

**Avaliação como mediação de aprendizagem: para além
de uma visão avaliativa classificadora e excludente**

***Assessment as learning mediation: beyond a classifying
and exclusionary evaluative perspective***

***Evaluación como mediación de aprendizaje:
para más allá de una visión evaluativa clasificadora
y excluyente***

Fábio Antônio Gabriel

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), Jacarezinho/PR – Brasil
Secretaria de Estado de Educação do Paraná (Seed-PR), Jacarezinho/PR – Brasil

Ana Cássia Gabriel

Secretaria de Estado de Educação do Paraná (Seed-PR), Joaquim Távora/PR – Brasil

Pedro Ferrari

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), Jacarezinho/PR – Brasil

Resumo

Este artigo propõe desvelar um sentido de avaliação em perspectiva de mediação a partir do pensamento de Jussara Hoffman (1998;2002), que considera o processo avaliativo constituído em consonância com o ensino e a aprendizagem, e não como um momento distinto, fragmentado ou descontextualizado da caminhada formativa. Essa posição diverge do entendimento de classificar, excluir e rotular os estudantes em ranqueamentos que não traduzem os saberes escolares vivenciados. Para tanto, assumem-se, nos procedimentos metodológicos, características de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de natureza interpretativa. Os resultados indicam que as instituições que persistem em lógicas avaliativas positivistas colaboram para reproduzir desigualdades sociais quando os alunos são rotulados, classificados e estigmatizados. Em perspectiva contrária, entende-se que a avaliação deve caminhar no sentido de promover o ensino e a aprendizagem, não de modo isolado, punitivo ou como um fim em si mesmo. Conclui-se que os textos de Hoffman indicam sentidos sólidos para se pensar em uma nova epistemologia da avaliação, como integrante, e não como um momento isolado dos processos formativos dos estudantes.

Palavras-chave: avaliação, avaliação mediadora, avaliação inovadora

Abstract

This article aims to uncover a sense of assessment from a mediation perspective, based on Jussara Hoffman's ideas. She considers the evaluative process in harmony with teaching and learning, rather than as a separate, fragmented, or decontextualized moment of formative path. This position diverges from the understanding of classifying, excluding, and labeling students through rankings that do not reflect the school knowledge they have experienced. To this end, the methodology is a qualitative research approach, a bibliographic type one, and interpretative in nature. The results indicate that institutions that persist in positivist evaluative logics collaborate to reproduce social inequalities when students are labeled, classified and stigmatized. From an opposing perspective, it is understood that assessment should move towards promoting teaching and learning, not in an isolated, punitive way or as an end. It is concluded that Hoffman's texts indicate solid meanings for thinking about a new epistemology of assessment, as an integral part and not as an isolated moment in the students' formative processes.

Keywords: assessment, mediating evaluation, innovative evaluation.

Resumen

En este artículo, se propone desvelar un sentido de evaluación en perspectiva de mediación a partir del pensamiento de Jussara Hoffman, que considera al proceso evaluativo constituido en consonancia con la enseñanza y el aprendizaje y no como un momento distinto, fragmentado o descontextualizado de la caminata formativa. Esa posición diverge del entendimiento de clasificar, excluir y etiquetar a los estudiantes en ranqueamientos que no traducen los saberes escolares vivenciados. Para ello, se asumen, en los procedimientos metodológicos, características de una investigación de enfoque cualitativo, del tipo bibliográfica y de naturaleza interpretativa. Los resultados indican que las instituciones que persisten en lógicas evaluativas positivistas colaboran para reproducir desigualdades sociales cuando los alumnos son etiquetados, clasificados y estigmatizados. En perspectiva contraria, se entiende que la evaluación debe caminar en el sentido de promover la enseñanza y el aprendizaje, no de modo aislado, punitivo o como un fin en sí mismo. Se concluye que los textos de Hoffman indican sentidos sólidos para pensar en una nueva epistemología de la evaluación, como integrante y no como un momento aislado de los procesos formativos de los estudiante.

Palabras clave: evaluación, evaluación mediadora, evaluación innovadora.

1. Introdução

Na presente discussão, destacamos que o paradigma da avaliação permanece em discussão até os dias de hoje, em muitas situações para além de verificar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Both (2017, p. 193), “[...] avaliar a aprendizagem do aluno é avaliar a aprendizagem recebida”.

Superar visões meramente quantitativas significa abarcar dimensões qualitativas que tenham como foco elementos como a transformação social, tal como defende a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, “[...] se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse” (Demo, 1987,

p. 39). Assim, mais do que avaliar quantitativamente, é necessário pensar em formas de avaliar qualitativa e eticamente.

Chamamos atenção para os aspectos teóricos e metodológicos, segundo entendimento de Luckesi (2014) e de Hoffman (2002), que defendem a necessidade de uma mediação que avalie mais o aprimoramento do aluno do que a punição, a classificação. A discussão parece fundamental no Brasil, tendo em vista que avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de outras em larga escala, contribuem para que se pense a educação de um ponto de vista de avaliação mais quantitativa do que qualitativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, recorre à necessidade de que a avaliação seja contextual, um processo que não seja meramente memorização (Brasil, 2018).

Mediar a aprendizagem deve ser a função da avaliação no sentido de possibilitar que o próprio erro, à luz da teoria piagetiana, seja considerado como a possibilidade de aprender o que é correto. É muito importante que o professor viabilize uma mudança de paradigma, em que passe a considerar a avaliação não como algo estagnado no processo da aprendizagem, mas como um processo integral. É preciso compreender que alguns momentos dos processos de ensino e aprendizagem vão além do numérico, exigindo uma avaliação da constituição das subjetividades e da criticidade de mundo.

Avaliar apenas de maneira classificatória é, de certo modo, reproduzir as desigualdades vigentes na sociedade capitalista, porque não há sentido de se fazer um diagnóstico, se não há uma intervenção posterior nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, a avaliação necessita ser pautada na reflexão sobre as metodologias de aprendizagem de uma determinada disciplina, e não apenas focada isoladamente na questão do erro do aluno, de modo a classificá-lo e a rotulá-lo como fracassado.

Na primeira seção deste artigo, refletimos acerca do significado de avaliar, que consiste no ato de valorar, de juízo de valor, e, enquanto tal, é importante que estejamos atentos que toda avaliação é histórica e contextualizada e não é neutra. Assim, vale questionarmos os princípios da tão propalada neutralidade científica do positivismo. É preciso avaliar, mas de forma humanizada, não para classificar, mas para promover a aprendizagem do aluno.

Na segunda seção, abordamos o avaliar em perspectiva das tendências pedagógicas. Optamos por essa visão, por pensarmos que é importante entender a avaliação não apenas na perspectiva de um momento estanque no ensino-aprendizagem, mas como um dos momentos da aprendizagem que fornecem diagnóstico e apontam para adaptações que se

fazem necessárias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na terceira seção, apresentamos discussões sobre a visão metodológica de ensino, segundo Hoffman (1988, 2002). A autora é uma das teóricas da avaliação, que propõe, no lugar de um ensino classificador, uma prática de ensino mediadora que contribua para a aprendizagem dos alunos. Partindo de uma visão da avaliação como mediadora da aprendizagem e não como mero exame, vemos a importância de ressignificar os processos avaliativos que contribuam para a aprendizagem dos alunos, e não apenas que eles sejam sujeitos ao *ranking* dessa aprendizagem, que leva, inclusive, à discriminação de muitos.

Além disso, é preciso que, durante a formação, os professores vivenciem a avaliação de maneira não classificatória, para que não reproduzam práticas classificadoras enquanto docentes.

2. Percepções de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem

Avaliar é próprio do ser humano nas mais diversas perspectivas. Na história da filosofia, temos autores como Friedrich Nietzsche (2013), que, na obra *A genealogia da moral*, trata do bem e do mal. O autor é perspectivista e pondera que relações entre bem e mal estão em constante embate, o que constitui o humano.

Michel Foucault (2012) é um filósofo que inverteu a máxima de Francis Bacon, de que saber é poder, para outra: quem tem poder determina o saber (a verdade) (Foucault, 2012). Essas considerações nos levam a pensar que avaliar é sempre algo com uma dose de subjetividade e relações de poder.

Nesse contexto, entendemos que é importante pensar o processo de avaliação como parte do processo de aprendizagem, e não vinculado a uma lógica do “vigiar e punir” da qual nos fala Foucault (2012). A avaliação não deve ser vista como um momento de punição para o que não se aprendeu, mas, sim, um momento de valorização do que se aprendeu.

Hoffman (2002) denuncia modelos de avaliação que sejam excludentes e classificatórios, no sentido de que a avaliação existe para contribuir para a aprendizagem, fornecendo um diagnóstico ao professor (a) sobre o que foi ensinado. Perrenoud (1999), nesse sentido, aponta que avaliação tem a ver com classificação:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (Perrenoud, 1999, p. 11).

Dias Sobrinho (2002) considera que esse sistema classificatório existia desde os gregos e chineses, os quais selecionavam indivíduos para determinadas atividades. Podemos pensar na avaliação de um ponto de vista diferente, quando pensamos em Sócrates e seu pensamento sobre o autoconhecimento.

Não há como viver sem ser avaliado, mas é necessário autoconhecer-se para não se deixar depreciar pelos outros. Pensar a avaliação a partir de Sócrates é sempre um desafio, tendo em vista que ele era mestre no diálogo com seus interlocutores. Iniciava com a ironia, desconstruindo o pensamento de quem interagira com ele; na sequência, pela maiêutica, conduzia as pessoas a pensarem por si próprias. Nesse contexto, a avaliação poderia ser vista como a oportunidade para que o estudante também expresse suas ideias, e não meramente reproduza as ideias do professor(a).

Para Hoffman (2002), não há sentido numa avaliação cujo objetivo seja buscar o que os alunos não sabem. O objetivo deve ser sempre enaltecer aquilo que os alunos sabem e aquilo que não foi aprendido ser retomado em outra perspectiva, de modo que contribua para que os(as) alunos(as) aprendam. Não há outro enfoque para a avaliação, senão a aprendizagem dos(as) alunos(as). É preciso garantir que os estudantes aprendam, e a avaliação é um instrumento para garantir saber o que não aprenderam, para que o professor retome os conteúdos e garanta a aprendizagem.

Entretanto, há visões de avaliação que caminham em outro sentido, como a proposta de que ela seja parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem. De uma possível definição de avaliação de aprendizagem em visão mais didática e de integração da avaliação na aprendizagem, segundo Libâneo (1992, p. 196), podemos dizer que é

[...] o componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, [a] determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas.

Nesse contexto, avaliar é sempre algo integrado aos processos de ensino e de aprendizagem, não é um fim em si mesmo, mas meio para se atingir a aprendizagem. No entanto, nem sempre foi assim. Historicamente, prevaleceu a visão da avaliação como exame.

Retrocedendo à Idade Média, veremos uma educação dogmática e enciclopédica, com ênfase na memorização como instrumento de valorizar a repetição e o não

questionamento das autoridades científicas atreladas ao poder da Igreja. Nesse contexto, vemos as próprias orientações da *Ratio Studiorum* dos jesuítas, que determinava padrões rígidos de avaliação.

O termo específico de “avaliação da aprendizagem” foi criado por Ralph Tyler (jovem educador norte-americano) que, por sua vez, compreendeu que a “[...] avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino” (Luckesi, 2014, p. 70).

A ideia de avaliação da aprendizagem chegou ao Brasil a partir de 1960; no entanto, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, usou o termo “aferição do aproveitamento escolar” (Brasil, 1971). Foi apenas com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que vigorou o termo “avaliação” (Brasil, 1996).

Brandalise (2020), no que tange à avaliação na perspectiva de valorar, aponta que ela é sempre histórica e suscetível a alterações. Assim, “[...] a avaliação é um meio para a realização da vida, não tem um fim em si mesma ou apenas ao final do processo, mas ela é histórica e socialmente construída” (Brandalise, 2020, p. 107).

Portanto, na perspectiva da autora, avaliar não é algo neutro, mas resultado de uma práxis transformadora. Para ela, a avaliação deve ser vista como meio de diagnóstico da aprendizagem, e não como uma ação isolada de classificação dos estudantes. Nesse contexto, toda vez que apenas se classifica a avaliação não se está cumprindo com sua tarefa formativa, apenas contribuindo para que a instituição escolar promova o aumento das desigualdades sociais.

Para Gonzaga *et al.* (2023), a avaliação não pode ser vista como algo isolado nos processos de aprendizagem, pois ela está intrinsecamente relacionada à questão do próprio planejamento escolar. Os autores em referência defendem que a avaliação não deve indicar apenas o que o aluno não aprendeu, de modo a classificá-lo, mas, sim, apontar o que o aluno não aprendeu para que aprenda. Tais autores afirmam que a formação inicial de professores é insuficiente quando ensina apenas sobre a avaliação de maneira teórica.

Na universidade, a avaliação também é excludente. Se o próprio licenciando não vivencia, na sua graduação, uma experiência de avaliação como mediação do conhecimento, dificilmente ele terá condições de vivenciar práticas docentes em que possa mediar o conhecimento pedagógico. A tendência é que ele use a “prova” como instrumento máximo de avaliação, desconsiderando todo o processo de aprendizagem.

Para Hoffman (2002), é preciso superar modelos excludentes de avaliação, conforme veremos de maneira mais aprofundada na terceira parte deste artigo. A escola não pode ser reprodutora de tantas situações de desigualdade que existem na sociedade. Avaliar

deve ser um ato inserido dentro de um contexto de aprendizagem, e não ser um ato isolado de punição para aquilo que não foi aprendido.

Hoffman (2002) destaca ainda a importância de que a avaliação do estudante seja também um critério para o(a) professor(a) avaliar suas próprias metodologias. Analogamente, quando um médico solicita exames para saber cuidar da saúde do paciente, o professor deve usar dos resultados do exame para pensar em novas metodologias para que os alunos consigam assimilar aquilo que foi ensinado.

É necessário superar a visão de que alguns momentos no processo de aprendizagem valem nota, enquanto outros seriam apenas enfeite. O fato é que todo o processo de avaliação é algo que envolve toda a aprendizagem, e não apenas o momento de avaliações formais.

Taras (2010) entende que avaliar é, em qualquer instância, um julgamento, uma mensuração e que tudo que é humano pode ser mensurado. Segundo a autora, é necessário ser transparente e reconhecer que a avaliação é algo muito sério e é, em alguma medida, arbitrário.

Taras (2010) entende que é o processo da aprendizagem que precisa ser pensado de maneira integral, e não apenas a questão da avaliação como se fosse algo isolado dos processos de ensino e de aprendizagem. O feedback formativo também é muito importante para o aluno, mais importante do que uma nota apenas.

Fernandes (2008) aponta que muitos aspectos na educação, sobretudo na avaliação, estão vinculados a uma ideia behaviorista de recompensa/punição, tendo em vista um determinado comportamento. Vale ressaltarmos que a noção de instrumentos de avaliação surgiu no século XIX, em contexto de gestão científica das escolas. Ocorre que, de diversos modos, a ênfase fica mais em se atribuir nota aos instrumentos avaliativos, e não a todo o processo formativo, que vai muito além dos instrumentos.

Do exposto, faz-se necessário repensar o ato de avaliar para além de uma visão superada de uma gestão científica da avaliação escolar. É preciso considerar todo o processo de aprendizagem como interligado com a avaliação, e não separado, estanque. Também podemos considerar que só há sentido para avaliar, quando se tem uma perspectiva de intervenção na sociedade com vistas a uma busca pela modificação nas metodologias de ensino.

Enfim, é preciso superar reducionismos quando se fala em avaliação, principalmente, o que a reduz a provas. Na seção a seguir, dissertamos sobre visões a respeito de avaliação de acordo com diversas perspectivas pedagógicas brasileiras.

3 Tendências epistemológicas e pedagógicas da avaliação

Avaliar não é algo desconectado do processo de ensinar e aprender conforme nos aponta Hoffman (2002); faz parte de todo processo e está a serviço de oferecer um diagnóstico para otimizar a aprendizagem. O erro é uma oportunidade e não deve ser usado para classificar e excluir.

Nesse sentido, entendemos como oportuno apresentar as tendências pedagógicas brasileiras – liberais e progressistas – e suas visões sobre a avaliação, para podermos criticamente analisar as propostas dessas tendências neoliberais pedagógicas.

A tendência liberal defende uma neutralidade da educação, ao passo que a progressista defende que a educação deva ser agente de transformação da sociedade. Evidentemente, em nosso artigo, não aprofundaremos especificamente essas visões sobre as tendências pedagógicas brasileiras, mas apontaremos elementos necessários para acenar para diferentes visões sobre o avaliar. Retomamos, assim, a questão das tendências pedagógicas no contexto brasileiro (Quadro 1), em busca de apurar, a partir delas, a questão de como a avaliação é vista por elas.

As tendências pedagógicas partem de determinados pressupostos que determinam o agir pedagógico em diversas esferas. No Quadro 1, as liberais partem da perspectiva de que a escola deve ser um espaço neutro, que não interfere em mudanças na sociedade. A escola existe para transferir conhecimentos, e não para provocar mudanças sociais. Essa é uma visão que acredita na neutralidade da instituição escolar.

Já as tendências progressistas consideram que a escola é um espaço para a transformação social, que o ambiente escolar não deve ser o ambiente da neutralidade, mas do posicionamento em prol dos mais desfavorecidos, visando à emancipação e ao desenvolvimento crítico dos estudantes.

Quadro 1 – Tendências pedagógicas liberais

Tendências	Explicações
Tendências liberais	As tendências liberais visam, em grande parte, à neutralidade da educação em questões sociais. Elas têm como objetivo refletir sobre uma visão de neutralidade da educação. Os conteúdos são vistos mais de maneira enciclopédica do que em uma perspectiva de diálogo com o cotidiano dos estudantes. Veremos entre as tendências liberais: a tradicional, a renovada (Escola Nova) e a tecnicista. Apresentaremos os diferentes tipos de avaliação, mas adotaremos como parâmetro a perspectiva de Gasparin (2009).

Tendência tradicional	Na avaliação, em perspectiva tradicional, o professor tem um papel central, fundamental, e o aluno é visto de maneira passiva nos processos de ensino e de aprendizagem. Prevalece uma avaliação formal, única. O professor é visto como todo-poderoso e recorre aos processos de ensino e de aprendizagem de maneira autoritária, centrado na classificação dos estudantes conforme seu desempenho, como se os professores dissessem aos seus alunos: “Olha, cuidado, alunos, estudem! Minhas provas são para valer”. A própria indisciplina tem antídoto não no pensar em diversas formas de modificar a didática do ensino, mas, sim, amedrontar os alunos, fazendo ameaças de classificação diante do processo avaliativo. Difundem-se conteúdos tecnicistas e se pensa em uma configuração em que os conteúdos sejam memorizados, sem fazer uma relação com o cotidiano das pessoas, sem que haja significado do conteúdo para os educandos.
Tendência renovada a partir da Escola Nova	A Escola Nova trouxe uma tendência renovadora, que passou a defender o papel ativo do aluno nos processos da aprendizagem. John Dewey (1959) argumentava, principalmente, sobre a importância da democracia no ambiente escolar. Já Dermeval Saviani (2013) entende que foi o período em que mais se falou em democracia na escola, quando a escola não era democrática. Houve muitos avanços nesse período, principalmente porque se pensou no papel ativo do estudante, saindo da passividade. Contudo, a palavra final ainda era do professor, e a atribuição da nota era totalmente responsabilidade do docente. Não houve avanços significativos para se superar a visão de exames no processo de se avaliar o aprendizado.
Corrente pedagógica tecnicista	Se, na corrente tradicional, o protagonista era o professor, na Escola Nova prevaleceu, ao menos no discurso, o papel do aluno. Na tecnicista, prevalecem os meios, as técnicas. O tecnicismo foi implementado no Brasil no período da Ditadura e teve como objetivo a difusão da ideia de que os conteúdos deveriam ser transmitidos de maneira objetiva, pontual, sem abertura para subjetividades e análise de conjunturas sociais. Nesse período, foram suprimidas as disciplinas de filosofia e sociologia, demonstrando o quanto o pensamento crítico seria sufocado, não só nessas disciplinas, que foram extintas, mas em todas as demais, que deveriam ser ensinadas de maneira neutra, objetiva. A avaliação nesse período consistia na verificação de exercícios programados, constantes nos livros didáticos (muito valorizados nesse período), assimilados pelos alunos. O conteúdo e as metodologias eram pré-programados. Assim, percebemos que, nas tendências liberais, valoriza-se o conhecimento de maneira objetiva, sem pensar em entendimento numa perspectiva social. A perspectiva da objetividade é enaltecida nessas tendências liberais, que não veem a educação como ato político.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No Quadro 2, trazemos as tendências pedagógicas progressistas, que dizem respeito a uma abordagem diferente em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Quadro 2 – Tendências pedagógicas progressistas

Tendências	Explicações
Tendências progressistas	As tendências progressistas valorizam, sobretudo, uma transformação da sociedade a partir da vivência escolar. A educação para tais tendências não é neutra, mas, sim, implica numa visão social. Na perspectiva de Libâneo (1992), há três correntes principais dessas tendências que visam a uma crítica ao sistema liberal: a) libertadora (mais conhecida como de Paulo Freire); b) libertária (que converge para propostas autogestionárias e antitotalitárias); c) crítico-social dos conteúdos (que apresenta similaridades com a pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani). Na proposta de Paulo Freire, a educação é ato libertador. Entende-se a relevância de se superar qualquer forma de educação depositária. Há uma crítica a uma educação cuja avaliação meça apenas a quantidade de conhecimentos depositados pelo professor na cabeça do aluno nos processos da aprendizagem. Apresentamos, a seguir, uma descrição de uma das pedagogias progressistas, a saber: a pedagogia histórico-crítica.
Pedagogia histórico-crítica	Por razões didáticas, enfatizamos a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. A visão de Saviani se relaciona com pressupostos da Escola de Vygotsky, na linha da psicologia da educação, que, por sua vez, se relaciona a uma visão filosófica que se alinha ao materialismo histórico-dialético. A educação é entendida como o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade que, por sua vez, é construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Gasparin (2009, p. 3) reforça essa ideia, ao afirmar que “A avaliação apenas mostra o que o aluno sabe. Os usos que são feitos da avaliação não são parte dela”.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Com relação à avaliação, as tendências pedagógicas progressistas pensam a educação em perspectiva de transformação social e crítica, uma visão positivista da neutralidade do conhecimento. Assim sendo, são de grande importância para a atualidade as contribuições das tendências progressistas para pensar uma avaliação que vá além da quantificação numérica e do ranking.

4. Percepções da avaliação e o pensamento de Jussara Hoffmann

Segundo Gasparin (2009), a avaliação pode ser diagnóstica, formativa, somativa. A avaliação, diferentemente do que defende o positivismo, não é neutra; por trás dela, subsiste a soma de atividades que refletem fundamentos epistemológicos de uma determinada opção pedagógica. Assim, tendo a avaliação uma intencionalidade, o professor é convidado a mediar o processo avaliativo (Vasconcellos, 2013).

A avaliação diagnóstica visa à verificação do conhecimento prévio do aluno, é um convite a que o docente acolha o aluno. A formativa, também chamada por Vasconcellos (2013) de educativa, é uma forma de acompanhamento do educando visando ao seu progresso, ao aprimoramento do conhecimento. Na somativa, no final do processo, atribui-se uma nota pelo desenvolvimento do aluno. Há de destacarmos que os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos aspectos quantitativos, mas isso nem sempre ocorre.

Para Libâneo (1992), a avaliação faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem, mas não deve ser vista como um momento isolado no ato de avaliar. Assim, não existe avaliação sem uma posterior retomada de conteúdos que não foram assimilados, sem um feedback para os alunos. Só há sentido em avaliar se for para propor aprofundamento pessoal e teórico. Avaliar deve sempre promover a aprendizagem do aluno.

A avaliação também pode possibilitar ao professor uma autocrítica, como ele pode adequar seus parâmetros de ensino para que o aluno atinja, com maior propriedade, a aprendizagem. É preciso superar a visão de avaliação estigmatizadora que avalia apenas o aluno e não considera a realidade concreta. O professor necessita conhecer o potencial de uma turma para saber adequar sua metodologia para que eles avancem na aprendizagem. Assim, avaliar não é um ato isolado no processo, mas parte integrante do intuito de promover o aluno no que se refere a sua aprendizagem.

Pierre Bourdieu (2007), com sua sociologia, ajuda-nos a entender que é próprio do capitalismo o embate por espaços de poder na sociedade. O filho dos menos favorecidos não tem apenas menor capital financeiro, como também menor capital cultural. É próprio da classe de maior ascensão social usar da avaliação classificadora para “frear” que pessoas vindas de classe inferior ocupem espaços de poder na sociedade.

Nesse sentido, quando a avaliação apenas classifica e rotula os estudantes, ela pode ser entendida como um instrumento de poder dos mais favorecidos para limitar a ascensão dos de menor capital financeiro e cultural a posições de destaque na sociedade.

Urge, numa perspectiva das tendências pedagógicas progressistas, que se valorize a dimensão de que a escola contribua para maximizar o capital cultural dos estudantes, mesmo quando oriundos de situações sociais excludentes. O capital cultural de que nos fala Bourdieu (2007) nos ajuda a entender o processo da avaliação a partir do contexto de que a avaliação deve ser realizada de tal forma que seja inclusiva e motive a aprendizagem, e não o contrário.

Numa visão positivista, tem-se a crença de que a avaliação seria um processo que mediria de modo objetivo a aprendizagem dos alunos, podendo inclusive classificá-los. O positivismo “[...] afirma que o conhecimento se baseia nos fenômenos naturais, em suas

propriedades e relações tal como verificados pelas ciências empíricas” (Souza, 2020, p.143). A história da filosofia deu conta de relativizar a validade do positivismo, considerando que há um exagero dos positivistas associado à “devoção” pela ciência neutra.

Souza (2020, p. 145), em relação ao processo de classificação por vezes existente no processo de avaliação, assim pontua: “Atribuir valor à classificação é entender que esse fim, embora presente em diversas situações cotidianas, especialmente na educação, é limitado e reproduz desigualdades”. É preciso avaliar, não para rotular, mas, sim, para apontar encaminhamentos pedagógicos para contribuir para uma aprendizagem significativa.

A avaliação classificadora é sempre uma análise parcial das aprendizagens, que tem seu mérito, mas que não pode ser absolutizada. Deve pontuar caminhos que ajudem na promoção da aprendizagem.

Pensar em uma avaliação em perspectiva ética é pensar, sobretudo, na autonomia do professor para não ficar preso a um momento estagnado nos processos de ensino e de aprendizagem. É pensar em um sistema de avaliação que promova a vida nas mais diversas manifestações. Parece-nos antiético quando a avaliação se limita a aferir nota em uma atividade deslocada dos processos de ensino e de aprendizagem e, em vez de promover a aprendizagem, promove a estigmatização, a exclusão e a marginalização social.

Entre os diversos teóricos da avaliação, Hoffmann (2002) propõe uma perspectiva de avaliação mediadora que se opõe à classificadora. A autora critica a avaliação que se limita à função de classificar, argumentando que essa prática não favorece a aprendizagem.

Esse modelo de avaliação contribui para a exclusão social daqueles que, segundo essa lógica, não alcançaram o sucesso no sistema educacional. Hoffmann (2002) enfatiza a necessidade de repensar a instituição escolar, para que, em vez de excluir, promova a aprendizagem de todos os alunos.

Provas como as do Enem (que tem uma lógica própria) são meramente classificadoras e não incidem em um retorno, retomada de conteúdo para a aprendizagem. As provas em larga escala (que têm seus objetivos) não contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, porque não há retorno e retomada dos conteúdos que não foram assimilados.

Nesse sentido, para Hoffmann (2002), muitas instituições se equivocam quando, no cotidiano do colégio, a avaliação serve para segmentar, classificar e estereotipar, não promovendo em nada a aprendizagem dos alunos. Ela pontua que as práticas classificatórias são acompanhadas de elementos como: individualismo, competição, seleção, discriminação dos malsucedidos no processo de avaliação.

Esse movimento acaba reproduzindo uma lógica capitalista da concorrência a todo custo, a competitividade que acaba com qualquer possibilidade de espírito de colaboração. Nos dizeres de Hoffman (2002, p. 20), “[...] observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação, da interpretação, da situação, a avaliação envolve necessariamente sua melhoria”.

Analogamente, poderíamos dizer que a avaliação está para a aprendizagem como exames de saúde estão para a prescrição de uma receita médica; não há sentido em o médico pedir exames se parar apenas no diagnóstico e não propuser um tratamento. Assim também, nos processos de aprendizagem, é de grande importância o momento posterior à avaliação, como rever os conteúdos não assimilados com uma metodologia diferenciada, para que os alunos tenham condições de aprender. A avaliação existe para que a aprendizagem se aprimore, e não para rotular, estereotipar e tantos outros elementos.

Hoffman (2002) entende que a avaliação não deve classificar o aluno pelo passado, mas apontar para o futuro, para aquilo que o aluno possa vir a aprender. O objetivo não são as carências, mas as possibilidades. Em vez de enfatizar as provas de recuperação, Hoffman (2002) valoriza os estudos paralelos de recuperação.

A autora considera que há uma relação entre melhoria na qualidade da educação e visão inovadora de avaliação. Ela considera que, teoricamente, há, no Brasil, acesso universal à escola, mas não há políticas de permanência no ensino médio e ingresso universitário. Para a autora, o desafio é uma escola de qualidade que se caracterize, entre outras situações, por considerar a realidade concreta dos alunos; “É preciso atentar para o fato de uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade” (Hoffman, 1998, p. 17).

Nesse contexto, é importante que a avaliação seja considerada não apenas em momentos programados para aplicação de provas, mas em todos os processos de ensino e de aprendizagem. Hoffman (1998, p. 26) diz que não há como avançar na melhoria da educação como processo classificatório e segregador:

A verdade é que tal 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 mais nada. Apenas reforça a manutenção de uma escola para todos.

Assim, o sistema classificatório reproduz a competitividade nas mais diversas perspectivas. A partir da pedagogia freiriana, somos convidados a pensar em lógicas humanizadoras. Paulo Freire, quando foi alfabetizar 300 adultos em Angicos, Rio Grande do

Norte, não partiu de um modelo pré-determinado, mas, sim, das palavras geradoras. Ele não estava focado em avaliar para classificar, mas em promover a aprendizagem dos alunos. Na pedagogia freiriana, não há espaço para uma educação enciclopédica que esteja desconectada da realidade.

Hoffman (1998) reforça a relevância do entendimento de que os alunos sejam conhecidos pelo professor, que precisa interagir de diversas formas com o aluno. Conhecendo-os, há maiores condições de mediar a aprendizagem. A autora pontua sobre a contribuição da teoria construtivista para se pensar em novos parâmetros para a avaliação: “[...] a teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelo aluno como mais fecundo e produtivo que um acerto imediato” (Hoffman, 1998, p. 76).

Na proposta da autora, em vez de a educação focar em classificar e valorizar os que são “bons” de forma excludente, ela deve considerar o próprio erro como uma fonte de possibilidade de aprendizagem. Ela afirma que, muitas vezes, os professores não têm plena consciência do impacto que os juízos de valor que fazem sobre a vida dos alunos podem ter no futuro desses estudantes:

O que se pode dizer é que todo o educador precisa dar-se conta de que é seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre o educando. Seu olhar estreita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva e imparcial, puramente constitutiva sobre o fazer do aluno, como uma coleta de dados observáveis. Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias (Hoffman, 1998, p. 13).

Nesse sentido, é importante destacarmos que há um impacto afetivo negativo quando as avaliações são mais aplicadas sob a forma de classificação e de discriminação dos alunos que não conseguem atingir bons resultados escolares. Hoffman (1998, p. 111) afirma: “[...] o que denuncio em relação à prática tradicional, é o sério prejuízo que tais procedimentos classificatórios trazem ao desenvolvimento socioafetivo dos alunos”.

Segundo a autora, é preciso inverter determinadas lógicas: a de que algumas atividades valem nota, enquanto outras não; e a visão moral depreciativa do erro, que deveria ser visto como uma oportunidade para aprender o correto. Ela afirma a necessidade em pensar que os fundamentos de uma ação avaliativa mediadora vão muito além de estudar teorias de avaliação de modo isolado das teorias da aprendizagem. É preciso estudar metodologias de ensino específicas em cada disciplina e, de modo integrado, pensar em como ensinar determinados conteúdo. Ao mesmo tempo, deve-se avaliar a aprendizagem.

5. Considerações finais

A partir do que foi exposto neste texto, entendemos que tanto o teórico como o epistemológico da avaliação devem alinhar-se ao fato de que o objetivo da avaliação não se fundamenta na aprovação ou na reprovação. O que se busca é oferecer condições para que tanto o professor quanto o aluno se autoavaliem, procurando concretizar uma educação que promova o aluno intelectualmente, de modo que ele seja promotor também de transformação social.

Defendemos que precisamos avançar para além da visão de avaliação isolada do processo de aprendizagem e uma visão que entenda a avaliação como classificadora. Quando assim acontece, a escola não faz mais do que reproduzir as desigualdades da sociedade.

Na visão da avaliação como mediação, o que temos é uma educação que considera o erro como oportunidade de aprendizagem e diagnóstico para que o docente utilize novas metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, é fundamental entender que avaliar não tem sentido quando todos os processos de ensino e de aprendizagem não são revistos. É importante superar a visão da avaliação apenas como um exame, já que os exames classificam, excluem e perpetuam a lógica da competição.

A partir de uma perspectiva de pedagogia freiriana, somos convidados a pensar a escola como lugar da amizade, desmascarando falsos argumentos de que a competição é o caminho para maior produtividade da sociedade. No lugar da competição, que prevaleça a cooperação.

É importante também destacarmos a importância da formação inicial na vivência dos professores no que se refere à avaliação. Se, na graduação, os professores já vivenciaram uma experiência de que a avaliação não é para excluir, nem classificar, a atitude deles será diferenciada quando chegarem para atuar na sala de aula.

Quando, na licenciatura, os alunos vivenciam uma experiência de serem avaliados de maneira classificatória, a tendência é que reproduzam tal comportamento no processo de avaliarem quando forem docentes. Assim, defendemos que mudanças nos processos de avaliação passem necessariamente pelo modo de avaliar na própria universidade, sobretudo nos cursos de formação de professores.

Hoffman (1998, 2002) considera como legítimo o sentido da avaliação, em que a instituição escolar cria condições para romper com a dimensão meramente classificatória dos rankings e adote uma visão epistêmica de avaliação que supere toda e qualquer avaliação como um momento estanque nos processos de ensino e de aprendizagem. Uma visão ética da avaliação nos leva a considerar que o processo avaliativo é parte fundamental da relação

entre aprender e ensinar. Ele só faz sentido, se os resultados forem utilizados para orientar a aprendizagem, visando ao crescimento contínuo dos educandos.

Referências

- BOTH, I. J. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida*. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. 5. ed. São Paulo; Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007.
- BRANDALISE, M. A. T. Avaliação educacional. In: BRANDALISE, M. A. T. (Org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectiva*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 107-112.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971, seção 1, p. 6377.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, seção 1 n. 248, p. 27833-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Cortez, 1987.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>
- FOUCAULT, M. Espaço, saber e poder. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: segurança, penalidade e prisão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Vol. 8. p. 206-222.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Editores Associados, 2009.
- GONZAGA, A. E. de S. et al. A avaliação da aprendizagem na formação docente: revelando horizontes. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 34, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.8097>
- HOFFMAN, J. M. L. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- HOFFMAN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 10.ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Campinas: Cortez, 2014.
- NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: introdução lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SOUZA, A. C. Classificação e avaliação educacional. In: BRANDALISE, M. A. T. (Org.). *Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 143-147.
- TARAS, M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. *Práxis Educativa*, v. 5, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2010.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora*. 13. ed. São Paulo: Libertat, 2013.

Revisão textual: Dayse Ventura Arosa

Submetido em: 10/03/2024

Aprovado em: 14/02/2025