

AVALIAÇÃO: ANÁLISE E CRÍTICA DE SEUS CONCEITOS E SUAS FUNÇÕES

EVALUATION: ANALYSIS AND CRITICISM OF ITS CONCEPTS AND THEIR FUNCTIONS

EVALUACIÓN: ANÁLISIS Y CRÍTICA DE SUS CONCEPTOS Y FUNCIONES

João Luiz Gasparin¹

Ingrid Sophia Dalcin de Godoi²

Maria Eduarda Müller³

Resumo: O objetivo desta pesquisa é desmistificar concepções de avaliação e seus usos, a partir das obras de didática e avaliação, e a questão diretiva é: Qual a concepção de avaliação e suas funções que os autores de obras de didática apresentam? O trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Os resultados indicam falta de clareza sobre os conceitos de avaliação, confundindo-a com pesquisa ou coleta de dados, que não constituem avaliação em si mesmas, mas são momentos em que se realizam no processo pedagógico. Portanto, os alunos não realizam avaliações, mas fazem provas, exames, testes e sondagens.

Palavras-chave: Avaliação. Tipos de avaliação. Funções da avaliação

Abstract: The objective of this research is to demystify conceptions of evaluation and their uses, based on didactic and evaluation works, and the guiding question is: What is the conception of evaluation and its functions that the authors of didactic works present? The work was developed through bibliographic research of a qualitative character. The results indicate a lack of clarity about the concepts of evaluation, confusing it with research or data collection, which do not constitute evaluation in themselves, but are moments in which they are carried out in the pedagogical process. Therefore, students do not carry out assessments, but do tests, exams, tests and surveys.

Keywords: Evaluation. Types of evaluation. Evaluation functions

Resumen: El objetivo de esta investigación es desmitificar concepciones de evaluación y sus usos, a partir de trabajos didácticos y evaluativos, y la pregunta orientadora es: ¿Cuál es la concepción de evaluación y sus funciones que presentan los autores de trabajos didácticos? El trabajo se desarrolló a través de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo. Los resultados indican una falta de claridad sobre los conceptos de evaluación, confundiéndolo con investigación o recolección de datos, que no constituyen evaluación en sí mismos, sino momentos en los que se llevan a cabo en el proceso pedagógico. Por tanto, los alumnos no realizan evaluaciones, sino pruebas, exámenes, pruebas y encuestas.

Palabras-clave: Evaluación. Tipos de evaluación. Funciones de evaluación.

Submetido 18/03/2021

Aceito 10/05/2021

Publicado 11/05/2021

¹Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0459-7927>. E-mail: joagasparin1941@gmail.com

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9772-0706> E-mail: ingridsophia0219@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4490-8814> E-mail: mariaeduardamuller15@gmail.com

Introdução

A avaliação do desempenho escolar dos educandos sempre mereceu um destaque especial nas políticas e legislações educacionais, bem como em obras de didática. Isto faz com que, frequentemente, ela tenha ocupado o lócus central do processo de ensino e motivado a ordenação intrínseca da aprendizagem, conduzindo a uma cultura da avaliação, tanto no âmbito escolar, quanto social. A avaliação é utilizada como forma de medir o conhecimento dos alunos, no entanto, muitas vezes, deixa de cumprir sua função.

Esta pesquisa fez parte de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) realizado na Universidade Estadual de Maringá, cujo objetivo consistiu em desmistificar as concepções de avaliação e suas funções, a partir da etimologia, a fim de clarificar seus usos correntes nos livros de didática e obras específicas sobre o assunto. Teve como questão diretiva a seguinte: Qual a concepção de avaliação e suas funções que os autores de obras de didática apresentam?

Como materiais para a realização da pesquisa foram utilizadas obras de didática, a partir de 2000, a fim de averiguar se as afirmações dos autores correspondem de fato ao ato de avaliar, pois todas elas sempre trazem um capítulo sobre avaliação. Contou-se também com livros específicos sobre avaliação dos autores Luckesi (2000), Villas Boas (2008), Sant'Anna (2009) e dentre outros autores que tratam sobre a temática.

Utilizamos o método bibliográfico, de cunho qualitativo, cuja atividade básica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse, neste caso a avaliação. Na pesquisa qualitativa, os dados recebem tratamento interpretativo, com interferência maior da subjetividade do pesquisador. A abordagem é mais reflexiva. A pesquisa bibliográfica compreende a identificação, localização, compilação e fichamento das informações e ideias mais importantes de uma fonte escrita e sua respectiva análise.

Nosso trabalho se constitui de quatro partes. Na primeira - a introdução – apresentamos um panorama geral da pesquisa. Na segunda, buscamos analisar alguns conceitos de avaliação a fim de constatar se o que os autores afirmam corresponde ou não à essência do ato de avaliar. No terceiro momento, procuramos esclarecer alguns aspectos das funções atribuídas à avaliação, desmistificando o que, em certo sentido, tornou-se senso comum. Finalmente, nas considerações finais, tecemos algumas reflexões sobre o estudo realizado.

Concepções de avaliação

Segundo Arredondo e Diago (2009, p.38), a avaliação é considerada como “[...] um processo dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo: não é uma ação pontual ou isolada” (grifos nossos). Consideramos que a avaliação não é um processo e, portanto, não pode ser contínua e dinâmica. Avaliação é sempre uma parada, na qual se fecha um determinado ciclo, e, também, pontual, isto é, trata de apreciar pontos específicos do ensino e da aprendizagem e os resultados alcançados.

Teixeira e Nunes (2008, p. 104-105) assinalam que a avaliação refere-se

[...] a uma atividade de controle, de exame, de seleção [...] incluindo alguns e excluindo outros [...] avaliação, nesta acepção, molda os comportamentos, assim como pune ou gratifica os estudantes de acordo com os resultados apresentados.

No entanto, entendemos que controlar, selecionar, moldar comportamentos, punir e gratificar não são funções da avaliação. Estes elementos apenas situam os alunos em função de sua aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, enquadrando-os dependendo do desempenho que alcançarem. Além disso, a escola se organiza em função da prova, que ocasiona a separação dos alunos em bons ou maus, habilitando-os para a aprovação ou reprovação.

Luckesi (2000 p. 85) destaca que:

[...] a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido [...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos [...].

Assim, compreendemos que a avaliação propriamente dita não possui um sentido em si mesma, mas está ligada diretamente aos objetivos e ao ensino do professor. Ela sustenta a ação do docente, que busca atingir um objetivo pré-estabelecido. No entanto, não é função da avaliação mostrar ao professor o que ele deve aperfeiçoar em suas aulas, pois ao realizar uma avaliação, o aluno apenas responde às questões errando ou acertando, o que não leva o professor

a compreender o motivo pelo qual esse aluno não conseguiu acertá-las. O professor pode deduzir o que poderá melhorar em seu processo de ensino.

Funções e modalidades de avaliação

O processo educacional escolar pode ser dividido em três momentos fundamentais: ao momento inicial atribui-se a **função diagnóstica**; à avaliação processual corresponde a **função formativa**; à avaliação final cabe a **função somativa**.

O trabalho de investigação que realizamos consistiu na tentativa de desmistificar esses conceitos de avaliação, buscando explicitar que as caracterizações feitas pelos diversos autores não se referem à avaliação em si, mas apenas ao momento de sua realização, uma vez que em todos eles o que existe, de fato, é avaliação. Se é inicial, processual ou final, isso não é parte constitutiva do conceito de avaliação.

Esta modalidade de avaliação é, costumeiramente, realizada no início de um curso, ou de uma nova etapa do processo escolar ou sempre que se começa um novo programa. Segundo a Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (V. 6, s.d.), o termo **diagnóstico** provém do grego *dia* que significa “por meio de”, e de *gnosis*, cujo sentido é “conhecimento”. Daí podermos afirmar que diagnosticar é a arte de conhecer por meio de um processo de investigação. Ora, um processo de investigação ainda não é uma avaliação, mas antes, trata-se de uma coleta de dados sobre os quais poderá ser realizada uma avaliação.

Para Arredondo e Diago (2009, p. 59), esse tipo de avaliação

[...] consiste na *coleta de dados*, tanto de caráter pessoal, quanto acadêmico, *na situação de partida*, e sua finalidade é que o professor inicie o processo educacional com um conhecimento real das *características de cada um de seus alunos*, o que dever permitir-lhe configurar suas *estratégias didáticas* e acomodar sua prática docente à realidade do grupo e de suas singularidades individuais (Grifos nossos).

Entendemos que o fato de a avaliação realizar-se no começo de um processo educativo não altera sua essência. Ela consiste numa explicitação de dados já consolidados, determinando o grau de preparação dos educandos, antes de iniciar uma nova aprendizagem. É um levantamento de dados. Além do mais, os autores acima citados não fazem referência à avaliação como um todo, mas apenas ao primeiro momento dela – a coleta de dados – que é

uma investigação, não avaliação. Quanto ao professor conhecer as características dos seus alunos, isso também não é avaliação, mas pesquisa. Em relação às estratégias didáticas que ele poderá assumir para conduzir seu processo de trabalho também não se explicitam na investigação inicial.

Segundo Sant'Anna (2009, p.33), a avaliação diagnóstica

[...] *visa determinar* a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de *repetidas dificuldades de aprendizagem*. [...] O diagnóstico se constitui por uma *sondagem*, projeção e *retrospecção* da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. [...] Tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se *faz necessário planejar para solucionar* dificuldades encontradas (Grifos nossos).

A partir desse trecho é possível compreender que, se a avaliação diagnóstica busca estabelecer os conhecimentos do aluno, ela corresponde a uma pesquisa e não a uma avaliação, pois nessa modalidade, o aluno apresenta o que aprendeu, o seu conhecimento, e não como isso se deu.

Se a avaliação diagnóstica busca determinar se conhecimentos ou habilidades estão presentes ou não, então não é uma avaliação, mas uma pesquisa. Ainda: as causas somente serão identificadas se a pergunta da prova inquirir quais são as dificuldades da aprendizagem. Do contrário, o que o educando apresenta, será o conhecimento dele sobre a questão formulada, o que não quer dizer que ele esteja apontando as causas. “O Diagnóstico é sondagem”, isto é, investigação, não avaliação, por isso, a retrospecção indica o estágio em que se encontra o educando no momento presente, fornece dados para avaliar seu desenvolvimento, mas não contém em si uma projeção. O diagnóstico oferece elementos sobre o que o aluno aprendeu, mas as respostas de sua prova não necessariamente dizem como ele aprendeu. Quanto ao que se faz necessário planejar para solucionar as dificuldades encontradas, também não está implícito na avaliação diagnóstica.

Segundo Haydt (2002, p. 16),

[...] a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com *a intenção de constatar* se os alunos

apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também *utilizada para caracterizar* eventuais problemas de aprendizagem e *identificar suas* possíveis causas, numa tentativa de saná-los (Grifos nossos).

Destacamos da citação acima, alguns aspectos. Em primeiro lugar, se a intenção é constatar o domínio de algo, isso significa que estamos realizando uma investigação e não uma avaliação. Em segundo lugar, somente caracterizaremos problemas a respeito da aprendizagem se indagarmos especificamente sobre eles, o que não é avaliação, mas coleta de dados. Um terceiro aspecto refere-se à identificação das causas dos problemas, o que também não significa avaliação. Por fim, a tentativa de sanar os problemas, somente poderá acontecer, se forem tomadas as providências que possibilitarão ações para tal fim.

De acordo com Sant'Anna (2009), a avaliação diagnóstica tem como objetivos:

- a) Verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessárias para aprender algo novo (pré-requisitos);
- b) *Identificar*, discriminar, caracterizar as *causas determinantes* das dificuldades de aprendizagem ou essas *próprias dificuldades* para uma prescrição;
- c) Comprovar as hipóteses sobre as quais se baseia o currículo;
- d) Obter informações sobre *o rendimento do aluno* (SANT'ANNA, 2009, p. 39) (Grifos nossos).

Esta modalidade de avaliação não irá identificar o que levou o aluno a ter dificuldades em determinados assuntos. Durante a avaliação diagnóstica, o educando irá, apenas, apresentar os seus conhecimentos e isso não indica as causas da sua dificuldade. Além disso, a partir dela, é, sim possível, garantir dados sobre o rendimento do estudante, que devem servir de apoio para o professor.

Teixeira e Nunes (2008, p. 107) acrescentam que a avaliação diagnóstica corresponde a:

[...] um instrumento do nível de conhecimento que o aluno possui, que visa *detectar a presença* ou a ausência do conhecimento do mesmo. O diagnóstico se *constitui de uma sondagem* da situação de vivências e desenvolvimento de cada pessoa envolvida no processo, ou seja, é um estudo dos conhecimentos e das experiências, ou seja, o conjunto de bagagens que os alunos possuem

visando às tomadas de atitudes satisfatórias e eficazes, de modo que haja o progresso nos processos de ensino e de aprendizagem [...] (Grifos nossos)

Desse modo, compreende-se que a avaliação diagnóstica consiste em levantar dados, realizar uma sondagem a fim de observar os conhecimentos que os alunos já possuem conforme suas vivências cotidianas, para que assim, os mesmos avancem na aprendizagem. No entanto, essa concepção não consiste em uma avaliação, mas sim em uma investigação, em que mostra apenas o que o aluno aprendeu no decorrer de sua vida escolar, apresentando ainda suas defasagens, que serão sanadas com práticas específicas para atingir tal objetivo. Portanto, diagnóstico é sondagem; detectar presença ou ausência de conhecimentos não é função da avaliação, é pesquisa.

Esta modalidade de avaliação é, normalmente, conforme os autores estudados, realizada no transcorrer do ano letivo. Assim é entendida por Sant'Anna (2009, p. 34):

É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. *Localiza deficiências* na organização do ensino-aprendizagem, *de modo a possibilitar* a reformulação no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.

É chamada *formativa* no sentido de que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos (grifos nossos).

Essa forma de avaliação, tradicionalmente, tem como objetivo demonstrar e informar o resultado da formação intelectual alcançada pelo educando à medida que realiza as atividades escolares. Ora, a demonstração do nível de apreensão de conteúdos que o educando alcançou não é formativo em si mesmo, apenas indica o estágio em que o educando se encontra, ainda que as atividades para tal sejam realizadas durante as aulas. A autora, afirma, ainda, que a avaliação formativa localiza falhas no processo de ensinar. Ela não exerce esta função. Por outra parte, ela não possibilita, diretamente, reformulações. O que pode ocorrer é que o professor, a partir dos resultados obtidos, poderá imaginar ou supor quais alterações deverão ser postas em prática tendo como base os resultados da pesquisa, mas essas reformulações não estão implícitas na avaliação dita formativa.

Para a autora, essa avaliação é formativa porque indica como estão se modificando os alunos. Na verdade, esse tipo de avaliação não indica como, mas quanto, em que medida os educandos alcançaram os objetivos.

Teixeira e Nunes (2008, p. 109) afirmam que a avaliação formativa “[...] emprega-se *durante todo o processo*, considera todos os aspectos educacionais e permite a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino. [...] A avaliação formativa trata de *ir tomando mais e mais a própria história na mão*” (Grifos nossos).

Afirmam as autoras que esta modalidade de avaliação é empregada durante todo o processo. Nenhuma avaliação perdura durante todo o período letivo, mas é sempre um momento específico, uma parada. Os resultados, as consequências e as decisões do professor podem perdurar por mais tempo, mas não é a avaliação que perdurará. Por outra parte, a avaliação não permite tomar mais e mais a própria história na mão. O que permite ao sujeito sua autonomia, não é a avaliação, mas o processo de sua maturidade, os objetivos que se propõe, as decisões que toma e as ações que desenvolve em relação aos objetivos propostos.

Haydt (2002, p. 17) esclarece que “[...] é principalmente através da avaliação formativa que o aluno *conhece seus erros e acertos e encontra estímulo* para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é *basicamente orientadora*, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor” (Grifos nossos).

Conhecer erros e acertos não é função da avaliação, mas de investigação. A avaliação em si não incentiva para o estudo sistemático. Mas a avaliação sobre os erros e acertos, tomando as devidas decisões, pode indicar caminhos para despertar o entusiasmo para novas aprendizagens. Neste sentido, o que orienta não é avaliação, mas sim o que o professor for capaz de propor como desafio significativo para si e para os educandos.

Conforme Hadji (2001, p.19), a avaliação formativa é assim denominada porque situa-se no centro da ação pedagógica formadora: “[...] Sua função principal é [...] contribuir para *uma boa regulação da atividade* de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino/aprendizagem” (Grifo nosso).

Essa forma de avaliação não regula as atividades docentes e discentes. Não possui essa capacidade, pois a regulação é posterior a ela; não depende dela, mas do uso que se fizer das informações levantadas, após passar por um juízo apreciativo. Em outras palavras, a avaliação

formativa não forma, apenas fornece dados que, se forem avaliados e bem utilizados, poderão ser um instrumento de formação.

Para Arredondo e Diago (2009, p. 60-61),

[...] a avaliação processual serve como *estratégia de melhora* para ajustar e regular os processos educacionais em andamento (daí o nome). Por isso relaciona-se com a avaliação formativa, e com a *avaliação contínua* [...] a avaliação processual/formativa permite obter informações acerca do desenvolvimento do processo educacional de cada aluno ao longo do curso, proporcionando dados que devem *permitir orientar, regular, modificar ou reforçar* o processo educacional de cada um (Grifos nossos).

Avaliação em si não é uma estratégia por meio da qual se possa melhorar ou regular o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, não é contínua, mas sempre uma parada, mesmo que se realize ao longo do processo educativo. A avaliação não fornece elementos para orientar, regular, modificar, ou reforçar o processo educacional. A partir dos resultados evidenciados pelos alunos em suas provas, o professor poderá decidir que estratégias novas, ou diferentes utilizará em seu processo de ensino. A avaliação não realiza essa tarefa.

Villas Boas (2008, p. 39) em seu livro “Virando a escola do avesso por meio da avaliação” afirma que:

No Brasil o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa. A avaliação formativa é a que *engloba todas as atividades* desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com intuito *de fornecer informações* a serem usadas como feedback *para reorganizar* o trabalho pedagógico (Grifos nossos).

O fato de a avaliação formativa englobar todas as atividades desenvolvidas não significa que seja avaliação. O fornecimento de informações é o primeiro passo para realizar uma avaliação, mas não é toda a avaliação. Pode acontecer que na avaliação realizada não apareça o que reorganizaria ou reorientaria o novo processo docente. O próprio feedback não é uma avaliação, pois, como afirma Ramaprasad (apud Villas Boas, 2008, p. 40): “[...] feedback é informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma”. A informação que o feedback oferece não é uma avaliação, mas um sinal, um indicador a partir do qual o professor pode

manter os processos de ensino e aprendizagem que estava desenvolvendo, ou eleger outras formas que julgue mais adequadas, mas elas não se encontram no feedback. Ele é apenas uma informação. Mesmo quando o aluno monitora a qualidade do que está realizando, “no próprio ato de sua produção”, as estratégias de seu repertório, que poderá utilizar para reorientar seu processo, não estão no feedback.

O feedback é instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem, mas não é um elemento do conceito de avaliação. A avaliação/prova pode apontar deficiências, mas não diz quais ações devem ser desenvolvidas para sanar estas deficiências. A necessidade de definir quais mudanças devem ser realizadas depende da perspicácia do professor, ou do grupo de professores; da necessidade de alteração da forma de trabalho; de aprofundamento do conteúdo, etc.

A avaliação somativa é o terceiro tipo, que é compreendida como:

Avaliação classificatória, cujo principal objetivo é determinar o grau de conhecimento do aluno. Tem como propósito *classificar os alunos* ao final do período. Não leva em conta as subjetividades e discrimina os modos diferentes de se perceber a aprendizagem (TEIXEIRA; NUNES, 2008 p. 112) (grifos nossos).

De acordo com o fragmento exposto acima, acredita-se que a avaliação/prova somativa (que seria a última prova do curso ou do ano) não possui o intuito de classificar os alunos, pois quem classifica é a soma de notas de todo o período em questão. O fato é que as notas envolvem legislações que exigem dos profissionais da educação a realização de médias, para classificar os educandos em aprovados ou reprovados, mas isso não é o papel da avaliação propriamente dita.

Normalmente, essa função da avaliação tem sido vista como a pior de todas, pois se destina a enquadrar os alunos em uma determinada escala de valores de zero a dez, na qual cada um está situado em um degrau específico por ter alcançado um desempenho escolar maior ou menor. Todavia, as demais formas de avaliação, como a diagnóstica e a formativa, também classificam os alunos em inferiores, médios e superiores, segundo seu desempenho. O fato de ser uma avaliação realizada ao término de uma unidade ou de um ano letivo não a torna automaticamente somativa ou classificatória. Ela somente é somativa porque há dispositivos legais que determinam que as notas devam ser somadas e delas ser feita a média, para que,

segundo os princípios estabelecidos legalmente, os alunos sejam classificados em um determinado degrau da escala. Isso, porém, nada tem a ver com a avaliação em si mesma. São outras convenções que a tornam somativa.

Para Teixeira e Nunes (2008, p.112), “[...] a avaliação, nesse ponto de vista, *reproduz a estrutura da classe dominante e cria hierarquias de excelência. [...] Tal prática avaliativa recusa-se* a tratar dos problemas concretos e urgentes da educação, *para servir às organizações políticas e econômicas do capitalismo. Destas considerações preliminares percebe-se o interesse em uma educação alienante*” (grifos nossos).

A avaliação não reproduz a estrutura da classe dominante. Quem realiza esses processos de reprodução são as formas de trabalho docente, os conteúdos veiculados pela escola. A avaliação pode confirmar, isto sim, esses processos e ser usada como instrumento ideológico e político. Ainda: a avaliação não cria hierarquias de excelência. Estas sempre são previamente definidas pela sociedade, pelas determinações escolares. A avaliação/prova somente obedece ao que já está instituído e distribui os educandos segundo seu desempenho. A avaliação não se recusa a levar em conta os problemas da educação. Não serve diretamente ao capitalismo. Quem pode estar a tal serviço pode ser a escola como instituição reproduzindo em seu interior a ideologia dominante. A avaliação, coerentemente, aprecia, confirma tal procedimento pelos resultados das expressões de aproveitamento dos conteúdos trabalhados. Não é a avaliação que possui um interesse alienante da educação. Não está implícito nela este poder de alienar a educação.

Hadji (2001, p.19) considera que a avaliação cumulativa ocorre depois da ação.

Ela tem a função de verificar se as ações visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação [...]. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não a emissão de efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas (grifos nossos).

Concordamos com o autor que a avaliação verifica simplesmente se o proposto foi atingido. O balanço, isto é, as apreciações das aquisições somente podem ser feitas a partir dos dados fornecidos pelos alunos. O autor afirma que esta modalidade de avaliação é terminal. Mas independentemente se a avaliação se realiza no início ou no transcorrer do ano letivo, ou ao seu final, a avaliação é sempre terminal, no sentido que ocorre após uma determinada ação,

um determinado ensino, uma aprendizagem. Por outra parte, não apenas esta modalidade de avaliação se refere às tarefas socialmente significativas. Todas as tarefas escolares são significativas.

Para Arredondo e Diago (2009, p.62), a avaliação final

[...] consiste na coleta e avaliação de dados *no fim de um período* de tempo previsto para a realização de uma aprendizagem, um programa, um trabalho, um ano escolar [...]. A avaliação final, em sua função somativa, é *aplicada ao final de um período de tempo* determinado e pretende determinar a avaliação final deste [...] (grifos nossos).

Toda avaliação é sempre final, mesmo que se realize no início do ano letivo, ou durante os meses de aula. Ela expressa sempre o término de uma atividade que já se realizou. Por outra parte é somativa, mesmo que seja a primeira nota que o aluno recebe, pois ele já soma quanto lhe falta ou quanto deve obter nas demais avaliações para ser aprovado.

Segundo Allal (1986, *apud* Villas Boas 2008, p. 17), “[...] a avaliação somativa ocorre no final de um período de estudos, assumindo a função de certificação, quando se atribui uma nota ou se confere um diploma”. Assim, compreende-se que essa modalidade de avaliação é sempre realizada ao término de um ano letivo, para validar um certificado ao educando, após a soma de suas notas.

Sant’Anna (2009, p. 35) também afirma que “[...] sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados”. Esta avaliação deve ser apenas somativa e não classificatória. Desse modo, será realizada a soma das notas e, em seguida, a média do aluno para determinar em qual nível esse estudante se encontra.

Assim, compreende-se que a avaliação somativa, assim como as demais modalidades, sempre evidencia o fim de uma atividade, ou de um período de estudos, mesmo ela sendo realizada no início ou no fim de um ano letivo.

Portanto, o conceito de avaliação apresentado por Luckesi, e tomado como referência para analisar e apreciar as concepções de alguns autores sobre o tema, evidenciou que ele não se concretiza, na maioria dos casos, em seus quatro elementos constitutivos que são: 1) um juízo de valor; 2) sobre dados relevantes; 3) comparados a um padrão ideal; 4) para uma tomada de decisão.

Ainda não há clara distinção entre o que seja avaliação, sondagem, investigação, coleta de dados, prova, teste, exame, ações anteriores e posteriores ao processo avaliativo. Confunde-se avaliação com os usos possíveis dela. Os usos podem ser políticos, ideológicos, racistas, mas isso não é avaliação.

Considerações finais

O que foi analisado e avaliado não corresponde a todas as ideias e finalidades da avaliação, pois os autores estudados são uma amostra reduzida dos que tratam do tema. Há autores que consideram a avaliação como o centro do processo educacional atribuindo a ela toda a responsabilidade pela transformação escolar e a formação dos educandos. Conferem-lhe o poder de instituir novas formas de ensino e de aprendizagem, o que não corresponde à verdade. A avaliação não cumpre essa função. A avaliação seria a solução para todos os problemas de educação escolar. Confunde-se, também, o conceito de avaliação com os tempos do processo escolar em que ela se realiza, por isso é classificada como diagnóstica, formativa, somativa. A avaliação não é diagnóstica, nem formativa, nem somativa. Essas funções são determinações socioescolares que não entram no conceito de avaliação. Os dados coletados e analisados nos dão o *status quo* da avaliação mas, coerentemente com o conceito de avaliação assumido para apreciá-los, não nos oferecem alternativas de avanços. Isso depende de decisões que não estão implícitas no conceito de avaliação.

Esta investigação, para ser completa, necessita que, em outro momento, sejam retomadas as concepções de avaliação, prova, exame, verificação e os demais conceitos manifestados pelos autores estudados e deles se faça uma análise crítica a partir da etimologia de cada um desses termos e comparados com a acepção que lhe é atualmente atribuída no processo escolar. Nesse sentido, é necessário que outros estudos sobre a temática sejam realizados.

Referências

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex e São Paulo: Unesp, 2009.

ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA. Editora verbo – Lisboa vol. V.6 (s.d).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6.ed. Ática: São Paulo, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** – critérios e instrumentos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Josele e NUNES, Liliane. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.