

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU PARA APRENDIZAGEM?
ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS**

**ASSESSMENT OF LEARNING OR FOR LEARNING?
SOME POSSIBLE REFLECTIONS**

**¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE O PARA EL APRENDIZAJE?
ALGUNAS REFLEXIONES POSIBLES**

Paulo César Marques de Andrade Santos
paulo.marques@upe.br
Doutor em Educação
Professor da Universidade de Pernambuco (UPE)

Amanda da Silva Almeida
silvaamandaalmeida@hotmail.com
Licenciada em História
Universidade de Pernambuco (UPE)

Jozimeire da Silva Almeida
simeire2010@hotmail.com
Licenciada em Pedagogia
Universidade de Pernambuco (UPE)

Ivani Maria de Souza Gonçalves
ivani.sgoncalves@upe.br
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas
Interdisciplinares - PPGFPPI
Universidade de Pernambuco (UPE)

RESUMO

O ato sistemático de interação entre professor e aluno no espaço da sala de aula, definido como ato pedagógico ou ação pedagógica, tem como base: o currículo, como definidor de perfis; a didática, como instrumento norteador da prática pedagógica; a metodologia, como definidora de como o conteúdo será comunicado e tratado, e a avaliação, que tem dupla ação: a primeira, como instrumento de coleta de informações

e a segunda, como subsidiária da ação docente. O presente artigo visa a produzir reflexões sobre a avaliação da aprendizagem e a sua função na prática docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. A fundamentação teórica tomou por base os estudos de: Hoffmann (1995, 2009), Freire (1980, 2011), Libâneo (1985, 2000, 2004), Luckesi (1996, 2003, 2011), Magda Soares (1981), Fernandes (2005). Os principais resultados obtidos assinalam para uma forte crítica ao modelo avaliativo punitivo e excludente, ao tempo em que aponta para um modelo de avaliação – a avaliação para aprendizagem -, que contribui para a inclusão e a melhoria dos processos que produzem aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação para aprendizagem. Prática docente.

ABSTRACT

The systematic act of interaction between teacher and student in the classroom, defined as a pedagogical act or pedagogical action, is based on: the curriculum, as a profiler; the didactic, as a guiding instrument for pedagogical practice, the methodology, as defining how the content will be communicated and dealt with, and the evaluation, will have a double action: the first, as an instrument for collecting information and the second, as a subsidiary of the teaching action. This article aims to produce reflections on learning assessment and its role in teaching practice. This is a qualitative research, of a bibliographic nature, The theoretical foundation was based on the studies of: Hoffmann (1995, 2009), Freire (1980, 2011), Libâneo (1985, 2000, 2004), Luckesi (1996, 2003, 2011), Magda Soares (1981), Fernandes (2005). The main results obtained point to a strong criticism of the punitive and excluding evaluative model, while pointing to an evaluation model - evaluation for learning -, which contributes to the inclusion and improvement of the processes that produce learning.

Keywords: Evaluation. Assessment for learning; . Teaching practice.

RESUMEN

El acto sistemático de interacción entre docente y alumno en el aula, definido como acto pedagógico o acción pedagógica, se fundamenta en: el currículo, como perfilador; la didáctica, como instrumento orientador de la práctica pedagógica; la metodología, como definición de cómo se comunicarán y tratarán los contenidos, y la evaluación, que tiene una doble acción: la primera, como instrumento de recogida de información y la segunda, como elemento subsidiario de la acción docente. Este artículo tiene como objetivo producir reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje y su papel en la práctica docente. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica. La fundamentación teórica se basó en los estudios de: Hoffmann (1995, 2009), Freire (1980, 2011), Libâneo (1985, 2000, 2004), Luckesi (1996, 2003, 2011), Magda Soares (1981), Fernandes (2005). Los principales resultados obtenidos apuntan a una fuerte crítica al modelo evaluativo punitivo y excluyente, al tiempo que apuntan a un modelo de evaluación -la evaluación para el aprendizaje-, que contribuye a la inclusión y mejora de los procesos que producen el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación. Evaluación para el aprendizaje. Práctica docente.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem dupla ação: a primeira é produzir dados por meio do uso de instrumentos de coleta como: prova dissertativa, prova objetiva, testes, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, debate, relatório, autoavaliação, portfólios físicos e, simpósio, estudo de caso, grupo de oposição, discussão em classe ou criação de pôsteres com objetivo de gerar conceitos que justifiquem legalmente a aprovação ou a reprovação. Esses conceitos estão presentes em toda legislação que norteia a educação formal, tanto na educação básica (séries iniciais, séries finais e ensino médio), quanto no ensino superior. Nesta primeira ação, a avaliação é um dos sete elementos que compõem a organização do ensino: “Projeto Pedagógico, Organização Curricular, Estágios, Atividades Complementares, Acompanhamento, Avaliação e Trabalho de Conclusão de Curso” (BRASIL, 2017).

A segunda ação corresponde diretamente à tomada de decisão do docente quando está de posse dos dados analisados, depois de coletados na primeira ação. Partindo da suposição de que o professor é “o gestor da sala de aula”, àquele que programa e define o que fazer todos os dias nesse território, é certo que a avaliação é um instrumento subsidiário de sua prática pedagógica. (LUCKESI, 2017).

Desse modo, a avaliação produz elementos para reflexão sobre o currículo; dinamiza e areja a didática do professor; gera informações importantes para escolha da metodologia mais adequada a ser trabalhada com determinado grupo de estudantes. A avaliação quando pensada e trabalhada por essa ótica, deixa de ser a avaliação *da aprendizagem* que é a avaliação resultante da prática docente, dos assuntos tratados e dos conteúdos abordados, para ser a *avaliação para aprendizagem* - avaliação para o aprimoramento da prática docente, para refletir sobre o currículo e a metodologia utilizada.

Tiburcio Moreno Olivos, pesquisador mexicano da Universidade de UAM, conjuga os dois tempos. Na obra: *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (2016), fala da necessidade de reinventar a

avaliação tratada na sala de aula, visto que a avaliação da aprendizagem é um processo com muitas arestas; que existem áreas da aprendizagem que a avaliação não poder perceber de forma plena; e, por mais avanços ocorridos nos últimos tempos com relação ao instrumento avaliativo, ainda persiste restrições metodológicas que não foram superadas ao longo dos anos (OLIVOS, 2016, p. 35-36).

Nessa perspectiva, temos algumas inovações como: a avaliação mediadora proposta pela professora Jussara Hoffmann (2009); a avaliação dialógica do professor José Eustáquio Romão (2008) que resgata o pensamento freiriano e sua aplicação na prática avaliativa; a avaliação formativa na perspectiva de Perrenoud (1993), que aprimora os conceitos desenvolvidos por Bloom, Hasting e Madeus (1971), associados ao currículo e segue no sentido de auxiliar o professor em sua prática pedagógica e o estudante em seu aprendizado utilizando para isso, o arcabouço metodológico.

O presente artigo apresenta alguns conceitos da avaliação na contemporaneidade verificados nas obras de Dicio (2019), Costa e Fonseca (2007), Hennigen (2007) e Hoffmann (2009). Avaliação e suas funções na prática docente a partir dos apontamentos de Freire (2011), Libânio (2000), Luckesi (2011), Magda Soares (1981) e Fernandes (2005). Avaliação para aprendizagem, uma reflexão a partir dos apontamentos de Olivos (2016).

A avaliação para aprendizagem contribui para o aperfeiçoamento da ação educativa, investigando e refletindo durante todo processo de ensino-aprendizagem, reestruturando a prática docente, bem como orientando a sistematização de novos saberes. Uma prática mediadora auxilia o trabalho docente na tomada de decisão, permitindo a autoavaliação, a reflexão e a flexibilização da continuidade de suas atividades, beneficiando a aprendizagem efetiva, pois o propósito é superar as dificuldades tanto no processo de ensino, quanto no processo de aprendizagem.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

No âmbito educacional, a avaliação da aprendizagem sempre foi alvo de intensos debates. Esses debates são importantes, pois levam à reflexão, abrindo caminho para mudanças e avanços nas práticas avaliativas contemporâneas. No entanto, ainda há muito o que refletir, acerca da avaliação da aprendizagem,

ampliando as discussões, entre todos os envolvidos e comprometidos com essa prática.

Com o propósito de contribuir e ampliar as discussões a respeito da temática, buscamos, nesse primeiro momento, conceituar contemporaneidade, estabelecendo um paralelo com os termos presente e atual. Na sequência, abordaremos a visão de alguns teóricos da contemporaneidade e as definições de avaliação da aprendizagem.

CONTEMPORANEIDADE

Comumente a expressão contemporaneidade é utilizada para fazer referência a acontecimentos do tempo presente, atual, e igualmente, caracterizar o que é, e quem é moderno. Mas, o conceito de contemporaneidade não deve ser definido tão somente enquanto sinônimo de *presente* e *atual*.

O termo *presente*, segundo Dicio (2019), marca o momento atual, o instante no tempo em que se fala ou de que se fala, indicando que a prática está sendo executada ou está próxima de ser realizada. Assim, o conceito de presente é o hoje, o aqui, o agora, o que está a ser concretizado, um lugar marcado no tempo entre o passado e o futuro.

O conceito de *atual* para Costa e Fonseca (2007, p. 115) “[...] não se contrapõe ao passado e futuro, mas ao virtual, esta nuvem de possíveis sempre a circundar o que está a se realizar”. Desse modo, atualmente se refere a todas as conformações de possibilidades, sem fazer diferenciação com as múltiplas formas de atualização concebidas no tempo.

Os termos *presente* e *atual*, sem distinção, fizeram ou fazem parte, do momento ao qual se encontravam, sendo sua expressão representada pelo hoje. Ao contrário, do conceito de contemporaneidade, que está além dos sinônimos *presente* e *atual*, embora, entre os termos, exista uma certa relação. De acordo com Hennigen (2007):

[...] contemporaneidade pode ser vista como um cenário. Tal como no teatro, os acontecimentos em cena ganham certas significações em função do cenário e, ao mesmo tempo, o cenário vai adquirindo significados à medida que a trama se desenrola. (HENNIGEN, 2007, p. 192).

A contemporaneidade, para Agamben (2009), é uma relação singular com o tempo, que dele está próximo, mas também toma distância. Essa relação com o tempo ocorre tanto por dissociação, quanto por anacronismo. Em suma, a contemporaneidade, ora está próxima do tempo e fora dele se afasta.

Como vimos anteriormente, o conceito de contemporaneidade sempre esteve relacionado às expressões *presente* e *atual*. Da mesma forma, que o conceito de avaliação da aprendizagem, historicamente é associado a provas, testes, exames, verificação etc.

Para tanto, nas últimas décadas, estudiosos da educação têm apresentado novos significados para avaliação da aprendizagem. Esses novos significados cada vez mais vêm se afastando dos termos listados anteriormente. Nessa perspectiva, apresentaremos, na seção seguinte, conceitos e definições atribuídos à avaliação da aprendizagem na contemporaneidade.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A expressão avaliar, como explica Prezi (2019), deriva do latim *a+ valere*, que significa conferir ao objeto em estudo valor ou mérito. Avaliar pode ser definida como a ação de apreciar qualitativamente e quantitativamente o trabalho desenvolvido por algo ou alguém. Para Luckesi (1996):

[...] o conceito [...] é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. (LUCKESI, 1996, p.92).

Avaliar não se resume a tão somente atribuir um valor ou conferir qualidade a uma ação ou matéria. Porém, exige dessa ação um posicionamento positivo ou negativo em relação ao que foi analisado. Esse posicionamento ou decisão ditará se a ação será de seguir, retroceder ou permanecer. Do ponto de vista de Rabelo (1998), podemos conceituar avaliação a partir da ideia de continuidade, em que, em uma extremidade está o juízo, e na outra, está a tomada de decisão. Juízo pode ser compreendido como algo que se deseja expressar, levando em consideração certas escolhas. Logo, a tomada de decisão analisa o que acontece no decorrer de determinada prática.

No processo de ensino e aprendizagem, avaliar é uma atividade didática essencial e contínua da prática docente. Por intermédio da avaliação, os resultados

alcançados são confrontados com as metas estabelecidas, para constatar os avanços, as dificuldades, bem como redirecionar as atividades, para que sejam feitas as devidas correções. Portanto, a avaliação tem a tarefa de contribuir para a organização do conteúdo, no domínio da prática docente, na transposição entre os saberes vivenciados, do conhecimento até então construído e a competência para sistematizar o saber discente. Para Sant'Anna:

A avaliação deverá revelar se o conteúdo sistematizado e a autoridade do saber do professor, no intercâmbio com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimento do aluno, atingiram o nível pretendido por ambos. (SANT'ANNA, 1995, p. 8).

No entanto, a avaliação apenas desempenha seu papel verdadeiramente, por meio de uma prática reflexiva, de maneira que as situações vivenciadas cotidianamente por docentes e discentes possam ser analisadas, esclarecidas, reconduzidas e assimiladas a partir de uma nova perspectiva. Considerando essa premissa, Hoffmann (2009) conceitua avaliação como:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio de avaliação. (HOFFMANN, 2009, p.17).

A avaliação é parte integrante dos processos que ocorrem em meio a sociedade. Da mesma maneira acontece com o conhecimento praticado no campo escolar. Em se tratando da prática, a avaliação é um dos requisitos curriculares que tem por objetivo o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

A avaliação da aprendizagem perpassa integralmente o currículo, atuando enquanto investigadora de sua concretização, mais especificamente, ao modelo de atividades e a prática docente. Partindo desse pressuposto, buscamos discutir avaliação da aprendizagem e suas funções na prática docente.

DISCUTINDO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS FUNÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Instrumento importante na condução do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação tem seu significado ampliado à medida que contribui para a verificação dos objetivos estabelecidos, bem como orienta a prática docente e coopera com a aprendizagem dos educandos. Todavia, a concepção que o educador tem de avaliação, traduz a ação do docente e sua interação na sala de aula. A ação docente, nessa perspectiva, deverá estar em consonância com as funções da avaliação.

ENSINO – APRENDIZAGEM

A luz do pensamento de Freire (2011, p. 47.), transferir conhecimento não é ensinar. Ensinar é criar condições para que, de maneira própria, aconteça a produção e a construção do saber. Para isso, o professor precisa ser receptivo aos questionamentos, ter interesse pelo novo, agir diante as inseguranças apresentadas pelos discentes, argumentar, investigar e demonstrar inquietude frente às responsabilidades que possui.

O ensino transmissivo não se interessa em analisar se os alunos estão preparados para um novo conteúdo e em geral, não se atenta às dificuldades individuais. Dessa forma, as dificuldades vão sendo acumuladas, conduzindo esses alunos ao fracasso.

Em uma outra perspectiva, como descrito por Libâneo (2000, p. 89), ensino é a relação entre o direcionamento dado pelo docente e a apropriação concreta do conhecimento pelo aluno, como atividade independente e autônoma, ou seja, o ensino é uma prática mediadora, na qual são criadas condições e meios necessários para que o aluno, de maneira ativa, se aproprie do conhecimento.

O ensino tem como principais finalidades orientar, incentivar e estimular a aprendizagem discente. Ensino e aprendizagem compõem um mesmo processo. Porém, esse processo será prejudicado, quando o ensino conduzir a memorização e a explanação do conteúdo for centrada na figura do docente. Para Freire (2011):

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2011, p. 83).

O ato de ensinar implica necessariamente na compreensão concreta e permanente do processo de aprendizagem. Essa ação se constitui essencialmente na

investigação de como o indivíduo aprende e quais fatores são preponderantes nesse aprendizado. Nesse sentido, é essencial compreendermos o que é aprendizagem.

Aprendizagem, conforme Libâneo (2000, p. 83), é a atividade de assimilação de determinados conhecimentos e habilidades de atuação material e cognitiva, sistematizados e orientados no decorrer do processo de ensino. O que resulta dessa aprendizagem se traduz em mudanças na ação tanto interna quanto externa de o indivíduo, nas suas convivências junto ao meio físico e social.

A assimilação, como explica Luckesi (2011, p. 110), acontece simultaneamente com a explicação ou logo após a ela, de maneira que o aluno participe de forma ativa, ou que, tanto o aluno quanto o professor sejam ativos no processo. Porém, o aluno não pode ser, de maneira alguma, passivo, pois é ele quem assimila. O aluno, contudo, deverá apropriar-se do conteúdo em estudo, para que seja efetivamente seu.

É importante que, nesse momento, tanto o docente, quanto o discente entendam que a atitude de ambos, deverá ser dialógica, clara, reflexiva e de maneira alguma passiva, ao dialogar. É interessante que tanto o professor, quanto o aluno sejam críticos perante o conhecimento. Assim, a avaliação da aprendizagem formal irá direcionar a prática docente e a evolução na aprendizagem discente. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à concepção de avaliação docente. Dessa forma, se faz necessário compreendermos esse fazer pedagógico a partir das concepções tradicional e mediadora.

PRÁTICA AVALIATIVA TRADICIONAL X MEDIADORA

A prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem está vinculada às relações pedagógicas presentes em sala de aula. Essas relações são cercadas por crenças, valores, subjetividade e principalmente por concepções que orientam o fazer pedagógico. Esse fazer pedagógico está intrinsecamente ligado à concepção que o docente possui de avaliação e como deverá ser sua realização. Refletiremos a respeito dessa prática, a partir da concepção tradicional e mediadora.

A avaliação na abordagem tradicional é voltada para aplicação de provas, mensuração de resultados e atribuição de notas. Nessa concepção, o professor faz uso da avaliação para saber o quanto o discente conseguiu memorizar, limitando a nota à mera formalidade classificatória, de controle e sem propósito educativo.

Nos dias atuais, a avaliação tradicional, ainda se encontra presente no processo de ensino-aprendizagem. Sendo vista nesse processo por Moretto (2010, p. 117), como uma ação na qual o aluno é obrigado a devolver ao professor o conhecimento repassado por ele e preferencialmente que seja do modo exato como recebeu.

Ao contrário da perspectiva tradicional, a mediadora possui uma visão distinta do ato de avaliar, pois essa atua investigando se houve aprendizagem e em que nível, com o intuito de cooperar e direcionar o educando na construção do conhecimento. Conforme Haydt (2006):

Dentro dessa visão, [...]a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. (HAYDT, 2006, p. 266).

Neste sentido, apontaremos, no quadro 1, as diferentes características da avaliação da aprendizagem na visão tradicional e mediadora:

Quadro 1 - Concepções da prática avaliativa

Tradicional	Mediadora
Prática individual Competitiva Classificatória Seletiva Voltada na figura docente Tendência a memorização	Prática coletiva Consensual Investigativa Includente Voltada a todos os envolvidos no processo Tendência a aprendizagem significativa

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com Hoffman (2018, p. 2018), a concepção mediadora vai muito além da tradicional, tendo em vista que a mediadora nas atividades não analisa somente o certo ou errado, atribuído um valor ao que está sendo observado, mas leva

em consideração as ideias, dando atenção às dificuldades, orientando o aluno a prestar atenção nas respostas dadas.

Nas primeiras seções desse segundo momento, discutimos a relação ensino-aprendizagem, seguido dos aspectos que caracterizam as concepções tradicional e mediadora na avaliação da aprendizagem. Dando continuidade, vamos aprofundar as funções da avaliação da aprendizagem.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação não verifica somente o nível de aprendizagem dos discentes em termos de aquisição de conteúdo. Ela também auxilia o professor no planejamento, orientação, reelaboração dos objetivos não alcançados, bem como na organização de novas ações para estimular a aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, desempenha funções formativas.

A avaliação na função diagnóstica, conforme Sant'Anna (1995, p. 33), verifica as competências e habilidades prévias do aluno. Analisando problemas, que porventura, estejam interferindo na aquisição do conhecimento e buscando novas possibilidades de aprendizagem, ou seja, a avaliação diagnóstica investiga as competências iniciais e as dificuldades que afetam o aprendizado do aluno no decorrer do período.

Para Luckesi (1996, p. 35), a avaliação diagnóstica é um instrumento dialético da evolução, da trajetória percorrida, do que falta percorrer, do aprimoramento da prática para a emancipação e desenvolvimento das habilidades. Ato de percepção do momento no qual se encontra e do caminho a ser percorrido para que se possa alcançar os objetivos.

A partir da análise do desenvolvimento do discente nas atividades propostas, o professor dará continuidade aos conteúdos curriculares. Caso, não seja constatada a evolução do aluno, o docente organizará novas estratégias de aprendizagem, com a finalidade de alcançar os objetivos estabelecidos. Tanto para o acompanhamento,

quanto para a organização de novas estratégias frente às dificuldades, os docentes lançarão mão da avaliação formativa ou de controle.

A avaliação formativa, como explica Libâneo (2000) e Perrenoud (1993), refere-se aos recursos, a regularidade com as quais as verificações são realizadas e a qualidade dos resultados acadêmicos, produzindo a descrição minuciosa das situações didáticas. O acompanhamento ocorre da interação professor e aluno ao longo das aulas, por meio de variadas ações, que possibilitam o docente a verificar como os discentes estão se apropriando do conhecimento e evoluindo cognitivamente. A avaliação formativa nasce dentro do modelo de domínio desenvolvido por Bloom ao desenvolver os princípios do *neo-behaviorismo* do ensino instrucional (ensino - *test-feedback-correção*). Ao longo do tempo, a avaliação formativa passou a sofrer influências de teorias da aprendizagem e pedagógicas como a teoria construtivista e sociointeracionista. Para o Francês Philippe Perrenoud (1993):

Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas. (PERRENOUD, 1993, p. 180)

O pensamento de Perrenoud (1993) representa um avanço significativo da compreensão da avaliação formativa que até meados dos anos de 1990, do século passado, estava atrelado aos instrumentos de controle e mensuração aos moldes da escola tecnicista. Para o autor, a avaliação formativa representa o esforço coletivo, professor e aluno, empenhados na melhor maneira de se adquirir conhecimentos, desenvolver competências no cotidiano da sala de aula.

Outra função presente na avaliação da aprendizagem é a classificatória, realizada de forma seriada ou não, ao final de uma etapa, período, curso. Essa função certifica se o discente domina os conhecimentos, competências e as atitudes anteriormente pré-estabelecidas. Entretanto, conforme Romão (2001, p. 65), é preciso ressaltar, que estamos nos abstraindo do fato, da prática ter sido concebida democraticamente ou não e terem sido estabelecida por meio das relações sociais, com o resultado voltado para a coletividade ou se foram determinadas por grupos dominantes.

Assim, diferentemente da avaliação diagnóstica e da formativa, a avaliação classificatória ou somativa realiza uma análise final, em que são verificados todos os

componentes constituintes da avaliação. No entanto, a classificatória tende a ficar estática diante dos resultados. Portanto, a avaliação com função classificatória apenas constata e qualifica.

As funções da avaliação atuam nos diferentes momentos da ação educativa, com finalidades específicas e propósitos definidos. Entretanto, para alcançarmos esses propósitos, é imprescindível que o docente utilize os instrumentos avaliativos apropriados. Sabemos que o propósito da função diagnóstica é identificar a existência ou não de competências e habilidades. Visando a cumprir tais objetivos, o professor lançará mão dos seguintes instrumentos avaliativos: pré-teste, testes padronizados de aproveitamento, observação, fichas de observação, entre outros.

Segundo Sant'Anna (1995, p. 93), o pré-teste é a organização antecipada de um teste e tem como finalidade: investigar de maneira integral os saberes adquiridos por um discente ou por uma classe. A sua construção é efetuada por meio de amostra quantitativa e qualitativa dos saberes que um grupo já possui ou que é desconhecido e será aprendido no decorrer do ano letivo ou período.

Com relação aos testes padronizados de aproveitamento, a sua elaboração é realizada com base no que se deseja investigar. Já a observação, conforme Sant'Anna (1995, p. 98), é um componente essencial na prática avaliativa, pois, esse instrumento possibilita a coleta de dados no que se refere à esfera intelectual, à afetiva, bem como, à psicomotora.

No que diz respeito às fichas de observação, de acordo com Sant'Anna (1995, p. 109), é utilizada na forma dirigida, tanto individualmente como coletivamente. O observador escolhe previamente os elementos que serão observados, valendo-se de um roteiro ou questionamento.

A função formativa informa ao docente e ao discente acerca do desempenho da aprendizagem no decorrer das tarefas escolares. A finalidade é identificar as dificuldades na sistematização do ensino, de maneira que possibilite a readequação dessas dificuldades e a utilização de estratégias que promovam a recuperação do

educando. Com o intuito de atingir as finalidades dessa avaliação ~~da mesma~~, Both (2011) aponta, entre tantos instrumentos, os seguintes:

- **seminário** – exposição oral de tema previamente conhecido, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto;
- **trabalho em grupo** – atividades de natureza diversa (por escrito, oral, gráfica, corporal) realizadas em grupo (s);
- **debate** – debate em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto normalmente polêmico;
- **relatório individual** – relatório elaborado depois de atividades práticas ou projetos temáticos implementados;
- **autoavaliação** – análise oral ou por escrito em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem;
- **conselho de classe ou pedagógico** - reunião liderada pela equipe pedagógica da instituição para análise de grupo (s) de alunos sobre o seu desempenho escolar. (BOTH, 2011, p. 126).

Por fim, a função classificatória, como o próprio nome diz, tem por objetivo a classificação do aproveitamento do educando, ao final de um bimestre, semestre, ano ou curso. Para tanto, faz uso do instrumento prova. A prova escrita ou dissertativa, como descreve Both (2011, p. 126), é composta por questões ou assuntos, em que o discente deverá ser capaz de resumir, relacionar, sintetizar, emitir juízo. No que compete à prova objetiva, o teórico esclarece que ~~a mesma~~ ela é constituída por um conjunto de questões direta, com uma única alternativa como resposta.

Compete ao docente, juntamente com a colaboração dos discentes, escolher o (os) instrumento(s) avaliativo(s) mais adequado(s) para que o aluno possa demonstrar de forma eficiente e eficaz o saber adquirido. Vale ressaltar, ser preciso que o educador tenha conhecimento e domínio acerca dos tipos de instrumentos, bem como, saiba fazer uso nos diferentes momentos da ação educativa, buscando dessa maneira, alcançar da melhor forma possível os objetivos preestabelecidos. Em outras palavras, não convém que o professor faça uso dos instrumentos avaliativos de maneira indiscriminada.

AValiação PARA APRENDIZAGEM

Os instrumentos avaliativos como base em modelos padronizados (provas e testes padronizados) além de não cobrirem adequadamente o domínio avaliado, medem apenas o conhecimento declarativo e não processual, são de resultados relativos, porque não retratam as demandas contextuais e por serem homogêneos, não oferecem às aos estudantes condições de avaliar o desenvolvimento de suas competências e habilidades e o crescimento de cada um no contexto curricular.

Segundo Olivos (2016 p. 50), a proposta de avaliação para aprendizagem se enquadra melhor em uma perspectiva socioconstrutivista de um currículo que busca desenvolver a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, que visa superar as lacunas que a avaliação da aprendizagem não consegue vencer como, por exemplo, diagnosticar as necessidades dos alunos durante o aprendizado ou informar qual a melhor tática de estudo pode produzir maior ganho em aprendizagem. Nesse sentido, as informações produzidas pela avaliação formativa produzem melhor resultado quando seus dados são individualizados e o professor consegue perceber o desenvolvimento de cada aluno seu.

Avaliação para aprendizagem requer que a avaliação esteja integrada ao processo ensino-aprendizagem e não numa última etapa sem condições de seus resultados serem revistos ou aprimorados. O processo de ensino e avaliação são inseparáveis. Devem fazer parte do mesmo processo. Quando o professor dissocia a avaliação da relação ensino-aprendizagem, sua prática se converte em um exercício pouco rentável.

O ministério da Educação do Chile, em 2006, publicou um guia bastante interessante quanto à avaliação para aprendizagem, na tentativa de distinguir esse modelo dos demais modelos tradicionais de avaliação. Esse manual destaca 7 (sete) características desse tipo de avaliação a saber: 1. É considerado parte intrínseca do ensino e aprendizado; 2. Requer que os professores compartilhem com seus alunos as conquistas de aprendizagem o que se espera deles; 3. Ajuda os alunos a conhecer e reconhecer os padrões a serem alcançados; 4. Envolve os alunos em próprias avaliações (autoavaliação); 5. Fornece *feedback* que indica aos alunos o que eles têm que fazer, passo a passo, para melhorar seu desempenho; 6. Assume que cada aluno é capaz de melhorar o seu desempenho e 7. Envolve professores e alunos na análise e reflexão sobre os dados lançados para avaliação.

Além das sete características, assinala 10 (dez) princípios inerentes à avaliação para aprendizagem a saber: 1. É parte de uma de um planejamento eficaz;

2. Concentra-se em como os alunos aprendem; 3. É central para as atividades em sala de aula; 4. É uma habilidade de ensino profissional fundamental; 5. Gera impacto emocional; 6. Afeta a motivação do aluno; 7. Estabelece uma relação entre os objetivos da aprendizagem com critérios de avaliação; 8. Ajuda os alunos a saber como melhorar; 9. Estimula a autoavaliação e 10. Conduz ao reconhecimento das conquistas.

O quadro 2, a seguir, apresenta as principais diferenças entre a avaliação para aprendizagem e a avaliação da aprendizagem considerando o propósito, os objetivos e a periodicidade. Observa-se que a avaliação para aprendizagem visa a favorecer a aprendizagem e por isso, ocorre todo o tempo em que ocorre o processo ensino-aprendizagem e tem como principais objetivos: (I) Dar informação dos processos de ensino e aprendizagem; (II) Estimular novos avanços em aprendizagem; (III) Avançar para melhoria contínua; e, (IV) Desenvolver habilidades de reflexão. Boa parte dos países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) levam em consideração e importância a avaliação na perspectiva da avaliação para aprendizagem

QUADRO 2 - Avaliação da aprendizagem e para aprendizagem: propósito e objetivos

	AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Propósito	Favorecer a aprendizagem	Aplicar instrumentos avaliativos (vinculados a modelos predominantes)
Objetivos	<p>Dar informação dos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Estimular novos avanços em aprendizagem.</p> <p>Avançar para melhoria contínua</p> <p>Desenvolver habilidades de reflexão</p>	<p>Coletar informações sobre o que foi alcançado.</p> <p>Comparar com os objetivos preestabelecidos.</p> <p>Foco nos acertos.</p>
Periodicidade	De forma Contínua	Em momentos pontuais e predeterminados

Fonte: Adaptado da obra *Evaluación para el aprendizaje de Neus Sanmarti*, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil é frequente desde o século passado, principalmente, entre a área da educação e as críticas com relação ao aspecto autoritário, sendo essas mais acirradas.

A avaliação passou por várias adequações importantes, e uma delas foi a transformação da avaliação implementada no ambiente escolar em que se coloca em posição de destaque a vivência dos currículos críticos e pós-críticos, superando o ensino reprodutivista observado na educação tecnicista. Assim, os instrumentos

avaliativos ganham a percepção importante de avaliação para aprendizagem, uma ferramenta que tem função de auxiliar o professor na sua relação didática, percebida em (Romão, 1998), que a “avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor”, cuja sala de aula é um local de descobertas.

As discussões sobre a mudança de modelo avaliativo é uma realidade nos países da OCDE. No Brasil, as primeiras discussões, nesse sentido, datam de 2010, muito pouco tempo para um modelo que estimula ação pedagógica se consolidar. No entanto, acreditamos que as mudanças implementadas pela avaliação mediadora, avaliação dialógica e avaliação formativa já sejam um preâmbulo de um novo modelo avaliativo: a avaliação para aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O Que é contemporâneo?: e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BHOT, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência da aprendizagem”*. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais – Curso de Graduação*. Brasília 2002. Acessado em 10 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejamento Curricular: - decisões básicas do planejamento curricular*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 09 set 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular.2017. [Início \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br). Acessado em 10 de março de 2022.

CHILE, Ministerio da Educação. *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor Unidad de Currículum y Evaluación*. 2006. [Untitled-2 \(rmm.cl\)](#) Acessado em 10 de março de 2022

COSTA, Louis Artur; FONSECA, Tânia Mara Galli. *Do contemporâneo: o tempo na história do presente*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, 2007.

DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com> Acesso em: 11 maio 2019.

Fernandes, D. *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Textos Editores. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2005.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2006.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [29]: 191 - 208, julho/dezembro, 2007.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mitos & desafios: uma perspectiva construtiva*. 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=XQj_h7KJqBgC&pg=PA3&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false . Acesso em: 23 set 2019.

_____. José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. JC. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*/José Carlos Libaneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVOS, Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. Disponível em [Evaluacion del aprendizaje .pdf \(uam.mx\)](#)
Acesso em 08 de Abril 2022

PREZI. *Avaliar*. Disponível em: <https://prezi.com/ccmhdyg7fcxg/avaliar-vem-do-latim-a-valere-que-significa-atribuir-va>. Acesso em: 30 maio 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 ago 2018.

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

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Porque avaliar?: como avaliar?: critérios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In PATTO, M. Helena S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Quieroz Editor: 1981, pp.47 -53.