as tendências que prevaleceram são de cunho liberal, ou seja, são concepções muito positivistas do conhecimento onde, cada qual com seus pressupostos, o conteúdo é importante por si só. Assim, o conteúdo não emana das experiências de vida dos alunos e, portanto, não se vincula à sua história. Então, entendemos que é necessário maior compromisso de todo sistema educacional com a formação docente permanente, desde o movimento autônomo do professor que precisa se manter na pesquisa e nos estudos até a oferta de formação pela Secretaria de Educação e outros órgãos vinculados à área.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas; democratização da escola; formação profissional permanente.

¹⁷ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Pampa - *Campus* Uruguaiana

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, se levarmos em consideração o modo como os profissionais ingressam no serviço público no Brasil, é um espaço de grande diversidade de concepções e pensamentos, em certos momentos convergentes e, em diversas outras oportunidades, divergentes, nos mais diferentes aspectos que se possa imaginar. Considerando a premissa que a principal atribuição que compete à educação básica, segundo o artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996) e também que, conforme o artigo 32 da LDB, a etapa do Ensino Fundamental

[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como os meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

entendemos que é relevante considerar os posicionamentos dos professores em relação às suas concepções pedagógicas e as divergências e convergências entre os discursos de cada docente.

Caracterizamos aqui as concepções pedagógicas como sendo os pressupostos filosóficos dos docentes acerca de vários aspectos que determinam ou clarificam o seu modo de trabalho, como a sua compreensão quanto ao papel da escola, o seu entendimento sobre como acontece a aprendizagem dos alunos, as suas posições acerca do que são conteúdos de ensino e quais métodos de ensino são apropriados para garantir o aprendizado do aluno, de que forma deve se dar a relação entre professor e aluno e, ainda, qual o papel e como se configura a avaliação do aprendizado dos discentes (LIBÂNEO, 2014; LUCKESI, 2011).

Historicamente, podemos falar acerca de tendências pedagógicas que coexistem contemporaneamente, apesar de suas origens distintas, subdividindo-as em duas amplas correntes pedagógicas: a pedagogia liberal e a pedagogia

progressista (LUCKESI, 2011; SAVIANI, 1998).

Descrevemos a pedagogia liberal como sendo aquela que compreende a escola como uma instituição social destinada a preparar seus alunos para assumir as funções que a sociedade necessita a partir das capacidades individuais que esses sujeitos foram aptos a desenvolver, adaptando-se ao regramento social vigente. Libâneo (2014, p.22), nos traz que “a ênfase [da pedagogia liberal] no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças das classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em consideração a desigualdade de condições”. Nesse sentido, também, Saviani (1985) nos mostra que essa concepção pedagógica institui o professor como o sujeito que possui o conhecimento verdadeiro, enquanto o aluno, independente de sua origem, é vazio da verdade e deve passivamente receber o conhecimento transmitido pelo docente. Assim, percebemos que essa vertente não considera relevantes os conhecimentos comuns adquiridos pelos discentes em sua vivência cotidiana, deixando-os de lado, considerando-os inferiores e, até mesmo, obstáculos para a ascensão cultural do indivíduo.

Por sua vez, a tendência pedagógica progressista sustenta uma posição antagônica em relação à liberal, onde a função da escola supera a mera garantia da evolução cultural dos alunos, buscando, para além disso, que estes sejam capazes de analisar criticamente as realidades sociais onde estão inseridos (SNYDERS, 1974). Esta capacidade tem a finalidade de transformação sociopolítica da sociedade na direção da emancipação da população em geral, em especial aquelas que padecem em classes sociais consideradas inferiores pela educação burguesa liberal.

Libâneo complementa que é exatamente na concepção de transformação social que

a pedagogia liberal e a pedagogia progressista se opõem: enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classes resulta na dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe (LIBÂNEO, 2014, p.73).

Assim, podemos conceber que a pedagogia liberal busca modificar os indivíduos no sentido de ajustá-los às normas e valores sociais em vigor, ao passo que a pedagogia progressista se contrapõe, buscando a conscientização dos alunos como seres transformadores da sociedade em que vivem, podendo escapar do

destino de reprodução da situação vigente em direção à uma sociedade que atenda de forma mais ampla e democrática os interesses de todas as classes, em especial as camadas populares historicamente dominadas.

Das duas vertentes pedagógicas citadas, emergem concepções mais específicas com nomenclaturas diversas a depender de cada pesquisador. Para esse trabalho, utilizamos como referência a subdivisão que Libâneo (2014) faz em seu livro “Democratização da escola pública”, para segmentar as tendências pedagógicas dos professores da seguinte forma:

Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas, a saber:

A – Pedagogia liberal

- 1 – tradicional [LT]
- 2 – renovada progressivista [LRP]
- 3 – renovada não-diretiva [LRND]
- 4 – tecnicista [LTec]

B – Pedagogia progressista

- 1 – libertadora [PLra]
- 2 – libertária [PLria]
- 3 – crítico-social dos conteúdos [PCS] (LIBÂNEO, 2014, p. 21)

Assim, cada uma das sete tendências pedagógicas citadas foi caracterizada a partir de seis condicionantes sociopolíticos, quais sejam: papel da escola, métodos de ensino, conteúdos de ensino, pressupostos de aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação, resumidos nos Quadros 5 e 6.

Quadro 5 – Características das tendências pedagógicas liberais

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor-aluno
Liberal Tradicional	Preparação intelectual dos indivíduos. Escola tem compromisso com a cultura, os problemas sociais são de responsabilidade da sociedade.	Conhecimentos e valores acumulados pela sociedade que devem ser repassados aos alunos.	Exposição verbal e análise, centrados pelo transmissor do conhecimento, com ênfase em repetição e memorização.	Consiste em repassar os conhecimentos de forma mecânica, com recorrente coação. Avaliação por verificação com reforço geralmente negativo.	Autoridade do professor que transmite o conteúdo na forma de verdade para o aluno absorver passivamente.
Liberal Renovada Progressivista	Retratar, o quanto possível, a vida. Ter experiências que permitam ao aluno educar-se pela interação de constructos cognitivos e estruturas do ambiente.	Estabelecidos em função da vivência dos educandos diante de desafios cognitivos e situações problemáticas.	Têm destaque as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio e a solução de problemas.	O aprendizado depende do interesse e motivação dos alunos e, portanto, da força de estimulação do problema pelo professor. Avaliação fluida e eficaz em reconhecer avanços deles.	Professor auxilia no desenvolvimento espontâneo do aluno, intervindo apenas para dar forma ao raciocínio dos alunos.
Liberal Renovada Não-diretiva	Formar atitudes, devendo estar mais preocupada com aspectos psicológicos do que pedagógicos e/ou sociais.	A transmissão de conteúdos é preterida em relação aos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação	Os métodos usuais são dispensáveis. O professor é um facilitador, buscando ajudar o aluno a se organizar e poder expor seus sentimentos sem ser ameaçado.	Aprender é modificar as próprias percepções, desenvolvendo o sentido de ser capaz de atingir suas metas. A avaliação escolar não tem sentido, prevalece a autoavaliação.	Professor garante o clima de aceitação do pensamento do aluno, sem intervir para não inibir o aprendizado dele.
Liberal Tecnista	Modelar o comportamento dos alunos através de técnicas específicas. Organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimento.	Informações, leis e princípios científicos estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas.	Procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão e recepção das informações.	O ensino é processo de condicionamento por reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, aprender está relacionado a adequar o comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos.	Relação objetiva com papéis bem definidos. Professor administra o sistema de transmissão do conteúdo. Aluno recebe, aprende e fixa a matéria.

Fonte: adaptado de I iháneo (2014 n 21-33)

Quadro 6 – Características das tendências pedagógicas progressistas

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor- aluno
Progressista Libertadora	Questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens visando a uma transformação.	Temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.	Grupos de discussões aos quais cabe autogerir a sua aprendizagem, definindo conteúdo e dinâmica das atividades.	Codificação, decodificação e problematização da situação, buscando compreender de forma mais crítica as próprias ações. Pode existir avaliação da prática e autoavaliação	Relação horizontal entre docente e discente, a partir da identificação cultural entre eles, buscando assegurar que todos possam se expressar.
Progressista Libertária	Exercer transformação na personalidade dos educandos num sentido libertário e autogestionário. Há, portanto, um sentido expressamente político à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se concretiza no coletivo.	Matérias colocadas à disposição do aluno. Assim, conhecimentos se manifestam a partir das necessidades e interesses do grupo e que não são necessária e indispensavelmente as matérias convencionais.	Vivência grupal e autogestão da sua própria “instituição”, por sua própria iniciativa e sem a manifestação de qualquer forma de poder.	Aprendizagem informal, visando o afastamento de todas as formas de repressão e favorecendo o desenvolvimento de pessoas mais livres. Dessa forma, não faz sentido qualquer forma de avaliação, pelo menos no sentido dos conteúdos.	Professor é um catalisador do conhecimento, se misturando ao grupo para uma reflexão em comum. A partir da liberdade de decisão do grupo, tanto o professor como os alunos podem se manifestar ou não.
Progressista Crítico-social dos Conteúdos	Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.	Conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios autônomos em constante reavaliação em face das realidades sociais.	O método subordinar-se ao conteúdo. É necessário entender os conhecimentos empíricos dos alunos e, então, intervir para ascendê-los a uma forma de elaboração superior.	O aluno se reconhece por esforço próprio nos conteúdos e modelos apresentados, ampliando a sua própria experiência. A avaliação comprova o progresso para o aluno e subsidia a manutenção ou mudança de método de trabalho.	Professor media o conhecimento ao aluno, sem abdicar de seu papel como adulto e especialista no assunto, mas acentuando a importância da experiência do aluno no processo.

Fonte: adaptado de I ihãnen (2014 n. 33-44)

Descritas as tendências pedagógicas que orientaram nossa pesquisa e análise, estabelecemos como sujeitos da pesquisa todos os professores que desempenham suas atividades docentes em turmas de anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais da zona periférica de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, por se tratarem de escolas que atendem a um público com carências financeiras, culturais e sociais em sua grande maioria. Esses critérios se justificam em virtude da nossa compreensão que a necessidade de democratização da escola pública é iminente e que o acesso universal das camadas mais pobres à educação formal não é suficiente para democratizar o conhecimento. Utilizando as palavras de Libâneo (2014),

A democratização da escola pública deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança de sociedade (LIBÂNEO, 2014, p. 12).

O ato pedagógico democrático demanda compromisso do docente em garantir o aprendizado do aluno, por meio da adequada transposição do senso comum para uma concepção mais elaborada enquanto objetiva que essa concepção elaborada possa se tornar um instrumento de posicionamento crítico dos discentes frente às realidades sociais de desigualdade experimentadas por nossa sociedade (SAVIANI, 2013).

Para além dessa constatação, também devemos salientar a importância da construção de um compromisso docente coletivo (e isso envolve não somente os professores regentes, mas também as equipes gestoras dos estabelecimentos de ensino e, ainda, os núcleos pedagógicos da instituição mantenedora), visto que uma ação transformadora na educação exige dedicação de todos os atores vinculados e responsáveis pelo sucesso educacional. É importante, nesse caso, trazer a posição de Bigge (1977) sobre a dificuldade que um professor sem sólida formação teórica pode ter de ir além de ocupar os alunos com o conteúdo, em vez de contribuir com a sua apropriação. Saviani (2007) também salienta e defende que, para que se superem os conhecimentos pedagógicos adquiridos exclusivamente pela experiência docente é de grande importância que o educador se aproprie de embasamento teórico que auxilie a sua prática. O compromisso com a autoformação deve ser a baliza a

referenciar o caminho que o professor deve trilhar, pois a capacidade de formar pessoas é consequência de uma formação pessoal apropriada e a formação pessoal não deve se construir apenas por ofertas externas de formação, mas também por iniciativa pessoal e autogestão das próprias necessidades de desenvolvimento.

Assim, buscamos neste trabalho identificar as orientações e tendências pedagógicas que servem como baliza para o desenvolvimento da ação pedagógica dos docentes pesquisados, compreender a intensidade da fundamentação teórico-pedagógica em seu discurso e analisar se essas tendências contribuem com a democratização da escola pública, em especial aquelas que atendem às camadas populares mais carentes, em vários aspectos, como o cultural, o científico e o financeiro.

METODOLOGIA

Estando caracterizados as fundamentações teóricas e os sujeitos da pesquisa, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação do município que nos oferecesse a oportunidade de apresentar a proposta de pesquisa às equipes gestoras das escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental – anos finais. Essa solicitação foi atendida e, assim, apresentamos a proposta, esclarecemos suas dúvidas e registramos aquelas que tivessem interesse em participar. Além disso, visitamos todas as escolas municipais de Ensino Fundamental dentro do contexto geográfico previsto – inclusive aquelas que não manifestaram interesse inicial e tivemos nova conversa com direção e coordenação pedagógica. Assim, com a concordância das equipes gestoras, convidamos todos os professores de área dessas escolas para participarem da pesquisa.

O método utilizado para a coleta dos dados para a análise foi o questionário autoaplicável (GUNTHER, 2003) com perguntas abertas e fechadas (Apêndice B), que foi entregue por meio físico ou digital para todos os docentes que manifestaram interesse em participar desse trabalho, junto a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na forma do apêndice A. É importante trazer alguns aspectos vantajosos e desvantajosos do uso do questionário, a partir do quadro 7, extraída de Ribeiro (2008, p. 139).

Quadro 7 – Pontos fortes e fracos do uso de questionários

Técnica de coleta	Pontos fortes	Pontos fracos
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Garante anonimato; - Questões objetivas de fácil pontuação; - Questões padronizadas garantem uniformidade; - Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas; - Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador; - Custo razoável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa taxa de respostas em questionários enviados por correios; - Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las; - Difícil pontuar questões abertas; - Dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social”; - Restrito a pessoas aptas à leitura; - Pode ter itens polarizados/ambíguos.

Fonte: Ribeiro (2008, p.139)

Nosso questionário, então, foi dividido em três seções, com as perguntas de cada seção visando obter informações sobre diferentes perspectivas pedagógicas, conforme o quadro 8.

Quadro 8 – Prospecção de dados por seção do questionário

Seção	Elementos buscados
1 – Concepções gerais	<ul style="list-style-type: none"> a) papel da escola b) pressupostos da aprendizagem c) conteúdos de ensino
2 – Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> a) conteúdos de ensino b) métodos de ensino c) relação professor-aluno
3 – Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> a) avaliação da aprendizagem

Os dados obtidos foram avaliados por intermédio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), utilizando um formato adaptado da análise da avaliação. Essa perspectiva de análise propõe a organização do discurso em unidades de registro, que correspondem a cada assertiva que pode ser considerada avaliação de um objeto. Partindo dessa perspectiva, realizamos a separação de cada unidade de registro identificada nas respostas dos docentes em três subdivisões: objeto de atitude, conector verbal e os termos avaliativos com significação comum (BARDIN, 1977).

Os objetos de atitude foram divididos em seis subunidades de contexto

preestabelecidas e independentes que correspondem aos seis diferentes elementos buscados com o questionário, quais sejam: o papel da escola, os pressupostos de aprendizagem, os conteúdos de ensino, os métodos de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem. Todas essas subunidades de contexto compõem a unidade de contexto “Tendência pedagógica”, e nenhuma das subunidades tem prevalência sobre outra.

A intensidade da avaliação de cada unidade de registro é medida em uma escala de sete pontos com amplitude que vai de três pontos negativos (-3) até três pontos positivos (+3). Os valores absolutos um, dois e três, correspondem a pouco intenso, moderadamente intenso e muito intenso e os sinais de negativo e positivo, a direção contra e a favor, respectivamente. Desse modo, uma unidade de registro cuja intensidade de avaliação foi considerada -3 significa que a posição do sujeito da pesquisa foi compreendida como muito contra a perspectiva exposta na assertiva. Da mesma maneira, outra unidade de registro que tenha, hipoteticamente, uma intensidade de avaliação de +2 significa que a avaliação do sujeito foi moderadamente a favor.

Para determinar a intensidade da avaliação de cada unidade de registro, analisamos o(s) conector(es) verbal(is) e advérbio(s) utilizados. Para ser considerada uma posição muito intensa, deve ter sido utilizado um verbo no presente que denote ação imediata (p.ex. ser, estar, ter, dever, fazer, etc.), acompanhado ou não de advérbio que mantenha ou amplifique a sua intensidade (p.ex. não, sempre, muito, absolutamente, etc.). Posições consideradas moderadamente intensas são aquelas que usam verbos em tempos que não o presente, condicionais, verbos e locuções verbais fracas (p.ex. poder, tentar, buscar, poder ser, poder ter, etc.) mesmo no presente. Por fim, os posicionamentos considerados pouco intensos são aqueles que combinam ao menos duas das características que caracterizam posições moderadas (p.ex. condicional + verbo no futuro, condicional + locução verbal fraca, verbo fraco em tempo verbal diferente do presente) ou, então, aqueles acompanhados de advérbio que indique baixa intensidade ou dúvida (p.ex. pouco, ligeiramente, possivelmente, talvez, etc.).

Em relação à terceira subdivisão, termos avaliativos, esta deve ser compreendida como a tendência pedagógica caracterizada a partir da concepção manifestada sobre o objeto de avaliação em cada unidade de registro.

Assim, a título de exemplificação, trazemos a seguinte assertiva: “A

aprendizagem acontece no contato do aluno com os conhecimentos transmitidos pelos professores”. Conforme os critérios de análise expostos, temos as três subdivisões assim compostas:

- Objeto de avaliação: “A aprendizagem”, que se enquadra na subunidade de contexto “Pressupostos da aprendizagem”;
- Intensidade da avaliação: “acontece”, verbo de ação no presente, o que indica um valor “+3” para esse componente;
- Avaliação: “no contato do aluno com os conhecimentos transmitidos pelos professores”, que consideramos como tendência liberal tradicional, com base na concepção de que o conhecimento pode ser transmitido pelo mestre ao aluno.

Nesse contexto, essa unidade de registro trazida como exemplo nos mostra uma posição do interlocutor muito favorável à tendência pedagógica tradicional no contexto dos pressupostos de aprendizagem.

Após a análise de todas as unidades de registro identificadas em cada questionário respondido, fizemos a organização das mesmas por subunidade de contexto. Em cada subunidade de contexto, calculamos a média da intensidade do discurso para cada tendência pedagógica, somando os valores de intensidade dentro de cada tendência e dividindo pelo número total de unidades de registro da subunidade. Assim, obtivemos a tendência pedagógica média de cada professor para cada uma das seis subunidades de contexto.

Para compreender e delinear o perfil pedagógico de cada professor, calculamos o valor médio de intensidade de discurso a favor ou contra cada uma das sete tendências pedagógicas delineadas, a partir da soma e divisão por seis – pois tivemos seis subunidades de contexto independentes e com o mesmo nível de prevalência – das tendências pedagógicas médias de cada subunidade de contexto.

Após a análise individual dos discursos docentes, fizemos um resumo das tendências pedagógicas dominante e secundária nas respostas dadas. Para isso, consideramos virtualmente empatadas aquelas com diferença de intensidade média de até 0,15 pontos (5% do valor máximo de intensidade a favor ou contra). Assim pudemos fazer as comparações e relações dos perfis pedagógicos de todos os professores sujeitos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira apresentação da proposta de pesquisa às equipes gestoras, tivemos um total de seis escolas interessadas em participar, sendo que cinco delas se localizam na Zona Leste da cidade de Alegrete-RS, região periférica da cidade, onde vivem diversas famílias em condições sociais, econômicas e culturais mais limitadas. A única escola externa à Zona Leste que se manifestou interessada também está localizada em região de periferia e sujeita a questões microsociais similares.

Em seguida, fizemos a visitação a todas as escolas interessadas e, também, a outras escolas municipais que, apesar de não terem manifestado interesse inicialmente, possuíam critérios compatíveis com os buscados nessa pesquisa. Nessa visitação, outra escola da Zona Leste da cidade se manifestou interessada em participar da atividade, enquanto aquela que se localiza em região periférica diferente desistiu da participação.

Assim, nos mantivemos com seis escolas participantes e convidamos um total de cinquenta e um professores de área dessas escolas para responderem ao questionário proposto. Desses, trinta e um declararam interesse em contribuir com a pesquisa e, efetivamente, treze entregaram o questionário respondido e o TCLE assinado. Vários são os aspectos utilizados como justificativa para aqueles que não fizeram a devolutiva do questionário respondido, sendo que todos tiveram a questão da falta de tempo como motivo central. Embora não tenhamos a intenção de nos alongar sobre o tema, a justificativa da falta de tempo do professor para desenvolver atividades diferenciadas, participar de formações continuadas, aprimorar suas competências e habilidades é recorrente em situações cotidianas e, também, em trabalhos¹⁸ na área da Educação existindo, inclusive, pesquisa¹⁹ que demonstra pela análise dos discursos que essa falta de tempo pode ser falaciosa.

A análise dos questionários entregues nos trouxe um total de duzentas e oitenta e uma (281) unidades de registro que foram distribuídas de acordo com as suas características nas seis subunidades de contexto propostas. Após a análise individual

¹⁸ Algumas dessas pesquisas são as de Cavalcante, Vilar e Costa (2013), de Lima e Vasconcelos (2008), de Santos e Ostermann (2005) e de Franchin *et al* (2006).

¹⁹ Cfe. Laburu, Barros e Kanbach, 2007.

de cada unidade de registro, e o agrupamento em suas subunidades de contexto em cada questionário, calculamos as médias de cada tendência pedagógica em cada subunidade de contexto de cada professor. A título de ilustração, trazemos os resultados obtidos pela análise do questionário do professor P1 na forma da tabela 5.

Tabela 5 – Análise da tendência pedagógica do professor P1

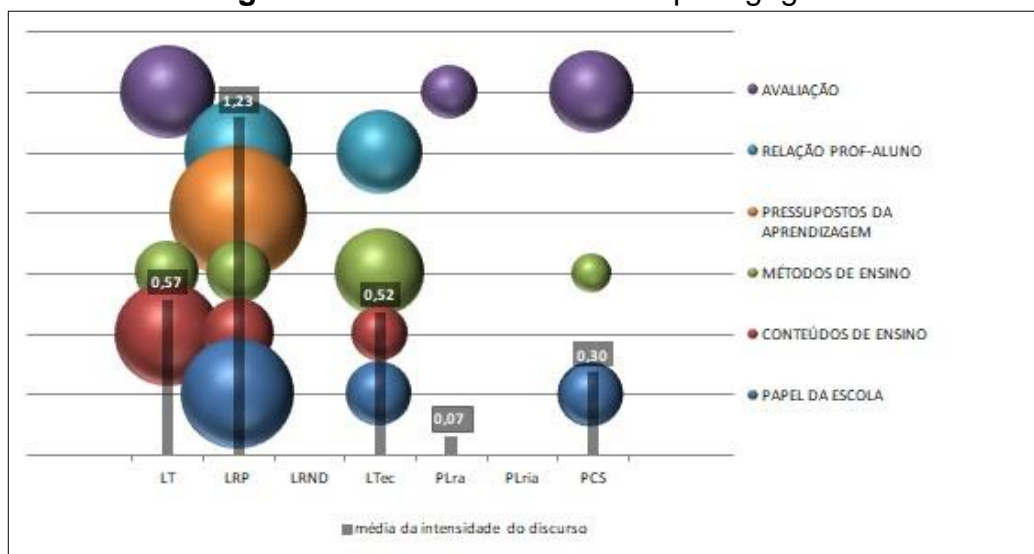
SUBUNIDADES DE CONTEXTO	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS						
	LT	LRP	LRND	LTec	PLra	PLria	PCS
Papel da escola	0,00	<i>1,80</i>	0,00	0,60	0,00	0,00	0,60
Conteúdos de ensino	<i>1,57</i>	0,71	0,00	0,43	0,00	0,00	0,00
Métodos de ensino	0,56	0,56	0,00	<i>1,11</i>	0,00	0,00	0,22
Pressupostos da aprendizagem	0,00	2,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Relação professor-aluno	0,00	<i>1,67</i>	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
Avaliação	<i>1,29</i>	0,00	0,00	0,00	0,43	0,00	1,00
INTENSIDADE MÉDIA	0,57	1,23	0,00	0,52	0,07	0,00	0,30

A compreensão que pretendemos que seja alcançada com os grifos feitos é a seguinte:

- Valores grifados sem grifo: ausência ou discurso com intensidade fraca (de 0,00 a 1,00) a favor da tendência na subunidade de contexto;
- Valores grifados em itálico: discurso com intensidade moderada (de 1,01 a 2,00) a favor da tendência na subunidade de contexto;
- Valores grifados em negrito: discurso com intensidade forte (de 2,01 a 3,00) a favor da tendência na subunidade de contexto.

Em seguida, calculamos a média das intensidades para cada tendência, chegando aos valores descritos na última linha da tabela 5, destacado em negrito. Por fim, construímos um gráfico composto (figura 3), onde o eixo horizontal representa as sete tendências pedagógicas e o eixo vertical possui duas representações: as seis subunidades de contexto para as bolhas e valores de -3 a +3 para as colunas. Além disso, o tamanho das bolhas representa a intensidade do discurso do professor.

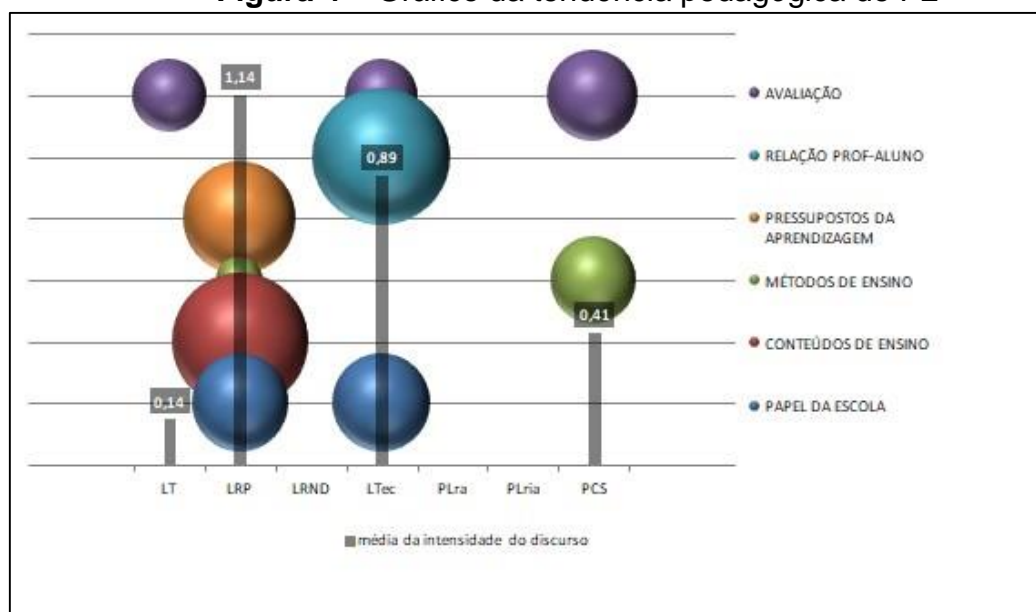
Figura 3 – Gráfico da tendência pedagógica de P1



Verificamos que P1 teceu comentários a favor da tendência pedagógica liberal renovada progressivista em cinco, das seis subunidades de contexto – a exceção foi a avaliação da aprendizagem –, e que em duas dessas ocorrências, sua intensidade de discurso foi fortemente a favor, o que a fez ter a maior intensidade média do discurso (+1,23). Ainda assim, conseguimos verificar também que outras quatro tendências foram percebidas em seu discurso, com maior ou menor frequência e intensidade, o que indica que P1 não segue uma linha pedagógica específica e única. Pelo contrário, apesar da prevalência da LRP, existem outras duas tendências pedagógicas secundárias – LT (+0,57) e LTec (+0,52) com razoável presença e força em suas respostas.

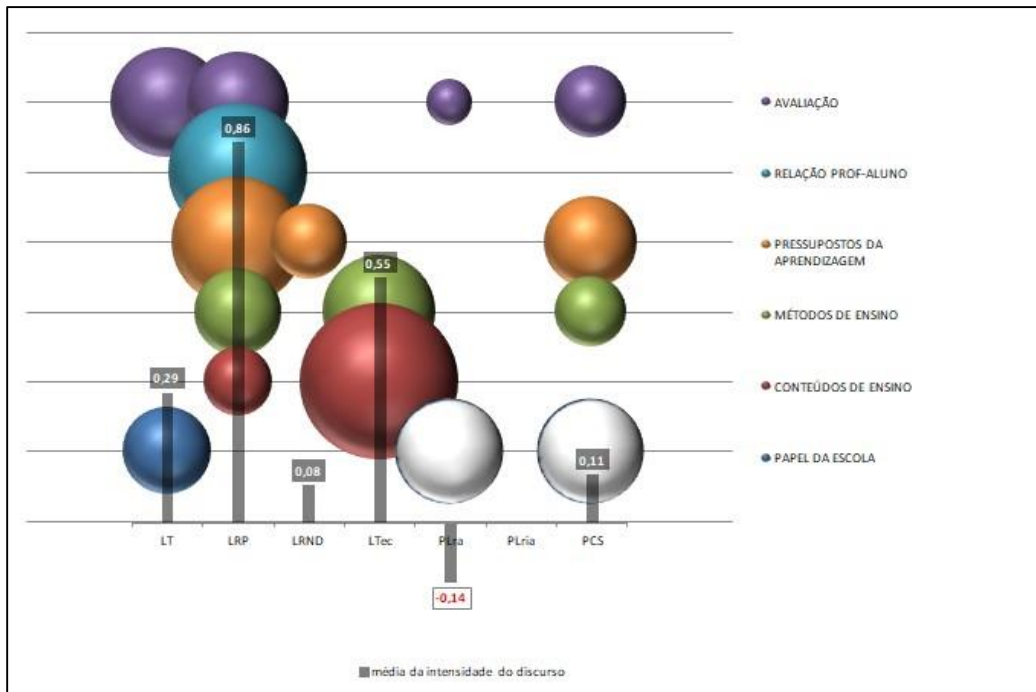
No caso de P2 (figura 4), notamos, assim como foi em P1, que a tendência pedagógica mais defendida/citada por ele foi a LRP (+1,14), que aparece em quatro subunidades de contexto e, na maioria das vezes, com grande intensidade. Além disso, é de fácil identificação, que esse sujeito da pesquisa têm bastante afinidade com a tendência liberal tecnicista também. Isso se dá por que, apesar de aparecer em apenas metade das unidades de contexto, a média da intensidade do discurso a favor da LTec (+0,89) alcançou valores relativamente próximos ao da LRP.

Figura 4 – Gráfico da tendência pedagógica de P2



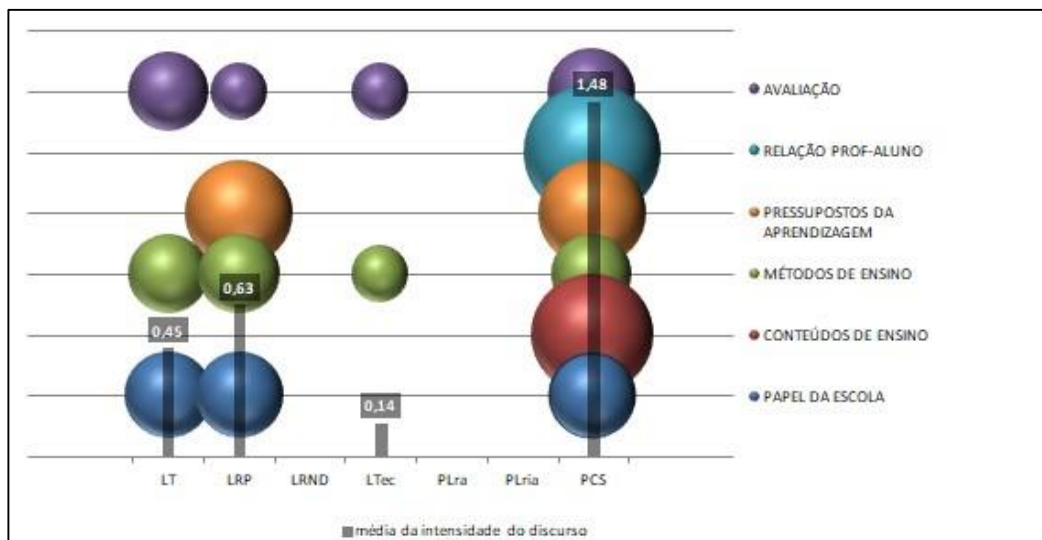
Em seguida, chegamos ao professor P3, que é o primeiro sujeito de pesquisa onde, após a análise, encontramos direções contra tendências pedagógicas. Essas posições contrárias foram representadas no gráfico (figura 5) por bolhas de cor branca e por fonte vermelha no rótulo dos dados em coluna. Assim, podemos ver claramente grande variedade de tendências pedagógicas presentes no discurso de P3. Em posição de destaque, temos novamente a LRP (+0,86) como predominante e a LTec (+0,55) como tendência secundária. Mas devemos, ainda, destacar a posição contrária à tendência progressista libertadora (-0,14) e a baixa intensidade média da tendência progressista crítico-social dos conteúdos (+0,11) que, apesar de figurar em quatro das seis subunidades, teve alinhamento contrário com moderada intensidade em uma delas.

Figura 5 – Gráfico da tendência pedagógica de P3



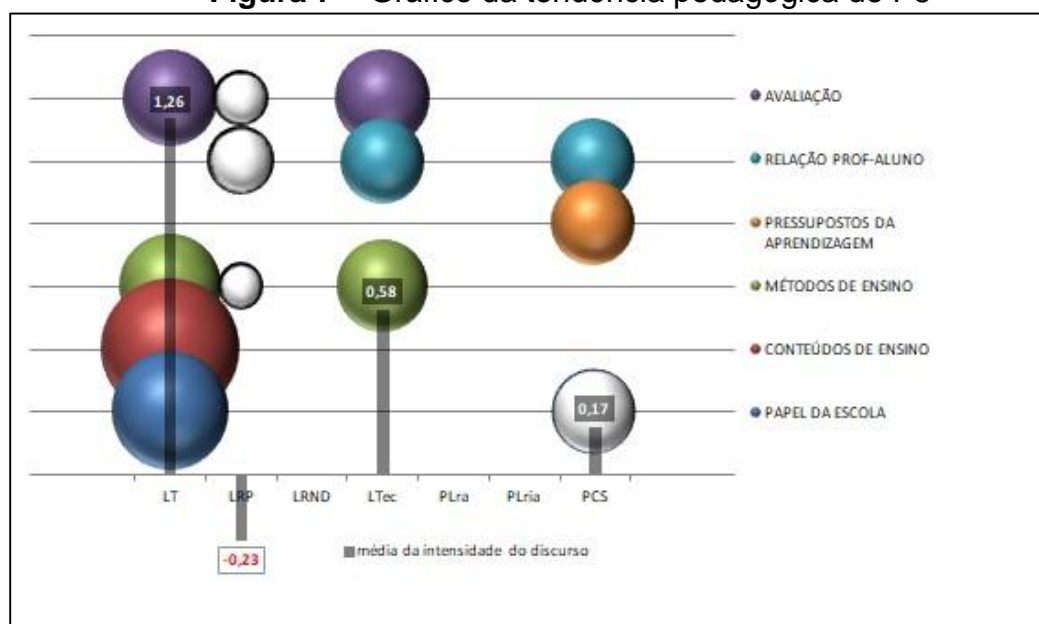
Continuando nossa análise, o gráfico que descreve os dados coletados de P4 (figura 6), nos mostra uma diferente posição pedagógica em relação aos professores anteriores. Nesse caso, temos uma tendência bastante inclinada para a pedagogia crítico-social dos conteúdos (+1,48), com um discurso marcado pela onipresença desta tendência em todas as subunidades do discurso de P4. Outro ponto de divergência entre os discursos anteriores e o de P4 é a baixa média de discurso a favor da pedagogia tecnicista (+0,14). A tendência LRP(+0,63), que prevalecia nos outros trabalhos, é a vertente secundária de P4, porém com bastante proximidade da pedagogia liberal tradicional (+0,45).

Figura 6 – Gráfico da tendência pedagógica de P4

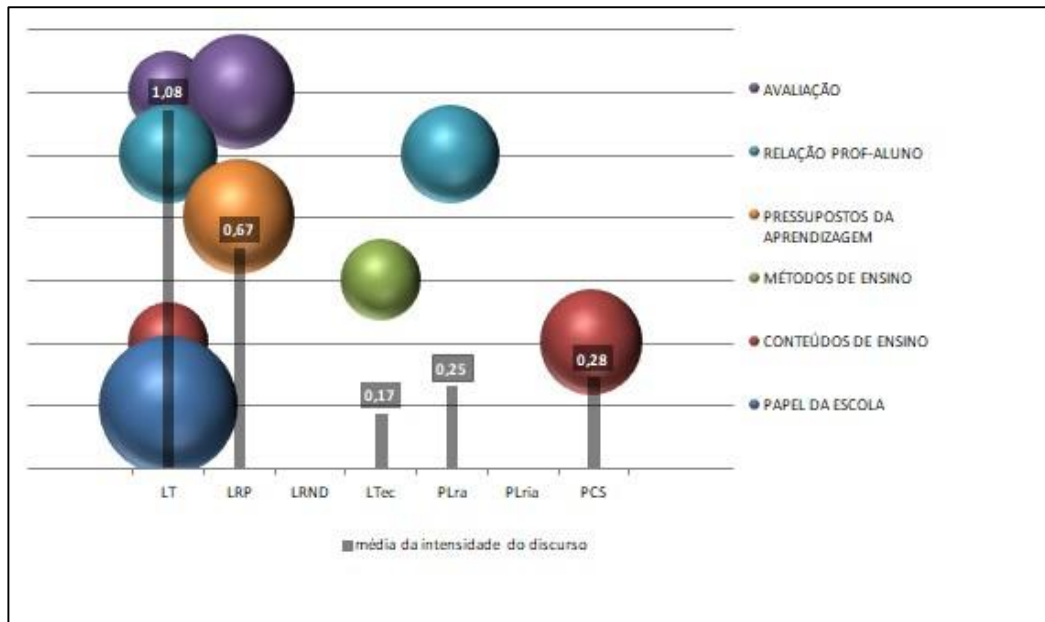


Em relação à análise do discurso do professor P5 (figura 7), temos – assim como no de P4 – uma característica bastante singular. No entanto, nesse caso, essa situação se caracteriza pela direção contrária à pedagogia liberal renovada (-0,23), contrapondo a tendência mais frequente no discurso dos demais docentes participantes. Percebemos, além disso, que esse é o primeiro caso onde a tendência primária manifestada no discurso é a tendência tradicional (+1,26), complementada secundariamente pela tecnicista (+0,58).

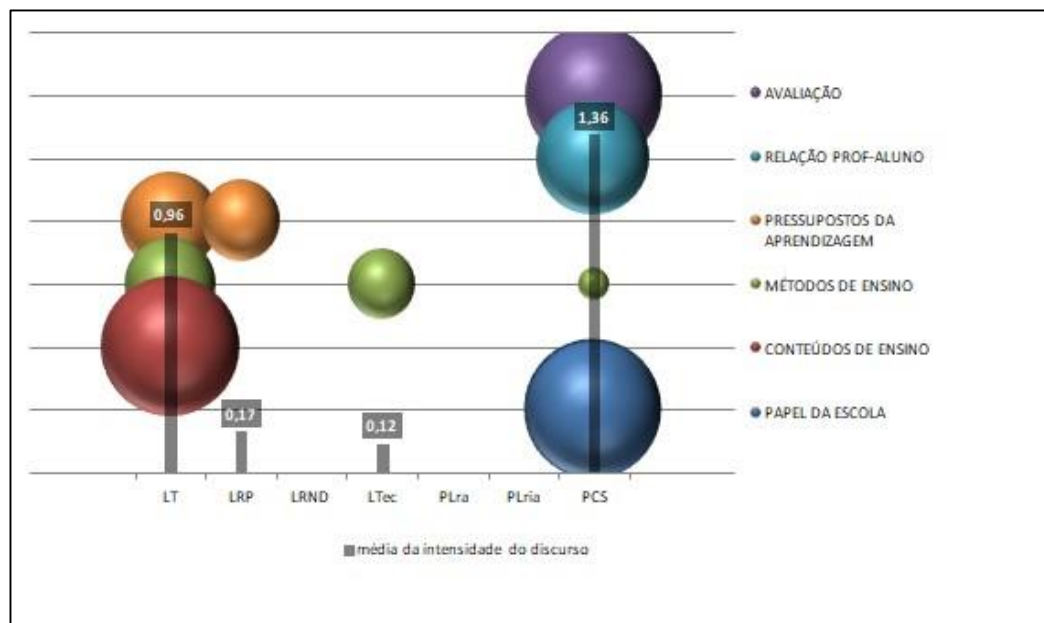
Figura 7 – Gráfico da tendência pedagógica de P5



Analisando os dados obtidos pelas respostas de P6 ao questionário proposto (figura 8), nos deparamos com muitas manifestações de média e grande intensidade a favor de várias das tendências pedagógicas. Ainda assim, em virtude de ocorrência em quatro subunidades de contexto, a tendência pedagógica majoritária no discurso de P6 foi, assim como na análise anterior, a liberal tradicional (+1,08), seguida da LRP (+0,67) como concepção secundária. Liberal tecnicista, progressista libertadora e progressista crítico-social dos conteúdos foram as outras tendências a aparecerem, porém com menor intensidade e sem repetição em mais de uma subunidade de contexto.

Figura 8 – Gráfico da tendência pedagógica de P6

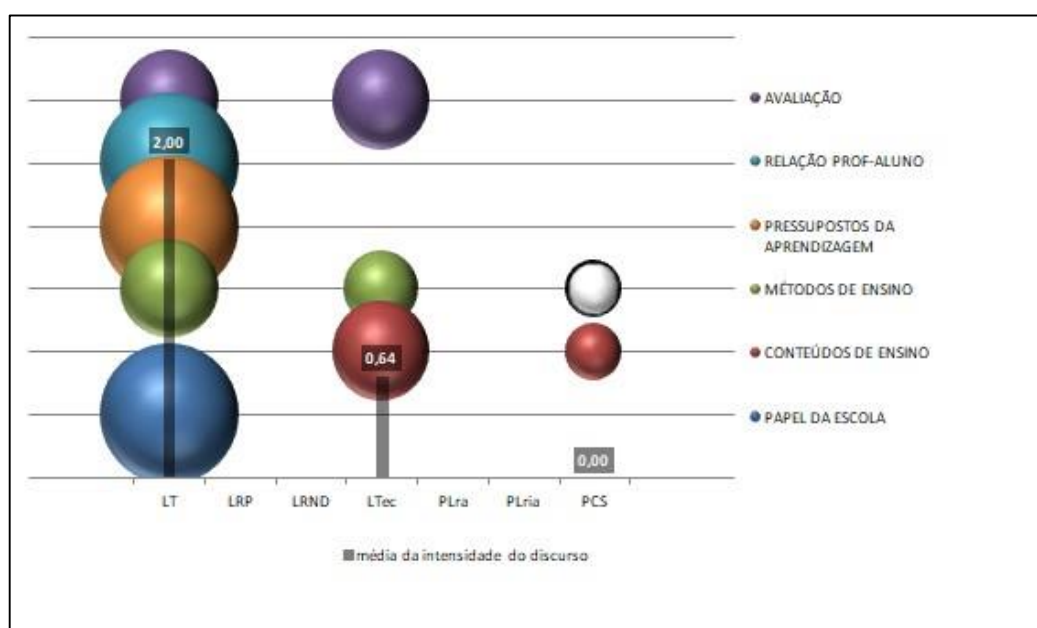
Quanto ao discurso do P7, nossa análise mostrou (figura 9) que sua tendência pedagógica dominante é a pedagogia crítico-social dos conteúdos (+1,36). Ficou evidente a prática dessa pedagogia em quatro das subunidades de contexto, com especial ênfase em três delas (papel da escola, relação professor-aluno e avaliação), onde – além de ser a única tendência identificada – o discurso a favor foi muito intenso. Também merece citação a tendência liberal tradicional (+0,96), presente em metade das subunidades com intensidade moderada ou forte.

Figura 9 – Gráfico da tendência pedagógica de P7

O gráfico que representa a intensidade de discurso do professor P8 (figura 10)

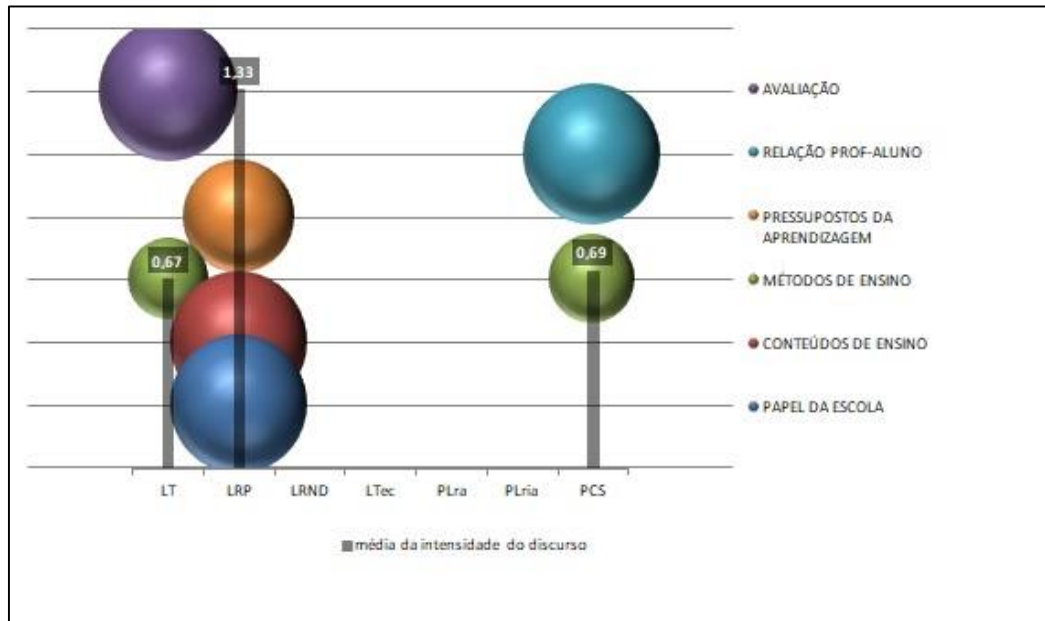
nos mostra uma inclinação bastante forte para a pedagogia tradicional (+2,00), pois cinco das seis subunidades de contexto possuem falas que indicam essa tendência pedagógica. Além dessa, podemos perceber de forma menos intensa a existência de um perfil tecnicista (+0,64) por parte de P8. Outra importante nota que pudemos constatar foi que, nas subunidades “método de ensino” e “conteúdos de ensino”, P8 se manifestou com a mesma intensidade acerca da PCS, porém com direções contrárias. Isso resultou em um valor nulo para a intensidade de discurso relativa a tal tendência pedagógica.

Figura 10 – Gráfico da tendência pedagógica de P8



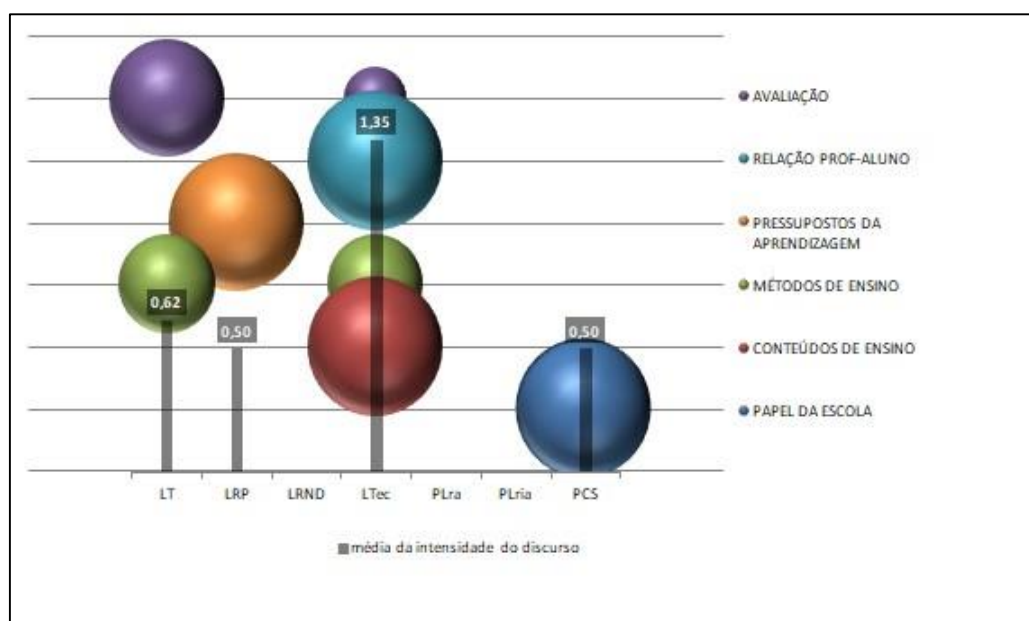
As respostas do professor P9, após termos analisado suas unidades de registro, nos evidenciam (figura 11) que a tendência pedagógica predominante em seu discurso é a liberal renovada progressivista (+1,33). Para além da tendência principal, conseguimos identificar duas tendências secundárias com força similar no discurso: a pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos (+0,69) e a pedagogia liberal tradicional (+0,67). Podemos perceber também que suas manifestações em cada subunidade de contexto são bastante intensas e, com exceção nos métodos de ensino, seu discurso segue apenas uma corrente pedagógica por subunidade. Embora apareçam três diferentes tendências no discurso, essa intensidade recém comentada sugere convicção pedagógica para cada aspecto avaliado.

Figura 11 – Gráfico da tendência pedagógica de P9



No caso de P10 (figura 12), temos a presença de várias tendências pedagógicas se manifestando com intensidades similares – pedagogia tradicional (+0,63), pedagogia renovada progressivista (+0,50) e pedagogia crítico-social (+0,50). No entanto, é a pedagogia liberal tecnicista (+1,35) que se destaca no gráfico (figura 10), obtendo 1,35 pontos de intensidade média do discurso e aparecendo em quatro das seis subunidades de contexto (conteúdos de ensino, métodos de ensino, relação professor-aluno e avaliação).

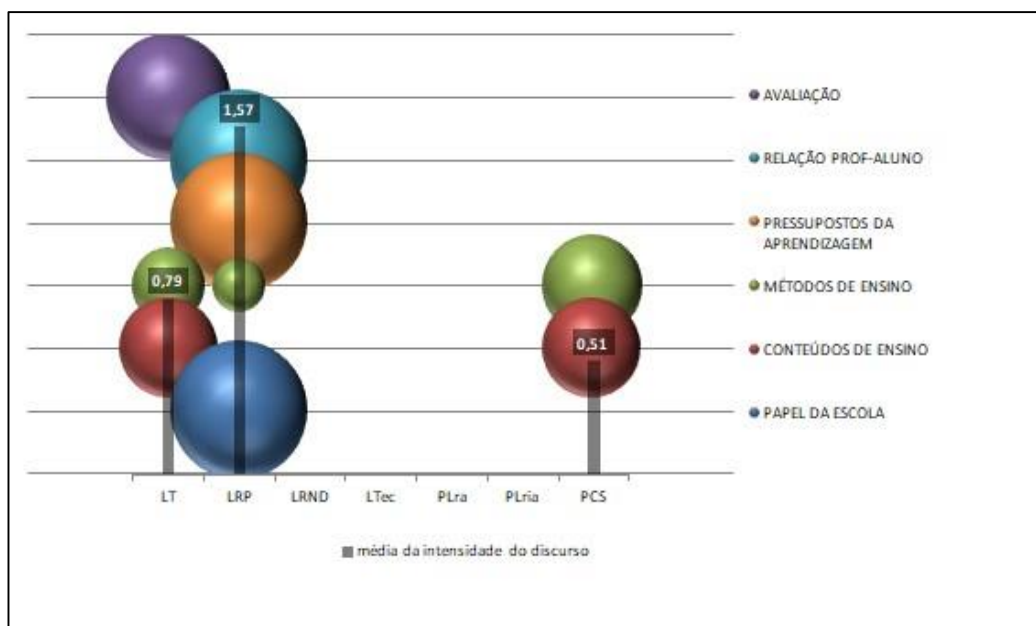
Figura 12 – Gráfico da tendência pedagógica de P10



Continuando a análise dos discursos dos professores, a representação gráfica

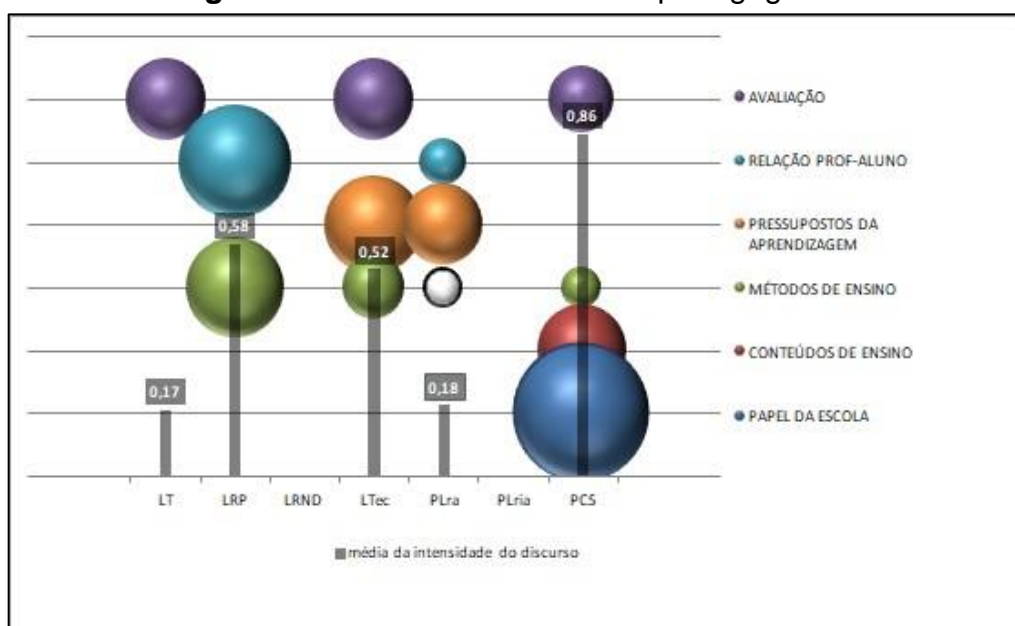
para as respostas de P11 (figura 13) nos traz intensidades fortes de discurso a favor da pedagogia LRP (+1,57) para as subunidades “papel da escola”, “pressupostos da aprendizagem” e “relação professor-aluno”. Esses valores, somados ao discurso em “métodos de ensino”, fazem com que essa linha pedagógica se sobressaia em relação às demais, com a pedagogia liberal tradicional (+0,79) como vertente secundária do discurso de P11.

Figura 13 – Gráfico da tendência pedagógica de P11



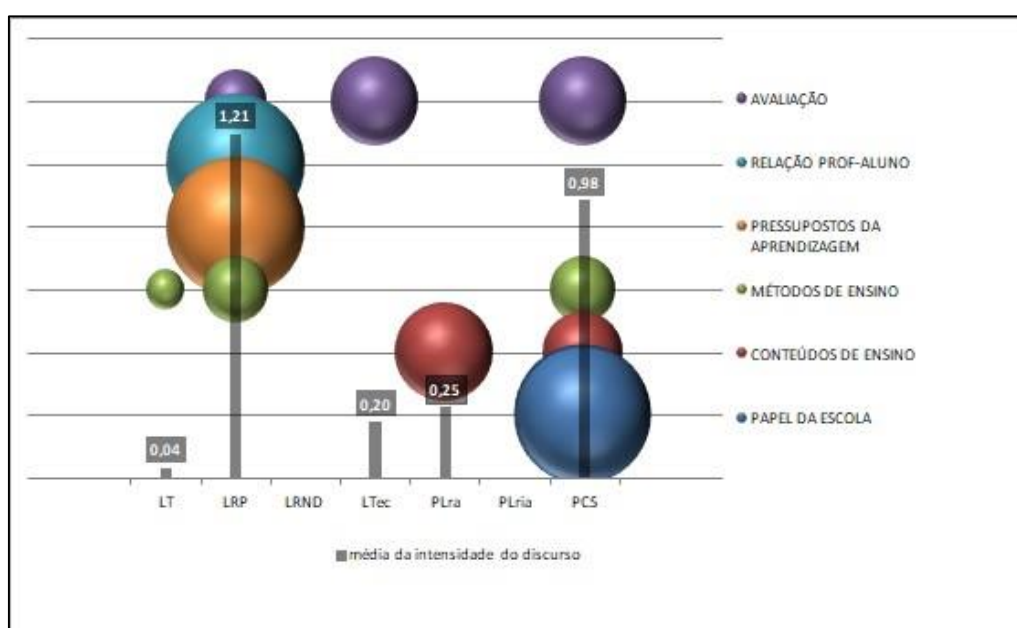
Em seguida, examinando o contexto das respostas de P12 vemos uma grande quantidade de tendências pedagógicas diferentes ganhando a palavra no seu discurso (figura 14). Ao todo, cinco das sete tendências trabalhadas apareceram na escrita de P12, com pequena prevalência da tendência PCS (+0,86) sobre as outras, mas sem se destacar em demasia. As concepções pedagógicas renovada progressivista (+0,58) e tecnicista (+0,52) também devem ser destacadas nesse discurso por aparecerem com intensidade próxima à crítico-social dos conteúdos.

Figura 14 – Gráfico da tendência pedagógica de P12



Por fim, temos o discurso de P13 que apresenta de forma bem clara duas tendências majoritárias (figura 15), apesar de manifestar-se a favor de cinco diferentes concepções pedagógicas ao longo das respostas tal qual foi o discurso de P12. No caso de P13, a tendência dominante foi a liberal renovada progressivista (+1,21) e a secundária – com bastante destaque – foi a tendência PCS (+0,98). As demais tendências tiveram uma intensidade média muito pequena no discurso escrito.

Figura 15 – Gráfico da tendência pedagógica de P13



Conhecendo o perfil individual de concepções pedagógicas resumimos as

tendências pedagógicas dos professores no quadro 9, incluindo tendência principal, secundária(s) e a quantidade de tendências citadas no texto das respostas, a favor e contra. Salientamos que as tendências liberais estão indicadas pelo “L” e as tendências progressistas, pelo “P”.

Quadro 9 – Resumo do perfil pedagógico dos docentes

Docente	Tendência principal	Tendência secundária	Nº tendências a favor	Nº tendências contra
P1	L. renovada progressivista	L. tradicional; L. tecnicista	5	0
P2	L. renovada progressivista	L. tecnicista	4	0
P3	L. renovada progressivista	L. tecnicista	5	1
P4	P. crítico-social dos conteúdos	L. renovada progressivista	4	0
P5	L. tradicional	L. tecnicista	3	1
P6	L. tradicional	L. renovada progressivista	5	0
P7	P. crítico-social dos conteúdos	L. tradicional	4	0
P8	L. tradicional	L. tecnicista	2	0
P9	L. renovada progressivista	L. tradicional; P. crítico-social	3	0
P10	L. tecnicista	L. tradicional; L. renovada; P. crítico-social	4	0
P11	L. renovada progressivista	L. tecnicista	3	0
P12	P. crítico-social dos conteúdos	L. renovada; L. tecnicista	5	0
P13	L. renovada progressivista	P. crítico-social dos conteúdos	5	0

Fonte: dados obtidos na pesquisa

Esse resumo nos permite perceber que as pedagogias liberais (ainda) estão em posição de grande dominância dos atos pedagógicos, se comparadas com as pedagogias progressistas. As pedagogias renovada progressivista e tecnicista são aquelas que mais vezes foram as duas tendências que se sobressaíram no discurso dos docentes sujeitos da pesquisa, indicando que a apropriação de linhas de ação

progressistas não está acontecendo junto às escolas públicas de educação básica analisadas.

Esse fato pode estar relacionado com a questão político-histórica do surgimento e desenvolvimento de tais concepções no nosso país. A tendência renovada (escolanovismo) ganhou força no Brasil a partir da década de 30, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como forma de contraposição à corrente pedagógica tradicional. Por sua vez, a educação tecnicista teve o seu ápice no país após o golpe militar de 1964, sendo marcada pelo controle dos processos educacionais, criando rotinas de métodos de ensino e avaliação centrados na figura do professor e com o mínimo de interação entre docente e aluno, prevalecendo a questão hierárquica.

Outro aspecto notável da análise é que uma expressiva maioria de docentes possui um discurso que compreende três ou mais tendências pedagógicas diferentes. Esse resultado é similar ao de outras pesquisas que buscaram compreender a tendência pedagógica manifestada pelos docentes (SILVA; GOI, 2017) É natural que se perceba certa variedade de orientações pedagógicas na prática docente, inclusive como forma de apropriação de soluções para problemas de diferentes origens (cognitiva, socioafetiva, motora) e, inclusive, é importante que os professores se apropriem das várias tendências pedagógicas existentes para que possam escolher, dentre elas, aquela que mais se assemelhe às suas concepções didático-pedagógicas em cada aspecto da educação. No entanto, nossa preocupação reside no fato de que, por vezes, as tendências pedagógicas presentes nos discursos têm aspectos antagônicos o que sugere falta de uma diretriz coerente para o discurso e a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos analisados e percebidos, e levando em conta as três tendências pedagógicas cuja manifestação a favor teve maior intensidade (liberal tradicional, liberal renovada progressivista e liberal tecnicista), entendemos que a percepção de educação pelos sujeitos da pesquisa possui um aspecto bastante positivista, dando-se enorme valor ao conhecimento científico puro durante o processo de ensino-aprendizagem, seja ele diretivo (pedagogias tradicional e tecnicista) ou não-diretivo (pedagogia renovada). Também é importante destacar que, apesar de alguns

professores citarem que buscam trabalhar de forma contextualizada ao menos parte dos seus conteúdos, em nenhum momento do discurso superou-se o aspecto demonstrativo e/ou verificativo da contextualização aplicada. Ou seja, a contextualização serve apenas como forma de suscitar ou de confirmar a teoria científica, sem a problematização ou reflexão crítica e próxima da realidade do educando e/ou do ambiente escolar. Ao refletirmos sobre essas três visões pedagógicas que se sobressaem nos discursos, nos deparamos com um grande risco à democratização da escola pública, visto que não é possível contemplar com qualquer uma delas um ato pedagógico democrático.

Além dessa perspectiva excessivamente asséptica, a grande variedade de tendências pedagógicas presentes em discursos individuais docentes denota fortemente a necessidade de desenvolvimento pedagógico permanente com a finalidade de superar a perspectiva empirista que por vezes norteia o ato pedagógico.

Com essas percepções, reforçamos a necessidade de uma evolução conceitual e pedagógica com a intencionalidade pautada na democratização do conhecimento e da cultura social, histórica e concreta, sem deixar de compreender a função primária da escola de garantir a apropriação dos saberes pelos alunos, mas repensando sobre esses saberes e, o quanto eles contribuem efetivamente para a emancipação dos alunos-sujeitos frente às relações sociais a que estão e estarão submetidos dentro da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIGGE, M. **Teorias de aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, p. 27839-28945, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 17 mar. 2019.

CAVALCANTE, M.; VILAR, E.; COSTA, J. Fatores que dificultam o uso da prática laboratorial no ensino de biologia como indicador na formação científica dos alunos do ensino médio. *In: Ambientale*. Arapiraca, ano 3, v. 2, dez., 2013, p. 31-38. Disponível em <<https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/ambientale/article/view/51/50>>. Acesso em 15 mar. 2019.

FRANCHIN, V.; BASTING, R.; MUSSI, A.; FLÓRIO, F. A importância do professor como agente multiplicador de Saúde Bucal. *In: Revista da ABENO*. São Paulo, v. 6, n. 2, jul./dez., 2006, p. 102-108. Disponível em <<http://www.abeno.org.br/ckfinder/userfiles/files/revista-abeno-2006-2.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2019.

GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1. Brasília: UnB/Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/metodologia/01Questionario.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

LABURU, C.; BARROS, M.; KANBACH, B. A relação com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio. *In: Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v. 12, n. 3, dez., 2007, p. 305-320. Disponível em <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/462>>. Acesso em 29 mar. 2019.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, K.; VASCONCELOS, S. O professor de Ciências das escolas municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente. *In: Ciência & Educação*. Bauru, v. 14, n. 2, 2008, p. 347-364. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000200012>>. Acesso em 10 abr. 2019.

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *In: Evidência*: olhares e pesquisas em saberes educacionais. Araxá, v.4, n. 4, mai., 2008, p. 129-148.

SANTOS, F.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de Física: novos elementos para repensar essa relação. *In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. Florianópolis, v.22, n. 3, dez., 2005, p. 316-337. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6374>>. Acesso em 16 abr. 2019.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, F.; GOI, L. Concepções pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a prática educativa. *In: Revista Multidebates*. Palmas, v.1, n.1, set., 2017, p. 127-145. Disponível em <<http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/10>>. Acesso em 25 ago. 2019.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

7 COSTURANDO RESULTADOS A GUIA DE DISCUSSÃO

Usando como referência todas as análises realizadas, em nível de Projeto Político-Pedagógico e de discurso docente, pudemos perceber que a pedagogia liberal permanece fortemente estabelecida nas bases conceituais da educação pública em nível municipal na zona periférica da cidade de Alegrete-RS. As tendências pedagógicas tradicional, renovada e tecnicista figuram como principais estruturas de ação pedagógica caracterizadas pela fala dos professores e pelo planejamento pedagógico existente.

Direcionando o enfoque de análise para as concepções de metodologia de ensino, dividimos os professores em suas respectivas escolas. Isso foi feito para tentar entender se existe uma relação entre a concepção individual dos docentes e a concepção construída pela escola no PPP. Assim, conseguimos identificar a partir da construção da tabela 7 que na maior parte das escolas estudadas o perfil pedagógico da escola não é refletido na tendência pedagógica dominante dos professores participantes.

Tabela 6 – Tendência pedagógica na concepção de metodologia de ensino

Escola	PPP	Prof.s	Tendências Pedagógicas						
			LT	LRP	LRND	LTec	PLra	PLria	PCS
1	Renovada	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Renovada	2		0,33					1,17
		6				1,00			
		11	0,86	0,43					1,57
3	Libertadora	1	0,56	0,56		1,11			0,22
		5	1,50	-0,30		1,20			
		7	1,29			0,71			0,14
		9	1,00						1,17
		10	1,50			1,50			
4	Libertadora	3		0,67		1,11			0,44
5	Libertadora/ Renovada/ Tecnista	12		1,50		0,63	-0,25		0,25
		13	0,22	0,67					0,67
6	Renovada	4	0,86	0,86		0,43			0,86
		8	1,50			0,83			-0,50

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Também é importante salientarmos que no que tange ao PPP, tivemos predominância das teorias renovada progressivista (apareceu em quatro dos seis PPP) e da progressista libertadora (apareceu três vezes). Embora tenham diferenças significativas em relação às perspectivas da educação – somente a pedagogia libertadora tem manifesta intencionalidade de transformação social –, essas duas tendências têm por pressuposto que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem. No entanto, ao analisar o grupo de professores percebemos que as duas concepções pedagógicas que mais se sobressaíram (aparecendo como tendência principal ou secundária oito vezes cada) foram as linhas tradicional e tecnicistas. Em contraponto às teorias presentes nos PPP, estas que são dominantes no discurso dos professores em relação à metodologia de ensino têm forte imponência da figura do professor enquanto detentor do saber, retirando do aluno a perspectiva de destaque em relação ao seu aprendizado e colocando-o como sujeito passivo-receptivo à instrução do docente. Convém aqui salientar que

A aula, se for reprodutiva de conteúdos ou instrucionista, não motiva o saber pensar, autonomia e emancipação dos alunos, tornando-se, mais facilmente, em empecilho, ao evitar que se pesquise e elabore, entre outras atividades cruciais da aprendizagem mais profunda (DEMO, 2009, p. 7).

Nesse sentido, cogitar que o ato de ensinar é a mera transmissão do saber de um sujeito qualificado (o professor) para um sujeito que não detém saber (o aluno) desqualifica quaisquer experiências e vivências do segundo, prejudicando assim a sua percepção do conhecimento enquanto produção humana e que, por diversas vezes, se construiu historicamente a partir da necessidade de solução de problemas reais.

Dessa grande divergência conceitual entre PPP e discurso docente, entendemos que a baixa adesão dos professores da escola ao projeto político-pedagógico evidencia que as ideias do projeto não tem credibilidade nas concepções dos docentes. Isso pode ser justificado por que o projeto político-pedagógico não foi renovado e possui ideias de outro grupo de pessoas que não constituíram o universo desta pesquisa ou que não fazem mais parte da escola. Outra possibilidade que nos parece razoável, em especial para as escolas que possuem atualização mais recente de PPP, é que essa atualização foi feita por um grupo diminuto e específico de profissionais, que pode ter ocasionado a perda de múltiplas perspectivas.

Após isso, fizemos a análise em relação às perspectivas de avaliação percebidas nos PPP e nos discursos docentes separados por escola, buscando, também, compreender as convergências e divergências entre o projeto e a realidade docente. Nossos dados coletados sobre avaliação foram compilados na tabela 8 e nos permitiram perceber que as características divergentes ocorridas no contexto das metodologias de ensino se repetem no âmbito da avaliação.

Tabela 7 – Tendência pedagógica na concepção de avaliação

Escola	PPP	Prof.s	Tendências Pedagógicas						
			LT	LRP	LRND	LTec	PLra	PLria	PCS
1	Renovada	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Renovada	2	0,86	0,00	0,00	0,86	0,00	0,00	1,29
		6	1,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		11	2,40	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3	Renovada	1	1,29	0,00	0,00	0,00	0,43	0,00	1,00
		5	1,29	-0,43	0,00	1,29	0,00	0,00	0,00
		7	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,00
		9	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		10	2,20	0,00	0,00	0,60	0,00	0,00	0,00
4	Renovada	3	1,09	0,91	0,00	0,00	0,18	0,00	0,45
5	Renovada	12	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,67
		13	0,00	0,60	0,00	1,20	0,00	0,00	1,20
6	Tradicional	4	0,86	0,43	0,00	0,43	0,00	0,00	1,00
		8	1,50	0,00	0,00	1,50	0,00	0,00	0,00

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Com exceção da escola 6, de visão tradicional, todas as outras escolas pensam na avaliação sob uma lente escolanovista. Nesta perspectiva renovada, as avaliações tem caráter fluido e experimental, onde o professor fornece a oportunidade para que o discente, com sua própria ação e a partir de suas experiências consolide, crie ou recrie seus conhecimentos. Assim, se exige dinâmica na ação do professor nessa perspectiva, visando perceber as necessidades de mudanças nos instrumentos aplicados para potencializar a produção do aluno.

A despeito disso, as respostas dos docentes nos revelaram – de novo – uma tendência pedagógica tradicional e tecnicista muito forte, pois a primeira aparece onze vezes como estratégica pedagógica principal ou secundária e a segunda ocorre outras

seis vezes nessas posições. Novamente, é importante salientar as principais características dessas duas tendências, onde o professor tem a predominância da palavra, estabelece as regras e controla totalmente o processo de ensino e aprendizagem, sem abertura para a palavra ou a vivência do estudante que é apenas um receptáculo dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Numa perspectiva pedagógica com essas nuances, a avaliação tem caráter de verificação pontual para fins de classificação, ou seja, os alunos devem comprovar os conhecimentos que adquiriram para progredir em seus estudos, sendo retido em caso de insucesso.

Isso contrapõe as perspectivas essencialmente pedagógicas do ato de avaliar. O princípio pedagógico basilar que deveria guiar a avaliação é de que esta é realizada com o intuito de garantir o direito de aprender. Assim, podemos salientar que uma avaliação estática que não considere as possibilidades de recuperação dessa aprendizagem se torna: I) autoritária, por não permitir ao aluno a oportunidade de revisar seus equívocos; II) estigmatizadora, por estabelecer uma dicotomia entre aqueles que sabem dos que não sabem; e III) traiçoeira, pois, sendo definitiva e classificatória, distrai o enfoque do aluno para a importância de ser aprovado, a despeito do aprendizado (DEMO, 2009).

Assim, se consolida o risco de que tanto professores quanto alunos joguem o “jogo pífido da escola”. Neste jogo, os primeiros despejam um sem número de conteúdos de forma semiautomatizada sem preocupação real com a forma e profundidade do aprendizado dos discentes. Em seguida, aplicam avaliações incompletas e, por consequência, injustas, com questões pobres que exigem respostas igualmente pobres. Os alunos, por sua vez, com a preocupação única de progredirem para as próximas etapas, buscam decorar respostas às questões esperadas para que comprovem seu (pseudo)aprendizado e logrem êxito e classificação. Quando assumido, esse risco agrava a situação de defasagem de aprendizagem dos alunos, que se acumula ao longo dos anos – mesmo para muitos que estão nas etapas compatíveis com a sua idade – e culmina em resultados pífios em avaliações externas, como o PISA.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo buscamos, inicialmente, construir um panorama da produção científica brasileira com relação ao estudo sobre a avaliação nos projetos político-pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental. Não obtivemos êxito em encontrar trabalhos que correspondessem aos nossos critérios de inclusão a partir das estratégias de revisão utilizadas. A produção acadêmica para cada um dos dois aspectos individualmente é bastante volumosa, mas quando buscamos trabalhos que fizessem a ligação entre eles não encontramos resultados válidos. Assim, chegamos à conclusão que existe a necessidade de amplificar os populares debates sobre a temática na direção da produção científica sob uma perspectiva combinada de avaliação da aprendizagem e PPP.

Também buscamos identificar correlações entre os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica e aspectos do perfil, dos projetos e das práticas pedagógicas de escolas periféricas da cidade de Alegrete-RS para descobrir se a utilização de diferentes tendências pedagógicas no PPP e na ação docente podem implicar as diferenças nas progressões e regressões de IDEB das diferentes escolas estudadas. Não houve possibilidade de construir essa correlação, pois não foram percebidos padrões pedagógicos, nem diferenças razoáveis entre as tendências pedagógicas encontradas nas análises de dados que, em sua intensa maioria, foram concepções de caráter liberal. Dessa forma, buscamos relacionar as perspectivas pedagógicas presentes nos PPP e nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Essa visão essencialmente estática da educação e do conhecimento nos demonstra que a educação pública municipal encontra-se estagnada, utilizando teorias e métodos com mais de meio século de existência. Naturalmente, cabe salientar que a antiguidade não é, individualmente, um aspecto determinante da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, refletindo acerca do processo histórico que difundiu essas teorias e, em especial, em seus pressupostos que, em geral, reproduzem – ou tentam reproduzir – a estrutura social vigente, há de se apontar a necessidade de aprofundamento teórico, por parte dos professores e escolas pesquisados, acerca das tendências pedagógicas existentes no Brasil.

Este aprofundamento teórico mencionado, também pode contribuir no sentido de reduzir a miscelânea confusa de tendências pedagógicas percebidas no discurso de boa parte dos docentes, com especial ênfase naqueles que apresentavam

posições intensas a favor de linhas pedagógicas com pressupostos essencialmente antagônicos. Essas divergências de concepções presentes em vários discursos indicam fragilidade na fundamentação teórica que guia as tomadas de decisão dos professores no ato pedagógico.

É interessante, ainda, indicar que os resultados da pesquisa nos trouxeram a percepção de que os fundamentos essencialmente liberais presentes nas escolas nesse fim de segunda década do século XXI permitem assinalar que as linhas progressistas da educação não estão alcançando projeção na prática profissional dos docentes da educação básica que participaram da pesquisa. Tal fato pode ser justificado pela grande ruptura de pressupostos fundamentais da escola liberal, pois a pedagogia progressista visa, essencialmente, a função sociopolítica da escola como transformadora das relações sociais vigentes, em direção à emancipação do discente. Outro fato que pode justificar a manutenção da pedagogia liberal em detrimento da progressista é a anteriormente mencionada dificuldade de apropriação teórica dos pressupostos das tendências progressistas, seja por falta de oferta de formação profissional permanente e de qualidade ou pelas limitações dos professores em participar dessas formações.

Embora não se retire a importância das pedagogias liberais para que a sociedade atual tenha se constituído, diversos fatores indicam a necessidade de uma modificação da prática conteudista das pedagogias liberais em direção a uma pedagogia que seja capaz de desenvolver as capacidades procedimentais e atitudinais dos alunos, sem, no entanto, deixar de se preocupar com os aspectos conceituais. A Base Nacional Comum Curricular (apesar de suas diversas limitações) tendo a sua estrutura curricular pensada no desenvolvimento de competências e habilidades pelos discentes pode se consolidar como um ponto de partida interessante para os professores que ainda colocam o conteúdo no pedestal de seu ato pedagógico.

Em relação a limitações desta pesquisa consideramos importante que a utilização dos questionários estruturados pode ter prejudicado a compreensão dos significados de algumas respostas dos professores. Outras limitações do uso dos questionários já foram salientadas no manuscrito 2. A proporção de professores que aderiram à pesquisa desenvolvida pode ter limitado o delineamento do perfil docente geral, em virtude da possibilidade de que os professores que não participaram possam conceber a educação e seus pressupostos de forma completamente divergente em

relação aos pesquisados.

Então, a pesquisa nos mostrou que é essencial a construção de elos entre academia e sociedade, entre universidade e escolas básicas, com o intuito de produzir formação profissional permanente aos profissionais da educação que laboram nas instituições que fornecem a base da educação da nossa sociedade. Também é relevante essa contribuição para os profissionais recém egressos dos cursos superiores, e que estão ingressando na carreira docente, visando mantê-los atualizados e conscientes de suas perspectivas acerca de como entendem que o processo pedagógico se estabelece e logra sucesso.

Essa necessidade de parceria universidade-escola se potencializa com a implantação da Base Nacional Comum Curricular e seus reflexos nos projetos pedagógicos dos cursos superiores de licenciatura e nos projetos político-pedagógicos das escolas de educação básica. Assim, acreditamos ser importante buscar a implementação de oficinas teórico-práticas em atividades futuras vinculadas ao estudo da apropriação da BNCC pela academia e pela escola básica.

Para consolidar essas formações necessitamos, além do diálogo entre Ensino Superior e a Educação Básica, construir estas oficinas que possibilitem aos professores produzirem ações pedagógicas voltadas para a formação dos alunos. Oficinas que utilizem estratégias pedagógicas ancoradas em perspectivas progressistas, por meio de projetos-piloto produzidos de acordo com as vivências e necessidades dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRETE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari. **Projeto político-pedagógico**. 2010a

ALEGRETE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari. **Projeto político-pedagógico**. 2010b

ALEGRETE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari. **Projeto político-pedagógico**. 2011a

ALEGRETE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Educação Básica Luiza de Freitas Valle Aranha. **Projeto político-pedagógico**. 2011b

ALEGRETE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Educação Básica Lions Clube. **Projeto político-pedagógico**. 2016

ALEGRETE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Educação Básica Antonio Saint Pastous de Freitas. **Projeto político-pedagógico**. 2018

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. **A didática das Ciências**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

AZEVEDO, C.; STAMATTO, M. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *In: Antíteses*. Londrina, v. 3, n. 6, jul./dez., 2010, p. 703-728.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *In: Semina: Ciências Humanas e Sociais*. Londrina, v. 16, n. 2, out., 1995, p. 9-19.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF.

BRASIL. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Brasília: MEC, 2016.
CARNEIRO, M. H. da S.; SANTOS, W. L. P.; MOL, G. de S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. *In: Ensaio: pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, dez., 2005.]

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2017.

CAAMAÑO, A. *La educación Ciencia-Tecnología-Sociedad: una necesidad en El diseño del nuevo currículo de ciencias*. *In: Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*. Barcelona, v. 2, n. 3, jan., 1995, p. 4-6.

CARLEY, M. **Indicadores sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CARVALHO, L. *The fabrication and travel of a knowledge-policy instrument*. In: **European Educational Research Journal**. Londres, v. 11, n. 2, 2012, p. 172-188.

CASTELLAR, S. A formação de professores e o ensino de geografia. In: **Terra Livre**. São Paulo, n. 14, 1999, p. 51-59.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

CRESSWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DA SILVA, J. **Concepções de professores de Matemática em relação ao Ensino de Geometria nas escolas municipais de Jacaraú/PB: uma investigação à luz dos PCN**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal da Paraíba. Rio Tinto, 63 p., 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; QUERO, M.; SAVANÉ, M.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M.; NANZHAO, Z.; **Educação – um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: MEC, 1998.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Introduction: the discipline and practice of qualitative research*. In: **The Sage handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

ECHEVERRÍA, A. R.; MELLO, I. C.; GAUCHE, R. Livro Didático: Análise e utilização no Ensino de Química. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinariedade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 19, n. 2, 2006, p. 21-50.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3., set., 2005.

FREITAS, L.; SORDI, M; MALAVASI, M; FREITAS, H. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HARLEN, W.; GARDNER, J. *Assessment to support learning*. In: GARDNER, J.; HARLEN, W.; STOBART, G.; MONTGOMERY, M. (Org.) **Developing teacher assessment**. Nova Iorque: Open University Press, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

INGVARSON, L. *Models of inservice education and their implications for professional development policy*. Artigo apresentado na conferência *Inservice Education: trends of the past, themes for the future*. Melbourne, Austrália, 1987. *apud* IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LEITE, C. Avaliação e projectos curriculares da escola e/ou turma. In: ABRANTES, P. (Org.) **Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, P. F; JUSTI, R. Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência. In: **Ciência & Educação**. Bauru, v. 14, n. 3, set./dez. 2008, p. 431-450. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300005>>. Acesso em 25 set. 2018.

MAIA, J.O.; SÁ, L.P.; MASSENA, E.P.; WARTHA, E.J. O livro didático de química nas concepções de professores do ensino médio da região sul da Bahia. In: **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 33, n. 21, 2011, p. 115-124.

MARTINS, R. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 2010. 188 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, R. J. de. Análise epistemológica da visão de Ciência dos professores de Química e Física do município do Rio de Janeiro. *apud* MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professor/pesquisador**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

ROSA, M. D.; MOHR, A. Seleção e uso do livro didático: um estudo com professores de Ciências na rede de ensino municipal de Florianópolis. In: **Ensaio: pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 18, n. 3, set. 2016.

PAIS, L. C. Estratégias de Ensino de Geometria em livros didáticos de Matemática

em nível de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29, 2005. Caxambú –MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2019--Int.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2019.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. *In: FIORIN, J. (Org.) Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002, v. 1, p. 11-24.

SANTOS, M. Encruzilhadas de mudança no limiar do século XXI: co-construção do saber científico e da cidadania via ensino CTS de ciências. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2., Atas...*, Valinhos, 1999. Disponível em <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/ii-enpec/trabalhos/A39.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2019.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *In: BERNARDO, M. (Org.) Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, 1989.

SILVA, M. Educação e linguagem: algumas considerações sobre o ensino de Gramática da Língua Portuguesa no Brasil. *In: Caminhos em linguística aplicada*. Taubaté, v. 10, n. 1, 2014, p. 1-12.

SOARES, J.; XAVIER, F. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013, p. 903-923.

STAMATTO, M. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007). *In: OLIVEIRA, M.; STAMATTO, M. (Orgs.) O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EdUFRN, 2007, p. 37-52.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, P. A educação científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do Movimento CTS no Ensino de Ciências. *In: Ciência & Educação*. Bauru, v. 9, n. 2, 2003, p. 177-190.

VALE, J. Educação científica e sociedade. *In: NARDI, R. (Org.) Questões atuais no ensino de Ciências*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 1-7.

VEIGA-NETO, A. 2002. Cultura e currículo. *In: Contrapontos*. Itajaí, v. 2, n. 1, jan./abr. 2002.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título do projeto: Tendências pedagógicas, metodologia de ensino e avaliação no Ensino Fundamental: entre projetos político-pedagógicos e discursos docentes

Pesquisador responsável: Paulo Sérgio Pereira Bagestero

Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pampa - *Campus* Uruguaiana

Professor Orientador: Prof. Dr. Daniel Henrique Roos

Sujeitos da pesquisa: Professores de Ensino Fundamental - Anos Finais da rede pública municipal de Alegrete-RS

Prezado(a) Senhor(a):

Este é um convite a responder as perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que o(a) senhor(a) compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador responderá a todas as suas dúvidas antes que se decida a participar. O(a) senhor(a) tem o direito de desistir de responder ao questionário a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Não haverá despesas ou remuneração pela participação na pesquisa, uma vez que não será necessária alimentação, transporte ou alojamento para efetuar a atividade. Ressalta-se que não há respostas erradas ou certas, inexistindo inclusive pré-requisitos ou conhecimentos prévios necessários.

Objetivo da entrevista: Investigar as concepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Alegrete-RS.

Riscos: A participação nessa pesquisa não apresenta riscos previsíveis. No entanto, caso o(a) senhor(a) entenda que determinada(s) pergunta(s) é(são) inoportuna(s), obsoleta(s), desconfortável(is) ou constrangedora(s), poderá optar por não respondê-la(s) ou por finalizar a entrevista sem qualquer prejuízo.

Benefícios e vantagens: Sua entrevista contribuirá com a ampliação do entendimento acerca das percepções conceituais dos professores de área da rede municipal de ensino de Alegrete-RS sobre as temáticas presentes na entrevista, auxiliando na reflexão crítica acerca das potencialidades educacionais nesses parâmetros.

Sigilo: As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados sob qualquer forma.

Neste termo e considerando-me livre e esclarecido (a), eu _____, aceito voluntariamente em participar da presente pesquisa, e concordo com a divulgação pública dos resultados. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Data: ____/____/2019.

Assinatura do Participante: _____.

Assinatura do Pesquisador: _____.

APENDICE B – Questionário aos professores

Concepções de professores do Ensino Fundamental - Anos Finais da rede pública municipal de ensino de Alegrete - RS

Paulo Sérgio Pereira Bagestero¹, Daniel Henrique Roos²

¹ Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde – UNIPAMPA <paulospbagestero@gmail.com>

² Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde – UNIPAMPA <danielroos@unipampa.edu.br>

Parte 1 - Concepções gerais

1. Cite as funções sociais da escola, na sua perspectiva.
2. No seu entender, como se dão os passos da aprendizagem na perspectiva cognitiva do sujeito que aprende?
3. O que você entende por conteúdos de ensino? Como eles são definidos para as suas aulas?
4. Você acredita que a atuação do professor pode interferir na motivação dos educandos? Como?
5. Você trabalha em mais de uma escola? Em caso positivo, você prepara aulas diferentes ou segue roteiros similares em turmas do mesmo ano?
6. Existe coordenação de conteúdos entre os professores de diferentes disciplinas ou projetos interdisciplinares sendo desenvolvidos na sua escola?

Parte 2 - Metodologia

1. Como você descreveria uma aula típica sua?
2. Qual a sua principal forma de trabalho docente?
3. Você utiliza a contextualização dos conteúdos em temáticas de relevância social, local ou não?
4. Suas aulas são focadas no conteúdo específico ou em algum tipo de metodologia ativa?
5. Abaixo citarei algumas estratégias de ensino e você deverá citar a frequência em que elas ocorrem na sua prática. Ao final, você pode citar outras estratégias que costuma utilizar:

Estratégia	Frequente (+ de 15 vezes por semestre)	Ocasional (8 a 15 vezes por semestre)	Pouco (até 8 vezes por semestre)	Nunca	Não conhece
Aula expositiva dialogada					
Experimentação					
Estudo de caso					
Estudo de texto					
Oficina (Workshop)					
Portfólio					
Mapa Conceitual					
Seminário					

6. Quais as ferramentas didáticas você costuma utilizar em sala de aula (livro didático, modelos didáticos, jogos didáticos)?
7. Qual a sua posição sobre o uso de aparelhos tecnológicos (*smartphone, tablet, notebook, etc.*) pelos alunos em sala de aula? Você utiliza-os como ferramentas de ensino? Por quê?
8. Cite a importância do livro didático na sua prática docente. Descreva/explique a opção escolhida.

Irrelevante	Pouco importante	Importante	Essencial	Não utilizo

Parte 3 - Avaliação

1. O que você pensa sobre avaliação (importância, objetivos, momentos de realização, a quem/ao que é destinado)?
2. Cite de dois a cinco instrumentos de coleta de dados para avaliação você utiliza, sua frequência de utilização e relevância no resultado final.
3. Você adota algum procedimento em sala de aula após cada avaliação? Qual(is)?
4. Como você oferece a recuperação da aprendizagem a discentes que não alcançaram os objetivos mínimos de aprendizagem?
5. Você contempla todos os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula ao produzir seus instrumentos de avaliação da aprendizagem?

ANEXO A – Quadro compilado das respostas dos professores ao Questionário

PROF.	SEÇÃO 1 – CONCEPÇÕES GERAIS DE EDUCAÇÃO					
	Cite as funções sociais da escola na sua perspectiva.	No seu entender, como se dão os passos da aprendizagem na perspectiva cognitiva do sujeito que aprende?	O que você entende por conteúdos de ensino? Como eles são definidos para as suas aulas?	Você acredita que a atuação do professor pode interferir na motivação dos educandos? Como?	Você trabalha em mais de uma escola? Em caso positivo, você prepara aulas diferentes ou segue roteiros similares em turmas do mesmo ano?	Existe coordenação de conteúdos entre os professores de diferentes disciplinas ou projetos interdisciplinares sendo desenvolvidos na sua escola?
1	É o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar um cidadão participativo na sociedade em que vivem.	Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação, a partir de diferentes perspectivas.	O objetivo é o que se espera que a turma aprenda em determinadas condições de ensino. O conteúdo é o conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve ensinar para garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante.	O incentivo pode ser determinante para que um aluno tenha sucesso em qualquer disciplina, independente da idade ou classe social. A motivação pessoal, a combinação adequada de orientação do professor e investigação própria e a jornada escolar.	Trabalho em duas escolas. Numa das escolas tenho alunos do EF II e na outra escola tenho alunos do EF I. As aulas são diferentes.	Em grandes grupos, em duplas ou até mesmo sozinho é possível integrar diferentes matérias e levar os alunos a compreender plenamente os conteúdos curriculares. O caminho mais seguro para fazer a relação entre as disciplinas é se basear em uma situação real. A interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar
2	desenvolvimento cognitivo e a socialização .	conhecimento , competências , habilidades e valores .	conteúdos com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho,	sim através de estratégias, aulas práticas e expositivas.	apenas uma escola. Mas penso que cada turma tem sua característica própria	sim. Encontros quinzenais

			formando opiniões, capaz de aceitar as críticas sempre buscando o aperfeiçoamento		e muitas vezes dentro de uma turma é necessário aulas diferentes porque os alunos são diferentes , cada qual com suas necessidades ou objetivos.	
3	São complexas, dependem do tempo histórico e do tipo de sociedade que se almeja. À escola não cabe o papel de redenção de uma sociedade corrompida. Creio que o principal papel da escola é desenvolver as capacidades cognitivas, de modo a produzir cidadãos conscientes, que entendem a dinâmica do mundo em que vivem.	A aprendizagem é o processo de significação e ressignificação de conceitos. Acredito que ela só ocorra quando o estudante, no seu intelectual, consegue correlacionar o conhecimento novo com algo que ele já viu de modo a dar um significado próprio ao que foi aprendido.	Conteúdos são conhecimento e/ou habilidades que deverão ser desenvolvidos ao longo do ano. Os conteúdos obrigatórios são definidos via legislação e/ou instituição mantenedora. Aquilo que é modificado, pode ser devido a um projeto da escola ou devido a algum questionamento específico de algum estudante.	Em partes. O professor, enquanto mediador do processo, se estiver motivado, pode tornar o clima na sala de aula mais motivador. No entanto, motivação é um fenômeno individual que depende também de outros fatores psicológicos e sociais.	Eu, felizmente, trabalho em uma escola só, mas tenho duas turmas de mesmo ano. O planejamento geral é o mesmo, os conteúdos obrigatórios são iguais, embora a dinâmica de cada turma varie, portanto sempre acaba sendo um trabalho exclusivo.	No momento, não. Já fizemos a partir de projetos. Nesse momento existem muitas dúvidas em relação à implementação da BNCC em nível de EF.
4	Ensinar conteúdos pertinentes à disciplina. Não interferir na cosmovisão dos indivíduos, seja na	Impossível de saber. Porém, acredito que cérebros semelhantes devam aprender de maneira mais ou menos semelhantes,	Na matemática, seriam os conteúdos matemáticos legados pela humanidade. Defino os conteúdos	Em parte. A maneira que isso se dá depende de uma confluência de fatores, alguns elaborados pelo	Sim. Sigo roteiros diferentes, porque uma das escolas é particular e possui um método específico (apostila e didática).	Já houve. Entre as disciplinas de Artes e Matemática.

	esfera política, religiosa, etc. Preparar os alunos para o mundo real (em oposição ao mundo ideal). Ensinar o pensamento correto (no sentido lógico-argumentativo formal).	desde que haja uma postura ativa do sujeito.	seguindo orientação da mantenedora.	professor e outros naturais, vinculados à personalidade do educador e receptividade da turma.		
5	Socializar o saber; desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo; instrumento de transformação social; instrumento de inclusão do aluno no ambiente escolar e na sociedade.	O indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente. E se apropria de conhecimentos e habilidades, promovendo uma mudança ou transformação no indivíduo.	Os conteúdos de ensino são aspectos que precisam ser mecanismos vivos, flexíveis, apresentados de maneira contextualizada e construídos com os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem.	É necessário que haja uma relação de cumplicidade com o engajamento dos diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem, professor e aluno envolvidos buscando uma aprendizagem conjunta. O aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno.	Sim. Diferentes, pois as modalidades são diferentes, bem como suas perspectivas e expectativas.	Sim. Além da Feira de Ciências, existem os jogos matemáticos e apresentação de trabalhos expositivos em sala de aula. E jogos das demais disciplinas.
6	Permitir que o aluno transmita o conhecimento adquirido em sala de aula para sua vida cotidiana, o mundo do trabalho, seja para a realidade do aluno	Deve ser de fácil entendimento, com um objetivo para que o aluno possa utilizar suas habilidades dentro e fora da escola	Ao meu entender deve ser a aprendizagem, habilidades, valores, vários conhecimentos (pedagógicos, sociais). Defino/organizo de	Certamente a atuação reflete diretamente na motivação, na aprendizagem do aluno, no momento de transmitir o	Sim, as vezes consigo trabalhar o mesmo conteúdo e atividade em turmas do mesmo ano.	Sim, projetos.

			acordo com os conteúdos e a necessidade social.	conteúdo, na orientação.		
7	Ensinar a viver em sociedade; ensinar a prática da democracia; ensinar a prática da tolerância; ensinar a prática do diálogo; ensinar/conhecer aos educandos as diferentes culturas sociais.	Alguns desenvolvem-se rapidamente, outros não! Um aspecto principal da aprendizagem cognitiva de cada educando é a colaboração da família. Escola + família = desenvolvimento do educando. Alguns educandos assimilam rapidamente, foram "treinados", são exigidos em casa e na escola. Uma exigência com amor, com carinho. Desenvolvem o cognitivo rapidamente. Outros, sem cuidado, não desenvolvem o cognitivo, causando o desestímulo na aprendizagem.	São conteúdos importantes para o educando compreender a sociedade que está inserido. São definidos através da cronologia dos fatos, relacionando-os com o presente.	Sim. Se o educador não estiver motivado, se o educador não tiver um olhar de pai, pois, acredito que assim, olhando o educando como um filho, poderá tentar entender o fato que ele não consiga atingir o objetivo de sua aprendizagem. O educador tentará fazer com que o educando tente novamente, não desista. Caso ocorra a reprovação, o educador irá trabalhar para que o educando tenha concentração e aprenda os conteúdos para alcançar o objetivo da aprovação.	Sim. Aulas diferentes, pois os alunos são diferentes. Cada um tem uma forma de aprendizagem.	Não.
8	Educar os alunos para que aprendam os conhecimentos necessários para a	A aprendizagem acontece no contato do aluno com os conhecimentos	Os conteúdos são definidos pelo plano de ensino com base no ano que o aluno	Sim. Um professor que esteja desmotivado não conseguirá transmitir	Não, mas tenho turmas diferentes de mesmo ano. Costumo trabalhar as mesmas	Não.

	sua vida em sociedade e o mercado de trabalho.	transmitidos pelos professores.	está cursando. Por exemplo, no 6º ano começamos a trabalhar as classes gramaticais (substantivo, verbo,...). No 9º ano já conseguimos trabalhar conteúdos mais avançados, como sintaxe.	o conteúdo com qualidade e pode desmotivar o aluno também, comprometendo o seu aprendizado.	aulas, pois o conteúdo é o mesmo.	
9	Desenvolver no educando suas potencialidades, para que este se torne sujeito de sua construção enquanto ser social, adquirindo valores para conviver em sociedade e contribuir enquanto cidadão.	Este ato de adquirir o conhecimento requer, primeiramente, que o sujeito aprendente se abra ao conhecimento, após, o meio em que convive e se relaciona, o mundo e suas interações sociais, através do estudo, observação, ensino, experiências, etc.	Conjunto de conhecimentos, valores, atitudes, hábitos, bem como, conteúdos pedagógicos, os quais levarão para a sua vida. Em minhas aulas, defino-os como prioridades estes conhecimentos.	Com certeza, por vezes somos o seu único refúgio, já que muitos não contam com auxílio da família para um apoio, diálogo, etc.	Trabalho em apenas uma escola.	Sim, temos projetos. Eu e o professor de matemática trabalhamos Artes e Matemática conjuntamente.
10	A função social da escola é promover o conhecimento do educando, desenvolvendo a parte social, intelectual e crítica,	Dando possibilidades de testar suas competências e habilidades.	Conteúdos de ensino são conjuntos de conhecimentos que devem ser organizados de maneira que os alunos possam	Sim, os alunos hoje em dia são motivados conforme a aula.	Sim, trabalho em duas escolas. As aulas são preparadas iguais, porém com adaptações, dependendo da escola.	Às vezes possuí projetos interdisciplinares realizados na escola.

	para se tornar um bom cidadão.		assimilar. São definidos para minha aula de acordo com o planejamento que recebemos da prefeitura.			
11	A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar um cidadão, participativo na sociedade em que vivem.	A aprendizagem é um processo complexo, pois sua fonte encontra-se no meio natural-social, abrangendo os hábitos que formamos e a assimilação de valores culturais ao longo do processo de socialização.	Conteúdos de ensino são teorias de determinada disciplina na qual estão envolvidos aspectos relacionados ao conhecimento, são definidos a partir de documentos oficiais da escola, mas também são levados em consideração a realidade de cada escola para planejar.	Sim, a partir de metodologias diferenciadas a motivação e a aprendizagem se torna mais eficaz pois desperta o interesse do aluno .	Sim preparo aulas diferentes pois trabalhos em realidades diferentes.	Não.
12	Ajudar os alunos a aprender a trabalhar com o coletivo, trabalhar hábitos, valores que possa acrescentar na vida dos alunos. É a aprendizagem na sua plenitude, esta foi deixada em segundo plano nos últimos anos. Se a escola focar na	Deve se respeitar e trabalhar com evolução pedagógica do mais concreto ao cognitivo. Respeitando e descobrindo o melhor canal de comunicação para cada aluno, acredito que assim será mais fácil de alcançar a aprendizagem na	Hoje os conteúdos são muito extensos, acredito que temos que priorizar as competências que estão na BNCC, assim inserir estes conteúdos conforme a necessidade de cada escola e sua comunidade.	Sim. Professor mais motivado e organizado consegue motivar e fazer com que os alunos se incluam no processo de aprendizagem. Claro que esta motivação depende de alguns fatores.	Trabalho como docente em uma escola apenas.	Sim.

	aprendizagem dos alunos, muitas funções sociais se concretizarão.	totalidade, não só na cognitiva.				
13	Inserir os educandos como protagonistas na sociedade, instigando-os a refletir sobre ações e decisões coletivas e individuais.	Através do interesse a ser despertado pelo educador explicitando a importância da aquisição deste conhecimento.	Tendo a BNCC como norteadora, busca-se contemplar o que nela está previsto para cada ano, recheando com assuntos e temas pertinentes em cada momento ou situação do cotidiano.	Por parte, sim! Busca-se diariamente conscientizar os educandos da importância da escola, "do conhecimento". Para isso, nós educadores estamos sempre buscando métodos mais atrativos de acordo com a realidade de cada turma. Mas para apreender é preciso querer e isso não cabe somente ao educador.	Sim, trabalho em duas escolas. Na maioria das vezes preciso preparar aulas diferentes, pois são realidades distintas.	Sim. Realizamos simulados envolvendo diferentes áreas do conhecimento, onde estas estão interligadas. Projetos abordando temas relacionados às necessidades dos nossos educandos.

SEÇÃO 2 – METODOLOGIAS DE ENSINO						
PROF,	Como você descreveria uma aula típica sua?	Qual a sua principal forma de trabalho docente?	Você utiliza a contextualização dos conteúdos em temáticas de relevância social, local ou não?	Suas aulas são focadas no conteúdo específico ou em algum tipo de metodologia ativa?	Quais as ferramentas didáticas você costuma utilizar em sala de aula (livro didático, modelos didáticos, jogos didáticos)?	Qual a sua posição sobre o uso de aparelhos tecnológicos (smartphone, tablet, notebook, etc.) pelos alunos em sala de aula? Você utiliza-os como ferramentas de ensino? Por quê?
1	O professor deve ter em mente o que irá lecionar para sua turma. Ele deve saber o conteúdo, de que maneira vai abordar o assunto e quais os recursos que irá empregar.	O trabalho docente é bastante amplo, a formação de cidadãos e também a formação para o mercado de trabalho. Cabe também (ao professor) o papel de agentes transformadores da realidade dos alunos.	A ideia de contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. É preciso que o professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente.	Na metodologia ativa, o aluno é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizagem. O objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade escolar desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos.	O material didático pode ser definido como instrumento e produto pedagógico utilizado em sala de aula, especificamente como material instrucional que se elabora com finalidade didática.	Transformando a tecnologia em parceira da educação, utilizando-a como ferramenta pedagógica e compreendendo que ela é capaz de impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como facilitador da aprendizagem.
2	roda de conversa onde todos possam opinar, criticar e analisar onde e como o conteúdo pode ser aproveitado lá fora e de que forma a aula	planejamento	Sim	Na maioria das vezes o aluno constrói seu conhecimento.	jogos pedagógicos, livro didático e internet	Os aparelhos quando bem explorados são de grande valia na aprendizagem. Enfrentamos uma grande dificuldade na escola pois não

	pode se tornar mais agradável.					dispomos de aparelhos suficiente para atendê-los e devido a escola ser de periferia os alunos tem celular mas na maioria das vezes não tem internet . Os celulares são utilizados para ouvir música ou apenas para jogos.
3	Tem algum desenho ou figura de algum animal, planta, átomo, órgão. Procuo ser visual, de modo a criar algum contexto com o que se trabalha. Uso dos recursos disponíveis na escola.		Sempre que possível, procuro associar os conhecimentos científicos com aqueles que são de relevância para os alunos, de modo a criar um link com aquilo que ocorre no cotidiano de suas comunidades.	Normalmente em algum conteúdo pré-determinado	Livro didático, notícias e/ou matérias retiradas da internet, pesquisas e, ocasionalmente, experimentação.	Peço que os alunos façam pesquisas fora do horário de aula. Falta maturidade para os alunos entenderem o uso pedagógico do celular. É uma realidade na vida de todos, mas ainda carecemos "aprender" a tirar um proveito significativo.
4	Expositiva. Acredito que o conhecimento pode ser transferido, crença que contraria o construtivismo.	Não entendi a pergunta, mesmo assim vou tentar. Sou um professor tradicional, porém não convencional. Priorizo a matemática pura, as estruturas	Não. Priorizo a matemática pura primeiro para que, só então, venha a trabalhar problemas de simulação da realidade.	Conteúdo.	Livro.	Não. Não funciona, apesar de haver essa crença de que transferindo o conteúdo para jogos digitais e similares o aluno ficará mais motivado. A

		de abstração antes de aplicar esses elementos em problemas que imitam a realidade.				motivação é um fenômeno interno, que ultrapassa a esfera biológica e social.
5	Aula típica é aula expositiva dialogada, com a utilização de experimentação e estudo de caso de forma invariável, com seminários com a exposição dos temas pelos alunos e acompanhamento pelo professor.	A atividade escolar envolve um ensino-aprendizagem reflexivo com utilização de competências e habilidades, com organização escolar e currículo.	Sim, principalmente nas datas comemorativas, envolvendo as realidades nacional, estadual e municipal.	Misturamos as duas coisas. É ministrado o conteúdo específico com o incentivo de o discente participe dessa construção e compreensão desses de forma participativa e autônoma.	Aporte teórico baseado nas gramáticas das línguas, com o auxílio de gêneros textuais, práticas pedagógicas inspiradas na noção de didática.	Sim. Para auxílio didático complementar e, de busca dos conteúdos ministrados para aperfeiçoamento de estudos, contribuindo para o crescimento escolar.
6	Organizo os alunos, individual/duplas ou grupos, explico a atividade, com o objetivo da atividade utilizo rodas de conversa quando necessário. Antes da atividade principal aqueço e alongo com a turma.	Exercícios, jogos, dinâmicas e outras atividades físicas.	Sim	Depende do conteúdo trabalhado, utilizo ambos.	Livros, quadro, filmes, textos, tecnologias.	Nem sempre posso utilizar como ferramenta didática, pois são poucos alunos que possuem internet, nas aulas não é permitido o uso do celular, fones ou afins.
7	As explicações sempre fazem um paralelo entre o passado e o presente. Em cada explicação falo sobre	Aulas expositivas e explicativas. Gosto que o educando leia os textos e faça resumos explicativos. Escrevo no quadro	Sim.	Nos conteúdos específicos, objetivando a leitura, a escrita e a aprendizagem de um vasto vocabulário	Livro didático, texto, resumos, construção de atividades/problema.	Alguns alunos pensam que a utilização de aparelhos tecnológicos é para diversão. Outros até

	os aspectos sociais, político, econômicos e religiosos do momento histórico em questão e do presente.	mostrando como devem ser os textos. Não podem ser longos, devem ir direto ao ponto.		que não é utilizado no cotidiano do educando, mas que ele venha a utilizar quando necessário.		pesquisam, outros não. Pensam que a pesquisa poderá ser feita em casa. Por isso, não é muito utilizado em sala de aula.
8	Aula com os alunos participando e tirando dúvidas quando passo o conteúdo. Depois eles fazem os exercícios do livro ou de uma folha para reforçar o conteúdo.	Dar aulas com o compromisso de fazer os alunos aprenderem os conteúdos que estou transmitindo.	Às vezes, sim.	Fazemos trabalhos para os alunos participarem da aula com questionamentos e tirada de dúvidas sobre o conteúdo ativamente.	Livros didáticos e textos literários.	A tecnologia pode auxiliar, mas também pode atrapalhar o ensino. Não utilizo em aula, pois os alunos ficam jogando ou mexendo no facebook em vez de fazer a atividade.
9	Desenvolvo minhas aulas de forma expositiva e dialogada. Coloco minha proposta e os engajo na busca por respostas e/ou solução para tais questionamentos. Procuo sempre ouvir meu aluno.	Formação social, ética, dos educandos, fazendo com que superem suas barreiras e dificuldades, se tornem críticos, responsáveis socialmente, culturalmente e profissionalmente.	Sim, trago para minhas aulas temáticas relevantes para eles como: valores, adolescência, drogas, saúde, meio ambiente, ética, etc., também assuntos regionais.	Não sou muito "conteudista". Cumpro com meu papel de educadora, porém, quero formar seres pensantes, questionadores, renovadores para o mundo atual.	Xerox, livro didático (pouco uso), dicionário, jogos, etc.	Utilizo quando possível. Em nossa escola os alunos não tem acesso a Wi-fi e poucos tem acesso à internet em seus smartphones (sendo que quase todos possuem aparelhos celulares mas não sabem fazer bom uso).
10	Aula tradicional, expositiva e participativa.		Não utilizo.	Em conteúdo específico.	Utilizo livros didáticos e jogos didáticos.	Gosto como ferramenta de pesquisa, mas nem todos os alunos tem acesso a eles.

11	No momento tradicional e conteudista, mas sempre que da faço algo diferente.		Na maioria das vezes.	Sim, são focadas nos conteúdos. Uso aplicativos no celular, aulas práticas.	Livro didático	Acho de fundamental importância usar a tecnologia a favor da aprendizagem, vivemos em mundo tecnológico. O uso do celular e notebook como ferramenta de aprendizagem.
12	Aula prática, aproveitando alguns momentos para discutir o aproveitamento e aprendizagem das habilidades propostas naquela aula.	Aulas práticas com experimentações no caso de habilidades corporais diferentes.	Na disciplina que trabalho, esta contextualização fica mais difícil, mas assim que necessário fazemos sim, principalmente com a cultura local.	Nas aulas de EF a metodologia ativa é muito importante na aprendizagem, o professor deve ficar como facilitador do processo, ajudando o aluno neste processo de descoberta.	Mídias, jogos.	Quando se faz necessário para trabalhos, consultas de vídeos explicativos.
13	Costumo trabalhar com o conteúdo já previsto, através de textos (contemplando os diferentes gêneros) partindo destes para debates (compreensão e interpretação) provocando o pensar, o opinar, o argumentar.		Sim. Sempre que possível busca-se aproximá-lo à realidade, às questões sociais da comunidade onde a escola está inserida.	Um pouco de cada. Às vezes é preciso ser mais específico, mas na maioria das vezes o educando é o protagonista de todo o processo e o educador mostra o caminho.	Livro didático (poucas vezes), Jogos (construídos pelos alunos), quadro e giz, filmes e documentários, livros literários, jornais, revistas, dicionários.	Bom seria se os educandos tivessem e soubessem usar com consciência, pois são grandes aliados.

SEÇÃO 3 – AVALIAÇÃO					
PROF.	O que você pensa sobre avaliação (importância, objetivos, momentos de realização, a quem/ao que é destinado)?	Cite de dois a cinco instrumentos de coleta de dados para avaliação que você utiliza, sua frequência de utilização e relevância no resultado final.	Você adota algum procedimento em sala de aula após cada avaliação? Qual(is)?	Como você oferece a recuperação da aprendizagem a discentes que não alcançaram os objetivos mínimos de aprendizagem?	Você contempla todos os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula ao produzir seus instrumentos de avaliação da aprendizagem?
1	A educação é concebida como experiências de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do educando. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é contínua, cumulativa e sistemática, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno.	Atividade que consiste em reunir, de maneira consistente, dados de interesse para o desempenho de tarefas de estudo, planejamento, pesquisa, desenvolvimento, experimentação.	Fazer com que os alunos atinjam um grau de excelência nos estudos passa por motivá-los a querer aprender para, a partir daí, ensinar com qualidade e receber resultados positivos.	Uma análise crítica da intervenção docente a fim de identificar possíveis problemas didáticos dos alunos que ficaram em recuperação, assim é possível reverter a prática e adequá-la para a exploração dos conteúdos a ser retomados	É fundamental que cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes.
2	a avaliação é um instrumento que serve para avaliar professor e aluno.	auto avaliação, desenvolvimento, participação,.	sim correção e esclarecimento de dúvidas com atividades de reforço para alunos com baixo rendimento.	sim. revisão do conteúdo, correção e desenvolvimento de exercícios.	Aqueles de maior importância no dia a dia do aluno.
3	Avaliação é um processo contínuo que visa identificar o nível de aprendizagem que o estudante desenvolveu ao longo de determinado período, de modo a dar um	Trabalhos individuais: procuro identificar o comprometimento e responsabilidade do estudante. Trabalhos em grupo: forma com que eles interagem, temas relacionados com o	Faço a correção coletiva da avaliação, os alunos expressam aquilo que não ficou claro, suas dificuldades ou aquilo que foi claro e satisfatório.	A recuperação paralela é oferecida ao longo do trimestre, assim que são devolvidos os trabalhos, de forma a complementar aquele determinado conteúdo que houve defasagem.	Procuro trabalhar sim, se não é possível de modo direto, que então os alunos usem daquele conceito ao apresentar um seminário sobre "os perigos do cigarro" com o sistema respiratório, por exemplo.

	retorno ao trabalho docente.	conteúdo trabalhado. Seminário: verifico como eles se expressam e defendem suas ideias. Prova: como o estudante relaciona os conteúdos apresentados.			
4	Irrelevante. A aula deveria ser o momento de maior importância. A avaliação diagnóstica é impraticável se levamos em conta a expansão máxima desse termo. Torna-se impossível ao professor ficar a par das dificuldades de todos os alunos de maneira minuciosa. Ou você faz isso, ou dá aula.	Observação diária, testes e trabalhos.		Fazendo mais e mais exercícios, dando ênfase nos pontos neurálgicos.	Os mais relevantes. Em termos numéricos, mais ou menos 85%.
5	É importante no processo de ensino-aprendizagem de forma a satisfazê-los e permitir ao educando produzir em cima do que aprendeu. Deve ocorrer em todo o momento escolar. Se destina a todos os agentes envolvidos, inclusive a escola.	Instrumentos avaliativos (testes, provas); diários (participação em aulas e nas tarefas das aulas); estudo de texto (compreensão e interpretação); seminários e estudo de caso.	É instruído o aluno acerca do procedimento, e após feita a correção e apontamento dos erros e acertos.	É oportunizado ao educando a recuperação preventiva dos conteúdos e dos temas desenvolvidos.	Procuro contemplá-los, só se não for possível de fazê-lo por motivo alheio à nossa vontade.
6	É importante para definir o nível/grau de aprendizagem do aluno,	Trabalhos, projetos, testes, observação.	Após identificar a dificuldade, uso a explicação e reavalio o	Ao longo do trimestre.	Por ser uma avaliação diária, sim.

	suas dificuldades ou avanços.		aluno, refazendo a atividade.		
7	É importante, pois através dela posso avaliar várias situações: estudo, compreensão, organização, pressão em fazer as atividades, síntese, desafio, ...		Sim. Atividades retomando os conteúdos trabalhados e avaliados. Questionamentos sobre os ambientes de estudo; causas pela falta de estudo; entendimento dos alunos que estudaram (causa de notas melhores)	Através das atividades, novas explicações, compreensão dos motivos de baixo índices.	Sim.
8	É importante avaliar os alunos, de preferência a cada conteúdo vencido (muitas vezes acumulamos o conteúdo, pois falta tempo). Assim podemos verificar se eles estão aprendendo.	Prova: pelo menos duas por trimestre, maior parte da nota. Trabalho de pesquisa: às vezes, para recuperar nota. Folha de exercícios coladas no caderno: parte pequena da nota. O restante da nota é de conceito.	Sim. Corrigimos a prova na aula seguinte.	Por meio de trabalhos de pesquisa para complementar a nota.	Sim.
9	Para mim é de fundamental importância para que se conheça os pontos fracos e fortes da aprendizagem de meu aluno, podendo ela ser contínua ou em "provas" ou atividades desenvolvidas em aula.	Oralidade (diariamente), valores de responsabilidade e produções textuais (sempre), comprometimento (diariamente), trabalhos individuais e em grupos (sempre), prova (uma por trimestre).	Revisão dos conteúdos não assimilados pelos alunos.	Revisão dos conteúdos. Refazer a prova. Corrigir com o aluno para que este perceba seus erros.	Os mais relevantes.
10	A avaliação é de extrema importância, pois é onde	Participação em sala de aula, trabalhos e provas.	Após as avaliações são revisados os conteúdos	São revisados os conteúdos e explicados de outra	Procuro sempre contemplar todos os conteúdos. Em alguns

	conseguimos saber o que o aluno aprendeu.		para o aluno rever as questões que errou.	maneira, até que o aluno entenda.	casos, coloco os mais relevantes.
11	Importante mas não fundamental para medir aprendizagem	Trabalhos de pesquisa, em sala de aula, participação, testes e provas.	Correção das questões da prova.	Após a correção faço paralela dos conteúdos.	Sim.
12	Avaliação acredito que sempre tem que ser diária com diagnóstico e também respeitando algumas particularidades da turma.	Observação da evolução do movimento construído; apresentação de trabalhos; se necessário trabalhos teóricos.	Diagnóstico	Através de reforço na prática daquele movimento necessário, trabalhos teóricos se necessários.	Não. Só os mais relevantes do currículo e aqueles necessários para alcançar os objetivos e competências citadas na BNCC
13	Realizados constantemente e são importantíssimos, pois através dos diferentes métodos avaliativos, temos um retorno do que aprenderam e do que é preciso retomar.	Participação diária; entrega e realização de trabalhos (em grupo e individuais); Prova com estrutura semelhante ao ENEM.	Sim. Debates sobre cada questão, ouvimos os diferentes pontos de vista e buscamos esclarecer dúvidas ainda existentes.	Após o que já foi citado na resposta da questão anterior, aplica-se os estudos paralelos.	Sim. O instrumento avaliativo deve estar em consonância com o trabalho desenvolvido.