



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GIOVANA SANTOS NOLETO BRITO

**MÉTODOS AVALIATIVOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
A APRENDIZAGEM DO ALUNO COMO EIXO DO TRABALHO DOCENTE**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2022

Giovana Santos Noletto Brito

**Métodos avaliativos por uma educação libertadora:
A aprendizagem do aluno como eixo do trabalho docente**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins- Câmpus Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Brigitte Ursula Stach Haertel.

Miracema do Tocantins, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B862m Brito, Giovana Santos Noleto Brito.

Métodos avaliativos por uma educação libertadora: a aprendizagem do aluno como eixo do trabalho docente. / Giovana Santos Noleto Brito Brito. – Miracema, TO, 2022.

41 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.

Orientador: Brigitte Ursula Stach-Haertel

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Avaliação mediadora. 3. Avaliação dialógica. 4. Tendências pedagógicas. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GIOVANA SANTOS NOLETO BRITO

MÉTODOS AVALIATIVOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
A APRENDIZAGEM DO ALUNO COMO EIXO DO TRABALHO DOCENTE

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins- Câmpus Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Brigitte Ursula Stach Haertel.

Data da aprovação: 21/11/2022.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr. Brigitte Ursula Stach Haertel, Orientadora, UFT.

Prof^a. Gabriela Fernanda do Carmo, Examinadora, UFT.

Prof^o. Dr. Francisco Gonçalves Filho, Examinador, UFT.

Dedico este trabalho aos colegas de jornada acadêmica e também aos profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me capacitado, e derramado sobre toda a construção deste trabalho providências, sabedoria, discernimento, forças e coragem para que eu conseguisse concluir.

Agradeço aos meus familiares, e em especial ao meu esposo Rômulo Brito, a minha mãe Maria Lúcia, e minhas filhas Eloah Noleto e Isabella Noleto, que contribuíram com incentivo e companheirismo.

Agradeço aos meus amigos de jornada pelo companheirismo e parceria em toda jornada acadêmica: Leonardo Noleto, Luana Ferreira, Celijane Souza e em especial Lara Emanuelle Matos. Agradeço também o incentivo e apoio da minha amiga Lalucy Martins.

Agradeço a todos os professores que encontrei ao longo da minha jornada acadêmica, em especial a minha orientadora, Dra Brigitte Úrsula Stach Haertel, pelas orientações, por ser amável, compreensiva, apoiar minhas ideias e acreditar em meu potencial enquanto estudante.

Agradeço a Banca avaliadora deste trabalho, composta pelos professores Gabriela Fernanda do Carmo e o Professor Dr. Francisco Gonçalves Filho.

Gratidão!

RESUMO

A pesquisa que subsidia a discussão central desta monografia de conclusão de curso é de cunho bibliográfico qualitativo. Aborda o contexto das práticas escolares. Apresenta um recorte específico contemplando os padrões avaliativos mais frequentes e consolidados. Distingue a pedagogia do exame da cultura da avaliação. Investiga as tendências pedagógicas e por isso também ideológicas que perpassam os instrumentos avaliativos no cotidiano escolar. Detalha seus pressupostos e aponta evidências historicamente consolidadas que demonstram uma tradição escolar pautada em avaliações predominantemente interessadas nos resultados ainda que à custa da aprendizagem significativa dos alunos. Organizada em quatro seções temáticas demonstra comparativamente características centrais às perspectivas liberais e progressistas, suas influências para a Educação. São apresentados o papel do professor, os principais teóricos, os conteúdos valorizados, a metodologia e as práticas de avaliação de forma comparativa das vertentes positivista e dialética. Contempla um comparativo entre a pedagogia do exame e a cultura da avaliação apresentando seus respectivos objetivos, o perfil necessário ao coordenador, suas características, seus métodos apresentando aspectos sociais centrais.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Tendências pedagógicas. Avaliação Mediadora. Avaliação dialógica.

RESUMEN

La investigación que sustenta la discusión central de esta monografía de conclusión de curso es de carácter cualitativo bibliográfico. Aborda el contexto de las prácticas escolares. Presenta un corte específico contemplando los estándares evaluativos más frecuentes y consolidados. Distingue la pedagogía del examen de la cultura de la evaluación. Investiga las tendencias ideológicas que permean los instrumentos de evaluación en el cotidiano escolar. Detalla sus supuestos y apunta evidencias históricamente consolidadas que demuestran una tradición escolar basada en evaluaciones predominantemente interesadas en los resultados, incluso a expensas del aprendizaje significativo de los estudiantes. Organizado en cuatro secciones temáticas, demuestra comparativamente las características centrales de las perspectivas liberal y progresista y sus influencias en la educación. El papel del docente, los principales teóricos, los contenidos valorados, la metodología y las prácticas evaluativas se presentan de manera comparativa desde los aspectos positivista y dialéctico. Contempla una comparación entre la pedagogía del examen y la cultura de la evaluación presentando sus respectivos objetivos, el perfil necesario del coordinador, sus características, sus métodos presentando aspectos sociales centrales.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Tendencias ideológicas. Evaluación del mediador

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Síntese do fazer pedagógico na perspectiva liberal	p.16
Quadro 2 – Síntese do fazer pedagógico na perspectiva progressista	p.22
Quadro 3 – Pedagogia do Exame e Cultura da Avaliação	p.29
Quadro 4 – Tendências Pedagógicas: Exame & Avaliação	p.32

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS EM NOSSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	12
2.1	Tendências pedagógicas liberais.....	13
2.2	Tendências pedagógicas progressistas.....	18
3	AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSOS AVALIATIVO.....	21
3.1	DILEMAS PEDAGÓGICOS: AVALIAÇÃO POSITIVISTA OU AVALIAÇÃO DIALÉTICA?.....	25
3.2	TIPOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TENDÊNCIAS DIALÓGICA E MEDIADORA.....	32
3.2.1	Avaliação Mediadora.....	33
3.2.2	Avaliação dialógica.....	35
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

Desde o meu primeiro contato com a Graduação em Pedagogia, ainda no ano de 2017, sensibilizou-me fortemente uma discussão que denunciava a condição bastante freqüente ao sistema educativo: uma educação predominantemente repressora e opressora praticada em nossas escolas. Com o avanço dos meus estudos, fui me aproximando e me encantando pela proposta libertadora.

Tal perspectiva educacional foi constituída a partir de influências de autores como Libâneo (1985; 1994); Saviani (2012; 2013) e, no contexto do presente trabalho, em função de iniciativas e atividades em Educação, especialmente a partir de Paulo Freire (1979; 1981; 1992; 1996; 2005) em seus esforços de provocar, promover e colocar em prática uma educação libertadora, que promova a autonomia do aluno, que visa instigar a emancipação do educando, suplantando todo e qualquer tipo de opressão, com o propósito de fazer de si um ser participativo do próprio processo de aprendizagem.

Este trabalho propõe, inicialmente, abordar duas tendências pedagógicas centrais ao cotidiano de nossas instituições educativas. A princípio, poderíamos anunciar que a tendência liberal defenderia um ensino mais tecnocrático enquanto a influência progressista libertadora propõe uma educação para a transformação da realidade. Neste contexto, recorreremos à reflexão sobre os métodos avaliativos, permeando as práticas cotidianas presentes no ambiente escolar a partir de uma pergunta geradora: “Que ideologias estão presentes histórica e cotidianamente em nossas avaliações escolares?”.

Toda e qualquer ação humana pode ser avaliada, com a intenção de subsidiar o processo de tomada de decisão. A prática avaliativa faz parte das práticas sociais desde os primórdios da convivência humana ainda mais especificamente no campo da educação. É uma prática necessária ao contexto escolar, uma vez que permite redirecionar, diagnosticar, definir, redefinir, enfim refletir a respeito das práticas pedagógicas e ressignificar a aprendizagem do educando.

A avaliação enquanto um ato que comporte amorosidade entre as partes envolvidas, entre professor e aluno, é, sem sombra de dúvida, um dos processos educativos mais libertadores. A avaliação tem sido, historicamente, instrumento de influência central à educação, que reproduz ou transforma. Em sua forma libertadora abre caminhos de novas perspectivas na trajetória do educando; motivações históricas fazem da avaliação instrumento da exclusão escolar.

Neste cenário avaliações mediadoras e dialógicas são propostas que contemplam expectativas de uma educação que inclui o aluno em todo o seu processo de aprendizagem. Tem como característica a interdisciplinaridade sem segmentar o conhecimento em partes sem sentido dissecando-o. A avaliação deveria priorizar alternativas de inclusão daqueles que, na aplicação dos instrumentos avaliativos escolares, ainda não alcançaram os resultados desejados.

O docente tem por uma de suas atribuições mediar o conhecimento inspirando o discente à criticidade reflexiva e participativa. A concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem rechaça todo e qualquer método ou estratégia que tenda a excluir, manipular ou influenciar o educando por caminhos que o reduzam a mero espectador do conhecimento.

A opção por esta pesquisa coincidiu com as discussões da disciplina “Avaliação da Educação Básica”, a partir da qual surgiram as reflexões que me permitiram vislumbrar a superação de uma avaliação opressora por uma avaliação libertadora, de uma avaliação somativa por uma avaliação formativa, identificando propostas de uma educação pautada pelos princípios de constituição do conhecimento libertador ao alcance de todos. Foi essa ânsia por uma proposta que superasse a aplicação de uma avaliação tradicional, motivada a partir de minha própria experiência escolar, vivenciando situações constrangedoras em relação à pedagogia do exame, que me motivaram na direção desta pesquisa.

Neste sentido a presente monografia aborda as concepções da avaliação dialógica e da avaliação mediadora pautadas no diálogo professor/aluno oportunizando ao educando uma visão crítica e reflexiva quanto ao próprio processo de constituição de sua aprendizagem e ao educador uma reflexão a respeito de suas práticas de ensino.

Tais questões formativas nos levaram a definir o nosso objetivo geral. Identificar a relação entre as tendências pedagógicas e as práticas avaliativas em nossas escolas.

Os estudos e reflexões sobre a temática nos levaram a definir como objetivos específicos as seguintes questões:

- ✓ Reconhecer a influência das tendências pedagógicas nas práticas cotidianas de nossas instituições escolares;
- ✓ Identificar influências liberais e progressistas em nossas avaliações da aprendizagem;
- ✓ Diferenciar a avaliação dialógica da avaliação positivista nas práticas escolares.

A discussão proposta está fundamentada por uma investigação bibliográfica de cunho qualitativo, no intuito de apontar concepções e estratégias que permeiam os métodos avaliativos mais frequentes no contexto escolar.

A fundamentação teórica da monografia de conclusão de curso está dividida em duas seções temáticas, além da presente introdução e de suas respectivas considerações finais; complementa-se a discussão em um anexo que detalha a organização do processo avaliativo em suas três dimensões.

A primeira seção temática apresenta reflexões a respeito das influências pedagógicas e por isso ideológicas em nossas práticas educacionais. A segunda seção trata das tendências pedagógicas que influenciam diretamente o processo avaliativo no cotidiano das nossas escolas.

2 TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS EM NOSSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No esforço de apresentar as principais tendências pedagógicas que orientam as práticas pedagógicas em nossas escolas bem como seus respectivos processos avaliativos, serão apresentados alguns conceitos centrais às tendências predominantes na educação que se pratica em nossas escolas. Breves reflexões a respeito de sua influência nos processos avaliativos vislumbrando alternativas mais democráticas e libertadoras complementarão o eixo desta seção.

Tendências pedagógicas são, grosso modo, ideologias filosóficas que permeiam o cotidiano de nossas ações. Sustentadas por acontecimentos históricos dos quais decorrem tradições que demarcam demandas sociais inclusive para a Educação. Existem várias tendências, no qual iremos destacar duas, que julgamos centrais: a liberal e a progressista.

A tendência liberal se caracteriza por uma pedagogia tradicional, que centraliza o poder no conhecimento do professor e assume o aluno como mero receptor passivo dos saberes a serem alcançados. A vertente progressista tem como referência uma perspectiva crítica da realidade. Traduz-se pelo esforço em transformar o que há de mais tradicional em libertário, dando autonomia ao aluno em seu processo de constituição da própria aprendizagem significativa.

Compreenderas tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano de nossas escolas é primordial para uma ação educativa mais consciente e coerente. Faz-se necessário identificar as influências centrais à organização do ensino, bem como, questões que o perpassam.

Quem ensina? Para quem ensina? Por que ensina? É preciso tornar nossas práticas conscientes identificando as motivações que direcionam o nosso fazer pedagógico no cotidiano das nossas escolas. O que eu ensino? Como ensino? Onde ensino? Que comunidades atendo?

São indagações como estas que definem e orientam o papel do professor, suas práticas no cotidiano de nossas escolas e influenciam diretamente toda a nossa Educação. Em função destas premissas as tendências pedagógicas evidenciam padrões e expedientes pedagógicos colocados em prática em nossas escolas nos mais distintos espaços, momentos e momentos históricos da nossa sociedade.

Conscientizar-se da existência destas ideologias, permite ao professor se apropriar das lógicas que as sustentam e as perpetuam alinhando a sua ação pedagógica às demandas genuínas da comunidade em que atua. Como bem afirmava Luckesi (1994), “a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente”. Compreender e identificar seu sentido

são centrais à formação de professores. O sentido da prática docente é delineado pelas inclinações a que se tende. As práticas escolares cotidianas têm sido predominantemente liberais ou progressistas?

2.1 Tendências pedagógicas liberais

A tendência pedagógica liberal surgiu em ambiente favorável à lógica do capitalismo predominante especialmente nas sociedades ocidentais. Aflorou mais efetivamente durante a Revolução Francesa a partir do ano de 1889, ainda no século XIX, com a ascensão da burguesia.

O princípio da educação liberal, base do tradicionalismo, prioriza a valorização das aptidões individuais, alicerçada na meritocracia. O aluno é responsabilizado a dar o melhor de si e a apresentar em notas um desempenho exemplar, destacando-se em relação ao grupo em decorrência disso. Além da padronização nos métodos de ensino e nas estratégias de avaliação, ocorre a artificialidade dos processos. É artificial porque o foco central está no ensino do conteúdo proposto. Nas palavras de Saviani (2000, p. 18), “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. Essa educação, ainda presente em nossas escolas, caracteriza a pedagogia liberal. (MUNIZ; MUNIZ; BRAGA, 2020, p. 75)

A tendência liberal é classificada, em quatro subcategorias, a saber: tradicional, renovadora, renovadora não diretiva e tecnicista. Outros autores preferem agrupar as tendências renovadoras, diretivas ou não diretivas, em um único eixo; desta opção decorre uma divisão da perspectiva liberal em três tendências.

Segundo Libâneo, (1989, p. 21) “a concepção pedagógica liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar o educando para o desempenho dos diversos papéis sociais, de acordo com as aptidões dos sujeitos.”.

A pedagogia liberal tradicional é presente no Brasil desde os jesuítas; tem como característica valorizar a aprendizagem do aluno a partir de seu próprio esforço sem foco na mediação. O mestre, que é o professor, nesta perspectiva teria o papel de transferir seu conhecimento de forma expositiva, bancária, instigando o aluno à repetição, à reprodução do conhecimento.

Segundo esse quadro teórico, a tendência liberal tradicional se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola tradicional, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Quanto aos pressupostos de aprendizagem, a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de outra: a de

que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida. (SILVA, 2014).

A pedagogia tradicional, neste contexto, associa a moral ao intelectual, preparando o aluno para cumprir o seu papel social. A avaliação nessa ideologia filosófica é pautada em medir erros e acertos, manifestando extrema rigorosidade em eliminar toda e qualquer subjetividade. A racionalidade é extremamente valorizada nesta vertente pedagógica. O professor tem o domínio do saber: cabe ao aluno a responsabilidade de aprender e reproduzir o saber.

A tendência renovadora, segunda variante da tendência liberal, assume a denominação de pragmática ou pragmatista. Foi traduzida em iniciativas como a Escola Nova, o Escolanovismo, ou mesmo pela Pedagogia Nova. Defende mudanças nas práticas mais tradicionais trazendo “vida” à escola e aos alunos; se liberta, portanto de uma ideologia mais tradicional.

No Brasil, essa corrente filosófica é fortemente influenciada pela visão progressista de John Dewey, professor e filósofo americano que defendeu a concepção de unir a prática à teoria. Essa tendência foi adotada no Brasil no início dos anos de 1930; exerce forte influência em algumas das práticas pedagógicas até os dias atuais.

Na perspectiva escolanovista os conteúdos são fixados a partir de situações problema vivenciadas pelo próprio aluno: o sujeito da aprendizagem se torna o centro da aprendizagem. Tanto o meio social quanto o ambiente natural são objetos para a concretização de sua aprendizagem; a avaliação é contínua e busca identificar os avanços que se evidenciam no cotidiano escolar. A avaliação nesta corrente está integrada ao próprio processo de aprendizagem de forma cíclica, contínua e relativamente autorregulada. No Brasil esta tendência teve pouca adesão em nossas escolas; vigora em poucas escolas de acesso estritamente privilegiado.

Historicamente uma nova versão ideológica se impõe atendendo demandas temporais, sociais e culturais. Esta variante se apresenta como tendência pedagógica renovadora não diretiva; tal vertente exortada por Carl Rogers, psicólogo clínico e educador, implanta-se especialmente na escola Summerhill de Alexander Sutherland Neill reconhecido por promover “felicidade” em sala de aula.

A tendência renovadora não diretiva baseia-se nas iniciativas tomadas pelo aluno em lidar com o próprio processo de aprendizagem. O processo tem como foco a formação de atitudes que incentivem o aluno a encontrar motivação para caminhar rumo ao conhecimento.

O professor apoia-se em relações pautadas pelo afeto e pelo respeito, exercendo atitude mais flexível diante das decisões tomadas pelo aluno. A proposta ideológica defende uma educação democrática; tem por objetivo favorecer a confiança do aluno em guiar a própria aprendizagem.

A primeira implicação do domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, se em que nível for, estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver (ROGERS, 2009, p.330).

A visão da avaliação modifica radicalmente a tradicional, que o professor tinha uma precisão em definir acertos e erros, na vertente não diretiva onde acontece a autoavaliação do aluno, e não existe um método certo de aprender, já que cada aluno tem uma forma diferente de reagir até chegar a um resultado não necessariamente acabado.

Acredito profundamente que o ensino tradicional constitui uma função quase completamente fútil, desperdiçada, superestimada, no mundo mutante de hoje. Seu maior sucesso é dar às crianças incapazes de aprender a matéria um senso de fracasso. Também tem êxito em persuadir os estudantes a desistirem, quando se dão conta de que a matéria ensinada é quase completamente irrelevante para as suas vidas. Ninguém deveria tentar aprender algo que não tem relevância. Criança alguma deveria experimentar o senso de fracasso que é imposto por nosso sistema de notas, pela crítica e pelo ridículo da parte de professores e de outras pessoas pela rejeição que se dá quando ela mostra lentidão em aprender (ROGERS, 1986, p. 145).

Alguns autores optam por não dissociar a tendência liberal renovada da tendência liberal renovada não diretiva por entenderem que ambas diferem muito sutilmente em pequenos detalhes que não se evidenciam nas práticas pedagógicas.

A última tendência pedagógica liberal denominada de tendência liberal tecnicista surge no auge do século XX. No Brasil essa tendência se manifesta mais efetivamente no decurso da ditadura militar a partir do ano de 1960. Seu objetivo central foi implantar um modelo empresarial nas escolas fazendo vigorar o ideal filosófico tecnicista

Neste contexto a educação prioriza conteúdos tecnicistas que preparem o aluno ao campo das atividades trabalhistas contribuindo intencionalmente para o fortalecimento do capitalismo, mais especificamente, do processo produtivo regulado pelo trabalho assalariado.

Segundo Libâneo (1989):

A educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LIBÂNEO, 1989, p. 290).

A aprendizagem para o tecnicismo está pautada no desempenho adequado do aluno diante das demandas de sua formação liberal e de sua capacidade de aprender informações ordenadas por uma sequência lógica.

Segundo a lógica tecnicista o professor seria o responsável pela transmissão adequada dos conteúdos, em uma espécie de “transferência” do conhecimento adquirido; ao aluno cabe aprender fazendo cópias, repetições, treinando conteúdos com o objetivo de atingir as aptidões indispensáveis aos interesses do mercado de trabalho. Nesta perspectiva o método avaliativo tem por função central medir, mensurar, a “qualidade” da aprendizagem do aluno identificando a convergência de seu conhecimento como força de trabalho; sua função central é identificar o domínio dos conteúdos de interesse central do tecnicismo capitalista.

Os livros didáticos são vistos como recurso fundamental ao treinamento adequado do aluno. É o auge dos testes psicotécnicos cuja função central é mensurar a adequação das aptidões adquiridas.

A seguir apresentamos no quadro 1, uma síntese da perspectiva liberal.

Quadro 1 - Síntese do fazer pedagógico na perspectiva liberal

Tendências pedagógicas liberais			
	Pedagogia tradicional	Pedagogia renovada	Pedagogia tecnicista
Papel da escola/ teóricos	Consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem seu papel na sociedade. Herbart; jesuítas	Adequar as necessidades individuais ao meio social. Montessori; Dewey; Anísio Teixeira, entre outros.	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas; produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Skinner; Bloom.
Conteúdos	Os conteúdos são desvinculados da realidade do aluno; não há relação entre eles.	Os conteúdos são estabelecidos em função do que o sujeito vivencia. A escola busca retratar	A escola funciona como modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Os conteúdos

		o quanto possível, a vida.	baseiam-se no que é observável e mensurável.
Metodologia	Aulas expositivas e/ou demonstração; imposição da disciplina como meio para reter a atenção dos alunos.	Centra-se na ideia do “aprender-fazendo”. Parte-se de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas de seu desenvolvimento. Escola Nova	Transmissão/recepção de informações. Tecnologia educacional.
Avaliação	A avaliação ocorre por meio de verificações: provas escritas, trabalhos de casa, arguições entre outras. Centrada no professor.	É fluida e tenta ser eficaz, à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. Ocorre a autoavaliação e a avaliação em grupo.	Consiste em verificar se as respostas dos alunos correspondem aos objetivos traçados. Predominância de testes objetivos e gabaritos.
Síntese	Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais. As aulas baseiam-se na exposição verbal da matéria.	Acentua-se a importância do trabalho em grupo. Métodos de Montessori, Dewey e centros de interesse de Decroly.	O interesse da escola centra-se em produzir mão de obra qualificada para o mercado de trabalho

Fonte: Muniz; Muniz; Braga. (2020, p. 77/78)

O quadro síntese do fazer pedagógico na perspectiva liberal demonstra comparativamente suas principais tendências.

2.2 Tendências pedagógicas progressistas

A tendência progressista teve origem na França, a partir do ano de 1968. Tornou-se pública com o lançamento da obra *Pedagogia Progressista* de Georges Snyders em 1971.

Sua influência chegou ao Brasil a partir de educadores e filósofos insatisfeitos com o sistema ideológico vigente; estes foram em busca de novas possibilidades para a Educação visando atender aos interesses de toda a população, superando o atendimento exclusivo a uma classe social privilegiada.

(...) as pedagogias progressistas caracterizam-se pela adoção da heterogeneidade como princípio educativo, as quais estão alicerçadas por pensamento crítico e reflexivo, em que predomina o desenvolvimento do outro, em suas várias vertentes, como a intelectual e a social. Assim, além da apropriação do conhecimento por meio da contextualização do ensino, busca-se atribuir uma função social a este. (MUNIZ; BRAGA, 2020, p. 75)

Libâneo (1989) afirma que, “A pedagogia progressista designa as tendências que partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentem implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”.

A ideologia progressista se instaurou a partir da luta de pensadores e profissionais da Educação pautados no princípio da libertação da escola de uma lógica excessivamente capitalista.

A mobilização dos educadores orientou-se pela busca de um método crítico, que favorece a participação do sujeito da educação nos processos de seu interesse direto, que o incentivasse a participar como sujeito que se apropria da própria história na sociedade. Supera-se a visão do aluno como mero espectador ou reproduzidor de uma realidade posta, reconhecendo sua potencialidade de criar, cocriar, criticar e intervir nas coletividades e na sociedade como um todo.

A tendência progressista constitui-se a partir três tendências centrais: libertadora¹, libertária e crítico-social.

A tendência progressista libertadora é conhecida por defender a igualdade de classes, entendendo a educação como instrumento inalienável deste processo; busca contemplar adequada e prioritariamente às classes menos favorecidas com o envolvimento direto dos movimentos populares.

¹Pautada pelos ideais de Paulo Freire.

A tendência libertadora é uma perspectiva filosófica, ideológica, que agrupa várias iniciativas pedagógicas que se aproximam em função de sua premissa de favorecer a autonomia do aluno. A relação professor-aluno acontece de forma horizontal, de igual pra igual. É filosoficamente inspirada nos ideais de Paulo Freire, educador e filósofo, que defendeu um posicionamento crítico da realidade. Freire consagrou suas ideias no Brasil, na comunidade latina, no continente americano, africano e em parte também no europeu. A pedagogia da autonomia está diretamente relacionada ao seu ideal, a sua maior obra.

A proposta da educação libertadora é lutar pela emancipação e pela liberdade de pensamento do alunado, da comunidade. Idealizou que todos, sem exceção, alcançassem o estágio de reconhecimento de sua realidade social, de suas demandas e necessidades sociais de modo a intervir sobre a realidade, modificando-a. Defendeu a não “robotização” do aluno que reproduz, de forma inconsciente, a lógica de uma sociedade desigual e injusta. Desejava aguçar as habilidades do sujeito de forma a compreender o sentido do mundo.

Segundo Libâneo:

Quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade pela qual, professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

A avaliação nesta tendência é totalmente contrária a qualquer tipo de exercício de poder ou de imposição. É organizada a partir das experiências do aluno tornando-o um sujeito crítico. Não existe certo ou errado. Existe uma busca, uma descoberta e o questionamento da realidade. O professor assume o papel de mediador. Dá liberdade ao aluno para buscar suas próprias hipóteses e respostas. Debates, rodas de conversas, troca de experiências são o eixo das atividades com o grupo, ideia essa espelhada na sociedade.

Essa tendência libertadora é redimensionada para uma educação não formal, ou seja, fora dos muros da escola. Para Luckesi (1991), aprender é conhecer a realidade concreta vivida pelo educando. O objetivo deste educando é ter consciência da realidade, que só é possível obtê-la através do contato com a mesma, cujo objetivo principal é a transformação social. (SILVA, 2020).

A segunda vertente da tendência pedagógica progressista é libertária que apresenta uma relação muito próxima à tendência anterior, a libertadora.

Em ambas o ensino está diretamente relacionado às experiências do aluno, sua realidade. A aprendizagem é dinamizada nas atividades coletivas, em grupo. Deposita-se fé absoluta

liberdade total do sujeito durante seu processo de aprendizagem. Há uma espécie de autogestão dos interesses.

Segundo Muniz, Muniz e Braga, 2020, esta tendência pedagógica libertária fomenta transformações no sujeito da aprendizagem. Resultam de seus interesses genuínos os encaminhamentos de sua “ensinagem”. Celestin Freinet e Miguel Arroyo são expoentes desta perspectiva.

A escola assume o papel de influenciar positivamente a trajetória do educando visando torná-lo gradativamente mais autônomo, autogestionário; livre enfim... O professor é um mediador, um facilitador que orienta o sujeito da aprendizagem.

As ações pedagógicas devem partir do princípio do não controle, isto é, os alunos não são obrigados a participar de nenhuma atividade que não queiram, contudo, é função do grupo e do professor compreender porque este aluno não quer estar incluído. O poder do professor, de forma alguma, deve ser referência nas ações pedagógicas, pois o professor deve ser um orientador, um catalisador, um membro a mais do grupo escolar, estimulando os processos de reflexão e aprendizado (Portal da Educ. 2022)

Ressalte-se que ainda que coincidentes em muitos aspectos as tendências libertadora e libertária orientam distintas disposições. A tendência libertária admite eventualmente a inclusão das matérias curriculares de acordo com o interesse e as demandas dos alunos enquanto a perspectiva libertadora defende que os conteúdos sejam abordados a partir de temas geradores.

A luta central do posicionamento educativo libertário é contra o autoritarismo, combatendo todo e qualquer tipo de controle. Na década de 80 do século passado despertou o interesse de grupos de atendimento à educação inclusiva em função de suas possibilidades. Sua proposta inovadora favorece a qualidade de ensino sensibilizando a todos, sem exceção, para a relevância das questões sociais. A pedagogia libertária é fortemente influenciada por teóricos como Celèstin Freinet, Miguel Arroyo, entre outros.

A avaliação progressista libertária, novamente segundo Muniz, Muniz e Braga (2020, p. 79), “não considera a avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo”. Segundo esta vertente ideológica o enfoque está na autogestão, na autoavaliação, na percepção de uma visão crítica da realidade, da relação do sujeito com o meio, considerando o aluno capaz de analisar a própria evolução.

Diferentemente das tendências libertadora e libertária a perspectiva progressista crítico-social se instaurou a partir do materialismo histórico-dialético pautado pela luta de classes e pelo embate com o modo de produção inclusive no que tange à produção das subjetividades.

Teve como influências centrais Anton Makarenko, Bernard Charlot, Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda, Moisey Pistrak, George Snyders e a sua

pedagogia crítica além de, entre nós, a autoridade de Dermeval Saviani; autores que defendem incondicionalmente o acesso inalienável do estudante a toda a forma de conhecimento transformando-se e transformando o mundo à sua volta.

A tendência crítico-social é considerada consonante à pedagogia dialética.

O sujeito nesta perspectiva adquire consciência do conhecimento de mundo: para que serve, quaiquesseus objetivos, suas funcionalidades, sua sistematização. A educação é dirigida pela pedagogia crítico-social de forma que o aluno adquira consciência do sentido do próprio aprender. Na perspectiva em pauta, a escola tem função bem específica:

Papel da Escola: Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para a participação ativa na sociedade. Papel do aluno: Sujeito no mundo como ser social, ativo. Relação professor-aluno: Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. Mediador entre conteúdos e alunos. Conhecimento: construído pela experiência pessoal e subjetiva. Metodologia: Contexto cultural e social. Conteúdos: São culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social. Avaliação: A experiência só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 15).

O ensino de qualidade está totalmente atrelado à concepção de educação sistematizada pela escola. Necessário de faz garantir aos alunos vivência social, a experiência e o contato direto com a realidade. Esta atribuição da escola habilita o sujeito da aprendizagem para uma atuação mais consciente na sociedade de tal modo que seja participante ativo, crítico do mundo.

O papel do aluno na tendência progressista crítico social dos conteúdos é assumir-se ativo; cabe ao professor ser mediador do conhecimento humano historicamente acumulado. O acesso do aluno ao saber sistematizado é central a esta perspectiva. Para além dos conteúdos universais, culturalmente situados, é a partir da experiência social do sujeito que este lhe atribui significado. Resumidamente podemos verificar no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Síntese do fazer pedagógico na perspectiva progressista

Tendências pedagógicas progressistas			
	Libertadora	Libertária	Crítico-social dos conteúdos
Papel da escola/ Teóricos	Trabalhar com os alunos visando a uma conscientização crítica e a uma transformação social. Paulo Freire	Fomentar uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. Freinet; Arroyo.	Instrumento de apropriação do saber para uma participação ativa na sociedade. Charlot; Snyders; Saviani.
Conteúdos	Denominados de “temas geradores” são extraídos da problematização da prática de vida dos estudantes.	Resultam de necessidades e interesses manifestados pelo grupo e não são necessariamente as matérias de estudo.	São os conteúdos culturais e conhecimentos universais. Devem estar ligados à significação humana e social.
Metodologia	Autogestão pedagógica; compete ao “grupo de discussão” definir o conteúdo e as dinâmicas das atividades.	Autogestão pedagógica. Por meio da vivência grupal decide-se o que vai ser estudado.	Parte de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora.
Avaliação	Não decorre de imposição ou memorização, mas de um posicionamento mais crítico do estudante frente à realidade.	Essa tendência não considera a avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo.	Atua como uma comprovação para o aluno de seu direção a noções mais sistematizadas

Síntese	O professor é um animador e o aluno é visto como um ser crítico.	Essa tendência é anarquista, mas visa formar pessoas mais livres e com participação crítica.	O professor é um mediador. O aluno é visto como um transformador e o conteúdo deve ser vivido. Indissociável da realidade.
----------------	--	--	--

Fonte: Muniz; Muniz; Braga. (2020, p. 79)

As distintas tendências pedagógicas, estejam associadas a uma perspectiva liberal ou progressista, sustentam abordagens avaliativas ideologicamente articuladas às ideias que as perpetuam.

Faz-se necessário que os educadores tenham conhecimento das influências de cada tendência pedagógica, especialmente aqueles que lidam diretamente com a aprendizagem do sujeito histórico que se encontra cotidianamente em nossas escolas. Assim, reconhecer os instrumentos de avaliação que perpassam as práticas de nossas instituições escolares de modo a tomar ciência e consciência dos avanços de cada sujeito da aprendizagem visando defender o seu direito genuíno à aprendizagem, lutando por sua autonomia ainda que as nossas ideologias possam nos exigir o enfrentamento dos dilemas pedagógicos no cotidiano das instituições dedicadas ao conhecimento humano.

3 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSO AVALIATIVO

Conforme discussão contemplada na seção anterior é possível afirmar que convivam, em nossas escolas, duas tendências pedagógicas centrais, antagônicas e simultâneas: uma primeira, predominantemente liberal, a exercer supremacia das práticas cotidianas em nossas escolas e, outra, progressista, cujos defensores buscam transformações significativas para a educação que se efetiva em nossas escolas. Suas características centrais bem como suas principais consequências foram apontadas na seção anterior.

As rotinas, na maioria absoluta de nossas escolas, ainda são predominantemente influenciadas pela perspectiva liberal, em detrimento da vertente progressista; influenciam diretamente os profissionais da Educação, em suas práticas, explícitas ou implícitas, definindo objetivos didáticos, conteúdos, temas e atividades no cotidiano de nossas instituições escolares.

Na esteira desta tendência inclui-se, evidentemente, o processo avaliativo. Ainda que seja defensável definir objetivos desejáveis² delineando metas de aprendizagem é incontestável que, neste contexto, as avaliações institucionalizadas estão perpassadas pela vertente liberal que prioriza as evidências dos resultados almejados em detrimento do reconhecimento dos avanços da aprendizagem singular de cada sujeito.

Neste contexto o resultado se sobrepõe aos objetivos da aprendizagem.

O processo avaliativo pode ser significativamente abrangente e envolver mais de uma dimensão. Em sua maior abrangência a avaliação poderá ser classificada, a rigor, em três dimensões: a avaliação em larga escala, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem em sala de aula³.

Da avaliação em larga escala à avaliação que inventaria o alcance das rotinas escolares para a aprendizagem do aluno, o processo avaliativo tem assumido relevância cada vez mais significativa nas mais distintas instâncias educativas.

O ato de avaliar, em qualquer que seja a dimensão subsidia a tomada de decisão. Sem a avaliação da realidade, a avaliação da ação pedagógica ou a avaliação da aprendizagem não se tem uma educação que atenda a seus propósitos mais genuínos. As avaliações favorecem reconhecer a realidade da nossa educação propondo alternativas, possibilidades, trajetórias.

² São habilidades e competências definidas por documentos que regulam a educação. No caso específico da aprendizagem há diretrizes anunciadas pelas DCN²s e pela BNCC². A avaliação tem um objetivo pautado por diretrizes pedagógicas que amparam as práticas cotidianas sustentadas por um planejamento cujas definições coletivas se dão a cada início de ciclo

³ As dimensões ou instâncias da avaliação da educação estão detalhadas no Anexo 1

A presente seção está pautada exclusivamente na discussão da avaliação da aprendizagem, em sua tipologia de acordo com seus respectivos objetivos pedagógicos e na ideologia do exame em contraposição às práticas avaliativas mais progressistas.

3.1 Dilemas pedagógicos: avaliação positivista ou avaliação dialética?

Os instrumentos de aferição da aprendizagem do aluno têm sido recurso recorrente entre as práticas escolares mais frequentes nas nossas escolas. A presente subseção visa discutir os mecanismos de aferição da aprendizagem inspirados pelas distintas vertentes pedagógicas, liberal ou progressista, em outras palavras, positivista ou dialética.

Podemos afirmar que mesmo havendo duas tendências avaliativas, que dialogam diretamente com as tendências pedagógicas, uma mais tradicional e outra libertadora, é evidente que nos contextos escolares o modelo que predomina é a primeira, a liberal, caracterizada pelos exames e trazendo como consequência, a exclusão, a discriminação daqueles que não atingiram os resultados esperados.

Define um ordenamento ou classificação: favorável ou desfavorável. É uma medida pedagógica que permite reconhecer estratégias que alcançaram seus objetivos bem como iniciativas que demandam de uma revisão em seus pressupostos por os terem atingido.

A predominância das avaliações positivistas, meramente somativas ou acumulativas, em nossas escolas decorre de vários fatores inclusive a experiência pessoal do professor com as avaliações durante a própria trajetória escolar. Tende-se a reproduzir, a colocar em prática a mesma educação que se teve enquanto aluno. Justifica-se, portanto a importância de conhecimento teórico específico sobre a temática. Discutir suas influências reconhecendo influências históricas, ideológicas e suas repercussões seja no cotidiano de nossas escolas e, ainda mais especialmente nos cursos de formação de professores.

A rigor conhecem-se dois eixos de aferição da aprendizagem: o exame inspirado na perspectiva liberal ou positivista e a avaliação formativa, progressista ou dialética, recurso de diagnóstico da aprendizagem alcançada.

Segundo Sant’Anna apud Romão, 2011, p. 59 “A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos o que estamos construindo e o que conseguimos.”.

Com relativo risco reducionista ou de simplificação exorbitante, de maneira geral, podemos reduzir as concepções de avaliação a dois grandes grupos – evidentemente

referenciados em duas concepções antagônicas de educação. Estas, por sua vez, referenciam-se nas visões de mundo positivistas ou dialéticas, isto é, buscam seus parâmetros em cosmovisões que entendem o universo e as relações que nele se travam como estruturas ou como processos. Dizendo-o de modo mais simples: se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendradora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializaremos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes. (ROMÃO, 2011, p. 60-61).

Neste sentido decidir entre um exame que induz ao julgamento ou uma avaliação que visa apontar percursos de aprendizagem ao aluno é uma decisão que pressupõe o conhecimento e o reconhecimento das influências que sustentam as respectivas decisões pedagógicas. Entre o exame que julga resultados e a avaliação mediadora que aponta caminhos de aprendizagem com a finalidade de alcançar conhecimentos almejados há um longo percurso de estudos e reflexões necessários.

O instrumento avaliativo historicamente mais presente em nossas instituições escolares, em qualquer nível, etapa ou fase, tem sido efetivamente pautado na lógica do exame.

O exame escolar tem um longo histórico de instrumento de aferição dos resultados da aprendizagem no ambiente escolar. Teve sua sistematização instituída ainda na Idade Média Alta e mesmo no início da Era Moderna.

O domínio do exame na escola é evidente, pois os prazos das provas são etapas praticadas tradicionalmente como vereditos de aprendizagem demasiadamente na dimensão cognitiva. Essa é uma forma da cultura dominante instrumentalizar as estruturas de ensino para valorizá-la. Na China clássica, nas universidades na Idade Média, na França e Inglaterra dos séculos XVII e XVIII pretendiam direcionar a forma de pensamento de ensino e aprendizagem através dos exames. A cultura escolar foi fortemente influenciada pelos jesuítas, que valorizavam a ordem e a hierarquia, e da aristocracia, que enfatizava o sucesso individual, pois é observado o caráter competitivo e classificatório para a seleção de profissionais para o mercado de trabalho, apresentando os aptos e os não-aptos a determinados currículos e/ou cargos. (PONTES JR et al, 2016, p. 64/65).

Enquanto instrumento avaliativo de longa tradição, o exame tem sua validade ratificada por uma tradição positivista de classificar resultados a partir das aptidões desejáveis; estabelecem vereditos de legitimidade atribuindo-lhe seu “valor social”.

Tanto na França moderna, capitalista, quanto na China clássica, burocrática tradicional, os exames apresentam à sociedade o valor social de organização e controle. A seleção social é implicitamente realizada com base nesses instrumentos (BOURDIEU; PASSERON, 1992; FOUCAULT, 1999). Com o argumento de que os

indivíduos tem igualdade frente os exames, pois são provas idênticas, é uma “tendência geral das sociedades modernas a multiplicação dos exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional no seio do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 156), omitindo a função dada aos exames, que é a de promover e valorizar uma dada cultura. Além disso, tem-se a visão restrita aos instrumentos em relação ao conceito de avaliar. (PONTES JR et al, 2016, p. 65).

A cultura do exame permanece predominante no sistema escolar como um todo; está presente em nossas escolas no cotidiano de suas práticas inclusive como instrumento coercitivo. Ainda que possa ter sofrido algumas adequações, mantém a mesma essência desde que se tem notícia de suas primeiras aplicações.

O argumento da meritocracia no processo de ensino-aprendizagem ganha força, pois, no discurso, os exames no contexto de ensino-aprendizagem criam uma ordem social e a escola os reconhece pondo em um dos grupos hierarquizados da sociedade como consequência dos seus esforços. Com isso, enfatiza-se que todo processo meritocrático tem uma intenção política anterior e um impacto social posterior. O ato de avaliar no âmbito educativo considera o mérito em um contexto que interage com diversos fatores que exercem influência no desempenho cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor, tal como todo processo dialético de desenvolvimento social. Por outro lado, a pedagogia do exame se restringe a formação isolada das capacidades de retenção do conhecimento. (PONTES JR et al; 2016, p. 66).

A este respeito complementa Romão que tal concepção de educação “desemboca, fatalmente, numa concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo educando” (ROMÃO, 2005, p.87,88).

Ainda hoje muitos profissionais da educação desconhecem que o ato de examinar e o de avaliar são distintos. Examinar está associado ao ato de lidar com uma proporção de erros e acertos, na qual geralmente os erros assumem maior relevância que os acertos, fracionando de forma meticulosa o resultado final, valorizando excessivamente a fração alcançada do total. O ato de avaliar, por sua vez, se baseia em outra lógica; tem como característica analisar e validar a aprendizagem do aluno ainda que este não tenha alcançado a plenitude desejada no processo de aprendizagem.

Com o objetivo de enfatizar a diferença entre um exame e a avaliação, Luckesi (2011) afirma:

O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. Os exames, por serem classificatórios, não têm essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação. (LUCKESI, 2011, p. 29).

O exame tem cultura própria de aprovação ou reprovação. O exame está presente no currículo educacional, e é efetivamente encontrado em maior proporção no contexto escolar. No Brasil era mencionado, de forma exclusiva, nas pautas e debates o método do exame; apenas ao final da década de 60 e início de 70 do século XX, que se introduziu nas discussões a avaliação da aprendizagem.

Ainda na LDB de 1961, predominava o conceito do exame escolar na aferição da aprendizagem. Posteriormente em 1971, com a Lei nº 5.692/71 o nome exame escolar é substituído por “aferição do aproveitamento”, mantendo ainda uma concepção idêntica aos exames.

Esta longa história do exame enquanto instrumento de aferição da aprendizagem do aluno tem profundas raízes até nossos dias atuais nos mais variados processos educativos. Afinal o que são seis décadas diante de praticamente cinco séculos de tradição?

A história da avaliação da aprendizagem, como tal, é relativamente recente. Tem seu início marcado por uma preocupação manifesta por Ralph Tyler, nos anos de 1930, visando reconhecer a relevância em identificar mais que um resultado, reconhecer percursos de aprendizagem singular. No Brasil discussões mais sistematizadas a respeito da avaliação progressista surgem apenas três décadas depois.

É em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases que passa a ser utilizada a expressão “avaliação da aprendizagem” no país.

Os primeiros estudos sobre avaliação educacional ocorrem com Ralph Tyler, nos anos de 1930, no qual desenvolveu estudos e experimentos que possibilitou a proposta de uma abordagem baseada em objetivos de ensino pré-estabelecidos que direcionam as práticas avaliativas e utilização dos instrumentos afim de identificar o progresso educacional com base nos critérios da pesquisa científica (VIANNA, 2000). Tyler possibilitou um avanço na compreensão de que nem sempre medir é avaliar, mas avaliar é atribuir valor a algo com base em objetivos, referencial teórico e metodologia, tal como a pesquisa científica (ESCORZA, 2003). Portanto, entende-se que avaliação é o processo de julgamento de valor baseado no formato de pesquisa científica a fim de comparar os resultados e tomar decisões que viabilizem atingir os objetivos pré-estabelecidos e/ou definidos durante o percurso (VIANNA, 2000) e que todo processo de avaliação visa tomar decisões para transformação da realidade. (PONTES JR et al, 2016, p. 67/68)

Neste sentido a avaliação da aprendizagem tem um caráter científico de investigação do percurso de aprendizagem que, indubitavelmente, aponta caminhos de ensinagem percorridos; demarca, em especial, percursos que serão indispensáveis na mediação da aprendizagem do aluno.

O professor tem o papel de gerir dados, mediar as ações de aprendizado e atuar na perspectiva de identificar, por meio de pesquisas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de buscar a inclusão de todos, motivando a participação e a

continuidade nos desafios da aprendizagem, visando a transformação da realidade. Na cultura da avaliação, exige-se do professor: conhecimento teórico da área, conhecimento técnico para análise da realidade e dos resultados, criatividade e bom-senso; valorizar a aprendizagem, as atitudes e os fazeres dos estudantes; analisa o contexto para planejar os objetivos de ensino-aprendizagem e como serão avaliados (BENEVIDES; VIANA, 2010; DEPRESBITERIS, 1995; VIANNA, 2000 apud PONTES JR; BRAGA; SOUZA; DAMASCENO; TROMPIERI FILHO; 2016, p. 70).

Evidencia-se, portanto a relevância de uma cultura escolar pautada pela avaliação da aprendizagem que garanta a todos os alunos e alunas uma trajetória significativa pelos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

De forma sintética são apresentadas no Quadro 3, premissas que sustentam o exame em uma comparação direta com a proposta da avaliação da aprendizagem. Demonstra-se uma análise comparativa das práticas avaliativas referenciadas por Luckesi (2011), comparando a pedagogia do exame à avaliação da aprendizagem.

Apresenta-se o quadro 3, a seguir, com os respectivos objetivos, o perfil do coordenador em cada tendência, características centrais, os métodos de avaliação e os aspectos sociais que distinguem o exame da avaliação, sendo destacados seus objetivos, o papel do professor e o papel do aluno em ambas as vertentes presentes às nossas escolas.

Quadro 3 - Pedagogia do Exame e Cultura da Avaliação

Pedagogia do Exame x Cultura da Avaliação		
	Exame	Avaliação
Objetivos	Selecionar Classificar Punir	Tomada de decisões
Perfil do coordenador	Árbitro	Pesquisador Gestor
Características	Autoritário	Mediador
Método	Pontual	Formativo
Aspectos sociais	Eliminação social e técnica Conservador	Inclusiva. Motivadora

Fonte: PONTES JR et al (2016, p. 71).

Tal análise permite perceber que há uma diferença significativa nas duas formas de validar os resultados obtidos por um aluno. No exame identifica-se uma preocupação com a

quantidade; na avaliação o foco está pautado pela qualidade da aprendizagem. No primeiro o resultado é o objetivo; na segunda o processo assume importância equivalente ao resultado.

O fato de haver uma longa tradição dos exames nas escolas faz com que haja certa resistência em buscar ideias alternativas que enfrentem diretamente a essência do exame.

A questão de movimentar-se em um novo sentido, traz desconforto, necessita de adaptação, de estudos e imenso esforço de superação. Neste sentido faz tão comum manter e defender o que há de tradicional. As práticas avaliativas ainda arraigadas em nossas unidades escolares são resultado de uma longa história e tradição da supremacia dos exames. Ainda que a recomendação da avaliação da aprendizagem esteja presente na legislação atual, seja discutida e defendida nas academias de educação ou mesmo em formações em nossas escolas, ainda nos falta muito para um efetivo enfrentamento da cultura do exame.

Neste cenário predominantemente perpassado pelo exame escolar, encontramos sua utilização perpassada por instrumentos coercitivos de poder e mesmo como uma espécie de chantagem expressa em falas: “Estudem se não vão reprovar na prova”, ou mesmo “Já estou elaborando a prova de vocês e não vai ser fácil”, ou ainda “Prestem atenção que a prova vai ser difícil”. Estratégia à qual se refere Luckesi (2011) como uma espécie de “sadismo homeopático!”, transformando avaliações em provas que denunciam o fardo negativo que carregam.

Relações professor/aluno pautadas em mecanismos coercitivos transformam uma relação que se suporia entre pessoas torna-se uma relação com “a coisa”: A nota!

O medo, o temor, as consequências da pressão que se infere ao processo avaliativo na cultura do exame traduz-se em mecanismo de controle social.

Induz à submissão.

Afirma Luckesi (2011):

O medo. O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso, que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais etc. em função dos diversos tipos de estresses permanentes. (LUCKESI, 2011, p. 42).

São sintomas frequentes à cultura do exame, medo, pânico, bloqueio de memória, indisposição gástrica, quem nunca os teve?

Provas escolares, vestibulares, concursos desencadeiam vários destes sintomas em função de toda uma tradição coercitiva vinculada às provas, aos exames. Geram estresse, trauma, ansiedade, e medo.

Tais bloqueios comprometem o processo. A avaliação fica comprometida!

É defensável que se faça um esforço de superação desta cultura, uma sensibilização diante de testemunhos de alunos quanto a seus “sintomas”.

A aprendizagem, idealmente deveria ser um lugar de troca, de descoberta.

Freire, 1996, afirmava: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”. Para ensinar é necessário amor, e o ato de pressão, punição se dissocia do ato de querer que o aluno descubra, e viva a experiência da aprendizagem.

A aprendizagem é um caminho que exige amorosidade para com o sujeito aprendente. Exige a capacidade de se sensibilizar com o mais vulnerável. Exige que o mais experiente esteja disposto a percorrer caminhos, por vezes desconhecidos, para favorecer toda a potencialidade singular a cada sujeito da aprendizagem.

Evidentemente que se faz necessário um poder de decisão e ação, entrelaçado no diagnóstico feito. Luckesi (2011) afirma: “O ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.” É previsível que em todo o processo haja novas tomadas de decisões e um novo planejamento, como novos métodos com o objetivo de alcançar o nível de desenvolvimento potencial.

Para que uma avaliação seja aplicada de forma fiel, é relevante que perpassa o processo como um todo, de forma processual. Se o diagnóstico é feito em apenas uma única etapa da aprendizagem, o resultado fica comprometido. Necessário se faz um diagnóstico durante a travessia por todo o caminho visando identificar e definir resultados e tomadas de decisão coerentes que efetivamente favoreçam a aprendizagem do aluno. O processo, portanto é fundamental.

É inquestionável que a atenção deva estar presente em todo o percurso, favorecendo a qualidade da avaliação ainda que em detrimento de uma atribuição de notas. O resultado neste processo é uma consequência. A análise da participação em todas as atividades propostas no percurso delinea um mapa de sua aprendizagem e sustenta novas tomadas de decisão.

Resumidamente podemos assumir que entre a pedagogia do exame e a cultura da avaliação haja uma relação intrínseca entre as tendências liberal e progressista da educação. Exames ou provas ratificam as perspectivas da educação que se adota. Vejamos o Quadro 4.

Quadro 4 - Pedagogia do Exame & Cultura da Avaliação

Tendências Pedagógicas: Exame & Avaliação			
Pedagogia do Exame	Centrado no resultado final. O valor atribuído em nota é o foco do processo.	Seu papel é comparado ao de mero aplicador de prova. Todo seu trabalho é resumido na nota final do aluno.	É classificado em aprovado ou reprovado. Busca pela promoção, reconhecida pelo avanço nas distintas etapas de ensino.
Avaliação da Aprendizagem	Busca por um diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno.	Assume o papel de mediador do conhecimento. Instrui e orienta o aluno no percurso de sua aprendizagem.	Centrado em sua aprendizagem. Tem consciência da importância de seu processo de aprendizagem

Fonte: NOLETO-BRITO, 2022 (Autoria e grifo próprio).

Distinguem-se, portanto, os pressupostos da vertente liberal, ou positivista e as prerrogativas de uma educação progressista, ou dialética, suas práticas escolares, entre elas o processo avaliativo que evidencia pressupostos irreconciliáveis.

3.2 Tipologia da avaliação da aprendizagem: tendências dialógicas e mediadoras

Assumindo como premissa a perspectiva progressista, enquanto pilar que sustenta as nossas discussões teóricas, a presente subseção tem por objetivo referendar a potencialidade progressista nas práticas pedagógicas que sustentam as avaliações da aprendizagem a partir de dois eixos: a avaliação mediadora e a avaliação dialógica.

Ainda que outras avaliações possam ser admitidas como dialéticas entre as quais a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa assumimos para os fins a que se destina a presente monografia de conclusão de curso a avaliação mediadora como uma espécie de síntese desta tendência.

Grosso modo a avaliação da aprendizagem pode assumir cinco categorias: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação mediadora, a avaliação somativa e a avaliação

dialógica. Assumindo que a avaliação somativa, no contexto do presente trabalho seja a expressão mais positivista desta tipificação a mesma não será abordada.

Com exceção da avaliação somativa, mais inclinada à perspectiva liberal ainda que possa contribuir para a identificação de uma realidade encontrada com significativa frequência na educação, as demais avaliações relacionadas anteriormente são de algum modo complementares.

No contexto da presente discussão nos interessa tratar mais diretamente das avaliações mediadora e dialógica que contemplam rigorosamente as premissas da vertente pedagógica progressista. Seguem a mesma inspiração dialética em proposições complementares.

A primeira defendida especialmente na obra de Jussara Hoffman, 2014, está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem do aluno; a segunda pautada nas discussões propostas por José Eustáquio Romão, 2018, está expressamente vinculada ao processo de “ensinagem”⁴ do professor.

Ambas propõem-se a um diagnóstico da aprendizagem significativa. Enquanto a primeira tem seu foco no aluno vislumbrando possibilidades de mediação a segunda, prioriza esforços de validação de estratégias pedagógicas do professor que favoreçam a aprendizagem do aluno.

Tanto a avaliação mediadora quanto a avaliação dialógica estão amparadas nos pressupostos progressistas dialéticos; distinguem-se sutilmente em seus encaminhamentos. Enquanto a primeira tem seu eixo central pautado em um diagnóstico focado especialmente na aprendizagem do aluno, a segunda está focada na identificação do processo que originou tais evidências. Suas contribuições são complementares: a avaliação progressista é mediadora da aprendizagem e a dialógica medeia os princípios deste processo.

São obras de referência desta tendência a publicação “Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade” de Jussara Hoffman, lançado em 1991, atualmente em sua 33ª. edição e “Avaliação dialógica: desafios e perspectivas” de José Eustáquio Romão lançado em 1998 atualmente em sua 9ª. edição.

3.2.1 Avaliação Mediadora

A avaliação mediadora dialoga com alguns dos pressupostos de campos de conhecimento que dialogam diretamente com a educação.

⁴ Expressão utilizada de forma recorrente na obra de Paulo Freire.

A avaliação mediadora está associada à ideia da relevância da mediação conforme já a defendia Vygotsky. Neste sentido a aprendizagem decorre de uma interação entre o mais experiente com o menos experiente. É uma travessia de mãos dadas; produto de uma mediação do adulto na apresentação do “mundo” ao sujeito histórico que não experienciou a caminhada ainda.

Traduzida a ideia para a pedagogia é a intervenção docente que favorece a travessia discente a partir de uma relação em que ambos se modificam durante a caminhada.

Neste sentido a avaliação passa a ter como objetivo apoiar o aluno a atingir seus objetivos de aprendizagem e, se necessário, refazer o caminho tantas vezes quantas forem necessárias. Hoffman afirma que a avaliação mediadora “ocorre a partir de uma análise qualitativa das aprendizagens, sustentada na reflexão teórica que lhe dá sentido.” (2014, p. 56). A qualidade da aprendizagem é, portanto, o que sustenta o processo ainda que à custa de uma almejada quantidade.

Ainda Hoffman caracteriza três ações privilegiadamente mediadoras. A primeira é a observação do aprendiz, a segunda é uma análise criteriosa que permita identificar e reconhecer suas estratégias de aprendizagem enquanto a terceira é a tomada de decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. (HOFFMANN, 2009, p. 43).

A avaliação mediadora tem, portanto como seu objetivo central validar caminhos de aprendizagem significativa. As soluções que o aluno encontra para enfrentar seus desafios de aprendizagem precisam ser identificadas e validadas pelo professor.

As conquistas da aprendizagem significativa discente decorrem das experiências vivenciadas por cada aluno, dos momentos de transformação, e de sua interação com o mundo à sua volta.

O professor assume o papel de localizar as dificuldades da travessia, propondo e mediando novos caminhos para a aprendizagem.

A ação do professor está associada à tomada de decisão; quem define o rumo é o mais experiente, mas a caminhada não é solitária; ambos se comprometem um com o outro. A centralidade do papel do professor é exercida apenas quando se evidencia a necessidade de mudança de rota.

A rigor a avaliação mediadora não busca apontar equívocos, identifica desvios e propõe alternativas para trilhar novos caminhos. O papel do “mais experiente” - o professor - é observar, analisar, propor alternativas, buscar outros caminhos possíveis.

Hoffmann defende que a mediação ocorre ao “acompanhar as hipóteses que as crianças vão formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça”.(2006, p.75).

Indagações, questionamentos e provocações do professor favorecem em determinadas situações a busca por novas soluções. Problematizar desperta questionamentos e incentiva a formulação, ou reformulação, de novas hipóteses.

A aprendizagem passa a ser uma interação; professor e aluno estão aprendendo.

Uma possível avaliação ou média nesta perspectiva não admite a somatória de notas mas a descrição ou representação de uma trajetória tanto mais legítima quanto maiores tiverem sido os desafios do aprendiz.

Importa a consciência de uma trajetória.

Mais uma vez Hoffmann pontua:

O processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim – pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto. (HOFFMANN, 2001, p. 123).

A autora reitera que a ação avaliativa mediadora supera posicionamentos radicais que reproduzam relações de poder; em suma a avaliação mediadora “se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.” (Hoffmann, 2009, p. 154)

A avaliação mediadora é uma relação de descobertas recíprocas professor-aluno encharcada⁵ de respeito e amorosidade.

3.2.2 Avaliação dialógica

A concepção dialógica é inspirada nos ideais progressistas libertadores de Paulo Freire e tem em José Eustáquio Romão – um dos idealizadores e fundadores do Instituto Paulo Freire – um de seus maiores expoentes.

⁵ Termo utilizado com frequência nas falas de Paulo Freire;

A avaliação dialógica desloca a análise dos “indicadores” de aprendizagem, um suposto resultado final desejável para o processo. Nesta perspectiva mais relevante que dar o último passo é a caminhada...

Identificar o percurso e realinhar o caminho, quando necessário, é a essência da avaliação dialógica a partir da qual o conhecimento alcançado pelo professor dialoga com o conhecimento a ser atingido pelo aluno. É um percurso dialógico. Um ir e vir constante, de mãos dadas até que ambos tenham alcançado o seu propósito.

Na perspectiva da avaliação libertadora se substitui a educação bancária, de cobrança, por uma avaliação focada nos processos de aprendizagem vivenciados na relação professor-aluno. O educador tem o privilégio de dialogar com o educando sobre a aprendizagem no intuito identificarem juntos os passos dados ou, no limite, de refazerem o caminho.

Neste sentido Paulo Freire destaca que o homem só é capaz de alcançar sua plenitude diante da consciência de sua incompletude. Esta tomada de consciência liberta o professor do um tradicionalismo arraigado em nossas escolas provocando outras tantas reflexões. Neste sentido a docência passa a ser uma experiência renovadora para ambos, uma descoberta contínua e transformadora na interação mestre/aprendiz.

Para os que se inserem no universo dialético, a liberdade começa, isto é, o homem se torna sujeito de sua própria história, no momento em que lê o mundo e reconhece a correlação das forças políticas. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas constrói-se a partir de seu reconhecimento. O contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica na percepção crítica do mundo; o futuro não é a anulação do presente, mas a arquitetura que o toma como base; a realidade não é obstáculo da utopia, porém suporte inicial. (ROMÃO, 2005, p. 90).

A perspectiva dialética freireana defende que a tarefa do educador dialógico é reconhecidamente investigar e problematizar. O professor na perspectiva dialógica quando avalia não faz uma dissertação, uma monografia ou mesmo um sermão sobre o erro do aluno; antes propõe uma reflexão problematizando os resultados e retomando todo o processo.

Romão (2005, p.102) afirma que a sala de aula se transforma em um verdadeiro “círculo de investigação” do conhecimento. A chave da avaliação dialógica decorre deste ato investigativo.

Ainda segundo Romão a avaliação dialógica é composta por cinco importantes etapas: a identificação do que será avaliado; a negociação de padrões; a construção dos instrumentos de medida e avaliação; os procedimentos correspondentes; e, análise dos resultados e definição dos próximos passos.

Estas etapas demandam de transparência e negociação pautadas pelas relações de confiança entre professor e aluno seja quanto às documentações necessárias seja quanto aos processos.

A avaliação dialógica exige transparência em um processo, por princípio, inacabado. Não há resultado que retrate a relação de aprendizagem e ensinagem recíprocas. O professor se reinventa diante do impasse da ensinagem; o aluno se reinventa na relação dialógica com uma aprendizagem sempre inacabada.

A avaliação dialógica é coletiva, não admite definições de mão única; pressupõe uma formação sempre inacabada de um sujeito que constitui e reconstitui na relação com o o outro e com o mundo.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1996, p. 148).

Se por um lado a avaliação serve de instrumento de mensuração que favorece a identificação dos objetivos alcançados ou por alcançar, por outro, na perspectiva liberal serve predominantemente para constranger aqueles que não atingiram metas idealizadas.

Como instrumento de validação dos objetivos didático-pedagógicos alcançados a avaliação assume função relevante na definição, ou redefinição dos caminhos traçados. Evidencia práticas de sucesso e aponta eventuais equívocos. Na concepção progressista aponta caminhos; na perspectiva liberal busca culpados.

Ainda que os caminhos mais comuns em nossas escolas apontem para uma avaliação classificatória que exclua aqueles que não atingiram os objetivos desejados é preciso constituir espaços de reflexão pedagógica que nos garantam uma perspectiva progressista de enfrentamento dos desafios cotidianos da aprendizagem significativa de nossos alunos sem excluir quem quer que seja.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso em Pedagogia surgiu de uma inquietação pessoal a respeito dos instrumentos avaliativos aplicados nos espaços escolares e, em especial, dos encaminhamentos dados aos “resultados” obtidos.

Seriam estes “resultados” um veredito ou um diagnóstico?

Minha trajetória escolar evidenciava que, na grande maioria das vezes, as avaliações pelas quais passei não retratavam com fidelidade o meu percurso de aprendizagem.

As discussões da disciplina “Avaliação da Educação” fizeram ressurgir os meus questionamentos.

O que estaria por trás desta cultura de avaliação constrangedora e punitiva em nossas escolas?

Ao objetivo geral, “identificar a relação entre as tendências pedagógicas e as práticas avaliativas em nossas escolas” recorreremos a autores tais como Freire, Freitas et al, Hoffmann, Libâneo, Luckesi e Saviani que nos demonstraram que a ideologia que sustenta a grande maioria das práticas pedagógicas em nossas escolas tem sustentado expedientes didáticos que constroem, excluem. Ainda que a aprendizagem seja uma trajetória singular, que mobiliza ritmos específicos em cada sujeito, a cultura escolar de avaliação busca estabelecer padrões inegociáveis.

Para complementar nossas reflexões sobre a temática adotada definimos três objetivos específicos.

Ao propósito de “reconhecer a influência das tendências pedagógicas nas práticas cotidianas de nossas instituições escolares” atendemos, em nossa segunda seção, identificando a influência das vertentes ideológicas que subsidiam, ainda que subliminarmente, nossas práticas pedagógicas cotidianas. Nossa inquietação frente à possibilidade de que tais ideologias impactam direta, ou indiretamente, a escolha dos instrumentos de avaliação da aprendizagem em nossas salas de aula foi enfrentada primeiramente pela descrição de características específicas das tendências autocrática ou democrática em nossas escolas apresentando como alternativas dialéticas as avaliações mediadora e dialógica. Um terceiro objetivo específico foi detalhar influências liberais e progressistas presentes em alternativas viáveis às avaliações da aprendizagem a partir das propostas de Freire, Hoffmann e Romão.

Apresentamos quadros comparativos que destacam as características de cada tendência ideológica presente à educação e que se manifestam especialmente nos instrumentos avaliativos.

O objeto de estudo demonstrou sua relevância nas evidências que encontramos nas obras de referência que fundamentaram o nosso referencial teórico.

Ressalte-se que esta monografia nos permitiu identificar que as tendências ideológicas, ou visão de mundo dos professores, podem impactar diretamente as escolhas e definições pedagógicas que perpassam o cotidiano das nossas escolas.

A inquietação que nos mobilizou à discussão que propusemos demonstrou sua relevância na formação de futuros professores e, portanto, a minha própria.

A consciência do professor a respeito da relevância do seu papel na formação de seus alunos exige atitudes como a autoavaliação permanente, a conscientização de que o conhecimento é algo inacabado, a reflexão crítica sobre as próprias ações... Enfim reconhecer a incompletude da formação de professor, sempre inacabada...

A avaliação mediadora ou dialógica abre possibilidades para uma educação que se proponha a ser legitimamente democrática. Recurso da aprendizagem significativa é indissociável de uma educação genuinamente democrática.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 13)

Enquanto aprendo, me preparo para ensinar...

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (9ª ed.).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS H; C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009 (2ª. Ed.).
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996, 2014.
- HOFFMANN, J. M. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 43ª ed.. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 43 e 78.
- HOFFMANN, J. M. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p.75
- HOFFMANN, J. M. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019 e 2001 P.24 e 123
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico - social dos conteúdos** São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MUNIZ, R. F.; MUNIZ, S. M.; BRAGA, A. E. Tendências pedagógicas: da síntese conceitual à mediação da aprendizagem na pós-graduação. **Revista Docentes**. Edição Currículo Formação de Professores e Alunos como pilares da aprendizagem. Fortaleza: SEDUC. v. 5, n. 13 (2020).
- QUEIROZ, C. T.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007. P. 15
- ROGERS, C. **Liberdade de aprender: Uma visão do que a educação pode ser**. – (2º Ed.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROGERS, C. **Torna-se pessoa.** – (6º Ed.). Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas / - 6. Ed. – ao Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005 p. 87-88, 90 e 133.

SANTOS, R.F. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. Disponível em: **Educação Pública:** revista online. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/> Acesso em: 23 Set. 2022.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. São Paulo: Autores associados, 2012.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia e Educação.** São Paulo: n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190003>. Acesso em 11 nov. 2022.