



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA EDUCATIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Célia Regina Teixeira

*Universidade Federal da Paraíba, E-mail: cel.teix54@gmail.com*

Estas reflexões têm como objetivo primeiro organizar saberes sobre a área avaliativa. Para tanto apresenta Estado da Arte ou Estado do Conhecimento — estudos da área avaliativa — como leitura para graduandos em Educação. Aborda a temática avaliativa e apresenta os avanços e retrocessos da avaliação da aprendizagem ao longo de sua trajetória histórica. Também se propõe discutir avaliação na perspectiva somativa e na perspectiva formativa. Propõe-se ainda apresentar aos leitores de que há várias alterações nas bases conceituais da avaliação, perpassando ora como um instrumento de classificação e mensuração, ora como elemento auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem em que se encontra o aprendiz. Apresenta que a avaliação da aprendizagem foi e é tratada como forma de controle e que se faz emergente implantarmos aspectos dialógicos e de emancipação para o aprendiz no processo de aquisição dos saberes escolares. Ao longo das reflexões a avaliação da aprendizagem esta ancorada na proposição de mudança, tramitando de um modelo tradicional e rígido para um modelo qualitativo e formativo, uma vez que possibilita aos envolvidos no processo educativo direcionar suas práticas para a apreensão do processo em que o aprendiz se encontra. Essa apreensão é um avanço no processo de ensinoaprendizagem e na aquisição dos saberes, pois os alunos são direcionados a conhecer intimamente o seu processo de aprendizagem. Defende que se a avaliação estiver atrelada ao ensino e a aprendizagem, ela favorece o rompimento com uma visão unitária de que a legislação e normas escolares devem ser atendidas sem questionamento e proposições.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, bases conceituais, práticas pedagógicas.

### **Um pouco de história — A influência do pensamento Americano no pensar Brasileiro**

A questão avaliativa remonta à antiguidade. O processo avaliativo formal, datado de 2205 a.C., era utilizado no recrutamento de homens para o serviço civil pelos oficiais chineses, assim como para sua promoção por meio de competições, com o objetivo de prover o Estado chinês de homens bem preparados e capacitados para o campo de batalha.

As ideias iniciais e os primeiros conceitos sobre avaliação estavam relacionados com medição, competição e bonificação. Assim, discutir sobre avaliação nos dias atuais é, também, apontar para os modelos que a compõem. A

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

definição de avaliação está direcionada ao modelo da avaliação — é a pedagógica, a das aprendizagens dos aprendizes

Muito se tem discutido sobre avaliação nos dias atuais. Entretanto muito há de se fazer sobre as questões advindas de modelos externos. Segundo Sousa (1986, p. 19-20), é verificável essa marcante influência do pensamento norte-americano em relação “[...] à avaliação, no Brasil, por intermédio de autores diversos. Entre os que tratam a questão da avaliação destacam-se Popham, Bloom, Groulund, Ebel e Ausubel [...]”.

Essa influência não ocorreu somente no pensamento, mas também orientou a questão legislativa educacional, pois excedeu o âmbito acadêmico, tendo orientado toda a legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, referendando as leis, os decretos e os pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus.

Nas décadas de 10 e 20, do século XX, os Estados Unidos priorizavam o processo avaliativo enquanto elemento que possibilitaria medir as habilidades e aptidões dos alunos. Entretanto, somente na década de 30 é que estudos e pesquisas na área da avaliação educacional demonstraram a necessidade dos testes padronizados para mensuração do processo de aprendizagem.

Tal fato pode ser observado, por exemplo, quando estudos e pesquisas como os de Bobbitt (1918), que abordava a questão curricular dentro de uma estrutura de análise centrada nos déficits ou nas deficiências dos indivíduos e apontava a necessidade de verificar, via avaliação, esses déficits.

Abrindo um parêntese, vale ressaltar que o reflexo da influência norte-americana no campo curricular brasileiro e, conseqüentemente, no avaliativo, se fez sentir nas teorias que surgiram em nosso país, como transferência do proposto para os Estados Unidos, enquanto cópia da tendência tecnicista originária desse país.

A questão da subserviência dos teóricos brasileiros ao pensamento norte-americano se constituiu em grande entrave e desencadeou uma desconsideração pelo contexto brasileiro no que diz respeito a um currículo diferenciado e diversificado, que tivesse como eixo norteador, a nossa realidade. A avaliação, nesse contexto, era vista como um instrumental capaz de identificar esses déficits e avaliá-los.

Para Luckesi (2002, p. 69), a avaliação é um “[...] juízo de qualidade sobre dados relevantes”, que são afirmações ou negações sobre alguma coisa, tendo em vista uma tomada de decisão. Essas afirmações ou negações incidem sobre o aspecto substantivo (realidade da conduta do aluno) chamada, pelo autor, de juízo de existência, ou adjetivo (atribuição de qualidade a essa realidade, partindo do padrão ideal de



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

conduta), o chamado juízo de qualidade. Ou seja, os resultados da aprendizagem dos alunos são comparados com os resultados esperados e baseados no padrão ideal; esses resultados serão satisfatórios ou não, na medida em que se aproximarem desse padrão. Porém, o ato de avaliar completará seu ciclo constitutivo a partir da tomada de decisão das ações que serão implementadas, visando à aprendizagem.

Em situação de sala de aula, a avaliação espontânea e interativa ocorre o tempo todo. Professores e alunos avaliam e são avaliados constantemente e ajustam suas ideias a partir das observações que vão recebendo. A avaliação educacional deve ser um processo abrangente do ser humano, implicando numa reflexão crítica sobre a prática, para descobrir os avanços, as resistências, as dificuldades dos alunos, acompanhando-os no seu processo de crescimento.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que a aprendizagem se concebe em confronto com as dificuldades em que o diagnóstico de sucessos e fracassos deve ser compreendido como uma análise. Essa análise deve compreender em que estágio de aprendizado está cada aluno, considerando suas potencialidades e as condições de ensino que foram propostas.

### **A dimensão somativa**

O termo avaliação da aprendizagem é atribuído a Ralph Tyler, em meados dos anos 30, do século XX, afirmando ser o processo de avaliação um determinante na medição dos objetivos educacionais e, se os mesmos estão sendo alcançados pelo programa do currículo e ensino. Em 1949, seu trabalho ganha projeção com a publicação do livro **Princípios básicos de currículo e ensino**, em que Tyler descreve a concepção de avaliação por objetivos, considerando que os métodos e modelos de planejamento de currículos são o centro do processo avaliativo. A prática escolar usualmente utilizada pela escola, denominada de avaliação, é constituída por diversos elementos que vão além de provas e exames. Esta prática de provas e exames tem sua origem na escola moderna a partir dos séculos XVI e XVII.

Algumas expressões das experiências pedagógicas deste período sistematizaram o modo de agir a respeito das provas e exames, alicerçadas nas práticas das pedagogias jesuíticas (século XVI), onde a hierarquia e obediência se apresentam como princípios organizadores da vida enquanto método rigoroso de ensino que ditava todas as regras, desde a administração escolar. As formas de avaliação e de como os alunos deveriam permanecer no momento de aplicação das provas, tem o professor como personagem principal da educação, utilizando exames para trabalhar a aprendizagem dos alunos e a pedagogia Lassalista, que se refere às ideias de São João Batista de La Salle, um



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

teólogo da educação, com uma educação centrada na fé - teocentrismo.

Neste mesmo período acontece a cristalização da sociedade burguesa, mais precisamente no século XVIII, marcada pela exclusão e marginalização de grande parte dos sujeitos da sociedade. Neste sentido, é verificável a reprodução destas ideias na perspectiva defendida pela dimensão tecnicista do processo avaliativo. Assim sendo, a avaliação tecnicista, técnica, somativa é herdeira desse apanhado de pedagogias citadas, sobretudo por levar o aluno a guardar as informações, decorando-as.

A dimensão somativa do processo avaliativo pode ser encontrada, também, nos estudos de Tyler (1969 e 1975), que considera no ato de avaliar, essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. A proposta desse estudioso apresenta a avaliação educacional integrada à questão curricular, ou seja, a avaliação assume o papel de controle do planejamento, procedimento parecido com o que se desenvolve dentro do processo industrial. Essa concepção está atrelada aos modelos aproveitados da indústria e da análise de sistemas, por considerar a ideia de avaliação de currículo uma espécie de controle de produto. A prática de provas e exames, proposta na concepção tecnicista, técnica e somativa, excluem parte dos alunos por basear-se no julgamento.

Os estudos de Tyler (1975) revelam preocupação não só com a avaliação aprendizagem, mas também com os instrumentais de coleta de informações sobre o aluno. Tyler aponta a necessidade de uma ampliação desses instrumentais e sugere a aplicação de testes escritos, testes verbais para avaliar a capacidade dos alunos em analisar e tratar eficientemente vários tipos de problemas, a observação, a entrevista, os questionários, que fornecem evidência sobre interesses, atitudes e outros tipos de comportamento que ofereceriam maiores informações sobre as espécies de comportamentos representados pelos objetivos educacionais da escola. Tyler concebe a avaliação aprendizagem enquanto processo mediante o qual se determina o grau dessas mudanças de comportamento e aponta caminhos claramente definidos para o ato de medir, controlar e avaliar os comportamentos dos alunos, sem preocupação com os princípios de seleção, organização e distribuição de saberes.

Com essas concepções avaliativas, os Estados Unidos priorizaram o processo avaliativo enquanto elemento que possibilitaria medir as habilidades e aptidões dos alunos, o que acaba repercutindo nos pressupostos da avaliação aprendizagem nas primeiras décadas do século XX, podendo ser vislumbrado o caráter psicopedagógico e também a ampliação em larga escala do instrumental de coleta de informações.



## A dimensão formativa

Nos dias atuais, a avaliação tem sido vista de forma generalista, como uma exigência, tanto do ponto de vista legislativo da escola, quanto moral, de forma discriminatória e excludente. Neste sentido, adotar no âmbito aprendizagem uma prática docente inserida no paradigma da avaliação formativa é romper com os antigos modelos paradigmáticos tradicional e somativo.

Para encaminhar uma prática docente na direção desse modelo formativo, há uma sugestão de afastamento de algumas questões, conforme Hadji (2001, p.20), “[...] questões, decisão, objeto e instrumentalização [...]”. Com este afastamento das questões práticas, os professores se encontram frente a novos desafios. Estes desafios nos remetem às seguintes reflexões: como avaliar os processos de aquisição de saber? Como escolher as ferramentas adequadas? Para refletir sobre estes questionamentos, Hadji (2001) defende a necessidade de seguir três tipos de esclarecimentos essenciais: sobre as questões que coloca a si mesmo; sobre as decisões que podem ser esclarecidas pela avaliação; sobre qual deve ser o objeto específico das averiguações.

Com o propósito de reflexão sobre as questões de esclarecimento é que o avaliador se coloca frente a quatro questões:

### 1) **O que se quer saber ao avaliar?**

Na avaliação, a primeira fonte de desvios é ignorar o questionamento que justifica o trabalho avaliativo. **Por que você diretor avalia a escola? Por que você professor avalia seus alunos? Com que propósito lança-se mão de um processo avaliativo?**

Com estas reflexões sobre o que você avaliador quer saber, responde-se uma das quatro questões básicas. Avalia-se para informar os envolvidos no ato educativo sobre a situação em que se encontra com referencia a qualidade de ensino da escola, sobre quanto em cada conteúdos programático abordado em sala de aula os alunos aprenderam, verificando-se o estágio de aprendizagem de cada aluno revendo e propondo ações nos sentido de auxiliá-lo.

É possível identificar três grandes fontes de questionamento: a sociedade, os professores e os alunos. Em cada um dos casos existe um grau de exigência. Para a sociedade, a avaliação constitui-se num instrumental que mapeia a situação de aprendizagem e de ensino de seus povos. Para os professores, a avaliação está relacionada a uma revisão constante das práticas, no sentido que, ao desvelar as dificuldades de aprendizagem e de ensino, exige-se a ressignificação do que está sendo ministrado no



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

condizente a se tornar uma aprendizagem significativa do aluno. Aos alunos, a avaliação está colocada enquanto um instrumental que situa o aluno sobre o seu processo de ensino e aprendizagem.

## **2) Como tomar consciência do contexto de decisão?**

Ao refletir sobre as funções de avaliação, o avaliador necessita de maiores informações sobre suas funções. As funções da avaliação escolar estão divididas em seis funções principais:

- 1) A avaliação formativa tem como função facilitar as aprendizagens, a serviço das questões pedagógicas;
- 2) A avaliação diagnóstica de etapas de ensino está relacionada com a questão da progressão institucional (passagem ou não para a série seguinte);
- 3) A avaliação diagnóstica de síntese oportuniza veicular as informações aos atores sociais e, conseqüentemente, prepara decisões de orientação;
- 4) A avaliação cumulativa ou certificadora avaliza e valida as aquisições – diplomas.
- 5) A avaliação normativa de grupo fornece informações referentes ao nível de ensino dos alunos, esclarece e prepara as escolhas curriculares;
- 6) A avaliação externa é um elemento de veiculação das informações advindas do sistema escolar aos sujeitos sociais.

Com essas funções, o avaliador deve selecionar a melhor atenda seus propósitos, uma vez que, a avaliação pode ocorrer de uma ou de outra maneira, dependendo exclusivamente do seu propósito.

## **3) Como especificar o objeto preciso da avaliação?**

Neste item, ao se referir ao objeto preciso da avaliação escolar, todo avaliador precisa estar muito atento sobre qual o objeto da avaliação, uma vez que sabemos que a maioria dos objetos enfatizados pela avaliação escolar não é diretamente observável.

Neste sentido, alguns cuidados com o objeto da avaliação escolar podem ser de suma importância como não desencorajar-se pela diversidade e pela complexidade dos resultados; trabalhar em equipe, no âmbito de uma mesma disciplina de ensino, na identificação de objetos de avaliação pertencentes ao programa de ensino, privilegiar as competências enquanto uma habilidade de saber fazer bem frente às mais variadas situações práticas referendadas por questões reflexivas.

## **4) Como selecionar um instrumento adequado?**



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Para o avaliador selecionar o instrumento para coletar as informações sobre as etapas de ensino e aprendizagem dos alunos, há uma urgência em não se desprezar nenhuma das quatro fases desse processo: a especificação do objeto de avaliação; a escolha de um desencadeador, ou seja, de um comportamento observável apropriado; coletar as informações com múltiplos objetos e interpretar as informações coletadas. As recomendações atuais estão focadas no sentido de contemplar ao coletar as informações, abranger um número significativo de objetos para interpretá-las.

Com estas considerações, a avaliação é utilizada como ferramenta de reorientação didático-pedagógica, concorrendo para uma efetiva aprendizagem – aprendizagem significativa. Segundo Janssen (2003, p.16), há uma emergente necessidade em “[...] desenvolver uma nova postura avaliativa [...]”. Assim, a prática pedagógica deve estar sendo revisada à luz dos dados que emergem da avaliação. Desta forma, encaminhar as discussões na escola para propostas de avaliação formativa inseridas numa dimensão ético-filosófica poderia se constituir em uma alternativa de quebra paradigmática dos elementos constitutivos da avaliação enquanto mecanismo de repressão e exclusão.

Nos dias atuais, muitos professores se perderam em questões de descrédito e deixaram de considerar que, para além do ensinar, é preciso ensinar bem para que os alunos tenham excelência, sejam bons, dominem muito bem os instrumentos culturais (arte/mente/fatos), para colocá-los a serviço da transformação pessoal, institucional e social.

Em síntese: a mudança na avaliação deve auxiliar a prática pedagógica ajudando a qualificá-la. Por meio de uma avaliação autêntica é possível exercer esta ação, respaldada no conceito de amorosidade crítica de Freire, em que o grande mote está amparado na identificação e focalização do problema e na sua luta para superá-lo. Portanto, segundo Fernandes (2014) devemos avaliar nossos alunos para aprenderem e não para aprovar ou reprovar.

### **A guisa de conclusão...**

Ao defender que a utilidade da avaliação é fornecer elementos imediatos referentes às etapas de ensino e aprendizagem e das correções do processo no sentido de atender ao objetivo, a avaliação educativa está inserida na dimensão do cuidar da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Para atender a esta proposta, a avaliação deve possuir um caráter diagnóstico além do parecer de Luckesi (1995) que nos acrescenta que a avaliação necessita ser assumida como instrumento que facilita a apreensão



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, uma vez que sua função primordial é favorecer o avanço do aluno na aquisição dos saberes veiculado na escola e fora dela. Com isso, podemos defender que a avaliação educativa deve identificar o estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando e suas dificuldades, bem como os fatores que determinam tais dificuldades, com vistas a intervenção de ações corretivas. Para tanto, a avaliação da aprendizagem é um recurso para diagnosticar os alunos que necessitam de auxílio e, conseqüentemente, implementar os cuidados pedagógicos específicos. A dinâmica do processo pedagógico precisa ser revisto, com o princípio de que a avaliação deve oferecer informações e que estas informações devem ser coletadas em intervalos pequenos para uma revisão e intervenção com os instrumentos pedagógicos, a fim de possibilitar ao aluno uma aprendizagem eficiente e significativa. Em síntese para Luckesi (2011, p.174) a avaliação, “[...] em primeiro momento incide sobre os resultados intermediários do processo da ação em execução; e, num segundo momento, permite o olhar sobre o resultado final da ação, o qual, em si, deverá ser positivo, pois para isso terão sido feitos investimentos, incluindo os decorrentes de tomadas de decisões subsidiadas pela investigação avaliativa atrelada á ação”.

Nesta conjuntura, conforme defesa de Teixeira (2012; 2013(a); 2013(b)) a avaliação da aprendizagem precisa ser atentamente considerada, enquanto um diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem que possibilita intervenções, no sentido de promover a recuperação das dificuldades do aluno na perspectiva de revisão e correção da ação educativa. A adoção do princípio de correção constante no processo de ensino e aprendizagem põe em evidência a avaliação enquanto elemento flexível, respaldado na dimensão formativa. Concluindo, para Sanmartí (2009, p.88), “Sem identificar as dificuldades de cada aluno – e suas possíveis causas – não será possível ajudá-los a superá-las. Sem ensiná-los a se autoavaliarem para que eles mesmos sejam capazes de encontrar caminhos para se livrarem dos obstáculos, dificilmente aprenderão”. Parafraseando Demo (2004) avaliar é cuidar que o aluno aprenda e também resgatar suas vozes com suas perguntas e respostas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. 3. ed. New York: Arno Press & The New York Times, 1918.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?**  
In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel socila da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JANSSEN, Felipe, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: critérios e instrumentos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau** – Legislação, teoria e prática. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1986.

TEIXEIRA, Célia Regina. **Avaliação educacional**: concepções e compromissos com aprendizagens significativas. In: TEIXEIRA, Célia Regina; FLORINDO, Regina Célia; TEIXEIRA, Rosiley; ANAYA, Viviani (orgs). **Avaliação educacional: campo contestado**. São Paulo: Max Limonad, 2012. (Coleção Teorias e Práticas Educativas – volume 1)

\_\_\_\_\_(a). **Uma avaliação reflexiva na formação de professores de Pedagogia – memórias de aulas**. In: TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis (orgs). **Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior**. São Paulo: Max Limonad, 2013. (Coleção Teorias e Práticas Educativas – volume 2)

\_\_\_\_\_(b). **Avaliação educacional: campo em (re)construção**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2013.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.