

## ANÁLISE DA AVALIAÇÃO MEDIADORA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIRETRIZES E DESAFIOS<sup>1</sup>

**Laryssa Paiva Caixeta**

Professora do curso de Jornalismo do Centro Universitário de Patos de Minas  
(UNIPAM).

E-mail: laryssacaixeta@unipam.edu.br

---

**RESUMO:** A avaliação educacional no Brasil, em geral, é praticada pelos docentes de forma coercitiva e classificatória. Isso enseja muitos temores aos discentes, que se sentem coagidos a tirarem boas notas para serem classificados como bons alunos e que se esquecem de preocupar com o aprendizado. Esse modelo tradicional pode ser percebido na educação básica e na educação superior. Com o escopo de modificar tal situação, Hoffmann apresenta o conceito de avaliação mediadora, que visa refletir acerca do processo avaliativo e construir uma relação, sedimentada no diálogo entre aluno e professor, capaz de mediar um aprendizado crescente e enriquecido. Todavia, a aplicação de tal modelo gera resistência por parte de professores, alunos, familiares e sociedade, mormente no que concerne ao âmbito da educação superior. Assim, apresenta-se a seguir uma análise da avaliação mediadora nessa esfera para que se visualizem as peculiaridades e os desafios que envolvem sua efetivação na educação brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação educacional brasileira. Avaliação mediadora. Educação superior.

**ABSTRACT:** Educational evaluation in Brazil, in general, is practiced by teachers in a coercive and classificatory manner. This gives rise to many fears for students who feel compelled to take good grades in order to be considered good students and do not worry about learning. This traditional model can be perceived from basic to higher education. With the scope of modifying this situation, Hoffmann presents the concept of mediating evaluation, which aims to reflect on the evaluation process and build a relationship based on the dialogue between student and teacher, able to mediate a growing and enhanced learning. However, the application of such model generates resistance from teachers, students, families and society, especially regarding higher education. Thus, an analysis of the mediating evaluation in this sphere is presented to show the peculiarities and the challenges that involve its effectiveness in Brazilian education.

**KEYWORDS:** Brazilian educational evaluation. Mediating evaluation. Higher education.

---

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na área temática IV - Outros olhares sobre o fenômeno educativo, relacionado aos estudos de Pedagogia do XIV Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica (CMEB), realizado de 7 a 9 de novembro de 2018.

## 1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a maioria dos professores inspira-se no modelo de avaliação tradicional para avaliar seus alunos. Tal sistema, influenciado por pensamentos de estudiosos norte-americanos, centra-se na mera verificação de aprendizagem dos discentes, que é aferida de acordo com seus resultados numéricos, ou seja, suas notas.

Na prática, nota-se que a concepção do ato de avaliar como mera medida, ou como ação classificatória, não é suficiente para identificar se houve ou não aprendizado. Isso porque, nesse processo, não há reflexão acerca de como avaliar, bem como de quem avalia. Essa postura reiterada em escolas e em instituições de ensino superior tem desembocado na formação de profissionais que, apesar de apresentarem notas suficientes para a aquisição de diplomas, não são capazes de aplicar seus conhecimentos no contexto prático, crítico e reflexivo.

Nesse contexto, como uma alternativa que contrapõe ao modelo tradicional ora delineado, surge a avaliação mediadora, com a proposta de estabelecer uma relação de diálogo entre avaliador e avaliado, capaz de fazer refletir acerca do verdadeiro sentido de se avaliar, bem como acerca do papel da avaliação no processo de construção do aprendizado. Assim, cumpre dizer que o problema de pesquisa desse trabalho consiste na busca do delineamento das diretrizes e dos desafios da avaliação mediadora aplicada no âmbito da educação superior. Com esse intuito, embasado em um esteio metodológico de revisão bibliográfica de obras reconhecidas na área da educação, o presente artigo tem como objetivo central realizar elucidações, no tocante a esse modelo avaliativo, apresentado por Hoffmann (2003). Para isso, debruçar-se-á sobre a análise do panorama da avaliação educacional no Brasil e sobre o levantamento das peculiaridades da avaliação mediadora, com foco na educação superior.

## 2 DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

### 2.1 A AVALIAÇÃO NA ESFERA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O homem, como ser sociável dotado de consciência crítica, emoções e instinto, vive dia após dia submerso em um processo intermitente de avaliação, de maneira que todos os atos de sua existência consciente reflitam isso. Assim, avalia todas as pessoas, os objetos, os fatos e os acontecimentos que o rodeiam. À luz dos ensinamentos de Saul, a avaliação, em *lato sensu*, “apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos” (SAUL *apud* LIMA, 1994, p. 88).

Entretanto, no âmbito educacional, a situação se difere. Ao se observar o ambiente da sala de aula, o que se vê são alunos e professores se avaliando de forma contínua. Assim, por um lado, os alunos julgam aspectos como o comportamento, o conhecimento e a didática do professor, por meio de uma ação natural e inerente ao ser humano. Enquanto de outro, os professores se veem compelidos a ultrapassarem a expressão da espontaneidade humana e a emitirem juízo de valor acerca do aluno,

segundo alguns critérios e finalidades previamente estipulados ou não. Isso desemboca em alguns desajustes, assim, Hoffman (1998, p. 186) explica que a avaliação na escola é “obrigação: penosa, um mal necessário. No entanto, se falamos em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas”.

Nesse ponto, é válido suscitar alguns questionamentos: de modo geral, como os professores têm encarado e concretizado as práticas avaliativas? Qual é a postura dos alunos diante dessas práticas avaliativas? Quais funções da avaliação vêm sendo adotadas no âmbito educacional brasileiro? Qual o reflexo desses usos em sala de aula? Com o propósito de refletir e até mesmo de responder a essas perguntas, mister se faz estudar alguns aspectos e correntes que contribuem para a conceituação do que vem a ser *avaliação*.

A *priori*, sabe-se que a avaliação educacional é um dos mais importantes meios de verificação de aprendizagem utilizado pelos docentes. Entretanto, a sua compreensão extrapola esse entendimento. É algo tão valioso que vários estudiosos se dedicam ao estudo do tema, com o objetivo de encontrarem uma fórmula eficaz, que satisfaça os interesses do aluno e do professor e que explore, da melhor maneira possível, a relação construída no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação, inclusive, exerce grande influência no processo avaliativo. Sobre o assunto, Philippe Perrenoud (1999, p. 57) esclarece que a avaliação está inscrita em uma

[...] *uma relação específica*, que une um avaliador e um avaliado. Na realidade, essa relação une em geral mais do que duas pessoas, já que o avaliador é o agente de uma organização complexa, em nome da qual avalia, enquanto que o aluno faz parte da turma e pertence a uma família, estando esses dois grupos, por razões diferentes, envolvidos pela avaliação de seus membros.

Por consectário, afirma-se que, no presente trabalho, o uso da palavra avaliação não se refere somente à verificação de aprendizagem ou às provas, aos testes, às atividades avaliativas, aos conceitos e às notas, mas, sim, à prática avaliativa como um todo, que perpassa por todo o processo de ensino-aprendizagem e engloba a relação específica supracitada. Nesse sentido, Hoffmann (2003, p. 52-53) afirma que “avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão. [...] deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente”.

Ainda no esforço de compreender e de refletir sobre a avaliação em seus diversos aspectos, imperioso se faz realizar, grosso modo, uma abordagem histórica acerca da temática. Em suma, sabe-se que a ideia inicial de avaliação se relacionava a um momento de tensão para os avaliados. No que tange a essa acepção, a estudiosa Lea Depresbiteris (2003, p. 51) leciona que a prática é mais antiga do que se possa imaginar, uma vez que, “já em 2.205 a.C. o grande Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir”.

No âmbito educacional, a avaliação surgiu com o advento dos colégios, há mais de 300 anos. Nessa senda, Perrenoud (1999, p. 9) explica que a avaliação “não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o

século XIX, com a escolaridade obrigatória”. A relação com a tortura medieval não é em vão.

Esse paradigma é consequência de fortes influências norte-americanas, mormente no que concerne aos estudos de Ralph Tyler. Segundo esse teórico, a avaliação é o “processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo [...]. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (TYLER *apud* HOFFMANN, 2003, p. 33).

De fato, a adoção desse pensamento no Brasil resultou numa prática avaliativa que “restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados”. (HOFFMANN, 2003, p. 34). Ocorre que essa postura implica diminuir o conhecimento a “um bem que se acumula, um material que enche um reservatório previamente vazio, avaliar torna-se uma tarefa relativamente simples, podendo efetivamente ser associada a uma operação de medição [...]” (MACHADO, 1995, p. 265).

Apesar disso, é inegável que a medida integra o conceito do que vem a ser a avaliação. Dessa forma, o “processo avaliativo inclui a medida, mas não se esgota nela. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação [...] interpreta-os, utilizando-se, também, de dados qualitativos” (POPHAM *apud* DEPRESBITERIS, 2003, p. 54).

Ocorre que, na prática, ao avaliar os discentes, muitos professores olvidam-se da complexidade do tema e centram-se apenas na concepção do processo avaliativo como meio de medir o aprendizado, supervalorizando os números. Nessa senda, os professores se perdem no caminho e/ou tropeçam em concepções tradicionalmente utilizadas na história da educação, infligindo, dessa forma, aos alunos, momentos traumáticos de angústia e de pouco aproveitamento. Para muitos, verdadeira tortura!

A título de exemplo, há docentes que aplicam a avaliação como forma de penalizar os alunos. “Incapazes de manter a disciplina, [...] aplicam provas-surpresa a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento”. (DEPRESBITERIS, 2003, p. 53). Luckesi (2002, p. 19) narra o comportamento do docente que a cada dia anuncia uma pequena ameaça, “em um dia diz: ‘A prova deste mês está uma maravilha!’. Passados alguns dias, expressa: ‘Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês’. [...] Sadismo homeopático”.

Há aqueles que utilizam a avaliação como mera formalidade, com o único objetivo de alcançar uma nota final satisfatória, sem a preocupação de obter melhorias ou mudanças nos processos. É necessário destacar, ainda, a utilização do processo avaliativo com a finalidade classificatória. O aluno é classificado como “inferior, médio ou superior quanto ao seu desempenho e pode acontecer de ficar preso a esse estigma, não conseguindo desvelar seu potencial” (DEPRESBITERIS, 2003, p. 53).

Na esfera da educação superior, a situação se agrava. Primeiro os alunos se deparam com o vestibular classificatório, que inspira os processos avaliativos de muitas escolas. Em geral, nesse período, o ensino centra-se no “exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são os mais exacerbados [...]” (LUCKESI, 2002, p. 17).

Depois disso, ao ingressarem nos cursos acadêmicos, os discentes encontram, muitas vezes, professores que dedicam grandes esforços à sua atuação com o intuito de passarem a teoria e as habilidades técnicas. O método de memorização também é utilizado sem nenhuma contextualização, o que condiciona os alunos a agirem sem refletir acerca de seus atos e a reproduzirem esse comportamento nas provas. A *posteriori*, a devida ou indevida apreensão dos conteúdos é medida objetivamente por meio de notas. Nesse diapasão, a aplicação da prática em casos reais e o desenvolvimento da criticidade são, muitas vezes, esquecidos.

Diante ao exposto, depreende-se que, no campo prático, o resultado satisfatório da avaliação dependerá da delimitação de que metas que se quer alcançar. E é justamente com o objetivo de aproximar alunos e professores dessa perspectiva, bem como de afastá-los do modelo classificatório, que alguns teóricos trazem à tona alguns tipos de avaliação que visam orientar o comportamento dos professores em sala de aula. A título de exemplo, citam-se a avaliação dialógica trazida por José Eustáquio Romão, a avaliação emancipatória apresentada por Ana Mara Saul, a avaliação dialética defendida por Celso Vasconcelos, a avaliação mediadora construída por Jussara Hoffman, entre outras. Cada um com sua peculiaridade apresenta re-significados para a avaliação, que visam trazer inovações ao modelo tradicional.

Importa esclarecer que a presente pesquisa debruçar-se-á no estudo da proposta de avaliação mediadora apresentada por Hoffmann. Isso porque ela sugere uma forma de reorganizar o saber que, embora possa ser aplicada em todos os graus de ensino, possui uma preocupação com a educação superior, o que fica evidente quando ela afirma que, desde o início dos seus estudos em avaliação, tem considerado “urgente e essencial o repensar dessa prática (avaliativa) na Universidade, pela sua condição de formadora de professores que irão atuar nas escolas” (HOFFMANN, 1998, p. 137).

Tendo em vista que a educação superior foi delimitada como objeto de estudo deste trabalho, pretende-se ater à análise da avaliação mediadora nesse âmbito, bem como à verificação desse tipo avaliativo enquanto meio para contribuir com a formação humanizada não só de alunos, mas também de futuros profissionais competentes.

## 2.2 DELINEAMENTO DAS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO MEDIADORA

A avaliação mediadora surge a partir dos estudos realizados pela professora Jussara Maria Lerch Hoffmann, apresentados, inicialmente, em seu livro *Avaliação: mito e desafio* e, posteriormente, aprofundados e publicados no livro *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da escola à Universidade*. Assim, ela expõe sua ideia:

o que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2003, p. 57).

Daí exsurge lícita afirmação, que se trata de uma proposta reflexiva e desafiadora da aprendizagem, que vem de encontro à avaliação de classificação, de julgamento de resultados. Para maior compreensão do tema, vale registrar que mediação “refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço [...]” (MELLO *apud* HOFFMANN, 2003, p. 24).

Nesse cerne, mister se faz esclarecer que a avaliação mediadora atua entre “uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado” (HOFFMANN, 2003, p. 57). Com propósito de mediar por meio da avaliação, Hoffmann (2003) alerta que os professores devem tomar alguns cuidados, para manterem uma relação de diálogo com o aluno na construção do conhecimento, os quais serão discutidos no presente capítulo.

A *priori*, deve-se atentar para a verdadeira compreensão dos conteúdos estudados por parte dos alunos. Isso porque, às vezes, o educador provoca o fazer, repassando um amontoado de tarefas, de testes e de trabalhos, mas não se preocupa com o compreender do educando (HOFFMANN, 2003, p. 61).

Outros pontos levantados por Hoffmann (2003) para nortear o entendimento da avaliação mediadora são atinentes à discussão de por que corrigir e, principalmente, à desmistificação do erro como vilão. Dessa maneira, ela entende que os erros são “elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, na contra-argumentação e na elaboração de sínteses superadoras” (HOFFMANN, 2003, p. 66).

A ideia é interpretar o erro de forma construtiva e levantar os motivos que possam ter levado o estudante a chegar àquele pensamento. Afinal, há muito para ser descoberto a partir da leitura das linhas e entrelinhas das respostas dos alunos, das suas soluções inusitadas e das interpretações dadas às questões suscitadas pelo avaliador (HOFFMANN, 1998, p. 62).

Em outra análise, vale discutir, ainda, o seguinte questionamento: e se o aluno não aprende? Na concepção da avaliação mediadora, essa situação pede um posicionamento ativo do professor, principalmente por meio do diálogo com o aluno, no sentido de levantar hipóteses e de investigar os motivos que levaram a não aprendizagem.

Desse modo, também à luz de uma visão construtivista, a estudiosa utiliza Paulo Freire (*apud* HOFFMANN, 1998, p. 57), que, por sua vez, ensina que a “educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela”. Daí exsurge lícita afirmação de que, se o aluno não aprendeu, ele ainda não aprendeu devido a algum desentendimento, assim o processo está inacabado.

Destarte, é inegável que cada aluno possui suas vivências e maneiras de compreender a realidade e os fenômenos que lhe são apresentados pelo professor. Essa influência do meio reflete, inicialmente, na educação inicial e permanece até o ingresso na educação superior. No que concerne a essa esfera educacional, Hoffmann (1998) trata alguns aspectos específicos, os quais serão abordados com mais afinco a seguir.

### 2.3 A AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É inegável e urgente a necessidade de discutir a avaliação na educação superior, principalmente porque a maioria dos professores universitários se mostra incrédula no que concerne à mudança dos parâmetros tradicionais da avaliação. Nesse sentido, Hoffmann (1998, p. 138) discorre que o que se observa hodiernamente é o “fortalecimento da prática tradicional de julgamento de resultados ao final dos períodos letivos, apesar do seu caráter comprovadamente autoritário”.

Esse comportamento é alarmante, uma vez que o corpo docente tende a repetir os modelos que foram seguidos pelos professores que tiveram ao longo da vida estudantil, sem nenhum tipo de reflexão. Por isso, na maioria das vezes, nem percebem que estão agindo dessa forma. Ademais, é justamente a partir da conclusão dessa etapa que os estudantes, então profissionais, ingressarão no mercado de trabalho, sendo, assim, um momento decisivo na vida profissional de muitos. Nessa onda, vale esclarecer alguns aspectos da avaliação mediadora e vislumbrar os impactos da aplicação de suas linhas norteadoras na educação superior.

A primeira abordagem gira em torno do desinteresse e da desatenção percebidos em sala de aula, comportamentos apontados pela maioria dos professores como causas do pouco aproveitamento dos alunos. De acordo com as pesquisas da autora, isso chama a atenção para um impasse muito mais complexo que o próprio desinteresse, que consiste no fato de que esses educadores possuem dificuldade de compreender o verdadeiro significado da aprendizagem. É por isso que a avaliam, de forma objetiva, como algo externo ao aprendiz. Assim, fatores como a não participação nas aulas, a não realização das tarefas e a desatenção dos alunos são tidos como os únicos motivos dos acadêmicos não terem aprendido, o que muitas vezes é constatado meramente por meio das notas baixas.

Desse modo, sem avaliar outras explicações plausíveis para o desentendimento dos estudantes, “deixam de refletir tais professores quanto ao significado básico da relação dialógica educador/educando para a construção do conhecimento. Pretendem minimizar, da prática avaliativa, a subjetividade inerente a tal processo” (HOFFMANN, 1998, p. 144).

Além disso, a prática reiterada dessa forma autoritária de avaliação faz com que os estudantes estabeleçam um sistema de negociação com o professor, no qual o objeto de troca não é o conhecimento, mas, sim, a nota. Por conseguinte, Perrenoud (1999, p. 69) afirma que, ao propor um trabalho, todos os professores do mundo sabem que a primeira pergunta de seus alunos será: vale nota? Se a resposta for não, eles não acharão necessário empregar esforços para cumprirem a tarefa.

Ainda nesse cerne, Gorow (1977) afirma que o fato de os professores negarem as diferenças individuais pode contribuir para o desinteresse dos estudantes ao ingressarem no ensino superior. Ele acrescenta que rejeitamos o “direito das pessoas de terem aspirações pessoais e de estabelecerem seus próprios alvos e padrões. [...] Não podemos esperar criar o entusiasmo pela aprendizagem até que tenhamos abandonado o grosseiro, cruel e destrutivo sistema de graduação [...]” (p. 131).

Isso posto, Hoffmann (1998, p. 145) elucida que, à luz de uma avaliação mediadora, o professor deve estar atento ao fato de que a aprendizagem pressupõe

“experiências vividas pelos sujeitos, o que torna os elementos da ação educativa, únicos e individuais em seus entendimentos e desentendimentos, apesar de sofrerem um mesmo processo educativo”. Essa compreensão pode contribuir para o despertar do interesse dos acadêmicos para além dos conceitos e das notas, tendo em vista que eles se sentirão parte de um processo de enriquecimento e crescimento gradativo, e não mero objeto de avaliação.

Tudo isso leva à análise de uma demanda que gera ainda mais enganos e dificuldades ao professor: a necessidade do diálogo e do acompanhamento individualizado dos alunos, tidos como princípios fundamentais da avaliação mediadora. Acerca desse assunto, Perrenoud (1999) elucida que, na educação, a regra é a diversidade dos aprendizes. Assim, ensina que, por mais “selecionado que seja, nenhum grupo é totalmente homogêneo do ponto de vista dos níveis de domínio alcançados no início de um ciclo de estudos ou de uma sequência didática” (p. 94).

Sob essa análise, entende-se que cada estudante apresenta características e vivências peculiares, que merecem atenção para que haja o melhor aproveitamento do aprendiz e a reciprocidade intelectual. Entretanto, pode-se alegar como empecilho para esse acompanhamento e para esse diálogo a existência de um grande número de alunos amontoados em salas de aula de todo o país, o que geraria uma atividade muito onerosa, pela falta de tempo e de disponibilidade do educador.

Tal alegação é feita porque alguns podem entender que tal prática “exigiria do professor uma relação intensa em tempo com seus alunos, direta, a partir de um entendimento que se processaria individualmente, e através de uma comunicação verbal tal como explicações, orientações e encaminhamentos” (HOFFMANN, 1998, p. 147), o que não se relaciona com a proposta da avaliação mediadora.

Diante disso, Hoffmann (1998, p. 153) esclarece que esse temor também pode ser motivado pelo não entendimento das acepções das palavras acompanhamento e diálogo. Nesse ínterim, assegura que

o diálogo, compreendido como a leitura curiosa e investigativa do professor das tarefas de aprendizagem, poderá se estabelecer mesmo se o educador trabalhar com muitos alunos, no sentido de permitir-lhe, senão a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los.

No que concerne à comunicação pedagógica, Perrenoud (1999) enfatiza o respeito ao silêncio do aluno também como forma de diálogo e de acompanhamento individualizado. Nessa onda, ele explica que, em alguns momentos, é do silêncio e da tranquilidade que “o aluno necessita para reorganizar suas ideias e assimilar novos conhecimentos” (p. 143).

Ademais, outro questionamento levantado por muitos professores universitários se relaciona à dificuldade de se formar um profissional competente sem a utilização do modelo tradicional de avaliação – exigente e classificatório – considerando as cobranças do sistema educacional. Diante desse posicionamento, Hoffman (1988, p. 155) questiona como é possível dizer que a avaliação tradicional garante um ensino competente, quando “altos índices de evasão e retenção são

características constantes em diferentes instituições universitárias? Se os profissionais recém-graduados ressentem-se pela falta de teoria e prática [...]”.

A partir da análise do Censo da Educação Superior publicado pelo Ministério da Educação em 2015, tem-se que, à época, somente 42,1% das 6,1 milhões de novas vagas em instituições públicas e privadas de ensino superior estavam preenchidas. Ademais, importa considerar o crescimento do número de evasão nos cursos, que passou de 11,4% em 2010 e chegou a 49% em 2014.

Diante disso, entende-se que, ao insistirem na prática avaliativa classificatória, os professores estão justamente esquecendo o desenvolvimento dos alunos de lado, para preocuparem-se apenas com os resultados numéricos, isto é, estão deixando de formar um profissional competente (HOFFMANN, 1998, p. 155). Tudo isso reflete na formação de profissionais que, embora dominem os conteúdos disciplinares, não possuem competências pessoais que, segundo Machado (2002), são indispensáveis quando o foco é a formação de um profissional competente. Segundo o mesmo autor, as competências básicas a serem desenvolvidas dizem respeito à “formação pessoal, às capacidades pessoais que transcendem os temas estudados, que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material” (p. 152).

Nesse prisma, afirma-se que mister se faz o início de uma mudança de postura dos professores que revele para seus pares que é possível modificar o atual paradigma da educação brasileira, desde que cada um se conscientize do verdadeiro significado da avaliação e de suas implicações. É inegável que essa transformação, fundamentada na avaliação mediadora, ainda é passível de muitos desafios, até porque nenhuma mudança se opera de uma hora para outra. Entretanto, a inércia ou, ainda, o ato de repetir práticas antigas que não condizem com a formação de profissionais qualificados desembocará em mais prejuízos que benefícios para os interessados na relação de ensino-aprendizagem.

Importa salientar que, segundo Elbert Hubbard (*apud* MARQUES, 1977, p. 65), “não existe fracasso senão no fato de não se tentar mais. Não existe derrota senão aquela que está dentro de nós; não existem barreiras intransponíveis senão as inerentes à nossa fraqueza de propósitos”. Nesse prisma, afirma-se que vale a pena tentar.

#### 2.4 OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE UMA AVALIAÇÃO MEDIADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No presente tópico, o intuito é levantar alguns desafios que surgem diante da aplicação da avaliação mediadora que, longe de serem insuperáveis, devem ser objeto de análise pelos docentes. O primeiro deles concentra-se na resistência à mudança no que diz respeito ao pensamento não apenas dos professores – delineado no capítulo anterior – mas também das famílias dos alunos e, por conseguinte, da sociedade. “A verdade é que há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão de resultados, ou seja, produto obtido, em educação” (HOFFMANN, 2003, p. 12).

Ocorre que muitos professores, ao se depararem com essa resistência vinda de vários lados dos envolvidos no processo, desistem de modificar ou de refletir acerca da prática avaliativa e assumem igualmente condutas de resistência frente aos comportamentos contrários àqueles que entendem como mais adequados. Dessa forma, acabam adotando atitudes tão rígidas quanto às repudiadas por eles. Diante desse impasse, mais uma vez se torna imperioso avaliar que cada um possui suas vivências e que, por isso, pode necessitar de mais tempo, de paciência e até mesmo da análise de experiências práticas para compreender suas próprias contradições.

Nesse caso, Hoffmann (2003) alerta para a importância de se abrirem espaços para os grupos de estudo e de discussão entre os professores. Assim, afirma que é importante dar ao professor oportunidade de “trocar ideias e discutir o seu cotidiano com outros colegas, oportunizar-lhe tempo para reflexão e estudo de forma a repensar suas ações e entendê-las [...]” (p. 180).

Nessa trilha de ideias, Marques (1977) ainda alerta que o espírito de competição e as críticas ferrenhas em nome da avaliação podem prejudicar de forma considerável a mudança de postura dos professores e o sucesso de um grupo. Desse modo, elucida que a maioria “vê como perda de tempo o congregar-se, pois não tem experiência concreta de que o trabalho que visa ao prestígio de um grupo beneficia suas próprias atividades como membro daquele grupo” (p. 68).

Além de esforçar-se para trabalhar em grupo, o professor interessado em adotar as práticas da avaliação mediadora deve buscar o aprimoramento teórico, o que se refere não apenas aos estudos das teorias avaliativas, mas também ao “aprofundamento em teorias de conhecimento bem como estudos referentes a áreas específicas do trabalho do professor” (HOFFMANN, 2003, p. 180).

Em outra análise, importa ao professor entender que dar aulas e avaliar são práticas indissociáveis, por isso não é possível dizer-se apaixonado pela profissão e não gostar de avaliar, pois a arte de ensinar pressupõe a prática avaliativa a todo momento. Por isso, é premente a necessidade de se adotar uma postura ativa diante da constatação das dificuldades dos avaliados. Esse pensamento é válido ainda que esse fazer signifique simplesmente agir diferente diante do aluno em questão. Desse modo, consoante ao ensinamento de Marques (1977, p. 67), a “modificação da atitude do professor, às vezes, é a chave na solução ou desaparecimento do problema”.

Vale salientar, ainda, que os comportamentos dos alunos tendem a refletir as condutas dos professores. Desse modo, na busca pela formação de cidadãos críticos e atuantes, torna-se imperioso, ainda, que ele demonstre, por meio de suas atitudes, o que considera importante, o que espera do aluno (MARQUES, 1977, p. 64).

Em última análise, ressalta-se que os esforços em analisar todos esses pontos, com vistas a superar os desafios ora traçados, conferem à prática avaliativa a ideia de um ato solidário, por meio do qual o professor acolhe o aluno, orientando-o, auxiliando-o e, ao mesmo tempo, sendo auxiliado, para que juntos construam o caminho da aprendizagem. Essa interpretação muito se relaciona com o ponto de vista de Luckesi (2002, p. 172), que define a avaliação da aprendizagem como “um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo [...]”.

É justamente à luz dessa perspectiva, por meio de atos mediadores e, principalmente, de atos amorosos, que se apresenta uma alternativa para se trilharem os caminhos da avaliação — sem receitas prontas, com muitas reflexões, espontaneidade e alguns desafios e com o intenso desejo de beneficiar a figura do educando.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação é uma atividade inerente a todo ser humano. Entretanto, ao se tratar da avaliação educacional, o que se percebe é um cenário marcado por forte rigor e coercibilidade, no qual o resultado numérico produzido pelos alunos prevalece sobre o desejo de refletir sobre a real aprendizagem deles, com o propósito de construir melhorias.

Na medida em que esse panorama incute notório autoritarismo no professor, gera temor nos alunos que, inseridos nesse modelo tradicional, passam também a se preocupar com milésimos de pontos, ao invés de focarem no conhecimento e no desenvolvimento da competência pessoal. No âmbito da educação superior, a situação parece se agravar, uma vez que professores e alunos se veem inseridos em um processo de ensino-aprendizagem isento de diálogo e de posturas solidárias. Tudo isso reflete de forma direta na formação de profissionais que, embora saibam dos conceitos, possuem dificuldade em descobrir o que fazer com eles ou em aplicá-los na realidade prática.

Diante disso, é necessário compreender o conceito da avaliação educacional como algo mais amplo do que a pura medição de conhecimentos, desvinculada de reflexão. Isso porque o exercício da avaliação deve ser pensado e planejado, e não praticado de forma mecânica e aleatória. Com os olhos voltados para essa análise, apresenta-se, como alternativa ao modelo tradicional, a avaliação mediadora, proposta pela professora Jussara Hoffmann. Em suma, sabe-se que esse tipo de avaliação pressupõe a relação dialógica entre aluno e professor, capaz de mediar etapas consecutivas de construção do conhecimento do educando, com o intuito de reorganizar reciprocamente os entendimentos dos envolvidos nesse processo.

No que concerne à educação superior, a avaliação mediadora propõe algumas posturas valiosas para o docente: a prática de uma avaliação qualitativa em detrimento de uma meramente focada em números; a manutenção de uma relação dialógica com o aluno; a realização de um acompanhamento individualizado e a preocupação com a formação de profissionais competentes.

A partir dessas diretrizes, surgem alguns desafios: a resistência em abandonar a prática tradicional de avaliação; o aprofundamento teórico do professor; a adoção de uma postura ativa diante da prática avaliativa, a fim de se buscarem melhorias do processo; a relevância de o professor vivenciar os comportamentos que espera verificar em seus alunos e a percepção da avaliação enquanto ato amoroso, por meio do qual o professor acolhe o aluno e oferece-lhe as mãos para que juntos trilhem o caminho do aprendizado.

Diante ao exposto, vale salientar que o intuito do presente trabalho não foi o de esgotar a temática ora eleita como objeto de estudo, uma vez que se trata de

discussão ampla e profunda suscitada entre os teóricos da área. Ainda assim, nota-se que o fomento de tal debate com foco na mudança é urgente e necessário. Nesse quadro de conclusão, é lícito afirmar que a avaliação mediadora com todas as propostas pode ensejar impactos positivos consideráveis no cenário educacional brasileiro, resultando em uma formação ampla, competente e humanizada de alunos e profissionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 set. 2018.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: Revendo conceitos e posições. *In*: SOUSA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 51-79.

GOROW, F. F. **O jogo da aprendizagem**. Tradução de Geraldina Porto Witter e José Fernando Bitencourt Lomonaco. São Paulo: EPU, 1977.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 137-155.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática, as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARQUES, J. C. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1985.

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