



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIANA GOMES DA SILVA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO À LUZ DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: UMA
PRÁTICA A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS**

JOÃO PESSOA
2020

MARIANA GOMES DA SILVA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO À LUZ DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: UMA
PRÁTICA A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação do Professor Edson Carvalho Guedes.

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696a Rodrigues, Mariana Gomes da Silva.

Avaliação à luz do paradigma educacional emergente : uma prática a serviço das aprendizagens / Mariana Gomes da Silva Rodrigues. - João Pessoa, 2020.

56 f. : il.

Orientação: Edson Carvalho Guedes.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Avaliação mediadora. 2. Aprendizagem. 3. Paradigma educacional tradicional. 4. Paradigma educacional emergente. I. Guedes, Edson Carvalho. II. Título.

UFPB/BC

MARIANA GOMES DA SILVA RODRIGUES

**AVALIAÇÃO À LUZ DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: UMA
PRÁTICA A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Centro de Educação da Universidade Federal
da Paraíba por Mariana Gomes da Silva
Rodrigues, como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.


Mariana Gomes da Silva Rodrigues

Aprovada em 03 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Presidente da Banca – Orientador

Professora M^a. Walkíria Pinto de Carvalho (DME)
Avaliadora

Professora Dra. Maria Alves de Azeredo (DME)
Avaliadora

*Dedico este trabalho aos meus pais por serem
os maiores responsáveis por essa conquista.
Vocês são LUZ!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, especialmente:

A Deus, a quem em nenhum momento me deixou com que eu me sentisse só, dando-me serenidade e forças para continuar.

Ao meu querido orientador Prof. Edson Carvalho Guedes que sempre foi uma inspiração como profissional. Enorme gratidão por ter depositado tanta confiança em mim, e compartilhado tantos saberes, alegrias, em nossas tardes de quinta-feira.

À minha mãe, dona Silvana, que sempre acreditou e sonhou esse sonho junto comigo, que me apoiou durante as minhas escolhas, e sempre me disse que eu era capaz.

Ao meu pai, José Mario, que trabalhou dia e noite para que eu chegasse até aqui. E sempre foi minha maior fonte de admiração.

Aos meus irmãos, Lucas e Leonardo, que em cada palavra de incentivo, cada abraço, estimulavam-me a continuar, ser forte e persistente na caminhada. Estendo essas palavras a minha afilhada, Eduarda.

À minha dupla, amiga, irmã do coração, Maria Eduarda, por todos os dias compartilhados, cada abraço, cada sorriso, cada momento de escuta, e afago. Por ter me ensinado tanto, e ter tornado essa caminhada mais leve, e bonita. Levarei você sempre comigo.

Às minhas meninas, Bibi, Carol, Tarci e Talita por terem me proporcionado dias ímpares, tornando toda essa caminhada mais alegre, e prazerosa.

À minha amiga, Ana Vitória (Vi), que me inspirou durante tantos momentos por sua coragem e determinação. Por me ouvir falar por horas, e ao final, me falar que ia ficar tudo bem, que eu iria conseguir. Serei sempre muito grata por isso.

Às minhas grandes amigas da vida, Myllena e Jessyca, por se fazerem presente nessa caminhada, e estarem durante tantos anos ao meu lado, me apoiando, e fortalecendo esse laço. Vocês são incríveis!

Ao meu trio, Andressa, Jeff e Pedro, que desde o início da graduação me acolheram, compartilharam comigo ensinamentos, alegrias, tristezas, e foram inspirações.

Às minhas queridas professoras Walkíria Pinto e Maria de Azeredo, por todas as marcas deixadas no meu processo de formação, através de aulas e diálogos cheios de afeto. Com toda certeza vocês me afetarão positivamente, e isso não tem preço. Ter vocês em minha trajetória acadêmica representa muito. Obrigada!

Por último, mas não menos importante, aos meus queridos alunos (as) da monitoria, que levarei comigo para a vida, em especial, Natália, Vinicius, e Thiago, que estiveram presentes nessa reta final.

À medida que se concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás deixa de ser explicativo ou comprobatório e transforma-se em ponto de partida para ação pedagógica.

Jussara Hoffmann

RESUMO

O presente trabalho refere-se à avaliação a partir do olhar do paradigma emergente, enxergando-a enquanto ferramenta a serviço das aprendizagens. Nesse trabalho acredita-se que avaliação sempre foi necessária, entretanto, formatos tradicionais, presentes ainda hoje, não permitem que nossos alunos produzam aprendizagens significativas, assim como também não permitem que os docentes repensem suas práticas pedagógicas e ampliem seus olhares para uma sala de aula inovadora, questionadora e colaborativa. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar quais as contribuições do paradigma educacional emergente para as práticas avaliativas mediadoras. Trata-se de uma abordagem que se contrapõe ao paradigma tradicional. Buscou-se delinear o presente estudo com uma temática inicialmente focada nos princípios do paradigma educacional emergente com vistas à revisão de processos de avaliação escolar, seguida da compreensão dos conceitos de avaliação dentro dos paradigmas educacional tradicional e emergente. A metodologia nesta pesquisa foi do tipo bibliográfica e documental. Para fundamentar o trabalho sobre os paradigmas educacionais utilizamos Moraes, Vasconcellos, entre outros. Para investigar sobre a avaliação fizemos uso dos textos de Behrens e, Hoffmann. O trabalho, por fim, faz uma análise a partir dos documentos oficiais, Prova Brasil, Enem e Enad, escolhidos de maneira que pudessem abarcar os três níveis de ensino para revelar práticas de uma avaliação mediadora, começando a repensá-la dentro de uma lógica que não a tradicional. Dentre os resultados alcançados foi possível constatar que as escolas que se propõem desenvolver práticas democráticas de construção do conhecimento obterão melhores resultados quando desenvolver processos de avaliação sustentados no paradigma emergente, no qual se busca não só ajudar o sujeito a progredir, mas como também, a superar os desafios, favorecendo assim todo processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação Mediadora. Aprendizagem. Paradigma Educacional Tradicional. Paradigma Educacional Emergente.

ABSTRACT

The present work refers to the evaluation from the perspective of the emerging paradigm, seeing it as a tool at the service of learning. In this work, it is believed that evaluation has always been necessary, however, traditional formats present today still do not allow our students to produce meaningful learning, as well as, they do not allow teachers to rethink their pedagogical practices and expand their views to an innovative classroom, questioning and collaborative. Based on this assumption, the present research aims to analyze the contributions of the emerging educational paradigm to the mediating evaluative practices. It is an approach that opposes the traditional paradigm. We sought to outline the present study with a theme initially focused on the principles of the emerging educational paradigm with a view to reviewing school evaluation processes, followed by understanding the concepts of evaluation within the traditional and emerging educational paradigms. The methodology in this research was bibliographic and documentary. To support the work on educational paradigms we use Moraes, Vasconcellos, among others. To investigate the evaluation, we used the texts by Behrens, and Hoffmann. Finally, the work analyzes the official documents, Prova Brasil, Enem and Enad, chosen so that they could cover the three levels of education to reveal practices of a mediating evaluation, beginning to rethink it within a logic than the traditional one. Among the results achieved, it was possible to verify that schools that propose to develop democratic knowledge-building practices will obtain better results when they develop assessment processes based on the emerging paradigm, in which they seek not only to help the subject to progress, but also, the help to overcome the challenges, thus favoring the whole teaching and learning process.

Keywords: Mediating Evaluation. Learning. Traditional Educational Paradigm. Emerging Educational Paradigm.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação Tradicional	22
Figura 2 – Relação Verticalizada Professor – Aluno	22
Figura 3 – Educação Nova	24
Figura 4 – Paradigmas	27
Figura 5 – Um olhar sobre avaliação	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referente aos objetivos	42
Quadro 2 – Questão da Língua Portuguesa	46
Quadro 3 – Questão de Matemática	46
Quadro 4 – Questão de Linguagens	47
Quadro 5 – Questão de Códigos e suas Tecnologias	48
Quadro 6 – Questão Discursiva	49

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Alunos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	- Ministério da Educação
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contexto e problema	12
2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO	15
3 AINDA FAZ SENTIDO FALAR EM MODELO?	17
3.1 O que entender por paradigma?	17
3.2 Principais paradigmas pedagógicos na história da educação	19
3.2.1 Paradigma Educacional Tradicional	19
3.2.2 Educação Nova	24
3.2.3 Paradigma Educacional Emergente	26
4 AVALIAR, PARA QUÊ?	32
4.1 O que entender por avaliação	32
4.2 Formatos diferenciados de avaliação	35
4.3 A avaliação mediadora: entre teorias e práticas	37
4.4 Avaliação como prática de aprendizagem	39
5 EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO MEDIADORA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ENSINO	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e problema

Ao final dos anos 90, segundo Hoffmann (2008), a avaliação representava um grande desafio para os educadores pelas críticas severas sobre as práticas nas escolas, essas que tinham uma ação controladora e autoritária. O conceito pelo qual entendemos avaliação hoje é o resultado de uma construção social, secular, que a partir de inúmeras críticas foi se modificando, até entendermos a mesma como parte do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação, de modo geral, tem sido uma temática bastante enfatizada pelos professores. Para muitos, ela seria o que acontece de mais importante na escola, como se fosse um fim, e não um meio para alunos e, também, professores avançarem nas grandes finalidades da escola. Tais finalidades, acredito ser, uma aprendizagem significativa e afetiva, no desenvolvimento como ser humano, assim como, numa postura crítica e reflexiva, consciente do modo de agir e pensar.

As formas de avaliações tradicionais, hoje, se apresentam como procedimentos incoerentes que geram resultados, sem significado, e acabam contribuindo para a lógica de uma avaliação a serviço da seleção. Ou seja, dentro de uma lógica extremamente excludente como a nossa, na qual quem obtiver os melhores resultados serão aqueles que ocuparão, conseqüentemente, os cursos mais almejados dentro de uma Universidade Federal, assim como também, os lugares de destaque.

A necessidade de criar avaliações integradas ao processo de ensino e aprendizagem se faz urgente e necessária, pois somente assim é possível modificar as práticas avaliativas para que venham a ser contínuas e verdadeiramente capazes de agir e regular a aprendizagem. E é a partir desse pressuposto que o seguinte trabalho se debruça a fim de pesquisar em que o *paradigma educacional emergente* pode contribuir para a realização de práticas *avaliativas mediadoras*.

Pensar nesse tipo de avaliação dentro do campo pedagógico é fugir do tradicional, possibilitando ao aluno construir seu conhecimento, respeitando e valorizando suas ideias. Através do modelo de avaliação mediadora o professor pode criar ferramentas de intervenção adequadas para que os alunos se apropriem de conhecimentos significativos, sem o sentimento de obrigação, propiciando, assim, que

o aprendizado ocorra de maneira natural, com mais facilidade de internalização do conteúdo aplicado em sala de aula.

As formas tradicionais de avaliação tornam-se ineficientes dentro desse paradigma educacional emergente. Acredita-se que o processo avaliativo mediador permite que o professor tenha um entendimento melhor sobre seu aluno, de modo a provocar e desafiar novas aprendizagens, por meio de suas curiosidades e de forma espontânea.

Avaliar vai muito além do ato de atribuir um valor ou qualidade a algo. No âmbito escolar, a avaliação possui um papel muito maior do que o simples ato classificatório de atribuição de notas e conceitos. Foi justamente por compreender a avaliação dessa forma que resolvi estudar e buscar mais conhecimentos sobre a avaliação a partir de uma outra perspectiva que não fosse a tradicional.

Dentro da disciplina obrigatória de Avaliação da Aprendizagem, do curso de Pedagogia, pouco ouvimos falar sobre modelos de avaliação mediadoras, que concebesse o avaliar como processo de análise e reflexão sobre os resultados. Foi a partir do projeto de monitoria na disciplina de Fundamentos Epistemológicos da Educação que pude observar indícios ou pequenas práticas de uma avaliação mediadora. Foi, também, nesta disciplina que tive oportunidade de estudar o conceito de paradigma educacional emergente que acabou oferecendo a base filosófica necessária, neste trabalho, para a avaliação mediadora.

O interesse foi aguçado e, no decorrer das aulas, tive oportunidade de enxergar a avaliação a partir de inúmeras lentes, ampliando meus conhecimentos, e olhares acerca da temática. Esse trabalho se justifica por ser extrema relevância debater sobre avaliação dentro de nossas escolas, e também, por trazer diferentes olhares e perspectivas acerca do que seria avaliação.

Acredito que as escolas que se propõem a desenvolver um processo educacional mais qualificado e contextualizado precisarão redefinir seus projetos pedagógicos e práticas de avaliação. É preciso sair da zona de conforto e pensar em novos modelos de avaliação, que realmente acrescente ao aluno, e o propicie uma aprendizagem significativa, é um dos grandes desafios trazidos pelo trabalho.

O objetivo principal deste trabalho foi o de analisar as contribuições do paradigma educacional emergente para as práticas avaliativas mediadoras. Para alcançar este objetivo geral, propomo-nos os seguintes objetivos específicos: 1)

Discutir os princípios do paradigma educacional emergente com vistas à revisão de processos de avaliação da aprendizagem. 2) Compreender o conceito de avaliação dentro dos paradigmas educacional tradicional e emergente. 3) Investigar documentos que revelam práticas de avaliação mediadora.

Este trabalho está dividido em seis partes. No capítulo dois, após esta introdução, apresentamos o itinerário metodológico. Logo em seguida, no capítulo três tratamos sobre os paradigmas de modo mais amplo, e nos tópicos deste capítulo abrangemos os paradigmas educacionais no decorrer da história. Em seguida, no capítulo quatro, falamos sobre avaliação, e dividimos novamente em subtópicos para falar sobre os formatos, sobre avaliação mediadora, e por fim, avaliação como prática da aprendizagem.

No capítulo cinco, depois das discussões teóricas e reflexivas, caminhamos para as análises. Com base nas leituras realizadas anteriormente, analisamos os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), tais como, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Por fim, encerramos, trazendo nas conclusões deste trabalho, a importância da pesquisa para nossa prática pedagógica.

2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como problema central de investigação a seguinte interrogação: *Em que o paradigma educacional emergente pode contribuir para realização de práticas avaliativas mediadoras?* Como já tivemos oportunidade de expor na introdução, são os seguintes objetivos desta pesquisa:

O objetivo geral é analisar quais as contribuições do paradigma emergente para as práticas avaliativas mediadoras, e quanto aos objetivos específicos: a) Discutir os princípios do paradigma educacional emergente com vistas à revisão de processos de avaliação da aprendizagem escolar. b) Compreender o conceito de avaliação dentro dos paradigmas tradicional e emergente. c) Investigar experiências que revelem práticas de avaliação mediadora.

O caminho metodológico que orientou as construções das reflexões trazidas ao longo do trabalho foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema. Para Gonsalves (2011), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, dentre outros.

A pesquisa, quanto aos seus objetivos, é exploratória, pois se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias que, segundo Gonsalves (2011, p.67), tem como objetivo oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.

A pesquisa, quanto aos procedimentos de coleta de dados, se caracteriza como uma pesquisa documental, que segundo Fonseca (2002) caracteriza-se por

recorrer a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesta pesquisa foi utilizado três documentos oficiais: a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esta escolha se justifica pelo fato de constituir instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo MEC, voltados aos três níveis de ensino. Depois de selecionados, foram traçados os objetivos dessas provas, e a partir do mesmo foi

realizado a análise dos resultados, o mesmo foi feito, com os exemplos trazidos a partir de cada uma delas.

A pesquisa, quanto à natureza dos dados, se apresenta como qualitativa, que por sua vez, de acordo com Gonsalves (2011, p. 70), preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão a suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.

Dessa forma, a presente pesquisa se dividiu em dois grandes blocos: um primeiro voltado para a pesquisa bibliográfica, aonde apresentamos o referencial teórico e, um segundo bloco, dedicado à análise dos documentos.

Para a pesquisa bibliográfica servimo-nos dos autores Moraes (1998); Morin (1990;1991;2007); Vasconcellos (2012), para tratar do conceito de paradigma. Sobre a história dos paradigmas educacionais, pesquisamos os textos de Hebert. Para a pesquisa sobre o paradigma educacional tradicional utilizamos os textos de Alarcão (2001); Behrens (2008;2011). E para compreender o conceito de paradigma educacional emergente fizemos uso dos textos de Behrens (1999;2011;2015); Moraes (1993;1997;2004).

Ainda em relação à investigação bibliográfica, pesquisamos sobre o sentido da avaliação no contexto das instituições formais de ensino. Para tanto nos servimos dos autores Caldeira (2000); Hoffmann (2001;2008); Rabelo (1998). Por último, sobre o conceito de avaliação mediadora, aproveitamos as pesquisas de Hoffmann (1996;2006;2008). Outros autores foram estudados com menor dimensão, mas que são citados ao longo do texto.

3 AINDA FAZ SENTIDO FALAR EM MODELO?

Neste capítulo, apresento o conceito de paradigma, descrevo, um pouco, sobre os paradigmas educacionais mais marcantes na história da educação: o paradigma tradicional, a educação nova e o paradigma emergente. À medida que vou apresentando esses paradigmas, vou trazendo suas características e discorrendo sobre suas influências nas práticas pedagógicas.

3.1 O que entender por paradigma?

O termo paradigma vem do grego *parádeigma* que significa “modelo”, “padrão”. Refere-se, em primeiro lugar, a um modelo, uma forma como determinado grupo humano percebe e atua no mundo. Segundo Moraes (1998), são padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, e dessa maneira, nos dá referência, assim como também, pode nos impedir de fazer algo novo.

Todos nós, em determinado momento da nossa vida, independentemente em qual aspecto, adotamos certos padrões de comportamento. Quebrar estes padrões, que muitas vezes já se transformaram em regra se torna extremamente difícil, pois nossos pensamentos se organizaram a partir de algo que acreditamos ser o correto.

Neste sentido, Morin (2007), concebe paradigmas como princípios “supralógicos” de organização do pensamento, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência. De tal forma, que duas pessoas podem estar diante do mesmo objeto e ver coisas diferentes, construir conceitos e interpretações bastantes diferentes umas das outras.

A todo o momento estamos enxergando o mundo através dos nossos paradigmas. Eles estão presentes em todos os aspectos das nossas vidas, desde nossas práticas educacionais, no nosso âmbito familiar e na sociedade em geral. Os paradigmas, de acordo com Vasconcellos (2012), funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e dessa maneira nos levam a recusar ou distorcer os dados que não combinam com as expectativas que criamos. A autora (2012, p.31) afirma que:

o paradigma além de influir sobre nossas percepções, também influenciam nossas ações: fazem-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é o “certo” ou a “única” forma de fazer. Assim costumam impedir-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos poucos flexíveis e resistentes a mudança. (VASCONCELLOS, 2012, p.31)

As questões dos paradigmas estão em todos os aspectos da nossa vida, basta olhar ao nosso redor. Quando adotamos apenas *um* paradigma ficamos presos em acreditar que só existe um único modo de se olhar e fazer as coisas no mundo. De tal modo, que podemos dizer que não conseguimos pensar fora da caixinha.

Para Morin (1990; 1991), a mudança de paradigma é difícil e lenta, pois a mudança de premissas implica o colapso de toda uma estrutura de ideias, e somos tão presos no nosso paradigma que todos os outros modos de organizar nossos pensamentos parecem totalmente inaceitáveis, criamos barreiras de aceitação para o novo, uma trava que nos impede de ir adiante.

Assim, Vasconcellos (2012) afirma que essas mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual, e dessa forma, nos faça ir além, buscando novas formas e métodos de atuar no mundo.

Consequentemente, os paradigmas estão tão consolidados em nosso modo pensar, em nossas culturas, que acabamos reproduzindo-os, sem problematizar. Vasconcellos (2012), traz no seu livro *Pensamento Sistêmico – O Novo Paradigma da Ciência*, que quando não conseguimos enxergar algo positivo à nossa volta, chegamos a um estado de paralisia de paradigma.

Segundo a autora, “paralisia de paradigma é uma doença fatal de certeza”. Acontece quando o nosso paradigma se torna “o” paradigma, isto é, o único modo de ver e de fazer uma coisa. Instala-se uma disfunção, como uma paralisia. Faço referência a esse termo por acreditar ser importante para entendermos que precisamos avançar, e muitas vezes, não estamos abertos ao novo. Consequentemente, não temos posturas flexíveis a visões diferentes daquelas que estamos acostumados.

Isso, no âmbito educacional, implica diretamente na pedagogia que optamos por desenvolver com nossos alunos. E, muitas vezes e sem se dar conta, acabamos reproduzindo práticas educacionais tradicionais, autoritárias e reducionistas, pois não conseguimos olhar com uma mente aberta o contexto que nos envolve e analisar o futuro sem julgamentos, distorções ou vieses diferenciados.

3.2 Principais paradigmas pedagógicos na história da educação

A educação carrega paradigmas (implícitos e explícitos) que influenciam nas práticas de formação do ser humano, e principalmente na compreensão da realidade. A partir desse entendimento é importante repensar as práticas pedagógicas que, em muitos casos, contribuíram para que os docentes formassem visões fragmentadas do conhecimento, com práticas voltadas, apenas, para reprodução de conteúdos.

Neste trabalho, concentramo-nos em três paradigmas que consideramos mais relevantes, visto estar presente em maior ou menor escala nas práticas educacionais do nosso tempo. São eles: o *paradigma tradicional*, mas especificamente, o desenvolvido por Herbart; a *pedagogia inovadora* ou vinculada às ideias de J. Dewey¹, também conhecida por “*educação nova*” e, por último, o *paradigma educacional emergente*.

3.2.1 Paradigma Tradicional

A origem da pedagogia tradicional se encontra com o teórico Herbart (1776-1841), criador de uma Pedagogia Científica, centrada em um processo educacional instrucionista. Na pedagogia herbartiana a instrução refere-se a três procedimentos básicos: governo, instrução educativa e disciplina.

Para Herbart (2010, p.51), o *governo*, desenvolvido por meio de um conjunto de regras externas ao sujeito, visava controlar o comportamento dos alunos, mantendo uma determinada ordem. A *instrução* educativa era conduzida com o propósito de ensinar os conhecimentos produzidos por uma determinada cultura, que são os conteúdos propriamente do ensino. E a disciplina, que iria auxiliar na formação do caráter, um processo que buscava fazer com que o aluno internalizasse princípios e valores que lhes eram ensinados.

Das ideias de Herbart sobre estes procedimentos, o que mais se destacou foi sua teoria sobre a instrução. Para ele, a instrução tinha como objetivo fazer com que cada atividade a ser ensinada obedecesse a um conjunto de passos: *preparação*,

¹ John Dewey (1859-1952) foi um dos maiores pedagogos Norte-americano. Principal nome da corrente filosófica que ficou conhecida como Pragmatismo ou Instrumentalismo.

apresentação de forma clara dos conceitos e ideias de cada conteúdo, a *associação*, a *generalização* e *aplicação*.

Na teoria herbartiana, o processo de ensino e aprendizagem se inicia pela *preparação* e consiste, basicamente, na atividade que o professor desenvolve à medida que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Essa *preparação* são aqueles 10/15 minutos que antecedem o início da aula, e que o professor (a) retoma o assunto da aula passada.

A *apresentação* é o segundo passo, ocorre logo após a *preparação*. É o momento em que o professor apresenta os conteúdos, de conhecimento histórico, científico e moral. Para *apresentação* o professor precisa decompor o conteúdo do ensino em partes menores, pois para Herbart, o aluno avança de forma lenta.

Na *associação* é imprescindível que o diálogo seja livre. Após introduzir um novo assunto, isto é, novas ideias e conceitos, os alunos conseguem fazer associações na medida em que começam a fazer assimilações com conceitos e ideias já compreendidos anteriormente. Herbart (2010), falava sobre a importância dessas associações não serem feitas de forma sistemática, mas como uma atividade de reflexão.

No quarto passo, que é o da *generalização* acredita-se que o aluno já aprendeu o novo por associação ao velho, mas que agora já é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais. Trata-se do método indutivo na aquisição do conhecimento, ou seja, o aluno começa analisando casos específicos e, após a confirmação de vários casos, chega-se a uma conclusão genérica. Um exemplo disso pode ser em relação à afirmação da condução de energia pelo ferro, pelo zinco e pelo bronze. Uma vez verificada a condução de energia por esses metais específicos, conclui-se que *todo* metal é condutor de energia. O mesmo pode ser aplicado a princípios morais.

O último passo se refere à *aplicação*, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de *aplicar*. Através de exercícios, o aluno mostra que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios. Os passos de maneira geral apresentam um sequencia didática voltada para o ensino de qualquer conteúdo. Características que se mantêm ao longo do tempo, com esquemas rígidos e previamente estabelecidos para despejar os saberes nos estudantes.

Apesar de ser um formato de ensino tradicional, desenvolvido no século XIX, volto a dizer que ainda está muito presente em algumas práticas escolares. Em uma

consulta breve em sites de pesquisa sobre a construção de um plano de aula, é comum encontrarmos estes mesmos passos, com denominações diferentes, mas com o foco principal na aquisição de um determinado conteúdo. Daí a educação tradicional ser reconhecida como pedagogia conteudística, presa aos conteúdos, e centrada apenas na formação do sujeito.

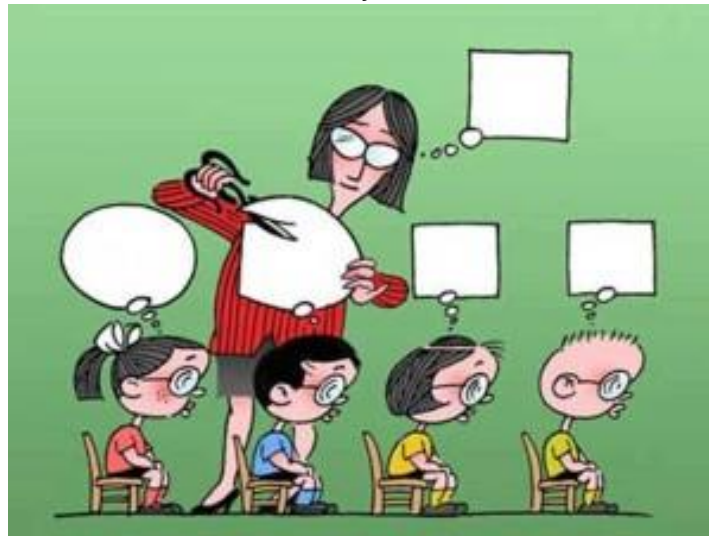
Este modelo tradicional se espalha em vários países no século XVIII e início do século XIX, no contexto da Revolução Industrial, quando emerge uma mudança de visão que demandava a qualificação profissional das pessoas. Essa mudança no modo de produção que trouxe a Revolução Industrial impôs a necessidade de qualificação de mão de obra em larga escala.

Com isso, surge então a ideia de ampliar a formação das pessoas para poder garantir acesso para as indústrias, para o mercado de trabalho, com mão de obra com o mínimo de qualificação necessária para mover as máquinas. A partir daí começa um processo de disseminação da educação em massa, e surge o *paradigma tradicional*, que começa a pensar um modelo de escola, de professor, de aluno, de metodologia, assim como também métodos de avaliação definidos como ideal para aquele contexto.

O *paradigma educacional tradicional* ou *dominante*, traz consigo características de práticas educacionais que persistem no tempo em suas diferentes formas, seja voltado para o professor como figura central da escola, detentor do conhecimento considerado válido e verdadeiro, seja, na centralidade da instrução, preocupado apenas com a formação intelectual do sujeito.

Podemos dizer que a educação tradicional carrega consigo características paternalista, hierárquica, autoritária, dogmática. Características essas que como já foi dito, desconsidera o sujeito como eixo central de toda ação educacional, que faz com que o aluno seja entendido como uma tábula rasa que tudo absorve, reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedindo-o de expressar suas ideias.

FIGURA 1: EDUCAÇÃO TRADICIONAL



Fonte: <http://www.cefuria.org.br/2015/10/30/educacao-popular-trocando-saberes-construindo-sabedoria/>

No *paradigma tradicional* a escola surge muito parecida com o modelo da fábrica, com porta de entrada, sirene determinando início e intervalo das aulas, salas específicas de ensino para cada disciplina, como se o aluno fosse passando por cada setor de uma linha de produção, refletindo características daquele momento. Um espaço rígido, com valorização do comportamento bastante disciplinar. Algo de cima para baixo, sem dialogicidade.

O professor tradicional é o transmissor do conhecimento, detentor do saber, acreditava-se ser a pessoa preparada e pronta para transmitir o conhecimento. O professor era visto como um ser iluminado. Um modelo de relação verticalizada, hierarquizada, o professor passa o conhecimento, que é verdade absoluta, e o aluno engessado, apenas recebe, sem direito de contestar.

FIGURA 2: RELAÇÃO VERTICALIZADA PROFESSOR – ALUNO



Fonte: <http://blogtresalunas.blogspot.com/2011/10/caracteristicas-educacao-tradicional.html>

Nessa abordagem tradicional segundo Alarcão (2001), os professores ensinam, transmitem e explicam aos seus alunos a ciência normal disponível. A relação entre professor e aluno se torna distante e verticalizada. Neste método de ensino o papel do aluno era reduzido apenas a um mero receptor passivo de informações.

O aluno que aprende por meio da reprodução do conhecimento, sem espaço para possibilidade de produção, ou seja, é apenas ouvinte e repetidor do conhecimento lecionado. Sua função no processo educativo é preferencialmente realizar tarefas, sem questionar o objetivo proposto.

Segundo Behrens e Flach (2008), a visão fragmentada ocasionada por este paradigma levou a reprodução e fragmentação do conhecimento, assim como também, levou os alunos a sentarem em fileiras, a serem privados de questionar, ou seja, ficar impedidos de se expressarem, é exigido do aluno mera passividade e não lhe é permitido o desenvolvimento de sua autonomia.

O professor é quem domina o conhecimento, deixando o aluno refém dele. O conteúdo exposto é repetitivo e pronto, de tal forma, que o aluno não é ensinado a questionar, mas sim aceitar tudo passivamente. É possível dar destaque nas palavras “leia, escute, escreva, decore e repita”.

Conforme Behrens (2011), esse paradigma conservador influencia toda a sociedade, como por exemplo, a concepção de família. Sabemos que hoje existem diversos tipos de famílias, mas muitas de nossas escolas, ainda julgam necessário, comemorar dia dos pais e dia das mães, podendo comemorar o dia da família. Acredito, que isso fala muito da concepção de mundo que a escola adota, e só mostra, o quanto ainda está enraizada em velhos paradigmas. Presentes, porque ainda são hegemônicos.

É muito mais difícil encontrarmos escolas que adotem, totalmente, essa abordagem, mas isso não significa dizer, que deixaram de existir. Ao contrário, vive até hoje em pequena escala, pois, sua raiz foi de uma força muito grande e mantém essas influências até hoje, sejam boas ou não.

3.2.2 Educação Nova

A *educação nova* foi um movimento de mudanças do ensino, surge forte na Europa, e no Brasil na primeira metade do século XX, como uma reação a pedagogia tradicional, visando combater a educação dogmática e repressora, buscando se diferenciar por ser uma pedagogia que valoriza o indivíduo.

Desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. A educação era vista dentro dessa abordagem como uma necessidade social, como uma ferramenta, talvez a única, eficaz na luta pela construção de uma sociedade democrática, que respeita e leva em conta a diversidade e individualidade do sujeito.

Diferente da *abordagem tradicional* que tínhamos o professor como centro da ação pedagógica e detentor do saber, na *educação nova*, o professor deixa de ser o centro da ação, para ser orientador dela. O aluno passa a ser o centro e está na escola para aprender a aprender, pois, é a figura central do processo de aprendizagem.

FIGURA 3: EDUCAÇÃO NOVA



Fonte: <https://www.coc.com.br/blog/soualuno/principal/5-dicas-para-tornar-os-alunos-mais-participativos-nas-aulas>

A escola valoriza o conhecimento que o aluno traz, estimula os que são diferentes e necessitam de estímulos. Além dos conteúdos que são selecionados a partir dos interesses e experiências vividas pelos alunos. Para Behrens (2011), o aluno nessa abordagem assume a responsabilidade pela forma de controle de sua

aprendizagem, o que acaba fazendo com que o professor se torne apenas um facilitador que auxilia o aluno a trilhar seu caminho de aquisição do conhecimento.

No caso do Brasil, a educação nova se desenvolveu com a contribuição do pragmatismo deweyano com uma crítica profunda à educação tradicional. J. Dewey acusava a escola da sua época por se fixar no conteúdo, desprezando a vida do aluno. Para Dewey, a escola precisaria ser um laboratório da vida. O mundo da criança deveria estar em conciliação com o mundo da escola.

Na pedagogia deweyana os conteúdos devem estar associados às experiências dos alunos. Na perspectiva da educação nova, a escola não seria apenas como um centro de assimilação de conteúdos, mas como “oficina de aprendizagens”. Para Dewey (1976), a oficina de aprendizagem é uma estratégia que desenvolve de forma inter e transdisciplinar as áreas do conhecimento, por meio de desafios reais, questionamentos e pesquisas, para que os alunos ampliem seus conhecimentos, desenvolvam habilidades e adquiram competências.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade passa a ser estruturada no processo de ensino e de aprendizagem a partir e com vistas à prática, como comportamento, como ação, como fazer. A oficina, assim, se torna uma rica oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos.

Na educação nova o aluno é compreendido como sujeito do seu aprendizado, tirando do professor seu papel centralizador, cabendo ao professor, conduzir o processo e não ser o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, este caráter protagonista do aluno não foi efetivado em todas as releituras do pragmatismo deweyano. No Brasil, por exemplo, tivemos o que Cunha (1999) chamou de “recontextualização” da teoria de J. Dewey. Para ele, houve, em alguns casos, uma interpretação do pragmatismo voltado para o mundo do trabalho. A ideia de “oficina” acabou ganhando uma perspectiva tecnicista. Ao se propor aproximar os conteúdos com a vida do estudante e da sociedade, acabou-se criando uma formação voltada para o mundo da fábrica e vinculado ao mercado de trabalho.

A proposta em desenvolver um processo educacional que propiciasse uma aprendizagem crítica e democrática, assentada em paradigmas inovadores acabou, em muitas situações, sendo reduzida a práticas de um puro saber fazer.

Essa dimensão crítica somente veio se desenvolver no Brasil com a pedagogia histórico-crítica, a partir da década de 60, em especial com a teoria educacional de Paulo Freire. A partir desse novo horizonte pedagógico, a escola deixava de ser concebida como instrumento de reprodução social e passa a assumir-se como meio de transformação social.

Apesar de as riquezas e avanços desenvolvidos pela pedagogia de J. Dewey e da pedagogia crítica, as complexidades dos tempos atuais exigem novas posturas e novas abordagens. É preciso um novo olhar sobre o fenômeno educacional. É justamente nesta perspectiva que aparece a discussão sobre um novo paradigma educacional ou paradigma emergente.

3.2.3 Paradigma Educacional Emergente

Vivemos desde o final do século XX uma transição paradigmática. O paradigma tradicional já demonstrava necessidade de superação para um novo referencial, um novo modo de compreender o mundo a partir de um paradigma que permitisse uma leitura advinda da visão sistêmica e complexa do universo.

Em decorrência de novas e importantes descobertas científicas surgiu, de acordo com Moraes (2004), uma nova visão de mundo muito mais ampla e com profundas implicações sobre o processo de construção do conhecimento. Essa nova visão é resultado do Paradigma Emergente ou Paradigma Ecológico como passou a ser chamado por Moraes (2004), em seu livro *Pensamento ecológico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*.

Esse paradigma surge como uma nova forma de pensar a educação, compreendendo a realidade como algo complexo, e dando espaço para um novo olhar em meio à crise. Afirmo que esse paradigma é a emergência de um novo modo de construir conhecimento, aonde o aluno passa a ser visto como sujeito do processo, interagindo com o conhecimento e participando da construção do mesmo. No entendimento de Behrens (1999, p. 387), com relação ao paradigma emergente:

Na liberdade que cada professor e pesquisador têm para dimensionar o novo paradigma, acredita-se que há necessidade de atender às características de rede, de teia, de sistema, de produção do conhecimento, de trabalho coletivo e compartilhado, de interconexão, de inter-relacionamento, de reaproximação das partes do todo. E ainda, de exigência de diálogo, de atitude crítica, criativa e transformadora.

É a partir desse momento que começa a se buscar pensar uma nova configuração da escola, assim como também, de suas práticas pedagógicas. A partir do paradigma que emerge, novos pressupostos são assumidos, contemplando não só o nosso modo de viver, mas também envolvendo as novas demandas sociais, culturais, ambientais, políticas e tantas outras. O sujeito passa a ser compreendido como ser complexo, tudo em sua vida está interligado.

O paradigma emergente surge com uma nova base epistemológica do conhecimento, uma outra percepção de ser humano, e principalmente de mundo, que converge novamente para uma revolução científica, que modifica toda a estrutura da sociedade.

Este novo paradigma entrará em choque com o modelo tradicional. A vida do estudante cheio de ideias, sonhos, desejos, sentimentos, sexualidade e com tantas experiências subjetivas passam a ser valorizadas. Será um desafio para o professor tradicional.

FIGURA 4: PARADIGMAS



Fonte: http://www.tropis.org/imagens/cuidado_escola_8.jpg

Segundo Pinho e Sousa (2016, p.5), o paradigma educacional emergente instaura a reorganização das estruturas da vida, do conhecimento e, por conseguinte das organizações sociais. Ou seja, é a partir dessa nova reorganização que escola começa a ser pensada, a partir de uma visão que valoriza os sujeitos como seres conscientes de modo de agir e pensar.

Dentro de um contexto com novos princípios e valores, com uma postura crítica e reflexiva, o modelo educacional cartesiano entra em crise. Na perspectiva do

paradigma emergente a escola percebe que não existe mais espaço para a fragmentação, e que o trabalho deve ser de articulação, integração e continuidade.

Dessa maneira, passa a entender o aluno com um ser indiviso. Segundo Moraes (1997), o aluno passa a aprender

de forma distinta, utilizando suas habilidades de maneira peculiar no processo de aprendizagem. É uma pessoa que constrói conhecimento, lançando mão de suas aptidões cognitivas e sensoriais, ao invés de recebê-lo passivamente. (MORAES, 1997, p. 138).

Dessa forma teremos um novo modelo de aluno, juntamente, com uma nova concepção de escola, onde a relação do professor/aluno não será mais de autoridade, nem de centralidade no processo de ensino e aprendizagem, mas sim, fundamentada no diálogo, na interação, no respeito. O que antes separava professor e aluno, hoje, no *paradigma emergente*, é substituído por uma teia de relacionamentos, que resulta na construção compartilhada do conhecimento.

O surgimento do paradigma educacional emergente expressa a necessidade da superação da lógica reprodutivista, levando-nos a repensar, no âmbito educacional, práticas que rompam com a unilateralidade no ato educativo, deixando de ser apenas reprodutores passivos, e se tornando sujeitos ativos, verdadeiramente, envolvidos.

Segundo Behrens (2011, p.55) a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula. Isto é, a ideia de uma prática que provoque inquietação, conflito, que valorize a ação reflexiva como princípio da formação.

O paradigma educacional emergente não se configura, apenas, como uma mudança educacional de paradigma, transcende o contexto escolar e as práticas pedagógicas. Trata-se de uma nova forma de conceber o mundo, um modo de pensar, sentir e agir com um desdobramento no âmbito social, político, econômico, trazendo consigo uma nova visão, que enxerga o mundo diferente, e dessa forma, tenta transformá-lo. É o paradigma que contempla a pluralidade, diversidade, diálogo, e articulação com a diferença, e nessa perspectiva tem a compreensão do todo.

O conhecimento que nasce do paradigma emergente quebra o dualismo e, dessa forma, mostra-se possível de fazer um resgate do ser humano a partir de uma visão de totalidade. Para Moraes (2004),

aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando toda a multidimensionalidade humana, todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, os seus sentimentos, as suas sensações e emoções. (MORAES, 1997, p.84)

Dessa forma, podemos afirmar que este novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo complexo. Como afirma Moraes (1993), uma visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes, ou seja, nessa perspectiva podemos reconhecer a existência de uma consciência, mudanças e transformações.

Esse novo modelo modifica a prática de ensino do professor, assim como também o desafia a contribuir para transformação da sociedade. Para Behrens (2005), este novo modelo que visualiza o sujeito como um ser indiviso, pode ser compreendido através de três abordagens, de forma *holística*, *progressista* e de *ensino com pesquisa*.

Na visão *holística ou sistêmica* o aprender não significa ser capaz de reproduzir comportamentos ou memorizar conteúdos pré-fixados. Aprender, no sentido abrangente do termo, significa ser capaz de transformar-se, de modo a modificar a própria estrutura de comportamento, tornando-a mais eficaz no sentido de perseguir os valores essenciais da própria pessoa, grupo social ou comunidade.

Conforme Behrens e Mader (2015), é na visão holística que o aluno passa a ser um ator ativo no processo, questionador e investigativo, acatando o aprendizado com um processo contínuo. Já o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno e com ele estabelece uma relação horizontal de diálogo aberto, ou seja, na interação os dois aprendem. O grande desafio desta abordagem é a superação do saber fragmentado, resultado de um saber racionalista e reducionista.

Na abordagem *progressista*, segundo Behrens e Flach (2008), o aluno é um participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis, ou seja, transformador da sua realidade, que constrói seu conhecimento na interação com o mundo e com os outros.

Segundo Behrens (1999, p. 397), a abordagem progressista:

Tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação

crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Os docentes que optam por uma abordagem progressista, como intelectuais transformadores, promovem processos de mudança manifestando-se contra as injustiças sociais, as atitudes antiéticas, as injustiças políticas e econômicas. Num processo dialógico, instigam seus alunos a buscar soluções que permitam aos homens uma melhor qualidade de vida.

Nessa abordagem, a escola é um espaço social responsável pela formação crítica dos cidadãos, e o professor age como um norteador, direcionando e abrindo horizonte dos alunos ao caminho do saber. Assim como defendia Freire (1992), o professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade.

Enfim, é na abordagem progressista que Moraes (1997), Freire (1986; 1992), Gadotti (2000), consideram o aluno como um ser original, único, indiviso, um ser de relações, contextualizadas e dotadas de inteligências múltiplas, e que busca na metodologia diferentes formas de diálogo, de ação libertadora e democrática, provocando uma reflexão crítica, tornando a avaliação contínua processual e transformadora.

A abordagem do *ensino com pesquisa*, segundo Behrens e Flach (2008), tem como desafio provocar a superação da reprodução do conhecimento para a produção e tem o aluno e o professor como pesquisadores. Afirma que o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender.

O aluno tem nessa abordagem característica de um aluno com perfil de investigador, ativo e produtivo, que elabora projetos e assume postura de sujeito no processo pedagógico. Segundo Behrens e Mader (2015),

o professor para acompanhar esse perfil do aluno, deve estar muito atualizado, a fim de exercer o papel de mediador e articulador no processo de produção de conhecimento, utilizando a metodologia que permite a participação plena do aluno e acompanha constantemente sua evolução, já que o mesmo aprende pela pesquisa. (BEHRENS; MADER, 2015, p. 274).

Na abordagem do ensino como pesquisa a escola também é um espaço de formação geral para o exercício da cidadania e a preparação para o uso da tecnologia, o professor é o parceiro mais experiente na investigação e produção do conhecimento, provocando a autonomia, a reflexão, a tomada de decisão dos alunos, que se tornam os sujeitos do processo. Problematisando os conteúdos e construindo suas respostas.

Para Behrens (2011) a avaliação se dá de forma processual e participativa, ao longo do processo, sem a utilização de prova. O aluno é responsável pelo seu desempenho. Assim, segundo Behrens e Flach (2008), se faz necessário, reduzir os espaços de aula expositiva ampliando o espaço para pesquisa e formas diferenciadas de aprendizagem que possam proporcionar momentos para a criação e provocação de situações desafiadoras.

Toda essa reflexão sobre o paradigma emergente impõe ao docente e aos demais profissionais da educação enormes desafios. Nesta pesquisa, propusemo-nos a tratar de um importante elemento, a avaliação. Que avaliação é necessária em um contexto educacional emergente?

A partir do próximo capítulo começo a explicitar a compreensão existente sobre os conceitos de avaliação dentro dos paradigmas tradicional e emergente, com vista, a responder como o paradigma educacional emergente pode contribuir para realização de uma prática avaliativa mediadora.

4. AVALIAR, PARA QUÊ?

Lembramos que o objetivo de nossa pesquisa é analisar quais as contribuições do paradigma educacional emergente para as práticas avaliativas mediadoras. Situamos o leitor primeiramente acerca dos paradigmas, e neste capítulo, trataremos sobre avaliação de modo geral e, em seguida, discutiremos os seus diferentes formatos, para logo após, falar um pouco sobre avaliação mediadora, e por fim, da avaliação como prática da aprendizagem.

4.1. O que entender por avaliação?

Ao final dos anos 90, segundo Hoffmann (2008), a avaliação representava um grande desafio para os educadores pelas críticas severas sobre as práticas nas escolas, essas que tinham caráter controlador e autoritário, como um elemento necessário para manutenção do modelo social existente. Com as novas teorias educacionais tornou-se imprescindível a necessidade de se discutir a problemática acerca da avaliação.

O conceito pelo qual entendermos avaliação hoje é o resultado de uma construção social e educacional de várias décadas. Assim como tivemos oportunidade de discorrer no capítulo anterior, os modelos educacionais foram sofrendo críticas e alterações. Nesse processo histórico, o modelo de avaliação também passou por inúmeras críticas e alterações, sobretudo em relação aos chamados “exames escolares”, termo esse utilizado até a LDB nº. 5692/71.

É preciso compreender que esses modelos educacionais estiveram, em sua grande parte, vinculados aos interesses de grupos sociais, em conformidade com um modelo burguês de sociedade, no qual o poder é concebido de forma centralizada e hierarquizada. Essa confluência de modelos educacionais e modos de organizar a sociedade também influenciaram as práticas avaliativas no contexto escolar.

Os exames escolares eram classificatórios, ou seja, classificavam os alunos em aprovados ou reprovados, e excluía grande parte deles, estabelecendo sempre uma escala de notas de zero a dez. Trata-se sim de um método seletivo e excludente. Embora seja um formato antigo, ainda estão presentes na educação atual. Exemplos disso são os exames do tipo ENEM, PROUNI, SISU, entre tantos outros.

Nesse sentido, Luckesi (1999) afirma:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1999, p. 34).

Como o autor afirma, o ato de avaliar sempre foi classificatório, pouco trazia de informações sobre o aluno, pois não se enxergava a avaliação como uma possibilidade de o professor repensar sua prática pedagógica, muito menos, como uma forma de auxiliar no avanço e crescimento do aluno.

A avaliação era apenas compreendida como uma forma de verificar se o aluno aprendeu ou não. No final tudo se resumia a uma nota, um resultado final. Somente a partir da LDB, de 1996, a expressão “avaliação da aprendizagem” começou a ser usada, pois até então, usavam o termo de “aferição do aproveitamento escolar”, isso como uma forma de comparar aprendizados.

É preciso que se tenha em mente que avaliação é um instrumento de poder, e reflete assim a concepção de ensino que o professor adota. Dessa forma compreendo que a mesma é uma importante ferramenta à disposição do professor para alcançar seja lá os objetivos traçados por ele, ou pela escola.

Caldeira (2000), define que:

A avaliação é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Se assim compreendêssemos a avaliação, com toda certeza, atribuiríamos um sentido para além das notas, cujo

, o avaliar seria visto como um meio de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, repensar a prática pedagógica, e não só com um fim utilitarista: atribuição de notas.

FIGURA 5: UM OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO



Fonte: <http://umolharsobreavaliacao.blogspot.com/2016/05/charges-ebaaa.html>

Para Hoffmann (2001) a avaliação significa controle permanente exercido sobre o aluno no intuito dele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor. Uma prática que inviabiliza possibilidade de diálogo e principalmente de aprendizagem.

Para a autora, essa aprendizagem significa uma modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende, e isso só é possível se o professor compreender a avaliação como uma ação provocativa, pela qual, ele estimula o aluno a refletir sobre diversas situações, a reformular hipóteses, e construir um saber enriquecido.

Neste sentido, trata-se de um processo que vai ao encontro do que se acredita ser uma avaliação mediadora. Hoffmann (2008, p.103) fala que avaliar é desafiar todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um. Não se resume, a descrever, justificar, explicar o que o aluno alcançou em termos de aprendizagem, vai muito além.

E, fazendo essas leituras, fico me perguntando, se nós, enquanto professores, realmente estamos possibilitando através da avaliação que oferecemos aos alunos, eles irem além, acreditando que são capazes, ou se realmente fazemos da avaliação apenas um instrumento para verificação do aprendizado.

Freire (2001) já falava sobre a necessidade de se ressignificar as práticas e processos de avaliação, pois o mesmo entendia a avaliação como parte de todo processo de ensino e aprendizagem, e dessa maneira não poderia ser analisada de forma isolada dos aspectos da prática educacional.

Para freire (2001),

[...] outro equívoco que cometemos por causa, possivelmente, desse deslocamento de foco – em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir – está em que em pouco ou quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará de uma certa maneira com vistas aos objetivos que temos (FREIRE, 2001, p.11-12)

Essas práticas avaliativas vinculam a avaliação a mecanismos de reprovação. O ato de punir retira do aluno a oportunidade do mesmo questionar, pensar diferente, e agir. Ao avaliar para formar, permitimos que nossos alunos unam saberes e produzam conhecimento, assim como também, tornamos possível o repensar nas nossas práticas pedagógicas, na ampliação dos nossos olhares para uma sala de aula inovadora, colaborativa e questionadora.

Diante do que já foi dito, fica claro que os processos de avaliação são diferenciados. No próximo tópico continuarei a falar sobre avaliação, abordando os formatos tradicionais, como se apresentam e suas características. Caminhamos em direção ao que já temos de estudo sobre a avaliação mediadora, e como (de que maneira) podemos desenvolver práticas avaliativas mediadoras a partir do paradigma educacional emergente?

4.2 Formatos diferenciados de avaliação

Na escola, a avaliação sempre foi necessária e na maioria das vezes sua finalidade era a classificação e a exclusão. Quando pensamos no termo avaliar dentro do contexto educacional, rapidamente, fazemos associações referentes a notas, provas, aprovações e, também, reprovações. Esquecemos assim, que o “avaliar” tem um significado muito mais amplo, do que nós professores costumamos atribuí-lo.

O processo de avaliar faz parte do ser humano, e está presente em nosso dia a dia, tanto quando estamos avaliando como quando estamos sendo avaliados, quando julgamos ou comparamos algo. Para Rabelo (1998, p.70), toda e qualquer avaliação pressupõe objetos e critérios. Habitualmente na escola, o único objeto avaliado é o aluno ou, às vezes, só a sua aprendizagem e, somente enquanto um produto. Nesse sentido podemos perceber o quanto a avaliação ainda carrega consigo um caráter tradicional, com características de análise, controle e classificação.

Segundo Rabelo (1998), os formatos de avaliação podem ser classificados em: *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*. São avaliações que não levam o sujeito ao seu desenvolvimento, assim como também, não a encaram como possibilidade de reorientação para uma aprendizagem melhor e mais satisfatória.

A *avaliação diagnóstica* é usada para identificar o que o aluno sabe ou não. O professor, a partir dessa avaliação, verifica o conhecimento prévio de cada aluno e, assim, tenta nortear o que e como deve ensinar. Para Luckesi (2003, p. 82) a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de forma solta e isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Dessa maneira, é preciso compreender que para que a avaliação diagnóstica seja possível, é necessário compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica, voltada talvez para uma proposta pedagógica histórico-crítica, que preze pelo entendimento do aluno sobre o conteúdo passado, assim como também, leve em conta os seus interesses.

Essa forma de avaliação pode ser utilizada pelo professor antes e durante o processo ensino-aprendizagem, tendo diferentes finalidades. Conforme Ferreira (2009, p. 33), a avaliação diagnóstica pode ser utilizada para:

- conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades;
- identificar possíveis dificuldades de aprendizagem;
- verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem;
- caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades;
- replanejar o trabalho.

Segundo Perrenoud (1999), a *avaliação formativa* é usada para medir a aprendizagem do aluno durante a aula, e tem como função controlar. É realizada durante todo o ano letivo, com o intuito de dar aos alunos a oportunidade de mostrarem o que compreenderam com o assunto. É monitorar o aprendizado do estudante para obter feedback.

Essa avaliação formativa acontece dentro do processo, aonde ao mesmo tempo que se é trabalhado o conteúdo, se avalia. Dessa forma, o aluno e os professores tomam conhecimento dos seus erros e acertos. Nesse tipo de avaliação, a prática pedagógica é muito maior, pois exige comprometimento do professor durante todo processo de formação do aluno.

A *avaliação somativa*, também conhecida como avaliação classificatória, é a que mais se aproxima dos moldes do que seria uma avaliação tradicional. Essa avaliação serve para atribuir notas, classificar o aluno e aplicar resultados em termos quantitativos. É utilizada como uma forma de controle para avaliar o que os alunos aprenderam ou não. Ela mede eficiência do aprendizado, reações a ela e os benefícios a longo prazo, que seria os resultados em curso e provas.

Esse tipo de avaliação normalmente é pontual, acontece, sempre no final de cada unidade de ensino. Os alunos são vistos, e assim rotulados por suas notas. Nesse tipo de avaliação os alunos não são auxiliados aonde de fato precisam de ajuda do professor. Segundo Rabelo (1998, p. 72), sua principal função é dar certificado, titular.

A avaliação vai muito além dessas classificações, o que acompanhamos até esse momento, são “velhos” modelos de se avaliar que até hoje se fazem presente em nossas escolas. Formatos de avaliação que se restringi à função de controle, e assim, acabam que relacionando o avaliar apenas com o atribuir notas.

4.3 A avaliação mediadora: entre teorias e prática

Se antes falávamos sobre avaliação que tinha como característica a exclusão, hoje já podemos falar sobre um modelo de avaliação que promove (inclui) a evolução da aprendizagem dos educandos e a promoção da qualidade do trabalho educativo. Nesse tópico, a avaliação será compreendida como uma maneira de possibilitar a aprendizagem.

Para Hoffmann (2006),

A avaliação, enquanto mediação insere-se no processo educativo como um instrumento de reflexão, que auxilie o professor a tomar consciência das mudanças a operar em sua ação, a comprovar e/ou refutar suas hipóteses sobre os processos educativos. (HOFFMANN, 2006, p.67).

Assim sendo, a avaliação mediadora possibilita que o professor reflita sobre suas ações educativas, seu saber didático, sobre repensar e replanejar sua ação docente, fazer e refazer seus caminhos, construindo assim uma trajetória em termos de uma prática pedagógica mediadora.

A avaliação tradicional é usada como um exercício de controle sobre a escola. Nesse contexto, o professor percebe que também está sendo avaliado e nos mesmos moldes, ou seja, apenas como uma maneira de comprovar o seu trabalho e registrar um resultado.

A avaliação é vista, muitas vezes, pelo professor como, apenas, uma exigência do sistema, ou um mal necessário. E, dessa maneira, o professor deixa de pensá-la com comprometimento e responsabilidade no seu repensar pedagógico.

Segundo Hoffmann (2008, p.90), na perspectiva da avaliação mediadora, acompanha-se para entender, observar a evolução, refazer o processo junto ao aluno, propor-lhe novos desafios (mediação). O professor se torna figura de extrema importância, pois ele será o promovedor de ambiente de confiança, aonde todos os avanços e dificuldades serão geradores de novos conhecimentos.

É preciso entender que um processo avaliativo mediador não é aquele que muitas vezes encontramos estruturado nas escolas, planejado em volta de atividades rígidas, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos, que não leva em conta os conhecimentos já construídos pelas crianças.

Ao pensarmos em um processo avaliativo mediador precisamos levar em conta que esses espaços precisam ser encorajadores para que as crianças se manifestem, e não espaços em que distanciam suas necessidades do trabalho desenvolvido pelo professor.

Para Hoffmann (1996, p.34), um processo avaliativo mediador só se desenvolve num espaço pedagógico entendido nessa perspectiva do desenvolvimento, ou seja, pensado de uma maneira que o professor esteja pronto para dar-lhe orientação, afeto e ampará-la, um ambiente acolhedor.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo mediador permite que o professor tenha um entendimento melhor sobre seu aluno, dessa maneira, o provoque e desafie através de suas curiosidades, possibilitando assim que aluno tenha um desenvolvimento tanto socioafetivo quanto cognitivo.

Hoffmann (1996, p. 28), define avaliação mediadora como um processo espontâneo, sem ser espontaneísta, e explica que avaliação se apresenta enquanto espontânea quando amplia seu olhar sobre as manifestações da criança. Não é um processo espontaneísta, pois está estruturado sobre o embasamento de teóricos, assim como também, observações e análises feitas pelo professor.

A avaliação mediadora busca mediar a experiência educativa, ou seja, acompanhar o aluno na ação-reflexão-ação. Na avaliação mediadora o professor assume sempre um papel de agente mobilizador e provocador. O avaliador se compromete, tornando assim, a avaliação uma troca de mensagens e de significados.

4.4 Avaliação como Prática de Aprendizagem

Quando Hoffmann é questionada em uma entrevista acerca de qual seria o principal objetivo da avaliação, ela descreve a citação abaixo. O olhar que autora tem sobre avaliação, vai ao encontro da perspectiva de avaliação que se tem dentro do paradigma emergente, em que diz, que estamos interligados em uma rede, e dessa forma, dependentes um dos outros nesse processo de reorganização das estruturas.

Aprendizagem. Aprendizagem. Aprendizagem. [...] Avaliar não é observar se o aluno aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende. Entretanto, ninguém aprende sozinho, aprende-se muito melhor com o outro, com o diferente ou na interação com os pares, mas sobretudo com apoio, com desafios intelectuais significativos. O melhor ambiente de aprendizagem, portanto, é rico em oportunidades de convivência, de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens. Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, oferecendo o melhor apoio possível, executando o silêncio dos alunos em muitos casos. Cuidar que o aluno aprenda mais e melhor, todos os dias: isto é avaliar. (HOFFMANN, 2008, p. 148)

O fato de estarmos interligados não implica dizer que aprendemos do mesmo modo e dentro do mesmo espaço de tempo. Pelo contrário, na perspectiva que a autora coloca, cada um aprende de uma maneira, e dentro do seu ritmo, por isso é tão importante que o professor conheça seu aluno para que o processo de aprendizagem possa acontecer.

Falar sobre avaliação é tão importante quanto falar sobre aprendizagem, pois se desconhecemos a importância do aprender dentro do avaliar, partimos para lógica de uma avaliação dentro dos moldes de uma avaliação tradicional, voltada para seleção e classificação de nossos alunos. Essa classificação vai desde uma nota baixa atribuída ao aluno, seja com uma caneta vermelha ou uma letra maior, até a qualificação de uma avaliação em conceitos de “suficiente”, “bom”, “muito bom”, e “excelente”.

A aprendizagem é um processo contínuo que acontece durante toda vida do indivíduo, por isso que costumamos usar o ditado popular, “vivendo e aprendendo”. A mesma permite que nós, enquanto sujeitos, possamos compreender melhor as coisas que estão em nossa volta, de tal modo, que vai nos capacitando a ajustar tudo da melhor maneira.

Esse, talvez, seja o real sentido da aprendizagem dentro da avaliação. Você compreende, aprende, e dessa forma, avalia o que precisa ser modificado/reajustado, pois, a avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino.

A aprendizagem, nesse sentido, nada mais seria do que um processo de mudança de comportamento, obtido através das mais diversas experiências do sujeito, cujo, o aprender se torna o resultado de interações que se dão com o meio. O conhecimento é centrado na aprendizagem, é construído e reconstruído continuamente.

5 EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO MEDIADORA NO SISTEMA OFICIAL DE ENSINO

Esta pesquisa tem como problema central investigar em que o paradigma educacional emergente pode contribuir para a realização de práticas avaliativas mediadoras. Apresentamos, num primeiro momento, a noção de paradigma e como que na história da educação foi se construindo propostas e práticas de ensino com vistas à aprendizagem. Tratamos, ainda, da concepção de um paradigma emergente na educação. Por fim, trazemos uma reflexão acerca dos formatos de avaliação presentes ainda em várias práticas pedagógicas.

Neste capítulo, nosso objetivo é o de verificar se algumas experiências ou propostas de avaliação desenvolvidas pelos órgãos oficiais da educação brasileira conseguem traduzir práticas de *avaliação mediadora*. Para tanto, optamos, como fonte documental, três tipos de avaliações criadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Ao escolher instrumentos oficiais do MEC para analisar não estamos considerando que estes tipos de avaliação acontecem na vida do estudante esporadicamente ou apenas uma vez ao ano. O problema deste formato e é nesse sentido que nos interessa é que, com algumas exceções, o sistema de ensino acaba moldando os modelos a partir desse modelo oficial.

Uma vez que o aluno, professor e escola acabam sendo avaliados por esses instrumentos de avaliação, muitas escolas ainda utilizam esse mesmo formato no cotidiano escolar, em várias das avaliações ao longo do ano letivo. Os alunos acabam sendo “treinados” para fazer a Prova Brasil e o ENEM. Por esse motivo consideramos relevante partir destes formatos de avaliação nacional e analisa-los no sentido de identificar alguns sinais que possam indicar uma avaliação mediadora ou, pelo menos, identificar fragilidades e limitações, riquezas e avanços, a partir da teoria do paradigma emergente.

A primeira avaliação a ser analisada é a *Prova Brasil*, uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal para estudantes do 5º e do 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental. Até 2018, se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, as provas aplicadas pelo governo durante toda a educação básica que tinham três nomes diferentes: Prova Brasil, Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o MEC decidiu unificar, e todas passaram a ser chamados de Saeb.

A outra é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado em 1998, sendo usado inicialmente para avaliar a qualidade da educação Nacional. E, já na segunda edição do exame, em 2009, foi utilizada como modalidade de acesso ao ensino superior. O exame é realizado anualmente e tem duração de dois dias, contém 180 questões objetivas (divididas em quatro grandes áreas) e uma questão discursiva. O ENEM se tornou o maior exame vestibular do Brasil.

E, por último, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O Enade constitui-se como componente curricular obrigatório.

A escolha destes três formatos de avaliação se justifica pelo fato de envolver os três níveis de ensino. A análise realizada não tem a finalidade de avaliar essas avaliações, apontando o que estaria certo ou não dentro da visão do paradigma educacional emergente, mas sim, fazer uma reflexão acerca das fragilidades e limitações, riquezas e avanços.

Para responder a problematização que foi feita no início do trabalho, montamos um quadro referente aos objetivos traçados por cada avaliação, para a partir deles começar a análise, fazendo sempre um paralelo com o que foi estudado e levantado na pesquisa acerca do paradigma emergente e das avaliações, tanto tradicional quanto mediadora.

QUADRO 1: REFERENTE AOS OBJETIVOS

PROVA BRASIL	ENEM	ENADE
Avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.	Avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica.	Avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos.
	Colaborar para o acesso à educação superior: Sisu Prouni instituições portuguesas.	Avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional.
	Colaborar para a autoavaliação.	Avaliar o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.
	Colaborar para o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais (PROVA BRASIL, ENEM, ENADE)

Antemão, sabemos que todas as avaliações apresentadas foram pensadas dentro de um paradigma tradicional de ensino, o que não quer dizer, que dentro dessa configuração não possamos identificar traços de um paradigma emergente. Ambas são testes externos, padronizados, produzidos em larga escala, aplicadas de cima para baixo. Boa parte dessas avaliações são ditadas por razões que nada têm a ver com a qualidade da aprendizagem das crianças e dos jovens.

Durante o ano todo, as escolas vivem em função desses exames externos, preparando as crianças e os jovens para o desenvolvendo das habilidades básicas que serão avaliadas, referentes à leitura, escrita, e matemática através de questões padronizadas e uniformes, deixando de lado, como muitas vezes presenciei em estágios, atividades que, por não serem avaliadas quantitativamente, acabam por ter um papel “menor”.

O professor, acaba que também sendo avaliado, pois os resultados dessas avaliações refletem diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula, o que acaba gerando uma tensão enorme, tanto por parte do professor, quanto do aluno que precisa aprender de qualquer forma aquele conteúdo.

Analisando os objetivos da *Prova Brasil* percebo que é uma avaliação quantitativa, que seu resultado reflete em números importantes para as escolas e seus municípios. Uma prova que tem por objetivo principal avaliar a qualidade do ensino, seu foco não é a aprendizagem, não é saber se realmente o aluno tem conhecimento sobre respectivo assunto, mas sim, saber se realmente ele é capaz de resolver dentro de um determinado tempo, aquilo que lhe foi proposto. É uma avaliação que dificilmente consegue gerar novos conhecimentos.

Quanto aos objetivos do ENEM, penso que avaliar o desempenho do aluno através de um exame, com uma abrangência de conteúdos, como os exigidos nessa prova só mostra o quanto fazemos de nossas escolas ambientes de disputa, que os alunos, a todo momento, precisarão se superar, fazer melhor.

São apenas dois dias de provas que não podem e não conseguem traduzir os avanços e crescimentos feitos pelos alunos. Acredito, que esse desempenho implicaria saber se o aluno estava bem no dia da prova, se ele descansou, se estava tranquilo, até porque tudo isso reflete no resultado final, e esse resultado, não quer

dizer, que ele não era capaz, ou que estivesse menos preparado do que os outros milhões de alunos que estavam nessa corrida.

Outro objetivo proposto pelo ENEM, é de colaborar com o acesso à educação superior, isso me leva a refletir, como? O exame é totalmente classificatório, e acaba excluindo grande parte dos alunos durante seu processo, esse é o primeiro ponto. Esses exames confrontam as escolas com uma espécie de “Campeonato”, em que os resultados obtidos lhe atribuem um lugar de “melhor” ou “pior” escola. Não levando em consideração quem são os alunos e as comunidades em que vivem e as condições de estudo e de trabalho que possuem.

Sabemos o quanto é difícil para um aluno de rede pública ter acesso a uma educação de qualidade, uma educação que o permita ultrapassar os muros da escola, para chegar a concorrer a uma vaga no ensino no superior.

É uma disputa constante, primeiramente com o seu saber, e logo após, com as condições que lhe são impostas. E ainda assim, as escolas insistem na lógica de premiar as que obtêm resultados mais elevados, e desprezar as que não os obtêm. Assim, as escolas são formatadas como uma fábrica de exames e não como um espaço educativo da maior importância. É isso que percebo, quando vejo os rostos dos alunos de escolas particulares estampados em outdoor.

Então, depois de tirar todas essas conclusões, acredito que o Governo só poderia colaborar com o acesso à educação superior se pensasse primeiramente, como a educação básica está sendo ofertada nessas escolas de comunidade, se os alunos têm acesso a livros, material didático, aulas extracurriculares, que permitam conhecer espaços como museus, teatros, diferentes culturas, entre tantas outras coisas.

Quando o ENEM traz como objetivo colaborar para autoavaliação. É um ponto de grande riqueza, mas fico perguntando, colaborar para autoavaliação de quem? Professores? Alunos? Escola? Penso que o objetivo maior de qualquer avaliação seja o de permitir qualquer sujeito refletir e avançar em relação às dificuldades, e dessa forma, acredito que a autoavaliação como um exercício de reflexão é fundamental para repensar o processo. Saber se avaliar é uma habilidade enriquecedora, porém difícil.

Um dos últimos objetivos propostos pelo ENEM é o de colaborar para o desenvolvimento de estudos. É outro objetivo muito importante, visto que essa prova

entraria numa lógica de ação-reflexão-ação, devolvendo para escola uma sequência de observações, por consequência melhorias para o ensino. Através das pesquisas não foram encontradas como acontece esse desenvolvimento dos estudos, fica uma interrogação.

Quanto aos objetivos propostos pelo ENADE de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, alguns pontos me chamam atenção. Diferente das escolas, grande parte das Universidades e Instituições não preparam seus alunos para essa avaliação. Ou seja, mesmo sabendo que o desempenho dos alunos será refletido em uma nota a ser atribuída ao curso, o grande interesse continua sendo a aprendizagem.

Outro ponto que me chama atenção, e que talvez seja de extrema relevância na prova, é que encontramos na mesma, questões discursivas, ou seja, permite dentro da configuração do paradigma emergente, abranger uma postura crítica e reflexiva acerca de determinado assunto, assim como também, uma percepção e reorganização advinda dos conhecimentos já processados em sua cabeça.

Outro objetivo que é avaliado dentro do ENADE seria competências e habilidades, quais seriam? O exame não mostra de forma clara como se dá essa avaliação. Enxergo esse objetivo com uma centralidade na qual busca algo mecânico a ser passado entre todos os alunos de uma única forma.

E por fim, entre os últimos objetivos traçados pelo ENADE, está o nível de atualização dos estudantes. Fico refletindo o quanto precisamos ser bons, sempre melhores. É sempre a serviço da demanda do outro, sem levar em consideração o que realmente é significativo para nós, enquanto sujeitos.

Apresentamos, a seguir, algumas análises em relação às questões das provas. Vejamos.

QUADRO 2: QUESTÃO LÍNGUA PORTUGUESA

PROVA BRASIL	
Leia o texto abaixo: Por que os japoneses vieram ao Brasil? E por quê, agora, seus descendentes estão indo para o Japão? No início do século 20, as lavouras de café brasileiras precisavam de mão-de-obra. A saída do governo brasileiro foi atrair imigrantes. O momento não podia ser melhor para os japoneses – lá, o desemprego bombava por causa da mecanização da lavoura. Outro motivo que facilitou a vinda deles foi um tratado de amizade que Brasil e Japão tinham acabado de assinar. Aí, a situação se inverteu: o Japão se transformou em uma potência e, lá pela década de 80, ficou difícil bancar a vida no Brasil por causa da inflação e do desemprego. Os netos e bisnetos dos imigrantes japoneses enxergaram, então, uma grande chance de se dar bem e foram em massa para o Japão. Até 2006, a comunidade brasileira no país já havia alcançado 313 pessoas. Na frase: “... o desemprego bombava por causa da mecanização da lavoura”, a expressão destacada pode ser substituída por: a) Aumentava. b) Apontava. c) Atraía. d) Bancava.	

Fonte: PROVA BRASIL – 2009 – 5ªANO

Novamente, volto a dizer que a estrutura estabelecida para elaboração das provas apresentadas, segue um modelo tradicional, porém, na mesma questão conseguimos visualizar traços de um paradigma emergente.

A questão exposta no quadro 2 traz uma contextualização, de modo que, insere o aluno naquela realidade, e desse modo, possibilita, mesmo que o aluno não compreenda o conceito pedido na questão, ele possa interpretar e, a partir dos seus conhecimentos prévios, solucionar a questão. A questão consegue trazer visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente.

QUADRO 3: QUESTÃO DE MATEMÁTICA

PROVA BRASIL	
15. Cada um dos círculos a seguir, possui raio de 4 cm. A altura e a largura da pilha, respectivamente, medem: a) 8 cm e 16 cm. b) 16cm e 8 cm. c) 16cm e 32 cm. d) 32cm e 16 cm. 	

Fonte: PROVA BRASIL – 2009

A questão trazida no quadro 3, é posta de maneira objetiva e clara, sem contextualização do conteúdo. Não busca uma reflexão acerca do problema envolvido. O aluno, nessa questão, só precisa mostrar que possui um conhecimento pronto para resolver o cálculo exigido, não quer dizer que ele tenha aprendido. A questão em si, poderia envolver coisas do cotidiano do sujeito, tornando mais fácil sua assimilação.

QUADRO 4: QUESTÃO DE LINGUAGENS

ENEM	
	
Disponível em: www.acnur.org . Acesso em: 11 dez. 2018.	
Nesse cartaz, o uso da imagem do calçado aliada ao texto verbal tem o objetivo de:	
A) criticar as difíceis condições de vida dos refugiados. B) revelar a longa trajetória percorrida pelos refugiados. C) incentivar a campanha de doações para os refugiados. D) denunciar a situação de carência vivida pelos refugiados. E) simbolizar a necessidade de adesão à causa dos refugiados.	

Fonte: Enem – 2019

A questão exposta no quadro 4 só é possível ser pensada a partir de uma nova visão de mundo que o paradigma emergente nos trouxe com essa estrutura de sociedade. É uma questão que contempla não só o nosso modo de viver, mas, as demandas vindas das transformações ocorridas no contexto social que agora estamos inseridos. Por isso, é tão importante que a escola comece a ser pensada a partir de uma visão que valoriza os sujeitos, os integre dentro de um contexto com novos princípios e valores, com uma postura crítica e reflexiva, diferente da prática educativa tradicional.

QUADRO 5: QUESTÃO DE CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

ENEM



“Nossa cultura não cabe nos seus museus”.

TOLENTINO, A. B. Patrimônio cultural e discursos museológicos. *Midas*, n. 6, 2016.

Produzida no Chile, no final da década de 1970, a imagem expressa um conflito entre culturas e sua presença em museus decorrente da:

- A) valorização do mercado das obras de arte.
- B) definição dos critérios de criação de acervos.
- C) ampliação da rede de instituições de memória.
- D) burocratização do acesso dos espaços expositivos.
- E) fragmentação dos territórios das comunidades representadas.

Fonte: ENEM - 2019

As provas do ENEM vêm trazendo com o passar dos anos um nível de complexidade cada vez maior, a questão trazida no quadro 5 mostra sua amplitude. Exige do aluno apropriação e domínio de uma cultura que foge da realidade de muitos alunos, pois, quais são os alunos que tem acesso a um museu? Uma questão que também exige domínio de contexto de uma região que não é a sua. Apesar de contemplar a diversidade, possibilitar uma articulação com a diferença, a questão não permite o aluno ir além, se restringe a uma opção como verdadeira, e isso, vai moldando a visão do aluno.

QUADRO 6: QUESTÃO DISCURSIVA

ENADE	
QUESTÃO DISCURSIVA 03 As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças, e não apenas pelas crianças surdas. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013 (adaptado). Os direcionamentos apresentados devem ser compreendidos e transpostos à práxis pelos professores. Nesse contexto, elabore um texto sobre estratégias que efetivem tais orientações no cotidiano da Educação Infantil, considerando os seguintes aspectos: • uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento da linguagem e suas formas de expressão; • a criança como produtora de linguagem; • a valorização das linguagens expressadas nas brincadeiras e na cultura infantis.	

Fonte: ENADE – 2017

As questões discursivas do ENADE permitem que aluno o vá além, trazendo todas as suas experiências, com uma postura mais crítica e reflexiva. Esse modo de pensar a avaliação devolve ao aluno uma autonomia, fazendo com que o mesmo reflita e problematize acerca do conteúdo que lhe foi apresentado. Essas questões abrem um leque de possibilidades para que o aluno possa expor o que realmente ficou de aprendizado sobre determinado assunto em sua formação.

Em um mundo tão preso a representações do passado, que confundem formalismo com rigor, as provas padronizadas acabam sendo aceitas em nossa sociedade como forma de comprovar o aprendizado do aluno, e isso sequer, é discutido ou colocado em debate em nossas salas de aula.

Somos tão presos ao paradigma tradicional, que o que é válido, é o resultado, explicando melhor, a nota. É o quanto o aluno tirou na prova. É em que curso aquela nota permitiu que ele entrasse. É quem é o melhor da turma. É a aprovação do final do ano.

Repensar uma nova forma de avaliar exige do professor uma nova postura, exige que ele se confronte com o que acredita, que saia da sua zona de conforto, e principalmente que pare de associar exclusivamente a aprendizagem à nota. O que ficou visível a partir das análises realizadas, foram que, ambas as provas apesar da resistência, já trazem uma nova visão de mundo, em sua forma estética. Questões contextualizadas, integração dos assuntos, posturas críticas e reflexivas, articulação com seus saberes.

Esse é o caminho, e estamos cada vez mais perto de transformar nossas escolas em espaços educativos, deixando de lado, a fábrica de exames, que busca punir e destruir os laços de socialização por meio da competitividade. Como me referi no início da pesquisa, o modo que avaliamos, fala muito sobre a escola que queremos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi de extrema relevância para minha construção como futura pedagoga. Refiro-me primeiramente à importância da temática, pois dentro do meu espaço de formação pouco vejo debater a respeito da avaliação, sendo que é um elemento essencial para repensar a prática pedagógica.

Através da pesquisa, busquei analisar quais as contribuições do paradigma educacional emergente para as práticas avaliativas mediadora. Para isso, foi realizado primeiramente um estudo acerca dos paradigmas pedagógicos na história da educação, de modo, que discutimos os princípios do paradigma emergente com vistas à revisão de processos de avaliação da aprendizagem escolar.

Em seguida, a questão do Para quê, avaliar? foi posta, e a partir daí fomos compreendendo os conceitos de avaliação dentro dos paradigmas educacionais tradicional e emergente, até chegar o momento da avaliação mediadora, essa que, junto com o paradigma educacional emergente se torna a chave principal para responder o grande problema da pesquisa.

Isso se justifica, pelo fato que se pensarmos em uma avaliação pelos moldes do paradigma educacional tradicional sempre voltaremos para tecla da seleção e classificação, mas que, se pensada através do paradigma educacional emergente, teremos uma avaliação capaz de possibilitar o professor uma reflexão sobre suas ações educativas, promover a evolução da aprendizagem e a promoção da qualidade do seu trabalho.

Chegando ao último passo da pesquisa, investigamos a partir de provas oficiais do MEC práticas que revelassem traços uma avaliação mediadora, e concluímos que, ambas as avaliações foram pensadas dentro de um paradigma tradicional de ensino, o que reflete, em serem testes externos, padronizados, produzidos em larga escala, aplicadas de cima para baixo, então logo de cara, já sabíamos da dificuldade que seria encontrar os traços desse tipo de avaliação.

Então, fizemos a análise a partir dos objetivos de ambas, aonde foi muita sucinta a presença dessa avaliação. Quando partimos para análise a partir de questões que foram abstraídas dos exames, começamos a identificar em maior proporção os traços de avaliação dentro o paradigma emergente.

Ao final das análises vamos refletindo sobre todo caminho percorrido em busca da resposta para problematização feita no início da pesquisa e chegamos ao final com

a resposta de que o paradigma emergente só pode contribuir para a realização das práticas avaliativas mediadoras a partir do momento que favorece um processo de ensino e aprendizagem capaz de sanar as necessidades dos alunos, objetivando superar suas dificuldades.

Concluo dizendo, que o paradigma tradicional ainda se faz presente nos nossos espaços escolares, nas nossas práticas pedagógicas, e principalmente na maneira em que avaliamos os nossos alunos. A necessidade de romper com a lógica de um paradigma excludente, classificatório, e instrucionista se faz urgente, e isso só será possível através de uma nova visão paradigmática, em que o professor contemple não só o modo de viver, mas, as demandas vindas das transformações sociais.

Acredito que ao longo da pesquisa vai ficando cada vez mais visível que uma avaliação mediadora só pode ser pensada dentro da lógica do paradigma educacional emergente, visto que, ela que possibilita que o professor reflita sobre suas ações educativas, seu saber didático, sobre repensar e replanejar sua ação docente, fazer e refazer seus caminhos, construindo assim uma trajetória em termos de uma prática pedagógica mediadora.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição. Curitiba. Editora Universitária Champagnat, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª Edição. Petrópolis. Vozes, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; MADER, M. Paula Mansur. **Os paradigmas educacionais na prática pedagógica**. Curitiba. Editora Universitária Champagnat, 2015.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; FLACH, Carla Regina de Camargo. **Paradigmas Educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Revista Diálogo Educacional, Vozes, 2008.
- CALDEIRA, Anna Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino-aprendizagem**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Presença, 2000.
- CUNHA, Marcus Vinicius Da. **Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, 1999
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. (tradução de Anísio Teixeira). 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.
- FREIRE, Paulo Freire. **Política e educação: ensaios**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmédicas Sul, 2000.
- HILGENHEGER, Norbert. **Johann Friedrich Herbart (1776-1841)**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Coleção Educadores – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças**. 14 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 16 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem em cidadania no século XXI**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**, Porto Alegre, Sulina, 3ª ed. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed,1999.

PINHO, Maria José; DE SOUSA, Juliane Gomes. **A educação escolar no paradigma educacional emergente**. Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576), v. 8, n. 4, p. 2-20, 2016.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.