

Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa

Heslem de Magalhães Franco Oliveira¹
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2907-7071>

Dayse Neri de Souza²
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3294-8624>

Francislê Neri de Souza³
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3663-7276>

Resumo

Este artigo evoca o panorama da avaliação escolar destacando a avaliação em larga escala. Faz referência ao seu percurso histórico desde o início do século XX. Apresenta o caminho da avaliação da aprendizagem ao nível internacional e nacional, abordando os olhares de educadores sobre a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e avaliação em larga escala ou avaliação externa, ressaltando a importância de o professor utilizar a avaliação como função básica didática-pedagógica, em que serve de instrumento para melhoria da aprendizagem. Para isso, seguimos uma metodologia de revisão de narrativa histórica com sistematização de teóricos brasileiros e sobre três tipos de avaliações. Os resultados desta revisão teórica mostram a complexidade do tema da avaliação na educação, destacando a necessidade de uma abordagem mais inovadora. Enfatiza historicamente que a avaliação não deve ser apenas um meio de classificar os alunos ou as instituições, mas sim um processo contínuo que contribui para a melhoria da aprendizagem, incentivando a aprendizagem ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades e competências. **Palavras-chave:** avaliação escolar; formação de professores; políticas educacionais; avaliação formativa.

Abstract

This article evokes the panorama of school evaluation, highlighting large-scale evaluation. It refers to its historical path since the beginning of the 20th century. It presents the path of learning assessment at an international and national level, addressing the views of educators on diagnostic, formative, summative assessment and large-scale assessment or external assessment, emphasizing the importance of the teacher using assessment as a basic didactic-pedagogical function, in which it serves as a tool for improving student learning. To do this, we followed a narrative review methodology systematized by Brazilian theorists and three types of assessments. The results of this theoretical review show the complexity of the topic of assessment in education, highlighting the need for a more innovative approach. It historically emphasizes that assessment should not just be a means of classifying students or institutions, but rather a continuous process that contributes to the improvement of learning, encouraging student's active learning and the development of skills and competencies.

Keywords: school evaluation; training of teachers; education policy; formative assessment.

Citação: OLIVEIRA, Heslem de Magalhães Franco; SOUZA, Dayse Neri de; SOUZA, Francislê Neri de. Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, e20239230, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239230>

¹Mestre em Educação Profissional, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), e-mail: heslem.franco@gmail.com

²Doutora em Ciências da Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP, Br, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores-CIDTFF/UA, PT, e-mail: dayse.neri.souza@gmail.com.

³Doutor em Didática, Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP, Br, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores-CIDTFF/UA, PT, e-mail: fns@ua.pt.



1 Introdução

Ao longo dos anos, a avaliação educacional passou por grandes transformações, seja em sua definição ou no modo como é usada. Sem dúvida, na área educacional, ela é um dos assuntos mais comentados, discutidos e um dos mais complexos ao levar em conta suas dimensões. Sousa (2000, p.101) apresenta que a avaliação pode ter dimensões de acordo com sua atuação no campo educacional.

A avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional (Sousa, 2000, p. 101-102).

Portanto, segundo Sousa (2000), a avaliação na educação pode ser classificada em cinco dimensões: i) avaliação de sala de aula, ii) a avaliação institucional, iii) avaliação de programa e projetos educativos, iv) avaliação de currículo e a v) avaliação de sistema. Dessa forma, a avaliação se faz presente não apenas na sala de aula onde geralmente o aluno é submetido a vários tipos de avaliações, mas ela faz parte de todo campo educacional como citado acima por Sousa (2000).

Seguindo essa linha de pensamento, a avaliação ganha novos cenários, ela deixa de ser exclusividade apenas dos estudantes e passa a ser também um instrumento nas mãos de todos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem. Se torna um processo cíclico se considerar que os alunos são bem avaliados, automaticamente, seus professores também serão. Assim, a instituição escolar, também será bem avaliada e conseqüentemente receberá o reconhecimento da sociedade pelo seu trabalho efetivo com resultados satisfatórios. As redes educacionais, através da avaliação, poderão analisar os resultados e identificar o que está bem e o que precisa ser melhorado. Luckesi (1995) corrobora com esse pensamento e diz que a avaliação é caracterizada como um meio de subsidiar o crescimento e a construção de resultados satisfatórios.

Em nossa casa, avaliamos o alimento que estamos fazendo quando provamos seu sabor, sua rigidez, verificando se ele se encontra “no ponto” ou se necessita de mais algum ingrediente, de mais tempo de cozimento etc. Na empresa ocorre o mesmo. Nenhuma empresa sobreviverá sem avaliação com conseqüente tomada de decisão, tendo em vista seu melhor funcionamento e, por isso mesmo, sua melhor produtividade. A avaliação tem por função subsidiar a construção de resultados satisfatórios (Luckesi, 1995, p.183-184).

Dessa forma, entende-se que a avaliação tem um papel de extrema importância. Nesse sentido, Silva e Nunes (2020) endossam essa fala:



É preciso entender que a avaliação é de suma importância, pois investiga o resultado de algum processo, buscando construir resultados positivos, sendo realizada em todos os segmentos, o que diferencia é o objeto a qual a mesma se refere e na esfera educacional isso não é diferente. Dessa maneira, avaliar não é uma tarefa fácil, pronta e acabada. Vários são os processos que a envolve (Silva; Nunes, 2020, p.98).

Portanto, a avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem é um instrumento fundamental, pois por meio dela o professor consegue ter noção se os alunos e as alunas estão alcançando ou não os objetivos das aprendizagens esperadas e, dessa forma, identificar o que o aluno aprendeu e em que ele teve dificuldade. Assim, o educador poderá intervir, de modo a direcionar uma ação em busca de uma aprendizagem efetiva. Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído (Freitas, 2002, p. 92). Estar avaliando o resultado desse processo de aprendizagem é primordial para entender também seu processo de construção.

A fim de medir e analisar a qualidade da educação brasileira em busca de soluções que levem à melhoria da qualidade educacional, as políticas de avaliações externas podem trazer grandes contribuições no campo educacional (Freitas, 2002). Conhecer a avaliação externa e compreender o seu funcionamento, diretrizes e resultados apresentados possibilita uma melhor utilização das informações apresentadas.

Para melhor compreender a avaliação externa no Brasil, é fundamental retornar na História mundial e nacional da avaliação e questionar: Qual foi o percurso histórico da avaliação e das políticas educacionais de avaliação no Brasil? Como as narrativas históricas nacionais e internacionais foram incorporadas na sistematização de teóricos brasileiros que abordam e utilizam os diferentes tipos de avaliação?

2 Metodologia

Neste artigo, seguimos uma metodologia de revisão teórica de narrativa de publicações científicas. Assim, procuramos revisar e sintetizar a literatura relevante sobre avaliação educacional em geral, mas dando ênfase à avaliação da aprendizagem e à avaliação externa. Esta revisão teórica tem também como objetivo principal, fornecer um contexto teórico para os estudos relacionados ao percurso histórico da avaliação no Brasil e ao contexto das suas políticas educacionais.

Nesta revisão teórica de narrativa, iremos apresentar teorias, conceitos, modelos sobre a avaliação na educação. Nosso objetivo secundário é ajudar os leitores a compreenderem a base teórica e os três principais tipos de avaliações que foram e ainda são presentes no sistema educacional brasileiro. Com essa metodologia pretendemos destacar as lacunas na literatura existente na visão de teóricos da avaliação do Brasil e como novos estudos podem preencher esses desafios.

A estrutura desta revisão teórica de narrativas acadêmicas começa com uma introdução histórica das políticas educacionais, seguida de uma revisão dos principais conceitos e teorias relevantes da avaliação das aprendizagens, uma discussão das pesquisas anteriores e suas descobertas e, por fim, uma transição para a apresentação do estudo atual e as contribuições de autores brasileiros sobre avaliação. Finalmente, situamos as pesquisas em um contexto mais amplo para demonstrar a relevância dos estudos em avaliação educacional para a comunidade científica nacional e internacional.

3 As políticas educacionais: percurso histórico

O tema avaliação escolar não é uma abordagem nova e sua discussão não se esgota. Dentro dos referenciais teóricos bibliográficos ao longo da história da educação, a avaliação educacional escolar pode ser encontrada com várias nomenclaturas como “avaliação oficial”, “avaliação sistêmica”, “avaliação externa”, “avaliação de larga escala”, e outras mais. Todas essas terminologias, entendem-se como sendo as avaliações aplicadas às escolas com a elaboração de agentes externos das unidades escolares, sendo elas com datas marcadas pelos órgãos governamentais/institucionais, desenvolvidas no âmbito de sistemas de ensino, com objetivos de subsidiar ao Governo e/ou instituições em suas políticas na área educacional, ou seja, com os resultados apresentados, os órgãos competentes podem traçar metas educacionais e novos rumos de direcionamento em busca de melhores resultados acadêmicos.

Desde o início do século XX, o Brasil já tinha procedimentos avaliativos em que se estabelecia a verificação da aprendizagem dos alunos em todos os seguimentos de ensino. Em 1907, iniciaram-se as primeiras medições da educação com o objetivo de suprir o Anuário Estatístico do Brasil⁴ (AEB), com relação ao ensino, essas primeiras medições foram usadas para coletar “dados sobre número de escolas, número de matrículas e de conclusão de curso e número de pessoal docente” (Souto, 2012, p.168).

Souto (2012) nos apresenta as regiões que eram utilizadas para as medições do Anuário em todos os níveis educacionais.

O Anuário Estatístico do Brasil no Ensino superior iniciou suas coletas dentro de 8 estados (Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo) e Distrito Federal. No ensino secundário abrangia 20 estados. No ensino profissional não existia uma determinada região específica, os estudos apresentam que nessa modalidade ele tinha abrangência geográfica diversa. Já no ensino secundário público municipal envolvia os estados do Pará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul (Souto, 2012, p.168).

Já no ano de 1925, foi criado o Conselho Nacional de Ensino pelo decreto n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, que reformulou a educação em todos os seguimentos e criou o Departamento Nacional do Ensino. Os intelectuais de educação das décadas de 1910 e 1920 acreditavam que o Estado deveria montar um sistema educacional centralizado, como forma de garantir recursos e mecanismos institucionais estáveis para os projetos de ensino existentes em diversos pontos do país (Gabler, 2019). E em 1931, foi criada a Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, “apesar dessa iniciativa, o processo da coleta de dados foi interrompida por mais de uma década, só voltando a ser reativada em 1936” (Horta Neto, 2006, p.26).

Um ano antes, em 1930, Ralph Tyler⁵ nos Estados Unidos, efetivou uma das experiências mais relevantes nessa área que teve repercussões expressivas no Brasil. Ele coordenou a realização de um estudo longitudinal envolvendo 30 escolas do estado de Ohio (EUA). Esse estudo ficou conhecido como *Eight Years Study* (Horta Neto, 2006, p.26). O

⁴ O Anuário Estatístico do Brasil tinha como objetivo coletar informações na área de saúde e educação. Como o tema em pauta se restringe à área de educação não se irá ater nessa informação. Mas é importante ressaltar que dentro da história educacional o setor de saúde e educação caminharam juntos durante muitos anos. Mas para maiores estudos e pesquisas basta acessar a página <https://seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade/article/view/32041/23649> e ler o artigo O Anuário Estatístico do Brasil e as informações sobre educação e saúde de Raquel Dezidério Souto.

⁵ Tyler é um educador norte americano, que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Seu livro traduzido em 1974, *Princípios básicos de currículo e ensino*, o fez ser conhecido no Brasil.

Eight Years Study (também conhecido como Estudo de Trinta Escolas e/ou Estudo de oito anos), foi um projeto experimental conduzido entre 1930 e 1942 pela Associação de Educação Progressiva (PEA), em que trinta escolas secundárias redesenharam seu currículo enquanto iniciavam práticas inovadoras nos testes dos alunos, avaliação, orientação do aluno, desenho do currículo e desenvolvimento da equipe (Kridel, 1947). Esse estudo envolveu o levantamento de coleta de dados com estudos longitudinais e influenciou significativamente todo o mundo, inclusive o Brasil.

Em 1934, no Brasil, foi criado o Instituto Nacional de Estatística, que depois se tornou Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O Instituto coordenava os trabalhos de levantamento de estatísticas dos diversos órgãos do Governo Federal, “tinha como objetivo a promoção, execução e orientação técnica de levantamentos sistemáticos de todas as estatísticas nacionais, inclusive os referentes à educação” (Soares, 2001, p.38).

É importante salientar que no ano de 1947 ocorreu em Paris, o Primeiro Comitê de Estatísticas Educacionais, ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura-UNESCO. No entanto, em 1950, uma comissão de especialistas se organizou com objetivo de padronizar as estatísticas educacionais e passou a estimular os países membros a aperfeiçoarem suas estatísticas educacionais, que aconteciam de 3 em 3 anos (UNESCO-1997).

No início da década de 60, em 1961, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 4.024/61, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, essa lei se referia à eficiência do sistema de educação brasileiro. Ela “ficou treze anos no Congresso Nacional, e inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o parlamento não soube perceber” (Ghiraldelli, 2001, p.117).

Entre os diversos temas tratados na referida Lei, destacava-se uma referência especial à estatística educacional. Pelo artigo 96, a Lei determinava que o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais deveriam aceitar esforços para

[...] melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

- Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (Brasil, 1961).

É importante destacar que o texto mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se refere à eficiência do sistema educacional em promover uma associação entre qualidade e índices de produtividade do ensino, levando em consideração o custo do mesmo. A LDB/61 entra em vigor em um momento histórico, em que a sociedade brasileira buscava por aquisição de novos padrões culturais, de consumo e de acentuado êxito rural.

Ou seja, nas décadas de 1950 e 1960 ocorreu o marco da institucionalização de pesquisas quantitativas sociais e educacionais através de estudos do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Contudo, lamentavelmente, essas pesquisas foram marcadas por uma descontinuidade e com isso não ocorreu o acúmulo de experiências e conhecimentos mais sistemáticos nessa área (Bonamino, 2002).

O baiano, educador e político Anísio Teixeira prestou a sua importante contribuição, ao presidir a direção do órgão e teve grande desempenho em relação a pesquisas educacionais. Ele sintetizou a ideia que guiaria a trajetória do Inep: “fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil” (INEP, 2020, p.78).

Nessa trajetória, em 1964, o governo militar se instalou no Brasil. O grande interesse



era o desenvolvimento econômico com segurança, ficando a educação a serviço desse objetivo. Anísio Teixeira foi afastado da direção do Inep e as pesquisas educacionais de cunho sociológico perderam espaço. Os estudos, nessa época, não abrangiam todo o território nacional, eles eram realizados em algumas regiões através dos Centros Regionais de pesquisa, o que pode caracterizar um tipo de descentralização.

Desse momento até meados da década de 1970, a educação foi balizada para a formação do mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração das políticas educacionais aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional - defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico inclusive da vida artística e intelectual do país.

Após o governo militar, já nos anos de 1990, ocorreram muitas mudanças na política brasileira, imergindo o país no quadro de mercado globalizado. Essas mudanças levaram o Governo a ter novos olhares dentro do campo educacional. Para o Governo da época, as avaliações educacionais em larga escala ganharam muita importância surgindo pesquisas colaboradas por órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho, principalmente depois da Conferência de Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Essa conferência teve como órgão responsável pela organização a UNESCO.

De acordo com os documentos oficiais do MEC/INEP (2000), na Conferência de Jomtien, foi elaborado um documento que forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

Nessa época, em virtude das mudanças políticas, ocorreu também um novo posicionamento do Governo em relação à educação e se estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº9394/96 (LDB), que legitima a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A avaliação do rendimento escolar em nível nacional, é colocada sob a responsabilidade da União, com a finalidade de fazer a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre a educação. A LDB de 1996, tornou obrigatório a avaliação nos diferentes níveis do ensino e, o Brasil, começou a participar de avaliações internacionais na área da educação.

Importante lembrar que no início do ano de 1990, o SAEB teve sua implantação a partir da aplicação de provas utilizando amostragem representativa dos sujeitos e o levantamento de dados ao nível nacional.

Por volta de 1995, o SAEB incluiu em sua amostra o Ensino Médio e a rede particular; adicionou instrumentos de coleta de dados sobre características socioeconômicas e culturais e sobre hábitos de estudo dos alunos, além de reestruturar as séries avaliadas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (hoje 5º e 9º anos do Ensino fundamental) e a 3ª série do Ensino Médio nos conteúdos de Língua Portuguesa, com foco na leitura e Matemática com foco na resolução de problemas, avaliando dessa forma o desempenho das unidades escolares, dos seus profissionais dos níveis do Ensino Fundamental e Médio de todo o país.

O SAEB é a primeira iniciativa em âmbito nacional que tem como objetivo coletar dados sobre qualidade de educação e conhecer a educação básica no país. Além disso, procura informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, fornecendo subsídios para que gestores e professores desenvolvam alterações necessárias para garantir a melhoria da qualidade e igualdade da educação, conforme sublinhado pelo INEP.

O SAEB tem como principal objetivo, contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à

escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. (INEP, 2020, p.01)

Dessa feita, mediante a aferição dos resultados cognitivos dos alunos, por meio do SAEB, a qualidade da educação se efetiva no Governo por meio da avaliação em larga escala.

Apesar de as avaliações externas terem sido instituídas como implementação das reformas educacionais, elas tiveram muita resistência por estarem vinculadas a políticas públicas (Alavarse; Blasis; Falsarella, 2013).

Machado (2012), afirma que após essas avaliações serem criadas e implantadas, os Governos estaduais na esteira desse movimento, também criaram seus próprios sistemas de avaliação do Ensino Fundamental, em 1992 nos estados do Ceará e Minas Gerais, e São Paulo em 1996.

A difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estadual e municipais tem sido marca forte desse período e são apresentadas com o objetivo de coletar, produzir e difundir dados e informações que possibilitem uma análise mais acurada da realidade educacional e das dificuldades existentes. Também, as que subsidiem a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação, desde o mais macro, como o governo federal, até o mais micro, como a gestão das escolas (Alavarse, Arcas, Machado, 2017, p.1356).

O mesmo autor ainda ressalta que “as informações coletadas e divulgadas pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão, porém, só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e uso dos resultados no trabalho das escolas” (Machado, 2012, p.73).

Em 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), se desdobrou em duas avaliações complementares: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que ficou conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC). Já em 2013 foi implantada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

No entanto, a avaliação externa de larga escala se firmou no país ao longo do século XX e início do século XXI como uma ferramenta de regulação e da administração governamental. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) afirma que sua intenção é verificar a realidade educacional do estado, município em busca de qualidade educacional, “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, construindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (Brasil, 2008, p.12).

4 O caminho da avaliação da aprendizagem: contextualização do surgimento

A avaliação sempre esteve presente entre os pesquisadores e profissionais da educação. A avaliação da aprendizagem, oriunda de dentro das escolas, sempre foi motivo de debates e de um grande acervo de pesquisas e estudos. Ela continua sendo “a pedra no sapato” da maioria dos professores e o objeto de pesquisa de muitos estudiosos como Celso dos Santos Vasconcellos (1994), Carlos Cipriano Luckesi (1995), Thomas Kellaghan (2010) e Vincent Greaney (2010), Pedro Demo (2010), Jussara Hoffman (2017). Ou seja, a avaliação exerce importante papel para o alcance de uma prática pedagógica competente e para a melhoria da qualidade de ensino, pois para verificar e monitorar a aprendizagem dos alunos teoricamente ela é o principal instrumento utilizado (Greaney; Kellaghan, 2010).

No exterior, especificamente nos Estados Unidos, a trajetória da avaliação da aprendizagem teve início com o psicometrista e psicólogo educacional Robert Thorndike (1901) que desenvolveu testes educacionais tendo o foco na mensuração de mudanças do comportamento humano. De acordo Sousa (1991, p.28), esses testes e medidas educacionais ganharam importância nas duas primeiras décadas do século XX, mas “na década de 30 esses estudos avaliativos ganharam intensidade, passando a utilizar novos instrumentos rigidamente ajustados e formatados para a avaliação do desempenho do aluno”.

Nesse período, a obra de Tyler (1930 *apud* Kliebard, 2011, p.24) projetou a avaliação por objetivos educacionais, verificando se eles estão sendo trabalhados pelo programa de ensino e se eles têm por finalidade levantar dados do desempenho dos alunos, verificando assim a aprendizagem etapa por etapa, fornecendo subsídios e evidências sobre o rendimento do aluno de acordo com os objetivos esperados e, conseqüentemente, permitindo aferir e controlar os períodos do processo curricular.

Os princípios de Tyler (1930) giram em torno de quatro perguntas centrais que ele considera essenciais para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva de forma eficiente e, dessa forma, ocorra um ensino efetivo. São elas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
 3. Como podem essas experiências educacionais serem organizadas de modo eficiente?
 4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?
- Essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar —experiências, organizar —experiências e avaliar (Tyler, 1930 *apud* Kliebard, 2011, p.24).

O processo de avaliação, segundo Tyler (1930), é essencialmente o processo de “determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino” (Kliebard, 2001, p. 24).

Na perspectiva de Sousa (1991), essa proposta de avaliação operacionalizada no planejamento escolar curricular com fases e etapas definidas, influenciou outros estudiosos e ganhou grandes seguidores que viam em seus manuais de instrução orientações precisas, em que a tarefa fundamental do professor era seguir as instruções.

Posteriormente, Cronbach (1963 *apud* Vianna, 2013, p. 66), apresentou críticas à avaliação por objetivos segundo o modelo proposto por Tyler (1930), a ênfase exposta seria o caráter de múltiplas dimensões dos resultados da avaliação como necessário para utilizar várias propostas de atividades educacionais. Dessa forma, segundo Cronbach (1963), as avaliações devem ser entendidas como uma atividade diversificada, que exige a tomada de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações que elas podem oferecer:

1. determinar se os métodos de ensino e o material instrucional utilizado no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes;
2. identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
3. julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores (Cronbach, 1963, *apud* Vianna, 2013, p. 66).

Dessa forma, na perspectiva de Cronbach (1963), a avaliação educacional é usada para atingir 3 objetivos importantes: i) a avaliação permitiria decisões que chegariam ao

aperfeiçoamento do currículo; ii) os dados referiam-se aos estudantes e seus rendimentos e iii) os resultados levariam à natureza administrativa com suas tomadas de decisões.

Já em 1971, a proposta de avaliação formativa foi estendida aos estudantes por intermédio de Bloom *et al.* (1983) que considera a avaliação como instrumento utilizado pelo professor com vista à coleta de informações necessárias para o progresso do aluno, um indicador seguro de sua aprendizagem (Lopes, 2007, p.62).

O termo avaliação formativa é utilizado por Bloom (1983) para caracterizar uma sequência de curtos testes diagnósticos realizados com o propósito de verificar o progresso dos alunos, visando ajudá-los a empenharem seus esforços no momento adequado e no sentido apropriado. Porém, para aqueles que já atingiram os objetivos estabelecidos pelos testes, estes apresentam apenas o sentido de reforço (Lopes, 2007, p.62).

Dentro da literatura, têm-se dois textos de Benjamim Bloom (1983) que por tratar de apresentar as melhores técnicas de avaliação, baseadas na organização dos objetivos educacionais, causaram grande impacto na área educacional. Os estudos de Benjamim Bloom junto com seus colaboradores Hastings e Madaus (1983) são apresentados na obra: *Taxonomia e Objetivos no Domínio Cognitivo* (1956) e *O Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar* (1971). Esses estudos foram traduzidos para o Brasil em 1983 (BLOOM *et al.*, 1983).

Benjamin Bloom contribuiu com mais uma classificação de avaliação. Segundo ele, “a avaliação pode ser classificada em três categorias: i) somativa, ii) diagnóstica e iii) formativa” (BLOOM *et al.*, 1983, p. 8). Em razão da relevância desse autor para o tema em questão, segue-se a classificação proposta por ele para tratar dos tipos de avaliação, mas abordando também os olhares de especialistas brasileiros dentro dessa temática.

5 Perspectiva da avaliação no Brasil

No Brasil, na década de 1990, os estudos sobre avaliação ganharam uma grande projeção por parte de alguns estudiosos como Celso dos Santos Vasconcellos (1994), Carlos Cipriano Luckesi (1995), Pedro Demo (2010), Jussara Hoffman (2017) entre outros. Esses estudiosos produziram grandes reflexões e contribuições ressaltando o lado negativo classificatório e seletivo da avaliação quantitativa e a busca por um novo olhar teórico de avaliação em prol de mudanças avaliativas na prática educacional.

A avaliação é vista e divulgada por esses autores com uma função mais ampla, descaracterizando seu aspecto rígido pautado em testes, mas abarcando as descrições quantitativas com interpretação também qualitativas. Dessa forma, passa a ter caráter contínuo, com trocas constantes entre aluno e professor, deixando sua função em apenas medir o rendimento do aluno.

Nesse sentido, Luckesi (1995, p. 81) apresenta “uma avaliação que sobreponha a ideia de classificação e comparação para a função diagnóstica que leve a uma transformação da prática pedagógica do professor”.

Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Fica muito claro que a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, principalmente quando analisamos seu foco, seu objetivo. Sua prática transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção.

Outra característica da avaliação formativa é a continuidade, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

Hadji (2001) traduz a importância de os atores do processo ensino e de aprendizagem assumirem efetivamente seus papéis quando questiona

se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno pode realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? (Hadji, 2001, p. 24).

Pensando nessas ações de mediações, o texto que segue apresenta as avaliações utilizadas no contexto escolar.

6 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite ao professor verificar o conhecimento prévio de cada aluno, tendo como finalidade organizar seu trabalho pedagógico de acordo com os resultados apresentados. De acordo com Luckesi (1995)

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que essa concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista (Luckesi, 1995, p. 82).

Vale ressaltar que a avaliação diagnóstica pode também ser utilizada durante o processo educacional com fins de identificar as causas das falhas de aprendizagem e possibilitar a utilização de recursos que levam a corrigir as falhas apresentadas.

Ratificando Luckesi (1995), Chueiri (2008) propõe uma avaliação numa concepção dialético-libertadora de educação na qual deixa claro seu olhar da avaliação educacional.

A prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos (Chueiri, 2008, p. 52).

Assimilada dessa forma, a avaliação passa a ser dinâmica, construída na rotina escolar, com função não apenas de avaliar desempenhos finais, mas averiguar e acompanhar melhor o desenvolvimento do aluno.

O papel da avaliação diagnóstica sobre esse olhar, consiste na investigação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, proporcionando assim compreensão dos conteúdos apresentados no presente dentro do processo educacional.

Acerca dessa posição, Moraes (2003) corrobora afirmando que ela é destinada para compreender o processo do conhecimento do aluno:

A avaliação diagnóstica é destinada a encontrar em que nível de aprendizagem o aluno está, se configurando através de um diagnóstico para a compreensão do andamento da produção do conhecimento. É onde o professor conseguirá perceber as causas das dificuldades do aluno e assim poder traçar ações para sanar as mesmas. A avaliação faz parte do processo, por ser uma avaliação contínua, dentro da realidade do aluno na concepção de aprendizagem e de crescimento pessoal (Moraes, 2013, p.17).

A avaliação diagnóstica, observa, analisa e busca alternativas para as dificuldades dos alunos colaborando para a reconstrução de novas aprendizagens, pois se não apresentar essa ação de construção ou retomada de estudos ela se torna um trabalho perdido, segundo Demo (2010). Assim, o importante, é estabelecer um diagnóstico adequado para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos ou dificuldades, visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem como salienta Hoffman (2017).

7 Avaliação formativa

Relativamente à avaliação, Perrenoud (1999) explicita que deve estar à disposição do processo ensino e de aprendizagem como forma de acompanhar as competências assimiladas e adquiridas pelos alunos e dessa forma procurar desenvolver as que ainda necessitam ser apreendidas, sendo desenvolvida assim de maneira formativa. O autor, então, propõe a avaliação formativa com a finalidade de contribuir para a progressão da aprendizagem. A avaliação formativa compreende “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (Perrenoud, 1999, p. 89).

Ou seja, a avaliação formativa tem como função controlar, e ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de constatar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos, conforme enfatiza Cruz (2008).

A avaliação formativa permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para que seja realizada com eficiência, ela deve ser planejada em função de todos os objetivos, desse modo o instrutor continuará seu trabalho ou irá direcionar de modo que a maioria dos alunos alcance plenamente todos os objetivos propostos (Cruz, 2008, p.03).

Não avalia apenas o momento, mas o processo contínuo de aprendizagem. Dessa forma, ela apresenta “[...] uma caracterização útil para o prosseguimento da aprendizagem, já que aluno e professor, descobrindo as dificuldades, fica mais fácil traçar o caminho para supri-las” (Moraes, 2013, p.18).

Por ser formativa, tem a função de formar. Para o professor essa avaliação torna-se uma aliada de seu trabalho, oportunizando a ele a busca de dinâmicas pedagógicas. Visto que os alunos ampliam e constroem os seus conhecimentos a partir de experiências já vivenciadas, ela deve estar integrada com a avaliação diagnóstica e caminhar juntas para garantir a aprendizagem do aluno, de acordo com Demo (2010).

Essa avaliação permite perceber a mudança no processo de aprendizagem do aluno, agora em busca de permanente crescimento como fica claro na fala de Luckesi (2005):

[...] à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida

em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; [...], permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria (Luckesi, 2005, p. 02).

Partindo dessa afirmação, a avaliação formativa é um processo contínuo em que o foco está na aprendizagem do aluno em estar sempre adquirindo novos conhecimentos. Portanto, Luckesi (1995) evidencia que é de suma importância o olhar do professor como agente proativo nesse processo de compreender e avançar o estágio em que situa o aluno, proporcionando uma aprendizagem significativa e contínua, que envolva professor e aluno na interação e troca constante de conhecimentos e aprimoramento dos saberes.

Podemos concluir que a avaliação formativa deverá ocorrer durante o processo de ensino e de aprendizagem do aluno visando fornecer informações pertinentes ao professor sobre o desenvolvimento do aluno, a fim de identificar falhas no processo para em seguida propor melhor direcionamento de procedimento que ajudará na superação das dificuldades com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos estabelecidos e ver quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades de ensino.

8 Avaliação somativa

É realizada ao final de um curso ou unidade de ensino e classifica os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento e rendimento alcançado, tendo os objetivos previamente estabelecidos (Cruz, 2008).

Assim, ao longo de um período letivo (bimestre, por exemplo), em que o educando realizou diversas atividades (trabalhos, pesquisas e provas), ele, no final do período, recebe uma nota única desses resultados. Subentende-se que essa nota deve demonstrar o desempenho e as aprendizagens desse estudante no período de estudo em questão, levando-o à classificação que comprova que o aluno está apto para o próximo nível de ensino.

Esse posicionamento é endossado pelos seguintes autores, quando atestam que “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (Bloom *et al.*, 1983, p. 100).

A avaliação somativa apresenta duas vertentes: a classificação e a aprovação. A classificação diz respeito à quantidade de conhecimentos que o aluno demonstrou ter adquirido ao longo do ano escolar, o que o coloca em comparação com os demais estudantes em relação ao seu desempenho. A aprovação testifica que o educando conseguiu assimilar os conteúdos e está apto a frequentar o próximo nível de ensino.

Bloom *et al.* (1983, p.173) salientam ainda que “essas avaliações devem usar suas funções de forma conjugada visando garantir a eficácia do sistema de avaliação e dessa forma alcançar excelência educativa”. A avaliação deve ser entendida como uma parte do processo de ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador do processo educacional para formar o aluno, e não só “cobrar” a aprovação do desempenho escolar.

Corroborando com Bloom *et al.* (1983), os educadores Blasis, Tilger e Longato (2014, p. 9) abordam que “as diversas formas de avaliação educacional (externa, diagnóstica, formativa, institucional) diversificam e ampliam as fontes de investigação ao alcance da escola



no que diz respeito às aprendizagens”.

Blasis, Tilger e Longato (2014) ainda afirmam que apropriar-se desses procedimentos avaliativos, assimilando os resultados como um ponto inicial de ações comprometidas ao direito de aprendizagem, é o mais necessário aos profissionais da educação.

Caso ocorra de a avaliação ser usada apenas como meio de criação de hierarquias de excelência entre alunos para compará-los e depois classificá-los em virtude de uma norma de excelência, definida pelo professor ela perde seu valor como bem pontua Hoffmann (1993):

Segundo Hoffmann as escolas fazem muito uso ainda das provas somativas ou classificatórias e muitas vezes ela é caracterizada como um aspecto disciplinador e punitivo: [...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas, [...] (Hoffmann, 1993, p.87)

Sendo assim, e confirmando a citação do Hoffmann (1993, p.87) “essa avaliação não ajuda o aluno a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois, classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros”, realçando em primeiro momento o aspecto qualitativo (a nota, o resultado obtido), esquecendo o plano da reflexão sobre o processo de aprendizagem do educando. Para Vasconcellos (1994), somente podemos avaliar quantitativamente os aspectos mais objetivos para não cairmos na subjetividade, muitas vezes, discriminatória e preconceituosa. Se quisermos avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, temos que avaliar durante o processo de aprendizagem, ou seja, sempre que for preciso devemos avaliar para ajudar o aluno, não apenas para atribuir-lhe uma nota.

Demo (2010), nos coloca que a prova somativa só é bem utilizada se ela indicar os horizontes qualitativos da aprendizagem do aluno, portanto, ela deve ser retornada ao aluno com as observações, propostas e comentários precisos para facilitar o processo de aprendizagem do aluno.

No entanto, no campo educacional, outras avaliações são importantes, passando desde o processo educacional até a gestão escolar. Mas, no âmbito desse estudo, a reflexão será concentrada na avaliação enquanto prática educativa, enquanto processo de ensino e aprendizagem envolvendo os atores centrais desse fazer pedagógico.

A seguir apresenta-se um quadro comparativo de alguns teóricos brasileiros e seus olhares sobre os tipos de avaliações apresentadas no estudo desse artigo.

Quadro 1 - Teóricos Brasileiros e Tipos de Avaliações

Avaliações / Teóricos	Jussara HOFFMAN (1993/2017)	Celso do Santos VASCONCELLOS (1994)	Carlos Cipriano LUCKESI (1995/2005)	Pedro DEMO (2010)
Diagnóstica	O importante é estabelecer um diagnóstico adequado para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos ou dificuldades, visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem.	Um processo que possibilita verificar as dificuldades dos alunos e possibilita tomada de decisões para superar os obstáculos.	Ferramenta pedagógica que não pode ser usada isoladamente. Deve ser usada com objetivos que levem o aluno a melhorar seus conhecimentos e habilidades.	Contribui para que o prof. e aluno tenham um diagnóstico de como se encontra o processo aprendizagem, se é necessário retroceder ou se é possível avançar. Caso contrário, torna-se trabalho perdido.
Formativa	“Está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. É, portanto, essencialmente, a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa”. (2017, p.62)	“Carecemos avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, temos que avaliar durante o processo de aprendizagem, ou seja, sempre que for preciso e devemos avaliar para ajudar o aluno, não apenas para atribuir-lhe uma nota”. [...] “É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades”. (1995, p. 43).	Propicia compreender e avançar o estágio de aprendizagem em que se situa os alunos, no qual, este aprende de uma determinada forma e tem as suas próprias dificuldades, que precisam ser superadas pelo educando por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativo e contínuo, que envolva tanto o professor como os alunos, através da interação, da troca constante de conhecimentos e do aprimoramento dos saberes dos alunos.	Integrada com a avaliação diagnóstica com objetivos também prognósticos: compromisso de entrar em cena sempre que o diagnóstico assim recomendar, expressando a obrigação ética e profissional de garantir a aprendizagem do aluno.
Somativa/ Classificatória	“Volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo. Portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos dos educandos e não ajuda este sujeito superar seus erros e suas dificuldades, pois apenas classifica os alunos em ótimo, bom, regular e ruim”. (1993, p.87)	Somente podemos avaliar quantitativamente os aspectos mais objetivos para não cairmos na subjetividade, muitas vezes, discriminatória e preconceituosa. Se quisermos avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, temos que avaliar durante o processo de	“[...]exerce o papel autoritário, punitivo,”. (1995, p.175) “[...]um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, [...]” (2005, p.37).	A nota deve vir acompanhada de comentários e propostas para facilitar a aprendizagem do aluno, ela só faz bem se for indicar os horizontes qualitativos da aprendizagem.



Avaliações Teóricos	Jussara HOFFMAN (1993/2017)	Celso do Santos VASCONCELLOS (1994)	Carlos Cipriano LUCKESI (1995/2005)	Pedro DEMO (2010)
		aprendizagem, ou seja, sempre que for preciso e devemos avaliar para ajudar o aluno, não apenas para atribuir-lhe uma nota.		

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

9 A avaliação externa

Seguindo a mesma proposta de classificação, assim como nas provas somativas ou classificatórias, temos também as avaliações externas. Na década de 90 do século passado, no campo educacional, a avaliação externa podia ser considerada um momento de grandes desafios e de significados. “A avaliação externa é um ponto de partida, uma referência para conhecer melhor o desempenho de escolas e sistemas de ensino e estimular a tomada de decisões” (Alavarse; Blasis; Falsarella, 2013, p. 254). Foi um momento em que a avaliação educacional foi reorganizada e ganhou novas dimensões: a equidade e o compromisso dos agentes educativos.

A avaliação com equidade significa ofertar a todos independentemente do setor social uma educação igualmente qualificada. Para se garantir essa equidade os administradores das esferas superiores (Federal, Estadual e Municipal) possuem o compromisso e responsabilidade de garantir esse ensino, bem como os agentes educacionais também devem ter seus compromissos definidos em prol dessa equidade.

[...] essas avaliações estão conectadas com a realidade e o trabalho pedagógico em cada escola ou rede de ensino e, potencialmente, contribuem para a reflexão sobre as práticas escolares e para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da educação com garantia da aprendizagem para todos (Alavarse, Blasis; Falsarella, 2013, p. 255).

As avaliações externas são também conhecidas como avaliações de larga escala, pois envolvem uma grande quantidade de participantes e, através de seus resultados, elas fornecem subsídios para ações e políticas educacionais em seu contexto educacional, seja nas redes, seja em escolas.

Sobre esse tema, Castellini (2019) salienta que essas avaliações externas servem como parâmetros para analisar como está a educação em um determinado lugar, “seus resultados são controles de qualidade do ensino, capazes de acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola e o aprendizado dos estudantes” (Castellini, 2019, p. 32).

Essa mesma autora, endossa que esse sistema contribui muito para as escolas enquanto seus resultados são controles de qualidade do ensino:

As diretrizes, leis, parâmetros curriculares que discutem sobre avaliação externa colocam-na como uma ferramenta capaz de representar perspectivas pela melhoria da qualidade e eficácia do ensino no país, e seus resultados colaboram para que cada instituição saiba como está a aprendizagem naquele momento, tendo a possibilidade de pensarem sobre como está a qualidade do ensino (Castellini, 2019, p. 33).

Portanto, é importante avaliar a forma como o sistema educacional controla a qualidade do ensino ofertado nas unidades escolares e acompanha a forma como os educadores administram sua prática pedagógica.

O desafio é aferir o desempenho de um grupo maior de alunos por meio de testes padronizados, que já possuem uma definição clara do que se pretende avaliar através de seus construtos, ou seja, qual a dimensão do conhecimento que se pretende avaliar.

Como exemplo de uma das esferas, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo é muito clara ao expor a importância dos resultados das avaliações externas

O essencial é que os resultados das avaliações sejam mensuráveis, confiáveis, comparáveis e comunicáveis e permitam a compreensão de onde se está em relação a onde se pretende estar, para que se possam rever estratégias e ações previstas no programa de ação de cada professor (Secretaria da Educação, SP, 2014, p. 7).

Acredita-se que se devem transformar os resultados da avaliação num ponto de apoio para entender, criticar e, eventualmente, alterar o processo pedagógico.

10 Da avaliação classificatória para a avaliação formativa

Abordar o tema avaliação não é algo simples, muito pelo contrário, é um tema que proporciona discussões e apresenta vários aspectos, sejam eles negativos como positivos. Para muitos professores, esse tema já foi muito discutido dentro do espaço escolar, mas não sabemos se todos esses profissionais praticam uma avaliação inovadora e mediadora que leva a aprendizagem a ser efetivada em todo o seu contexto.

No decorrer do ano letivo ela é utilizada para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e conhecimentos adquiridos dos alunos. Luckesi (1995), indica que os professores fazem uso de três procedimentos sucessivos de avaliação, sendo eles: i) a medida do aproveitamento; ii) a transformação da medida em nota ou conceito e iii) a utilização dos resultados identificados.

Sendo assim, a medida do aproveitamento escolar é mensurada pelos professores à medida dos acertos de um determinado conteúdo trabalhado com a turma, transformando essa medida em notas ou conceitos que, recebendo um valor numérico é utilizado como resultado para classificar o aluno em aprovado ou reprovado. Caso o aluno obtenha notas abaixo do esperado, ou seja, numa situação negativa, utiliza-se a reprovação, sobre isso Luckesi (1995) afirma

Registram-se no mínimo, os dados em cadernetas e, no máximo, chama-se a atenção do aluno, pedindo-lhe que estude para fazer uma segunda aferição, tendo em vista a melhoria da nota, e nessa circunstância, deve-se observar que a orientação, no geral, não é para que o educando estude a fim de aprender melhor, mas estude tendo em vista a melhoria da nota (Luckesi, 1995, p. 90).

Apropriando-se desse pensamento podemos destacar que os professores utilizam do recurso da avaliação como uma verificação e não como “avaliação da aprendizagem”. A avaliação deve ser usada como um processo que contribua com as tomadas de novas decisões dentro da esfera educacional, ela não é o fim, ela deve ser sistemática e contínua.

De acordo Luckesi (1995, p. 172), “a avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.” Percebe-se a partir desse pensamento o quanto a avaliação é importante para



o progresso do conhecimento do aluno, pois mesmo apresentando dificuldades ele se torna agente ativo em busca de conseguir melhores resultados.

Já para Libâneo (1994), o professor minimiza a avaliação somente a um instrumento de controle classificatório, mas na verdade uma das características da avaliação é a de ajudar a desenvolver habilidades e competências dos alunos. Aconselha-se que os professores devem buscar meios de interagir com os alunos que não estão conseguindo acompanhar o grupo ou que estão apresentando algumas dificuldades. Dentro dessa perspectiva em que o aluno se torna agente participativo do processo avaliativo da aprendizagem em busca não apenas da classificação e mensuração de aprendizagem, mas da formação, do realinhamento do processo de aprendizagem Hoffman (2005) diz que o aluno deve ter o papel de ser vivente do processo, afirmando assim

[...] a partir do diálogo, de processos interativos, de desafios cognitivos, apontando-lhes os avanços, vibrando com ele, escutando as perguntas que faz, tornando-o mais curioso sobretudo. Para que isso aconteça o aluno precisa se sentir parte da sua aprendizagem (Hoffmann, 2005, p.36).

No acompanhamento dos alunos durante sua vida escolar, os momentos de transmissão e assimilação dos conhecimentos escolares são preciosos sobre o olhar dos dois protagonistas principais: professor e aluno. Ao professor compete a responsabilidade de estar em contínua reflexão sobre sua prática pedagógica. Ao aluno, fica o olhar de suas conquistas e a consciência de necessidade de novas aprendizagens a serem adquiridas em sua caminhada. Sobre esse assunto podemos nos apropriar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) que enfatiza que:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática e para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender (PCN, 1997, p. 55).

Seguindo essa linha de pensamento, Luckesi (1995) encadeia quatro funções básicas para a avaliação: a função de propiciar autocompreensão, tanto alunos e professores juntos na construção da aprendizagem; a função de motivar o crescimento e criar o desejo de chegar a resultados satisfatórios; a função de aprofundamento da aprendizagem, fazer o exercício da avaliação um modo de aprender mais; e, por último, a função de auxiliar a aprendizagem, estando sempre atento à necessidade dos alunos e fazendo o melhor para que eles se desenvolvam.

11 Conclusão sobre os resultados

Não temos por objetivo desconsiderar a tarefa de verificar a apreciação qualitativa da avaliação educacional, mas enfatizar a maneira que o docente deve usar essa avaliação, pois ela tem a função básica didática-pedagógica, em que serve de instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Transformar a avaliação classificatória para formativa exige mudanças por parte do professor. Mudança requer muito estudo e reflexão. Exige do educador a busca pela inovação, mudança de postura em relação à avaliação propriamente dita, à educação e à sociedade. É por meio dos processos avaliativos utilizados que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade, podendo formar ou não, sujeitos críticos e emancipados. Para isso, a avaliação precisa ir além dos aspectos quantitativos e se transformar em ação, reflexão



e novamente ação no processo de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderão dar novos sentidos à práxis da avaliação.

Concluimos com este estudo que a avaliação formativa é uma atividade realizada ao longo das aulas num processo contínuo, por meio de diferentes instrumentos, com o objetivo de investigar e produzir pistas, diagnósticos e indicadores que proporcione ao professor caminhos a seguir para ajudar o aluno aprender.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BLASIS, Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique; MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.54, p.1353-1375, 2017.

BLASIS, Eloisa; TILGER, Marcos; LONGATO, Silvia. **Avaliação educacional: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem.** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2014.

BLOOM, Benjamin S., *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL, **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

CASTELLINI, Thais São João. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa: adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP. 2019. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181716/castellini_tsj_me_mar_sub.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 09 maio 2021.



CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n 39, jan/abr. 2008.

CRUZ, Kamila Cristina Miranda. **Funções da Avaliação Escolar** 2008. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes_avaliacao/?pagina=0. Acesso em: 08 out. 2023.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

FREITAS, Maria Tereza Assunção de. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

GABLER, Louise. **Conselho Nacional de Ensino**. Arquivo Nacional, MAPA, Memória da Administração Pública Brasileira. 2019. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=761>. Acesso em: 08 out. 2023.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. Coleção Magistério do 2º grau. Série formação do professor; Ed. Cortez, 2ª ed. Rev. São Paulo. 2001.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/82>. Acesso em: 08 out. 2023.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. 2006. 144 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Atualizado em 09 de abril de 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em: jun. = 2020.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Atualizado em agosto de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf, Acesso em: 10 ago. 2020.

KELLAGHAN, Thomas; GREANEY, Vincent; MURRAY, T. Scott. **O uso dos resultados da Avaliação do Aproveitamento Escolar**. Editora Campus, v. 5, 2010.



KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.23-35, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Betânia JacobStange. **Mapa Conceitual como ferramenta de avaliação formativa**. 2007.174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação, Comunicação e Arte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em 08 out. 2023.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escola: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@ambienteeducação**, v.5, n. 1p. 70-82, 2012.

MEC/INEP. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_basica/efa_2000_educao_para_todos_avaliacao_do_ano_2000_informe_nacional_brasil.pdf, acessado dia 23 de julho de 2020.

MORAES, Aline de. **Entendendo e Compreendendo a Aplicação da Avaliação Formativa**. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, EaD, RS, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRIDEL, Craig. Enciclopédia da Educação- State University: Enciclopédia da Educação: Reforma da Educação.1947 Disponível em <https://education.stateuniversity.com/pages/1947/Eight-Year-Study.html>, acessado dia 28 de julho de 2020.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Avaliação da aprendizagem e nivelamento**: Ensino Integral. Caderno do Gestor / Secretaria da Educação. 2014. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-de-avaliacao-da-aprendizagem-e-nivelamento.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, Flávia Maria da; NUNES, Cícera Alves. Avaliação e suas Dimensões no Processo de Ensino Aprendizagem: Uma Dinâmica Pedagógica na Visão de Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Mello e Souza e, Sousa. Id online **Rev.Mult. Psic.**, v. 14, n.53, p. 95-107, 2020.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva**



Histórico-Cultural: O caso do sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública-SIMAVE- Universidade Federal de Juiz de Fora- Mestrado Profissional em Educação Matemática. 2001. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/161842/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 08 out. 2023.

SOUTO, Raquel Dezidério. O Anuário Estatístico do Brasil e as informações sobre educação e saúde. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, p.157-174, n.2 nov. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade/article/view/32041/23649>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, 101-118, 2000. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2218>. Acesso em: 8 out. 2023.

UNESCO. Fifty years for education. Paris: Unesco, 1997. Disponível em:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: Algumas ideias precursoras. **Educação e Seleção**, v. 06, p.- 63-70, 2013. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2536/2489>. Acesso em: 08 out. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 18, p.73-136, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ae/n17/n17a07.pdf> . Acesso em: 08 out. 2023.

