



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A avaliação da aprendizagem de 2013 até 2016: uma revisão de literatura de revistas Qualis A1

Por: Sirineu Joaquim Banik Júnior¹
junior.banik@hotmail.com

RESUMO

Levando-se em consideração que a avaliação de aprendizagem é um momento fundamental na percepção do processo de ensino, este trabalho objetivou levantar a produção sobre avaliação de aprendizagem em periódicos científicos com Qualis A1 em ensino, desde 2013 até 2016. Para tanto, utilizou-se o critério os trabalhos com título voltado para avaliação, partindo-se então para o resumo e, quando necessário, partiu-se para o referencial bibliográfico dos artigos. Encontrou-se que a visão dos autores converge para a necessidade de se aplicar a avaliação formativa, voltada para o desenvolvimento do aluno. Por fim, percebeu-se que não ocorreram grandes avanços nesta área, considerando como paradigma os trabalhos de Luckesi e Libâneo.

Palavras-chave: Ensino; Avaliação da Aprendizagem; Revisão Bibliográfica.

RESUMO

Konsiderante, ke la taksado de lernado estas fundamenta momento en la percepto de la instruado, ĉi tiu laboro celis levi la produktadon pri taksado de lernado en sciencaj revuoj kun Kvalito A1 en instruado, de 2013 ĝis 2016. Por tio, se la kriterio estas la verkoj kun titolo kiu estas celita por takso, komencante per la abstrakta kaj, kiam necesa, komenciĝante per la bibliografia referenco de la artikoloj. Oni trovis, ke la opinio de la aŭtoroj konverĝas la bezonon apliki la formon taksadon, enfokusigita al la evoluo de la studento. Fine, ĝi rimarkis, ke grandaj progresoj en ĉi tiu areo ne okazis, konsiderante kiel paradigma la verkoj de Luckesi kaj Libâneo.

Ŝlosilvortoj: Instruado; Lernado Takso; Bibliografia Revizio.

Abstract

Considering the evaluation of learning is a fundamental moment in the perception of the teaching process, this work aimed to gather the production on evaluation of learning in scientific journals with Qualis A1 in teaching, from 2013 to 2016. For that, the criterion was used the works with a title for evaluation, starting with the abstract and, when necessary, the bibliographic reference of the articles were used. It was found that the authors' view converges to the need to apply the

¹ É graduando em Física pela Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus da cidade de Telêmaco Borba-PR.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formative evaluation, focused on the development of the student. Finally, it was noticed that great advances did not occur in this area, considering as paradigm the works of Luckesi and Libâneo

Keywords: *Education; Learning Assessment; Literature Review.*

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo de revisão surgiu de um questionamento em sala de aula sobre a existência de normas para se avaliar o estudante, o que gerou um breve levantamento bibliográfico na forma de um pré-projeto na disciplina de Introdução ao Conhecimento Científico. Com o interesse sobre o tema acentuado em mim, deu-se continuação ao trabalho levantando-se as produções em periódicos científicos que possuíam relação com o tema e com elevado conceito na Plataforma Sucupira.

O levantamento bibliográfico em forma de Artigo de Revisão alia o interesse por parte do docente em desenvolver no aluno a capacidade de pesquisar, selecionar informação e transmiti-la como a catarse de João Luiz Gasparin (2005) quando elenca os passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani. Além do interesse do aluno em aprofundar-se no tema, como desenvolvimento pessoal e para futuros trabalhos que venha a desenvolver.

Parte-se das normas encontradas para avaliação, com foco inicial no Ensino Médio, mas que não se limitam apenas a esta etapa do ensino. Assim, a Lei nº 9394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB), propõe que a avaliação tenha prevalência dos aspectos qualitativos sob os quantitativos, além dos resultados obtidos durante a aprendizagem prevalecendo sob o obtido em uma eventual prova final. Enquanto isso, os Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ao tratarem sobre o Ensino de Física – o tema que se pretende aprofundar futuramente, devido a formação em desenvolvimento do autor – talvez justifiquem isso, quando abordam as competências que o ensino de Física no Ensino Médio deve dar ao aluno, nos quais podemos perceber aspectos qualitativos da ação aprendida, isto é, o aluno precisa conseguir compreender desde os fenômenos tecnológicos da sociedade perante a Física, até conseguir buscar e selecionar uma informação científica, atos que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dependem de uma compreensão mais aprofundada, não cabendo apenas na quantificação do conhecimento.

A legislação e bibliografia não são seguidas em geral, fato levantado ao confrontar o que, por exemplo, Libâneo (2013) e Luckesi (2012) consideram e objetivam para a avaliação. O problema nesta prevalência do quantitativo no diagnóstico do aprendizado do aluno é demonstrado no exemplo de Both (1992 apud Both 2011) no qual a tentativa de transformar os aspectos qualitativos, do qual procuramos ao avaliar, em quantitativos é relacionado com o processo de um liquidificador, isto é, misturando-se vários resultados obtidos e tentando obter um único resultado sobre a absorção de conhecimento.

Este artigo pretende levantar a produção acadêmica referente a avaliação de aprendizagem ocorrida no ensino brasileiro, utilizando-se de artigos publicados de 2013 a 2016 em revistas que possuam avaliação de aprendizagem como seu tema, selecionadas através de pesquisa do nome das revistas com critério da área de avaliação “Ensino” ou

“Educação” na Plataforma Sucupira da Capes, em sua seção destinada ao Qualis dos Periódicos.

Quanto às revistas, filtrou-se através da busca pelas que possuam propostas claras em avaliação, assim, adicionou-se aos critérios de pesquisa o nome “Avaliação”. Excluiu-se as revistas cuja proposta não fosse avaliação escolar, como, por exemplo, avaliação na psicologia. E das revistas selecionadas, selecionou-se apenas os artigos que tratavam do tema do presente trabalho em português, excluindo da seleção os artigos que não tratavam da avaliação de aprendizagem ou do ensino, como os que tratam da avaliação de uma instituição.

Ainda, usou-se o critério de exclusão de artigos tratar de outro país que não o Brasil (quando direcionado para algum) ou de uma filosofia da educação muito específica (fugindo da aplicação em escolas públicas brasileiras), também se excluiu artigos que não possuíam como foco “avaliação da aprendizagem” ou “avaliação do ensino”. Quanto aos artigos de revisão de literatura também foram excluídos deste trabalho, para que se levante dados novos da área.

Assim, encontrando-se os artigos com título envolvendo avaliação, analisou-se posteriormente os resumos disponíveis neles, os que envolviam a avaliação de aprendizagem



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ou ensino foram mantidos. E quando a análise do resumo, título e palavras-chave não esclareciam, partiu-se para a revisão bibliográfica e analisou-se os temas levantados por ela, mantendo os artigos que incluíssem em suas revisões bibliográficas os termos de interesse para este artigo (citados no parágrafo anterior).

Seguindo os critérios para os periódicos, foram levantadas as revistas *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*; *Avaliação: Revista Da Avaliação Da*

Educação Superior; *Estudos Em Avaliação Educacional e Meta: Avaliação*. E os artigos foram os de Afonso (2014), Cavalcante e Mello (2015), Freitas *et al.* (2014), Marinho-Araujo e Rabelo (2015), Rangel *et al.* (2016), Vieira e Bastos (2013).

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

Afonso (2014) aponta o processo de avaliação como demasiadamente focada no aluno, devido ao capitalismo em escala global, os agentes educacionais recebem o ônus dos resultados do aluno que ocorrem em geral através de exames classificatórios. Desta forma, a interação e mútuo esforço para a construção do conhecimento são desfavorecidos, outros fatores como a instituição e o sistema não recebem a devida atenção aos seus resultados avaliativos.

Cavalcante e Mello (2015) consideram a avaliação, assim como Afonso (2014), como um processo que depende dos esforços dos agentes educacionais (os alunos, os professores e a instituição), ainda, consideram que a avaliação precisa ter uma função de verificação do conhecimento, diagnosticando que devem ser feitos para melhor a aprendizagem. Mas verificam a partir das concepções apresentadas por seus professores que a avaliação se resume a atribuição de nota, aprovação ou retenção.

Já Freitas *et al.* (2014), classificam a avaliação em diagnóstica, formativa e somativa, apresentando que a que prevalece é a última, uma vez que a avaliação é utilizada como instrumento de medo e controle, levando os alunos a memorizar os conteúdos ministrados pelos professores por medo da reprovação. Isto vai de encontro com o que as autoras consideram como papel da avaliação, que se volta para uma função formativa, uma vez que teria o papel de

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

construir o conhecimento e desenvolver o aluno, sendo o professor quem acompanharia e auxiliaria este processo.

Enquanto isso, Marinho-Araujo e Rabelo (2015), consideram a avaliação como um amplo processo com pontos sutis no processo, o que não a deixa ser meritocrática. Segundo os autores, a avaliação deve estar preocupada com a formação do saber pelo aluno e considerar seu contexto temporal. Porém, há uma contradição no objetivo da avaliação e os meios pelos quais se buscam alcançá-los, devido a isso, a uma desconexão entre a função atribuída e a função desejada. Ainda, os autores consideram a avaliação por competências como meio de se integrar os diversos aspectos individuais do aluno em uma questão prática.

Rangel *et al* (2016), abordam as competências e habilidades em seu trabalho, além disso, abordam as formas de avaliação e como esses temas interagem. Quanto a avaliação especificamente, Rangel *et al* (2016) apresentam as gerações (e o desenvolvimento da concepção por trás deste tema) que se passaram, saindo de uma visão somativa para uma mais preocupada com a melhora da aprendizagem. Ainda, os autores levantam a influência das avaliações externas, uma vez que reproduzem numericamente os resultados e não levam em consideração pontos sensíveis dos contextos, as várias habilidades e o cotidiano em que se aplicam estas avaliações. Desta forma, perpetua-se a classificação enquanto se acredita na emancipação.

Vieira e Bastos (2013) utilizam-se de suas anotações nos diários de mestrado e doutorado, partindo disso, partem considerando a avaliação como muito normativa para questionar se o problema que a avaliação enfrenta não está na teoria. As autoras discutem baseadas em três temas levantados, sendo o primeiro um questionamento sobre o problema na avaliação estar oculto, o segundo se baseia no paradigma de não existir uma forma e uma concepção de avaliação ideal e o terceiro uma busca por uma coerência nos discursos dos docentes (isso dentro dos parâmetros amplos em que o processo avaliativo está inserido).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

DISCUSSÃO

Como um importante pilar na construção do conhecimento dos estudantes, independentemente do nível de escolarização em que se encontram, a avaliação da aprendizagem possui diferentes funções, podendo servir para o controle dos alunos ou para seu desenvolvimento. A legislação brasileira parte da premissa que a avaliação será aplicada de forma a se perceber avanços no desenvolvimento do aluno para, se necessário, corrigir eventuais erros e dar prosseguimento no conteúdo. Desta forma, limitar o processo avaliativo a mensurações quantitativas e classificatórias, tornando-a um mecanismo de seleção dos aptos (que avançarão no conteúdo ou na série) e os não aptos (que serão retidos). Assim, busca-se levantar qual é a visão atual da avaliação da aprendizagem, de forma a perceber para qual sentido ela se volta atualmente.

Iniciamos com o apontamento do trabalho de Rodrigues *et al.* (2014) que envolve a avaliação do aprendizado na proposta de um novo instrumento de avaliação para os cursos EaD, devido ao instrumento vigente na Universidade não se adaptar a todas as graduações ofertadas nesta modalidade nem que se adeque a dinâmica dessas.

Quanto aos artigos que abordam a avaliação da aprendizagem mais especificamente, encontraram-se trabalhos que levantam os conceitos das formas de avaliação, as gerações (no sentido de um trajeto histórico da avaliação) e o impacto do mercado na escola, o que impacta a avaliação e vice-versa.

Rangel *et al.* (2016) apresentaram um trabalho com foco nos conceitos de competências e habilidades, apresentando que no Brasil essa estrutura de exame foi introduzida no sistema de ensino pela criação do Exame Nacional do Ensino Médio. Porém, incluem em seu trabalho que analisar o ensino por competências e habilidades necessita de um modelo de avaliação nas escolas, sendo este somativo ou formativo. Frente a isso, está incluso nesta revisão apenas o trecho em que foi tratado sobre avaliação.

Rangel *et al.* (2016) descreveram as gerações dos processos de avaliação, sendo a primeira ocorrida no início do século XX em que se buscava a comparação rigorosa com um padrão, classificando o resultado do aluno de acordo com este padrão esperado de aprendizagem.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O questionamento desta forma de se avaliar fez surgir a segunda geração que buscou usar a medição como instrumento para avaliação, não se limitando a ela (movimento que ganhou força entre 1930 e 1945). Quanto a terceira geração, foi caracterizada por considerar a avaliação como juízo de valor por parte dos avaliadores, assim, decidem o que é mais importante de se aprender e de também de se avaliar (ganhou força em período de Guerra Fria em que o ensino de ciências e matemática foi privilegiado pelas descobertas da corrida espacial).

No contexto da terceira geração se distingue a avaliação somativa e formativa, sendo a primeira “predominantemente classificatória e hierarquizante” e a segunda “aquela comprometida, não com os resultados, mas com a melhoria dos processos das aprendizagens, embora [...], ainda possa assumir características classificatórias”. (RANGEL *et al*, 2016, p. 35). Ainda é apontado que para não ser excludente a avaliação formativa precisa estar alinhada com práticas emancipatórias para que se obtenha o esperado efeito nos alunos.

Já a quarta geração (e atual) busca ultrapassar os limites das anteriores, tendo como princípio ampla variedade de técnica, estratégia e instrumentos e ser executada tanto por professores quanto pelos alunos e outros atores; integrar o processo de ensino aprendizagem priorizando a avaliação formativa, dando importância para os feedback do progresso e dificuldades do aluno, considerando a negociação e fatores socioculturais, além do envolvimento do aluno em sala de aula. Por fim, deve-se dar preferência aos métodos qualitativos, mas sem a exclusão dos quantitativos (RANGEL, *et al*, 2016).

Explorando as concepções de avaliação, Freitas *et al* (2014) levantam os tipos, e as formas de uso (tradicionais e em uma visão mediadora da aprendizagem). Assim, as autoras classificam a avaliação em três tipos: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Sendo a diagnóstica como a realizada no início do período letivo com a finalidade de se identificar previamente conhecimentos e habilidades da turma, assim, permite o direcionamento ou até modificações nos planos de estudo.

A avaliação formativa, por outro lado, é uma aplicada durante o processo de aprendizado com a finalidade principal de se perceber falhas de aprendizagem e o progresso dos alunos, permitindo ao professor verificar se os objetivos previamente estabelecidos foram



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

alcançados e se é necessário a realização de um trabalho de recuperação ou até mesmo de aperfeiçoar seu processo (FREITAS *et al*, 2014).

Diagnóstica e formativa se misturam no trabalho de Cavalcante e Mello (2015) no qual citaram ser a diagnóstica o que Freitas *et al* (2014) apresenta como formativa. Apesar disso, as autoras (primeiras apresentadas) dizem ser esse o conceito que os professores da graduação em saúde tinham para si, embora na realidade aplicassem uma avaliação somativa, que, para Freitas *et al* (2014), têm função classificatória e quantitativa, analisando para isto os resultados da aprendizagem obtidos pelo aluno no fim de todo o processo de ensino.

Freitas *et al* (2014) levantam a forma tradicional que a avaliação é aplicada, sendo o peso da classificação, exclusão e punição muito presentes. Assim, a avaliação torna-se um instrumento de controle utilizado para quantificar a memorização do aluno acerca do que lhe foi passado. O aluno é receptor do saber vindo do professor (exercendo junto a escola o papel de sujeitos autoritários desta relação).

Para que se consiga exercer esta autoridade, levanta-se o papel do medo (uma variável importante no controle disciplinar e social) com o implemento do castigo como instrumento, além de ameaças como forma de controle. Assim, quando a prova é utilizada como intimidação, deixa de exercer sua função no processo de avaliação e torna-se um instrumento de controle social, de punição e de disciplina. Dessa forma, a avaliação causa a descontinuidade e a segmentação do conhecimento.

Esse modelo de exclusão possui fatores históricos que se perpetuam, uma vez que os professores avaliam em consonância com a forma que foram avaliados. Replicase, então, um modelo de avaliação autoritária, excludente, voltada para a mensuração enquanto deveria ser um “instrumento de auxílio na transformação da educação” (FREITAS *et al*, 2014, p. 90).

Freitas *et al* (2014) apresentam em seguida a avaliação como mediadora de aprendizagem, uma forma de oposição ao modelo tradicional classificatório e autoritário. Nessa concepção de educação, professor e aluno refletem acerca dos objetivos a serem alcançados e buscam medidas para superar as dificuldades e, no que tange ao professor, deve mediar o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desenvolvimento do aluno intervindo em seu aprendizado e voltando-se para a intensão elencada para avaliação, utilizando os erros para o desenvolvimento.

Neste contexto, um conceito apresentado foi o de que “a avaliação deve ser entendida como processo, como meio e não como fim. Não se pode conceber a avaliação fora de um contexto e nessa perspectiva a avaliação deve ser mediadora” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 92). Percebe-se aqui o enquadramento da avaliação mediadora com o conceito aplicado para a avaliação formativa, na qual busca-se utilizá-la para entender o desenvolvimento até o momento em que a aplica, permitindo a tomada de caminhos a partir do estabelecimento de objetivos alcançados e os que se devem alcançar. Ainda, é acrescentado que o processo avaliativo mediador ainda se caracteriza como um momento de aprendizado, destinado a propiciar o contínuo desenvolvimento do aluno.

Não se deve limitar a avaliação a seu exercício diariamente, mas sim a um contínuo acompanhamento do rendimento, do desenvolvimento e da associação de saberes do aluno pelo professor, de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno (FREITAS *et al.*, 2014, p. 94). Faz-se necessária a compreensão por todos do Sistema Educacional de que o papel do professor não é quantificar o sucesso ou o fracasso do aluno, mas auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

Os autores apresentados a seguir apresentam um ponto de convergência (o impacto do mercado) e outro de divergência, este último é a ênfase que o artigo traz, sendo Cavalcante e Mello (2015) voltado para a avaliação em um curso superior (logo, tem foco nesta etapa do ensino), enquanto Afonso (2014) deixa claro seu foco ser a avaliação no ensino não superior.

Quanto a convergência dos trabalhos, pode-se encontrá-la na escolha de Dias Sobrinho como paradigma para avaliação por Cavalcante e Mello (2015) devido a sua concepção sobre este tema partir de uma lógica de mercado, que possui foco nos resultados obtidos e tendo uma forte tendência de se submeter a educação a determinados objetivos econômicos, sendo também um mecanismo de controle a partir disto.

Já Afonso (2014) aponta que a economia atinge o espaço escolar utilizando-se dos resultados centrados nos alunos, passando o ônus para outros agentes educacionais (como instituições de ensino) e justifica o controle, que como aponta, é também representada pela



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

bonificação para escolas em que os alunos atingiram determinado resultado na classificação das escolas.

O foco da avaliação no aluno é, segundo Afonso (2014), um processo derivado do capitalismo em escala global, o qual se utiliza de exames para classificar os países de acordo com o desempenho dos alunos, traçando como paralelo as liberdades econômicas e individuais dos cidadãos com seus resultados, tendo este processo partindo do pressuposto das condições iniciais igualitárias.

Outra diferença que se levanta é o foco do sujeito da avaliação, já que Afonso criticou a centralidade do aluno, uma vez que entende a avaliação como um processo amplo, que envolve ainda a avaliação dos docentes e de políticas.

A centralização do aluno no processo de avaliação é um processo antigo, o que, na verdade, retoma o ato de mensurar o aprendizado como um exame classificatório (AFONSO, 2014). No trabalho de Cavalcante e Mello isso é evidenciado pela descrição dos professores do que importa na avaliação, tendo como discurso geral características de uma avaliação formativa, isso é, para estabelecer o que o aluno aprendeu e o que foi defasado para que se possa conceber a progressão do conteúdo ou reforço da matéria. Porém o que realmente se aplica são exames com intuito de aprovar o aluno ou não naquela disciplina.

Voltando ao ponto da avaliação externa como fonte de influência direta no processo de avaliação dentro da escola, Rangel *et al.* (2016) levantam que a avaliação externa, ou seja, feita por atores exteriores ao contexto da escola, tanto no nível nacional quanto no internacional, comparam e classificam as escolas, de forma a afirmar um progresso ou regresso no desenvolvimento generalizado dos alunos no sistema de ensino. Essa generalização é criticada por Afonso (2009), Esteban (2008), Fernandes (2009) Santos (2008) e Torres (2000), pois a generalização pelos números ignora totalmente a

realidade social, a complexidade do cotidiano, as diversas habilidades desenvolvidas pelos alunos nos aspectos sociais, culturais e políticos, através de um modelo padronizado de qualidade tecnicista. Trata-se, portanto, de um projeto educacional sem partilha de poder: o que deve ser avaliado é definido, e os alunos são testados dentro desses padrões. (RANGEL *et al.* 2016, p.38).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Rangel *et al.* (2016) dizem que o controle externo não cumpra com o objetivo de tornar igualitárias as oportunidades entre escolas com qualidades diferentes. Isso devido a uma triangulação dos atores, na qual eles se unem e se alteram de forma a manter os processos da avaliação acreditando a emancipação através da perpetuação da classificação e dos critérios de orientação de ações.

A avaliação é em geral tida como um processo amplo que integra vários fatores, como defende Afonso ao criticar a centralidade da avaliação no aluno e assim como defendem Marinho-Araujo e Rabelo (2015, p. 444):

A avaliação na educação deve ser entendida, [...] como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos.

Ao tratar da avaliação como um processo que envolve a esfera institucional, coletiva e individual Marinho-Araujo e Rabelo a abordam como parte de um processo de construção da formação para a cidadania e com o próprio pessoal do educando.

Corroboram com Marinho-Araujo os já citados Cavalcante e Mello (2015) que têm a avaliação como parte do projeto pedagógico político e que abriga diferentes visões e agentes do ensino (instituição, professores e alunos). Além disso, a avaliação pode ser pensada e aplicada de maneiras variadas, podendo ser vista como forma de mensurar a aprendizagem ou de diagnosticar e direcionar atividades para o ensino do aluno.

Marinho-Araujo defendem a avaliação por matrizes de competência. A competência pode ser compreendida como a capacidade de utilizar conhecimentos diversos e suas fontes no contexto, sendo este a escola ou outro, de forma a realocar os recursos e utiliza-los nas variadas situações. Mas esse conceito possuiu um longo desenvolvimento histórico, sendo incluído em suas características os fatores subjetivos e socioculturais apenas recentemente.

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O conhecimento e a competência não se confundem, embora a criação de competência necessite de conhecimento, a escolha de qual conhecimento utilizar para cada situação é que determina a competência. Assim, para se alcançar tal objetivo deve-se buscar variados instrumentos de coletas de dados e que se diferenciem também em abordagem, tais como questionários, provas, *workshops*, portfólios, etc.

Observando o panorama geral da produção acadêmica acerca do tema avaliação percebe-se a tentativa de torna-la mais educativa e, representando esta tendência Viena e Basto (2013) apresentam uma análise ocorrida acerca da avaliação, partindo da negativa visão geral que, como outros autores aqui apresentados concordam, não está voltada para o desenvolvimento, mas para a classificação, além de causar traumas deste processo nos estudantes.

Partindo da premissa de que “os problemas da avaliação podem estar na teoria e não **apenas** na prática” (VIENA, BASTO, 2013, p. 100, grifo nosso) as autoras dizem que as teorias de avaliação são muito engessadas, não se interrogam acerca da natureza, consequência e interesses, ideologias, as funções que desempenha e os fins para cada função oculta ou não. Assim, ao levantar a possibilidade de o problema na avaliação poder estar onde não o vê, defendem que a avaliação se naturalizou de uma forma que impede a mudança, de tal forma é que o aluno não reage perante a uma avaliação não educativa. Corrobora a isso a ideia de que o aluno aprende a ter sucesso e a ser avaliados por reconhecerem as competências através de sinais exteriores.

O aluno sabendo das condições, tais como atingir a maior nota possível é sinônimo de sucesso, trabalha com a situação como uma negociação, em que todo o processo se mantém sem contestação, “criando a ilusão de que não há problemas, reforçando a sua existência” (VIEIRA, BASTO, 2013, p. 108).

Quanto à preservação do aluno em estado de repouso perante uma avaliação não voltada para seu desenvolvimento, Afonso (2015) acrescenta que isso coopera para a permanência sem mudança na educação um sistema antagônico às mudanças necessárias para uma avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Temos ainda a posição do aluno quanto a mudanças, apresentada como um problema propor uma avaliação dialógica e participativa, que leva o aluno a criticamente se avaliar, preferindo ele uma decisão externa. Para demonstrar este fato, foram apresentadas as anotações do diário de aula do mestrado das autoras, onde ao se propor uma autoavaliação como parte do componente de classificação uma aluna foi contrária, de forma a preferir não realizar a autoavaliação se possível, o que levantou a discussão em toda a turma. Em contraponto uma das autoras (que era aluna nesta ocasião) levantou que se abster desta autocrítica é afirmar que ela não possuía valor e não estaria pronta para as práticas escolares. (VIEIRA, BASTO, 2013).

Todo este ocorrido evidencia o paradigma da ideia do aluno de que só é válida a avaliação externa, do professor e pelos critérios que este construir, o que faz o ato de avaliar ser um momento de se sujeitar e não de ser um sujeito para o aluno e, ainda, justifica o direito da seleção e a exclusão dos sujeitos, conhecimentos e culturas pelo professor (VIEIRA, BASTO, 2013).

Partindo para outra perspectiva, no segundo tema abordado pelas autoras é levantado que “qualquer que seja a racionalidade que opera na avaliação, ela nunca estará isenta de tensões e dilemas” (VIEIRA, BASTO, 2013, p. 115), utilizando-se de anotações sobre uma discussão ocorrida durante o mestrado em que se levantava distinções entre

“conversa” e “avaliação” e entre “intenção formativa” e “avaliação formativa”.

Conclui-se, então, que não é possível cumprir a proposta de uma avaliação para a educação acreditando que existe um método ideal de se fazer e de pensar este tema, assim, não haveria uma forma de pensar e refazer a avaliação.

No último tema discutido levantou-se, inicialmente, as respostas que os professores deram aos questionários aplicados, encontrando-se que a maior parte dos deles afirmam aplicar princípios avaliativos educativos, como “participação, transparência, inclusividade [sic], justiça, negociação e a diferenciação” enquanto uma minoria coloca que o aluno participa da definição dos critérios de avaliação e das atividades, indicando uma escassa negociação da avaliação no que tange o papel do aluno na avaliação (VIEIRA, BASTO, 2013, p. 116).



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Quanto à avaliação possuir parâmetros amplos ainda, descreve-se uma fala sobre um docente que fizera mestrado com uma das autoras em que aponta não se conhece as práticas avaliativas de quem se compartilha o recinto em um conselho de turma, ou seja, seus colegas de profissão.

A complexidade e dificuldade de se buscar uma coerência entre discursos, concepções e práticas é dado pelo meio de se alcançar ser através também da experimentação reflexiva e correção, incluindo a identificação das contradições e a construção negociada de um referencial fundamentado em princípios de ação validada pelos atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou levantar a produção sobre o tema Avaliação da Aprendizagem em periódicos acadêmicos com Qualis A1 em educação no quadriênio 2013-2016.

Os autores levantados apontam para uma necessidade de perceber a avaliação da aprendizagem como um processo, que constantemente necessita de ajustes para se adequar o ensino em uma trajetória condizente com a realidade em que está, com a diversidade social da região. Acerca disso, avaliações externas e o movimento do mercado a nível internacional, tratando a avaliação como mercadoria e o aluno como educando influenciam na forma que se percebe a avaliação e o ensino, de forma a permitir uma manipulação do sistema para a perpetuação da forma tradicional de avaliação, distanciada da emancipação do aluno. Além dos fatores externos, as mudanças causam desconforto nos próprios alunos.

As concepções de avaliação apresentadas mostram objetivos diferentes para avaliação, sendo ela diagnóstica (para se estabelecer conhecimentos prévios), formativa (durante o processo de aprendizagem e com o intuito de se perceber progresso e dificuldades na aprendizagem) e a somativa (classificatória e excludente, pois compara a aprendizagem a partir de um parâmetro desconsiderando os diversos fatores que permeiam esta questão). E o processo histórico da construção destes conceitos e discussões acerca da avaliação da aprendizagem os classificou em quatro gerações, sendo a quarta a que se encontra em processo até hoje.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Os autores demonstram aversão à forma de avaliação somativa, assim como a necessidade e anseio na implantação da avaliação formativa no ensino, de construção orgânica envolvendo todos os atores (professor, alunos, instituição), pois foi apontado que a passividade destes atores perpetua a avaliação como excludente e classificatória, privilegiando dados quantitativos e desconsiderando a variedade de fatores que interferem no processo de construção do saber.

Por fim, baseando-se nos trabalhos de Libâneo (2013) e Luckesi (2012) como paradigma no que tange a forma que a avaliação deveria ser aplicada, e por estarmos na quarta geração das discussões acerca do tema, sem ainda termos avançado significativamente em para uma avaliação formativa e processual, a área aparenta não ter avançado a ponto de alcançar o modelo desejado. Mesmo assim, as produções aqui levantadas possuem uma convergência para uma visão de desenvolvimento do aluno como a prioridade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetivos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1947/1741>. Acesso em: 24 out. 2017.
- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 3.ed.rev. – Curitiba: Ibpex, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Poder executivo: Presidência da República. 1996.**
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000a. Bases Legais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em: 09 jun. 2017.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000b. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acessado em 10 jun. 17.
- CAVALCANTE, L. P. F.; MELLO, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2277/1974>. Acesso em: 24 out. 2017.

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

FREITAS, S. L. et al. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217/pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 20, n. 2, jul. 2015. ISSN 1982-5765. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2278>. Acesso em: 30 ago. 2017.

RANGEL, M. et al. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 29-47, jan./abr. 2016. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/951/pdf1>. Acesso em: 25 out. 2017.

VIEIRA, I. F. G. F. F.; BASTO, O. M. S. P. de. Em busca de uma avaliação mais educativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.98-125, jan./abr. 2013. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/171/223>. Acesso em: 25 out. 2017.