

# AVALIAÇÃO: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

Juvenilto Soares Nascimento<sup>1</sup>  
Lucas Lourenço Silva<sup>2</sup>  
Maria Esperança Fernandes Carneiro<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo contempla uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre o que poderia ser a abordagem avaliativa apropriada em uma perspectiva de ensino desenvolvimental. Fundamentando-se em Vygotsky, buscou-se apresentar algumas possibilidades a serem construídas a partir das ponderações de diversos estudiosos da avaliação. Algumas considerações foram feitas, valorizando a avaliação sempre como mecanismo para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Na pesquisa bibliográfica livros, periódicos e sites foram consultados. Os objetivos da avaliação foram abordados e se verificou o desvirtuamento da mesma, desfavorecendo a aprendizagem de cada educando. Espera-se que os conceitos e reflexões apresentados aqui possam melhor fundamentar o “fazer pedagógico”, com a finalidade maior de assegurar a construção de uma metodologia avaliativa que favoreça a emancipação e a autonomia de cada educando, considerando seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Vygotsky. Zona de Desenvolvimento Proximal. Avaliação.

## ABSTRACT

This article includes a literature review of research on what would be the appropriate assessment approach in a developmental educational perspective. Basing on Vygotsky, he sought to present some possibilities to be built from the weightings of various evaluation of scholars. Some considerations were made, emphasizing the evaluation always as a mechanism to improve the process of teaching and student learning. In literature books, periodicals and websites were consulted. The objectives of the evaluation were discussed and found the distortion of it, disadvantaging the learning of each student. It is expected that the concepts and reflections presented here can best support the "pedagogical", with the highest order to ensure the construction of an evaluation methodology that fosters the empowerment and autonomy of each student, considering its development.

**Keywords:** Vygotsky. Developmental Teaching. Assessment.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela PUC-GO, bolsista CAPES e professor da Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: <100nilton@gmail.com>

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela PUC-GO e professor da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. E-mail: <lucaslourencosilva@yahoo.com.br>

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela PUC-SP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, pela PUC-GO. E-mail: <esperancacarneiro@outlook.com>

## 1 INTRODUÇÃO

Por pertencer ao nosso dia a dia, quase sempre de maneira informal e assistemática, percebe-se que a avaliação é própria do ser humano e às suas relações sociais. Caracteriza-se também uma das responsabilidades próprias da profissão do professor.

Nas discussões dos últimos anos acerca da avaliação, o dilema “progressão automática x reprovação” tem recebido uma atenção especial. Os altos índices de reprovação indicam problema. No entanto, o problema não se encerra nesses índices.

O mais significativo, se se pretende buscar soluções efetivas, é centrar a discussão no ponto crucial: a aprendizagem. Afinal, não há méritos em assegurar a promoção de alguém que não aprendeu o suficiente; ou em punir alguém pela não aprendizagem. A não aprendizagem já é em si uma punição. E a promoção que importa acima de tudo é a da aprendizagem, que é a função fundamental da escola.

Logo, tanto aprovar quanto reter o aluno que poderia ter aprendido - mas não aprendeu - é injustificável. Assim como o seria se a retenção fosse do aluno que aprendeu.

No entanto, imperam ainda dois discursos contrários a esse entendimento: um da ideologia que promove números; outro dos militantes da reprovação como indicador de qualidade. Ambos são deslizos conceituais engendrados a partir de uma concepção deturpada da função da escola e, conseqüentemente, da avaliação. Dessa forma, a função primordial da avaliação passa a ser a de promoção ou reprovação.

A avaliação acaba servindo ao papel de controle social. Mendes (2006, p. 123) alerta: “[...] Sabe-se que a lógica da avaliação funciona como forma de garantir a função social da escola de excluir e não incluir, assim, não é possível acreditar que os problemas da avaliação possam ser superados de forma tão simples”.

É muito provável que, em aulas ministradas sob esse equívoco conceitual de avaliação, não apenas a avaliação esteja desprovida da sua natureza formativa. A própria aula pode ter um objetivo meramente ocupacional, portanto, sem um devido direcionamento pedagógico. Daí a importância de se colocar a avaliação a serviço da aprendizagem ou, quem sabe, adotar uma proposta pedagógica que já contemple a aprendizagem e auxiliá-la com uma proposta de avaliação que lhe seja coerente.

Estudiosos como Vygotsky muito contribuíram nesse sentido. Por ter colocado a aprendizagem no centro de sua teoria, pode propiciar contribuições significativas. No entanto, vale ressaltar que esse autor pouco ou nada discutiu sobre a avaliação propriamente dita. Logo, a principal questão que se pretende mostrar ao longo deste trabalho é como sua teoria pode contribuir para um processo avaliativo pautado na aprendizagem.

## **2 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

Vygotsky, um dos autores da denominada “Escola Soviética”, recebeu reconhecimento por suas pesquisas e elaborações teóricas na área da Psicologia. Inclusive, é o fundador da escola soviética da psicologia histórico-cultural (LEITE, 1991).

Apoiando-se no materialismo histórico dialético, e contrapondo-se ao inatismo e ao empirismo vigentes em sua época, Vygotsky defende que o meio social é fator determinante do desenvolvimento humano. O autor russo argumenta, ainda, que a aprendizagem da linguagem, mais especificamente por meio da imitação, é a maneira mais direta como essa influência se dá.

Dessa maneira, para esse autor, o homem é um ser histórico e, naturalmente, o resultado de um conjunto de relações sociais. Não apenas o homem é influenciado, mas este vive em uma interação dialética com seu meio social e cultural. Portanto, o homem é entendido como um sujeito ativo ao passo que também é influenciado, como bem ilustra Leite (1991, p. 30): “Em Vygotsky há uma preocupação fundamental com a interação social, pois é no plano intersubjetivo, ou seja nas trocas do sujeito-outro/objeto social, que têm origem as funções mentais superiores”.

Vygotsky valoriza o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores. É sob esse fundamento que aponta a relação interdependente entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Por isso, as formulações de Vygotsky acerca da educação são de certa maneira abordagens simultâneas da transmissão cultural e do desenvolvimento. Embora respeite que haja a influência do fator genético, esclarece que não é esse o fator determinante para a aprendizagem.

O ensino de uma atividade, para Vygotsky, não pode ser considerado independente da aprendizagem. O autor considera a relação dialética entre o ensinar e o aprender. É nessa relação que o autor constrói sua teoria de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (potencial imediato).

Ora, ao nível de desenvolvimento real compreenda-se o desenvolvimento em que o aluno se encontra no momento. Ao nível de desenvolvimento proximal entenda-se o nível mais próximo de desenvolvimento a que o aluno possa alcançar. Observe que ao alcançar o nível imediato de desenvolvimento esse se tornará o nível de desenvolvimento real, que presumirá um próximo nível de desenvolvimento. A teoria das zonas de desenvolvimento presume movimento constante, uma vez que o desenvolvimento é um processo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, como o próprio Vygotsky (1998, P. 112) a define, é:

“[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

É a essa “orientação” que Vygotsky denomina mediação. É a intervenção e mediação do professor que permite avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Essa mediação se faz essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Por isso Vygotsky advoga em seu favor. Aliás, o autor se sente chocado pelo fato de os efeitos da mediação passarem despercebidos por outros pensadores:

Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta "verdade" pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que **aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito**

***mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.*** (VIGOTSKY, 1991, p. 59, **grifo nosso**).

Por esse motivo, o papel indispensável da mediação torna fundamental a presença da escola e do professor. Da escola, porque essa mediação também pode se dar com a participação de colegas de classe ou por outro tipo de relação social dentro do ambiente escolar. Do professor, porque é ele o indivíduo que detém (*a priori*) os instrumentos necessários para assegurar as condições didático-pedagógicas para que a aprendizagem ocorra. Se por outro lado a aprendizagem não ocorrer, é indício de que houve falha no processo de mediação.

Por isso, Castorina (1997, p. 12) faz questão de salientar o valor das contribuições de Vygotsky:

Por sua vez, a teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo mas sobretudo interativo.

No entanto, a realidade brasileira ainda tem ignorado essas contribuições. Predomina as lógicas da promoção a qualquer custo ou da reprovação como indicador de qualidade.

Para Hoffmann (2009, p. 24-25), o modo de avaliar que impera é altamente prejudicial:

A verdade é que o sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Hoffmann (IBIDEM, p. 23) se utiliza de exemplos europeus de combate à reprovação pela reprovação, para mostrar que qualidade de ensino não deve ser vinculada à reprovação:

Não concordo, ao mesmo tempo, com a afirmação de que evitar a repetência reforça nossa condição de país do Terceiro Mundo. Porque países, como a Itália, a França e a Alemanha vêm perseguindo tais princípios há muitos anos, praticamente zerando índices de repetência e analfabetismo a partir de tais propósitos [...].

A própria Hoffmann (2009) esclarece que a política da não reprovação não pode ser entendida como banimento da avaliação. Isso porque a função primordial da avaliação não é aprovar nem reprovar. Na verdade, o que deve mudar é a natureza da avaliação empregada.

Esse esclarecimento é corroborado por de Freitas *et al* (2014), para quem a avaliação deve ir além do papel que normalmente é enfatizado, que é o de verificação de conteúdos. Nessa medida, poderão ser contempladas, por exemplo, tanto a liberdade de auxiliar na aprendizagem quanto a de fornecer indicadores de um eventual equívoco pedagógico.

Demo (2005) constata que toda avaliação é classificatória. Porém, se classificar é natural à avaliação, não é natural e correto que a classificação seja encarada como o principal objetivo da avaliação. Como se vê, a forma como se encara essa classificação é que dá legitimidade ou não à avaliação.

Por sua vez, Luckesi (2000, p. 1) é taxativo contra a função dispensada à avaliação atualmente. Aliás, ele apresenta uma visão bem clara e um tanto contundente acerca do assunto: “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames.”

Diga-se a propósito, quando o professor apresenta esse desvio conceitual ante a avaliação, é porque a entende como estática, determinada para o final do processo. Piletti (2013, p. 132) rechaça esse equívoco no conceito de avaliação, ao afirmar que “a avaliação não é um momento final de uma etapa de aprendizagem, mas um processo contínuo”.

Luckesi (2011) aponta o diagnóstico e a intervenção como processos articulados e indissociáveis – se esta última se fizer necessária. Assim, a avaliação enquanto diagnóstico incube o professor da responsabilidade de ação pedagógica, caso tal intervenção se faça necessária. Portanto, como diagnóstica, não assume o papel de um mero exame de conteúdo, com fim em si mesma.

Belloni e Belloni rechaçam a avaliação cujo objetivo se reduz a comparar indivíduos entre si. Eles julgam fundamental esclarecer que “[...] a avaliação refere-se a procedimentos que buscam identificar a distância em relação ao alvo, que são os objetivos expressos pelos indicadores adotados” (BELLONI e BELLONI, 2008, p. 15).

Muitos estudiosos têm concepção semelhante. Viana (2005), por exemplo, aponta que o sentido da avaliação de rendimento escolar deve ser construtivo. Dessa maneira, a avaliação deve servir para auxiliar o estudante a mostrar o máximo de sua competência. O autor adverte ainda que o aluno não deve ser rotulado, independentemente dos resultados.

Em todas essas perspectivas, o mesmo princípio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal está implicitamente presente. Onde o objetivo é sair do nível de desenvolvimento real e alcançar o nível de desenvolvimento potencial, a fim de que o aluno alcance funções psicológicas superiores às que possuía antes da mediação.

Por sua vez, Boggino (2009, p. 82) enxerga na avaliação algumas características distintas e intrínsecas:

A avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. *Benéfico* porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimento dos alunos, e *inevitável*, porque o mero fato de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios. (**Grifos do autor**).

Essa observação constante do professor em sala de aula, que o leva a valorar o desenvolvimento e o rendimento do aluno, acaba se tornando uma forma de avaliar. Sob o prisma de que essa observação e essa valoração são diárias, percebemos que o trabalho avaliativo é cotidiano. Logo, é essencial melhor orientar essa avaliação, a fim de alcançar a certos objetivos. Essa forma de avaliar já indica uma concepção de que o processo avaliativo vai além de provas escritas.

Para fortalecer essa postura de avaliação cotidiana pelo professor, Boggino defende uma avaliação que não tenha fim em si mesma. Por isso, atribui a ela um papel fundamental no processo educativo. Esse papel é apropriadamente definido por ele como “uma estratégia de ensino”:

A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objeto de conhecimento. (BOGGINO, 2009, p. 80).

Assim, uma das vantagens da avaliação da aprendizagem é que ela pode servir tanto ao professor quanto ao aluno. Ao professor, para que este acompanhe o desenvolvimento do aluno, bem como para uma autoavaliação do seu fazer pedagógico. Ao aluno, a avaliação lhe permite uma retroalimentação (*feedback*) e a oportunidade de acompanhar sua evolução no processo. Logo, avaliação pode tanto afirmar sua identidade de agente no processo de aprendizagem quanto lhe permitir compreender sua maneira própria de aprender.

O processo de aprendizagem diz respeito a todas as etapas que precisam ser concluídas com sucesso. Assim, a avaliação da aprendizagem pelo docente é quem ditará os caminhos em cada etapa. Esse recurso da avaliação, se explorado adequadamente, permitirá um maior êxito no processo. Libâneo (2013, p. 216) reforça esse conceito:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Por isso a importância de que a avaliação não seja restrita a aprovar ou a reprovar. Ou ainda, não seja focada apenas sobre o aluno.

Para Sant'Anna (2013, p. 24) está claro quem devem ser os principais “alvos” da avaliação: “Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo ensino-aprendizagem”. Portanto, ao avaliar o aluno, o professor de uma forma ou outra está se avaliando.

Mas ao falar que o professor também está sendo avaliado, esse autor dita em que termos se dá essa avaliação. O autor defende que a avaliação tem a vantagem de lhe permitir “verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos (IBIDEM, p. 24)”.

Nesse sentido convém destacar um aspecto polêmico quanto à possibilidade de o professor, e mesmo a instituição, aplicar a avaliação formativa para redirecionar sua prática pedagógica. Embora tradicionalmente a culpa do fracasso seja atribuída ao aluno, Piletti (2013) é radical, ao passo que bem coerente, quanto à possibilidade

de a falha ser da instituição de ensino ou da prática pedagógica do professor. Para ele, o que devem ser mudados são o currículo, os materiais didáticos, mesmo os métodos de ensino ou seja lá o que estiver errado. Ele é veementemente contrário à transmissão da responsabilidade ao estudante, por meio de sua reprovação.

Sob esse ponto de vista, o professor não deixa de ter responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno. Por isso Hoffmann (2009, p. 114) faz um paralelo entre a responsabilidade da mediação do professor e a responsabilidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem:

O que significaria, nessa visão, assumir a responsabilidade sobre o fracasso dos alunos? Reconhecer uma certa incompetência na organização do trabalho pedagógico, na transmissão das informações: uma apresentação inadequada de estímulos à aprendizagem. Em segundo lugar, existe o fato de que tais estímulos, geralmente, produzem resultados positivos: alguns alunos ou a maioria aprende. Se a ação produz modificação de comportamento em alguns alunos, então o problema passa a ser dos alunos e não do professor, sua desatenção ou desinteresse.

Rabelo amplia um pouco mais esse conceito do que deve ser avaliado. Para ele, os objetos da avaliação não dizem respeito *a quem*, mas a *o que* deve ser avaliado:

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. Mas, no processo de ensino e aprendizagem, deveríamos avaliar também outras questões tais como: os seus objetivos, os conteúdos, as propostas de intervenções didáticas com seus materiais e recursos utilizados. Os critérios são o referencial da avaliação e devem traduzir a natureza da educação institucionalizada [...]. (RABELO, 2009, p. 70, grifos do autor).

De qualquer forma, essas mudanças na perspectiva avaliativa representam um rompimento com uma limitação conceitual. Por isso é mister salientar, por exemplo, que, se o aluno não deve ser o único objeto da avaliação, também não deve ele ser confundido com o conceito de “cliente” - análogo ao do sistema mercadológico. Na lógica de mercado, o cliente estaria sempre certo e, portanto, toda a responsabilidade pelo insucesso seria creditada ao professor, que se tornaria assim o objeto ímpar da avaliação.

Nessa linha, Souza (2005, p. 45) é bastante direto: “[...] A escola pública não possui clientes. A escola possui cidadãos, que são profissionais ou usuários desta

fundamental instituição pública”. Logo, cidadania se faz com direitos, mas também com responsabilidades.

Vejamos, pois, alguns tipos de avaliação e que proveito podemos tirar de cada uma delas, sem perdermos de vista que a promoção da aprendizagem lhes deve estar intrínseca.

## **2.1 Tipos de avaliação**

As avaliações podem ser classificadas conforme sua função. Assim, quanto à função formadora, a avaliação efetuada quando do processo ensino-aprendizagem pode ser:

### **a) Diagnóstica**

Aplica-se quando se inicia um curso ou um período letivo. É nessa avaliação que o professor verifica o conhecimento prévio do aluno, bem como pré-requisitos que o mesmo possua ou não e que poderão indicar o rumo a seguir nas novas aprendizagens.

Alvarenga (2002, p. 13) traz riquíssimas contribuições acerca dessa avaliação:

Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.

Mas não apenas isso. A avaliação diagnóstica pode ser útil ainda para provocar no docente a necessidade de identificar a(s) causa(s) de possíveis dificuldades na aprendizagem de alunos cujo diagnóstico revele situação crítica (SANT’ANNA, 2013).

Essa avaliação é, portanto, de fundamental importância para o planejamento do professor, a fim de dar-lhe direção certa. Para colocá-la em prática, o mestre pode se utilizar dos mais diversos instrumentos. Sant’Anna (2013) aponta alguns: pré-teste, teste padronizado de rendimento, teste diagnóstico, ficha de observação e

instrumento elaborado pelo professor. Este último pode ser aperfeiçoado a cada período letivo, a fim de melhor se adequar às particularidades que venham a surgir.

Uma avaliação só tem o caráter diagnóstico se propuser ações. Se o objetivo for exclusivamente saber em que nível o aluno está, sem objetivar propor medidas que lhe aperfeiçoem seus conhecimentos, não pode ser diagnóstica. Pode ser um exame, uma ação desorientada; mas não uma avaliação diagnóstica. Portanto, enquanto diagnóstica, a avaliação deve visar a tomar um direcionamento didático-pedagógico em relação ao aluno avaliado.

Pode-se dizer que a avaliação diagnóstica aponta para uma perspectiva formativa, embora ela em si não chegue a ser formativa.

A etapa de avaliação de avaliação diagnóstica pode contribuir para que o professor mediador possa tomar ciência no nível de desenvolvimento real de cada aluno. A partir daí é que se daria o planejamento pedagógico com a finalidade mediadora.

Outro aspecto importante da avaliação diagnóstica é que ela pode, de repente, fornecer subsídios ao professor para a escolha de qual seja o método de ensino mais apropriado para sua abordagem de conteúdos. Não há como ignorar que as características de aprendizagem de uma turma pode responder melhor a um ou outro método de ensino.

## **b) Formativa**

Essa modalidade de avaliação é aplicada durante todo o período letivo, a fim de controlar o processo de ensino-aprendizagem para que os objetivos previstos sejam alcançados. Ela visa avaliar se o aluno está cumprindo cada etapa da aprendizagem, garantindo assim que o mesmo não pule etapas de aprendizagem sem aprender de fato. Ao falar do alcance da avaliação formativa, Haydt (1988, p. 21) esclarece:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o

estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

Na avaliação formativa o enfoque principal não é atribuir notas, embora emita um juízo de valor que remeta a ações futuras. É nela onde os avanços e as deficiências precisam ser identificados. Nesse tipo de avaliação, não apenas os comportamentos cognitivo e psicomotor são objetos de medida. O comportamento afetivo passa a merecer atenção, visto que o aspecto afetivo também se apresenta em estreita relação com a aprendizagem (SANT'ANNA, 2013).

Para Perrenoud (1999, p. 16), a dificuldade de colocar esse tipo de avaliação em prática está na estrutura atual da escola:

Enfim, a avaliação formativa se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador!

Por isso, para Vianna (2005, p. 84) aponta a necessidade de um sistema de avaliação formativa adequadamente estruturado, “teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino, conforme ocorre em outros países conscientes da relevância desse problema para a qualidade da educação.” Veja que o autor aponta a necessidade de estruturá-la adequadamente. Apenas improvisar essa avaliação não permite, pois, explorar sua potencialidade. Aliás, em se tratando de avaliação, improvisado só se aplica quando diz respeito à avaliação informal.

Em níveis mais elevados do ensino, o que se presume um pouco mais de maturidade ou mesmo a necessidade de provocá-la, promover o senso de responsabilidade e participação é uma alternativa viável. Batista (2014, p. 67) faz uma ponderação bastante pertinente:

Na educação superior, é imprescindível que o professor convide os estudantes a se tornarem corresponsáveis pelo processo avaliativo, visto que estes estão em formação e necessitam refletir sobre os critérios avaliativos da perspectiva de vivenciar as ideias que compõem a avaliação formativa, os seus aspectos éticos e técnicos, além de ter a oportunidade de construí-los e validá-los. Afinal, estamos formando profissionais, no

bacharelado ou nas licenciaturas, que poderão se envolver com a coordenação da avaliação em seus campos de trabalho.

Essa proposta se coaduna com a percepção de Demo (2005, p. 127). Para esse autor, o professor – enquanto educador – “[...] tem o compromisso de formar estudantes, muito além da profissionalização para o mercado; precisa inventar gente que sabe pensar, tenha autonomia, aprenda a aprender[...]”. Ressalta-se que não se nega em momento algum a responsabilidade da instituição de ensino preparar para o mercado de trabalho. Vai além: orienta que a proposta do professor e da instituição de ensino contemple a exigência mercadológica, mas cumpra também outra responsabilidade para com o aluno e a sociedade.

### **c) Somativa**

Em contraste com a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa deve ser aplicada ao final do processo: seja de um curso ou de um período letivo. É nessa avaliação que os resultados mais amplos podem ser observados a fim de se verificar se foram alcançados.

Ela pode ser usada para se fazer uma avaliação do processo como um todo, inclusive do trabalho docente, ou pode acabar recebendo enfoque meramente classificatório:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p. 18).

Se a avaliação diagnóstica e a formativa permitem ao professor redirecionar sua prática dentro do processo, a avaliação somativa não o permite. Porém, ela pode subsidiar o docente para uma mudança de práticas e estratégias para o próximo curso ou período letivo. Veja que mesmo a avaliação somativa apresenta aspectos positivos. O uso que se faz dela é que pode ser legítimo ou não.

Para Demo (2005), nos sistemas marcados por notas, é na avaliação somativa que a nota deve se tornar definitiva, uma vez que já indica o final do processo. Para ele, durante qualquer outro período a nota deve estar sujeita à mudança, conforme o aluno venha a aprimorar a aprendizagem.

Em outras palavras, a avaliação somativa é o momento propício, talvez último, de uma etapa para verificar se as funções psicológicas superiores foram alcançadas.

### **2.1.2 Avaliação em processo**

Outro importante conceito é o de avaliação em processo, ou avaliação processual – como alguns preferem. Conforme afirma Lemes (2010), é por meio dessa modalidade de avaliação que podemos abordar e registrar uma realidade em transformação. A avaliação processual é aquela usada para garantir que o processo educativo seja desenvolvido por todas as etapas. O professor (ou o sistema) a usará para acompanhar o aluno em todo o processo: do diagnóstico ao ponto de desenvolvimento que se pretende alcançar.

Nesses termos, considerando que a aprendizagem é composta por uma sucessão de construção, reconstrução, significação e ressignificação do conhecimento, cada avanço constitui uma etapa processual (BOGGINO, 2009). Essas etapas têm como ponto de partida o patamar de conhecimento que o aluno já tenha adquirido quando ingressa na escola e se encerram quando o aluno alcança o patamar desejável ao sair dessa.

Boggino (2009, p. 80) tem um posicionamento particular acerca dessa maneira como se alcança a aprendizagem: “Sabe-se que a aprendizagem de noções e conceitos comporta um processo de construção que só é mensurável ao fim de alguns anos”. Talvez até não seja necessário tanto tempo para mensurá-lo, mas certamente qualquer processo requer tempo e etapas consumadas.

Apesar da importância e da inovação conceitual dessa visão, a complexidade para aplicá-la integralmente requer uma atenção à altura. Tal recurso pedagógico exige uma sistemática adequada a fim de lhe garantir praticidade e, o mais importante, efetividade.

Essa perspectiva de avaliação observa três elementos fundamentais: o objeto da aprendizagem, o sujeito que aprende e o avaliador. Portanto, a sistemática deve ser desenvolvida respeitando-se cada um deles.

Assim, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto desta aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende, há de se considerar, também,

uma dimensão psicológica no (do) avaliador para a aceitação (e o acolhimento) desta realidade rigorosamente como está; pois a realidade em processo se transforma com ele, e as intervenções devem ser feitas nesse sentido. A interpretação (in-)adequada da realidade e sua consequente intervenção poderão orientar o processo ao sucesso (ou condená-lo ao fracasso). (LEMES, 2010, p. 65-66).

É, pois, a postura do professor frente aos resultados que dita o sentido da avaliação. Segundo Boggino (2009), as funções negativas e indesejáveis devem ser sobrepostas pelas funções mais ricas e nobres do ato de avaliar. Assim, diagnóstico, apoio, melhoria, por exemplo, devem receber maior ênfase que hierarquização, comparação e discriminação.

Luckesi (2000, p. 01), ao falar da postura do avaliador, quanto à sua dimensão psicológica, traz a noção de acolhimento não apenas do real nível de aprendizagem do aluno. Ele situa a avaliação com um olhar mais humano sobre o próprio aluno:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a *disposição de acolher*. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

Igualmente necessário é que a avaliação se apresente como “um ato intencional e especializado por parte do avaliador”, conforme apregoa Lemes (2010, p. 65). Apenas se o papel docente for bem desempenhado, a avaliação em processo se torna efetiva e, por conseguinte, atende à funcionalidade proposta.

Se consciente dessa responsabilidade específica e se bem preparado para desempenhá-la, certamente o avaliador buscará empregar o(s) instrumento(s) de avaliação apropriado(s), a fim de que possa representar determinada realidade a partir das informações necessárias. Algo bem semelhante ao que apregoa Lemes (IBIDEM, p. 66): “é a composição integrada de diferentes instrumentos que irá possibilitar a leitura da realidade e a(s) necessidade(s) de intervenção(ões)”.

Logo, a avaliação em processo será um fracasso se o instrumento avaliatiavo não for adequado. É aí que o conceito de avaliação contínua se torna sugestivo.

### **2.1.3 Avaliação contínua**

A combinação da avaliação que ocorre diariamente pelo professor com o uso que o mesmo pode fazer para acompanhar o desenvolvimento do aluno é que gera a avaliação contínua. Contínua porque ela está sendo feita ao longo de todo o processo, a fim de dar-lhe continuidade. Portanto, a avaliação que se segue ao longo do processo acaba por ser contínua pela própria natureza do processo. É ao processo que ela atende.

Considerando o processo de aprendizagem, Boggino (2009, p. 82) defende que a avaliação contínua é “[...] uma necessidade que se impõe pela própria natureza do trabalho docente”.

Fica, portanto, claro que a avaliação que ocorre apenas em prazos específicos não atende à perspectiva de uma avaliação contínua. Não que a primeira não seja importante ou que não possa ser usada para completar um processo avaliativo com aspirações pedagógicas mais nobres e amplas, que é o caso da avaliação contínua:

Pretender realizar uma avaliação contínua, com um forte caráter formativo, não supõe, por exemplo, a oposição à adoção de determinados recursos técnico-metodológicos ou ignorar a classificação e a promoção; mas avaliar não é classificar. Temos que as diferenciar de forma clara e resgatar a função que a avaliação cumpre no quadro de uma escola construtiva e o respectivo papel do professor [...]. (BOGGINO, 2009, p. 83).

Percebemos, então, que a avaliação contínua corresponde a apenas uma etapa da avaliação em processo. De tal forma que, se a percepção de avaliação em processo não existir, a avaliação contínua estará fadada a ignorar qual seja o ponto de partida e o de chegada, no processo educativo. Ou, ainda, as informações colhidas diariamente pelo professor não terão uma destinação que promova o crescimento do aluno. Daí a importância de se entender que a avaliação em processo e a avaliação contínua devem estar integradas uma a outra a fim de se alcançar uma prática mais coesa e, portanto, mais eficiente.

### **2.1.4 Avaliação mediadora**

A avaliação mediadora é um dos formatos da avaliação formativa. Grosso modo, trata-se de uma maneira de o professor participar, por meio da mediação, da

construção do conhecimento do aluno. A avaliação e a instrução caminham juntas, com o objetivo de que o aluno alcance um determinado estágio de desenvolvimento. Para Hoffmann (2009, p.116):

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Hoffmann (2014) aponta que, nesse modelo de avaliação, o professor assume o papel de instigar o aluno a buscar novos conhecimentos e de inquieta-lo a refletir ao longo de cada processo de construção de conhecimento. O objetivo maior é dar certa autonomia ao aluno.

Esse processo é, pois, um processo de interação professor-aluno, de permanente diálogo, de confronto de ideias, de questionamento mútuo e de certa “cumplicidade” na construção do conhecimento. Exige humildade e responsabilidade mútua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A intenção desse artigo não é afirmar que a postura avaliativa do professor é o único fator determinante na educação do aluno. Embora a postura do docente possa ser de alto impacto, não convém ignorar que há outros fatores que atuam conjuntamente com ela.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygtsky trouxe contribuições que não devem ser ignoradas. Primeiro, porque assume a perspectiva de que há um objetivo em educação a ser atingido. Segundo, porque não se deixa levar pelo fatalismo de que quem não aprendeu continuará sem aprender. Terceiro, porque induz o professor a conhecer o estágio em que o aluno está e a que estágio ele está potencialmente propício. Saber isso é fundamental para que ações sejam tomadas a fim de que haja o desenvolvimento das funções superiores.

A realidade brasileira demanda de processos avaliativos que se preocupem com o processo ensino-aprendizagem de fato. Observa-se que há estudos consideráveis que podem fornecer subsídios para uma sistemática apropriada a ele. Conceitos como o da avaliação mediadora, por exemplo, têm os mesmos fundamentos que os assumidos pela perspectiva teórica de Vygotsky: socialmente comprometidos e têm por objetivo maior a aprendizagem. E, seja qual for a proposta de ensino, a avaliação precisa ser coerente com ela.

Apesar da existência de diversas teorias e práticas bem sucedidas, ainda é considerável o percentual de professores que praticam a educação bancária e a avaliação punitiva. Suas práticas são, na verdade, expressão de suas visões de sociedade e de escola.

Pelos estudos realizados, verificou-se que educação de qualidade não se resume a altos índices de aprovação ou aos rigores “avaliativos” que levam à reprovação. Acima de tudo, educação de qualidade está intimamente relacionada à aprendizagem da turma, pois excelência para poucos também não representa qualidade.

Embora esse trabalho tenha se prestado a provocar uma reflexão que possibilite uma prática pedagógica mais ousada e socialmente comprometida, teve por objetivo maior fornecer alguns subsídios a professores e outros estudiosos no que concerne a modalidades de avaliação. Longe deste artigo a pretensão de esgotar o assunto. Pelo contrário, há nele o reconhecimento da urgência de mais estudos e formulações nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Georfravia M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação: o saber na transformação do fazer.** Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL. Londrina: 2002.

BATISTA, Carmyra O. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: SOARES, José Francisco; FREITAS, Luís Carlos; BELLONI, Isaura. **Avaliação de escolas e universidades.** Coleção Avaliação – Construindo o campo e a crítica. São Paulo: Komedi, 2008.

BOGGINO, Norberto. **Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados.** Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n.09, 79-86, 2009.

CASTORINA, José A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José A *et al.* **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** Série Fundamentos. Trad. Cláudi Shilling. São Paulo: Ática, 1997.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação.** Coleção Horizontes reconstrutivos. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREITAS, Luiz C. de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Coleção Fronteiras Educacionais. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 29ª ed. atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEITE, Lucy B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Cadernos do Cedes, nº 25. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LEMES, Sebastião de S. A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização. In: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza Lemes; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas**. São Paulo: Rima Editora, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

MENDES, Olenir M. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/](http://www.teses.usp.br/teses/)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

RABELO, Edmar H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANT'ANNA, Ilza M. **Por avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, Ângelo R. Avaliação Institucional: a avaliação da escola como instituição. In SOUZA, Ângelo Ricardo et al. **Gestão e avaliação da educação escolar; nº 4**.

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.