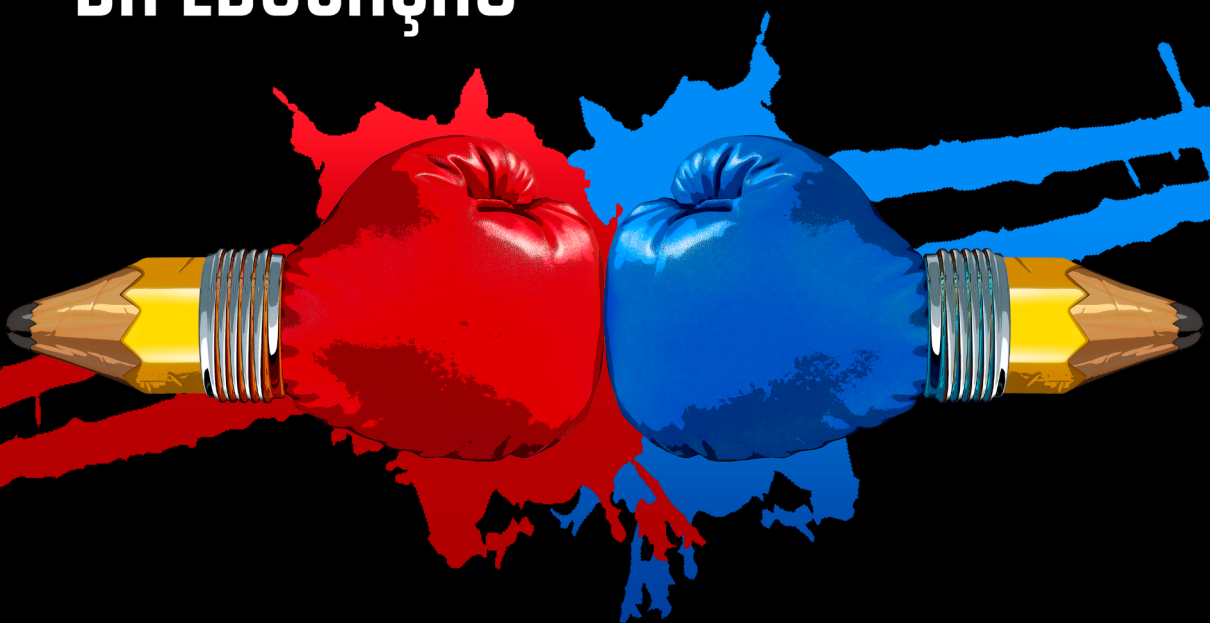


# O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

**Atena**  
Editora  
Ano 2021



**Américo Junior Nunes da Silva**  
(Organizador)

**NO FOMENTO DA  
QUESTÃO POLÍTICA  
DA ATUALIDADE 4**

# CAPÍTULO 1

## AValiação em Educação: Notas sobre Estudos Brasileiros e Portugueses

*Data de aceite: 22/03/2021*

### **Lidnei Ventura**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis – SC  
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

### **Betina da Silva Lopes**

Universidade de Aveiro  
Aveiro – Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-0669-1650>

### **Tânia Regina da Rocha Unglaub**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis – SC  
<http://lattes.cnpq.br/6918685083135065>

**RESUMO:** O artigo em tela discute a avaliação educacional a partir de estudos brasileiros e portugueses. No Brasil, a partir da abertura do regime militar, nos anos de 1980, ganha impulso um movimento de análise da avaliação educacional que tece críticas contundentes ao paradigma behaviorista dominante, contrapondo-se à ideia de avaliação como medida ou quantificação da aprendizagem, e propondo seu entendimento como processo, diagnóstico e mediação e não como produto do ato educativo (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 2014; VASCONCELOS, 1998). No contexto português, também nos anos finais do século XX, o campo da educação passa a se voltar para a avaliação, concedendo estatuto epistemológico a esse campo de pesquisas, seja no aspecto institucional (ESTRELA; NÓVOA, 1993; NÓVOA, 1995) ou no âmbito da aprendizagem

escolar (FERNANDES, 2008; PINTO, 2016). Os estudos aqui realizados indicam que os esforços investigativos luso-brasileiros apresentam caminhos, embora seja difícil a superação de modelos avaliativos meramente quantitativos e instrumentais, aos quais Fernandes (2009) chamou de avaliação psicométrica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação educacional. Campo de estudos da avaliação. Gerações de avaliação.

### **EVALUATION: NOTES ON BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDIES**

**ABSTRACT:** The present article discusses educational assessment based on Brazilian and Portuguese studies. In Brazil, since the opening of the military regime, in the 1980s, a movement for the analysis of educational evaluation has gained momentum, making strong criticisms of the dominant behaviorist paradigm, in opposition to the idea of evaluation as a measure or quantification of learning, and proposing its understanding as a process, diagnosis and mediation and not as a product of the educational act (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 2014; VASCONCELOS, 1998). In the Portuguese context, also in the final years of the twentieth century, the field of education begins to turn to evaluation, granting epistemological status to this field of research, whether in the institutional aspect (ESTRELA; NÓVOA, 1993; NÓVOA, 1995) or in the context of school learning (FERNANDES, 2008; PINTO, 2016). The studies carried out here indicate that the Luso-Brazilian investigative efforts present paths, although it is difficult to overcome merely quantitative and

instrumental evaluative models, which Fernandes (2009) called psychometric assessment.

**KEYWORDS:** Educational evaluation. Field of evaluation studies. Evaluation generations.

## 1 | INTRODUÇÃO

Embora estudos sobre avaliação tenham sido envidados desde que os sistemas de ensino foram constituídos nos países de capitalismo avançado, no final do século XIX, foi nas primeiras décadas do século XX que estudos mais sistematizados sobre avaliação vieram a lume no contexto da acelerada industrialização, principalmente americana. Desses estudos, destaca-se uma obra seminal, inspirada na administração científica de Taylor, intitulada *The Curriculum* [1918], de J. F. Bobbitt, que lançou as bases de estudo do campo curricular e, conseqüentemente, do campo da avaliação, cuja influência seria duradoura ao longo do século XX, perdendo seu vigor tardiamente, com o caso da Pedagogia Tecnicista, no final da década de 1970.

Os pressupostos de avaliação decorrentes da proposição curricular de Bobbitt, atualizados posteriormente por Ralph Tyler, concebem a escola como uma fábrica em miniatura, vinculando o campo da educação à organização industrial, cujos princípios fundamentais residem na racionalização técnica entre meios e fins, produtividade, eficiência e desenvolvimento. A avaliação se torna, assim, um meio eficiente para se atingir objetivos instrucionais previamente pensados por especialistas.

Somente no final dos anos de 1970 é que essa perspectiva entrou em colapso, vicejando novas formas de se pensar não somente o currículo e a avaliação, mas toda estrutura e funcionamento das instituições de educação.

No âmbito dessas discussões, o presente artigo discute a avaliação educacional a partir de estudos brasileiros e portugueses contemporâneos, evocando alguns autores que têm impulsionado o campo da avaliação educacional.

No Brasil, a partir da abertura do regime militar, nos anos de 1980, ganha impulso um movimento de análise da avaliação educacional crítico e contundente ao paradigma behaviorista dominante, contrapondo-se à ideia de avaliação como medida ou quantificação da aprendizagem, propondo seu entendimento como processo, diagnóstico e mediação e não como produto do ato educativo (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 2014; VASCONCELOS, 1998).

No contexto português, também nos anos finais do século XX, o campo da educação passa a se voltar para a avaliação, concedendo estatuto epistemológico a esse campo de pesquisas, seja no aspecto institucional (ESTRELA; NÓVOA, 1993; NÓVOA, 1995) ou no âmbito da aprendizagem escolar (FERNANDES, 2008; PINTO, 2016).

Ao longo do trabalho, apresentamos notas de relevantes estudos nos dois países que ajudam a compreender parte do desenvolvimento histórico do campo, assim como os desafios em superar as concepções tradicionais de avaliação.

## 21 NOTAS SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Com o final do Regime Militar, no início da década de 1980, e respectivo descrédito da Pedagogia Tecnicista implantada pela Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, renovou-se o campo dos estudos em avaliação no Brasil. Sob vários aspectos a educação nacional colocou em pauta a necessidade de superação do modelo racionalista e behaviorista importado dos americanos, via acordo MEC-USAID. Tal insucesso revelou-se, sobretudo, pela institucionalização do fracasso escolar e perversidade do sistema escolar brasileiro.

No final da década de 1970, de mil alunos que entravam na escola, apenas 3 chegavam ao ensino superior (PIMENTA; GONÇALVES, 1994), o que denota o alto grau de seletividade da educação brasileira.

Um grande marco nos estudos foi o surgimento, em 1979, da pedagogia histórico-crítica, tendo como idealizador Dermeval Saviani (2012), cujas reflexões em torno dos limites conceituais das abordagens liberais e crítico-reprodutivista, desencadearia um amplo movimento de educadores que posteriormente discutiriam os rumos da educação e da pesquisa em educação voltadas para os problemas nacionais, pensados na e para a realidade brasileira.

O lançamento dos livros *Escola e Democracia*, de Saviani (2012 [1983]) e posteriormente *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* (2014 [1985]), de José Carlos Libâneo, demarcaram um novo rumo para a pesquisa em educação brasileira, focando na crítica às pedagogias liberais e tradicionais, e na proposição de uma pedagogia como prática social e política. Some-se a isso as publicações, ainda clandestinas no final da década de 1970, das principais obras de Paulo Freire, tais como *Educação Cultural para a Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, que influenciaram tanto a forma quanto o conteúdo das pesquisas educacionais.

Evidentemente que o campo da avaliação não passaria incólume a essa avalanche. Ao contrário, boa parte dos estudos pós-1980 situaram a avaliação como mola-mestra do fracasso escolar e principal causa dos altos índices de reprovação e evasão escolar (PIMENTA; GONÇALVES, 1994; PATTO, 1990).

Nesse contexto efervescente, a produção acadêmica sobre avaliação ganhou fôlego, gerando diversas abordagens complementares, inserindo no imaginário teórico-prático educacional novas perspectivas avaliativas, tais como avaliação qualitativa (DEMO, 1999), diagnóstica (LUCKESI, 2005), formativa (HOFFMANN, 2009), avaliação como *práxis* transformadora (VASCONCELOS, 1988), avaliação mediadora (HOFFMANN, 2008), avaliação dialógica (ROMÃO, 2001), dentre outras.

Passamos a rápidas considerações teórico-práticas, nos limites deste trabalho, sobre algumas dessas abordagens, nomeadamente a avaliação qualitativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação mediadora, confrontando-as com a avaliação tradicional.

*Avaliação qualitativa* – Ao contrário do que se poderia supor, a noção de qualidade não se contrapõe à quantidade, mas serve-se dela, ultrapassando os seus limites. Segundo Demo (2005, p. 109):

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis.

O foco da avaliação qualitativa é o processo educativo, o percurso dos desenvolvimentos e aprendizagens. Esses aspectos não podem ser reduzidos a números e quantidades, mas à **intensidade** (DEMO, 2005) da formação humana, o que não pode ser confundido com treinamento, instrução ou mensuração.

*Avaliação diagnóstica* – No âmbito da perspectiva histórico-crítica, uma linha de discussão profícua tem sido a concepção de avaliação como diagnóstico do processo educativo. Desde suas primeiras reflexões sobre avaliação, no final da década de 1970, Cipriano Luckesi tem enfatizado o papel conservador da avaliação tradicional, que limita o processo de ensino e aprendizagem à classificação e punição. Servindo-se da metafórica relação médico-doença, Luckesi compara a avaliação tradicional ao médico que diagnosticou a enfermidade, mas não prescreveu nenhum remédio, logo, o paciente veio a óbito. No caso da escola, segundo o autor, ocorre algo semelhante. As provas, testes e outras atividades identificam que o aluno não se apropriou de determinado conteúdo ou competência, atribui-se uma nota, que constata sua deficiência, e segue o programa, num ciclo ininterrupto sem avaliação, somente constatação. Contrapondo-se a essa prática,

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. (LUCKESI, 2005, p.43)

A avaliação diagnóstica evidentemente não para no julgamento da realidade, mas levanta as necessidades para tomada de decisão pedagógica a fim de humanizar o processo educativo. Neste sentido, é um **ato amoroso**, “no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (LUCKESI, 2005, p.172).

*Avaliação mediadora* – Segundo Jussara Hoffmann, uma das importantes pesquisadoras brasileiras sobre avaliação, a avaliação mediadora parte proximidade entre os polos interessados na apropriação do conhecimento. Essa aproximação parte, dentre outros, de três premissas fundamentais: o diálogo como mola mestra da aprendizagem, do conhecimento enquanto processo de construção permanente e da concepção de educando como sujeito integral. O diálogo, enquanto princípio de mediação comunicativa

entre os sujeitos só é possível em um ambiente livre de classificações pré-concebidas; o conhecimento, sendo resultante de uma constante resignificação do mundo pelos sujeitos, está em permanente reconstrução, não fazendo sentido qualquer atribuição de erro ou julgamentos, pois os equívocos devem ser problematizados e se tornarem potenciais de aprendizagem; os princípios anteriores só fazem sentido se o educando for considerado não um ser em si, mais um “vira a ser”, um sujeito inacabado e integral, de corpo e mente, frente a um conhecimento de si e do mundo também inacabado. Enquanto a avaliação tradicional foca unicamente na dimensão cognitiva dos sujeitos, a avaliação mediadora se abre para a sua multidimensionalidade, defendendo que aprendemos não só com a mente, mas com todo nosso ser integral: corporal, emocional, vital. Daí a necessidade imperiosa de conhecer os sujeitos da educação, seus desejos, suas origens, seus conhecimentos, sem estabelecimento de padrões a priori. Sobre isso, Hoffmann (2009, p. 31) esclarece que:

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada. (2009, p. 31-32).

Para avaliação mediadora, não se trata, na avaliação, de perseguir uma resposta correta para um problema, mas perguntar pelos modos como o sujeito construiu os seus próprios caminhos de resposta, pois o conhecer não se dá por transmissão, mas por construção individual, por isso a padronizações são falhas, já que as possibilidades de resolução são múltiplas.

*Avaliação dialógica* – Baseada na perspectiva freiriana, que tem o diálogo como fundamento epistemológico e, também, metodológico, a avaliação adquire um caráter relacional, comunicativo, assim como deveria ser todo ato educativo. Contra-pondo-se à educação bancária, que se preocupa em aferir o conteúdo depositado pelo professor nas cabeças dos educandos, avaliar se converte em ação libertadora, pois desenreda relações de poder e opressão, horizontalizando a relação pedagógica. Nesta concepção, o ato avaliativo não está desvinculado da constante busca pelo inacabamento das descobertas do conhecimento; pelo contrário, é parte constituinte e permanente do processo de ação-reflexão sobre o saber, sua função social e política. Neste sentido, não é uma ação isolada da *práxis*, nem meramente individual, mas coletiva e de autodescoberta. Daí a prática insistente de promover a autoavaliação e auto-gestão da aprendizagem. Segundo Romão

(2001, p. 88), “[...] a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”. Desfaz-se, por esse princípio, a promoção pessoal pela classificação dos “melhores” e condenação dos “piores” alunos, pois todos são considerados sujeitos epistêmicos, sujeitos do saber, de sua apropriação e produção. O que na educação bancária seria “cobrança de resultados”, na avaliação dialógica se transforma em mais um momento de aprendizagem.

Essa breve descrição tem a intenção de exemplificar o quanto os estudos críticos da avaliação tradicional se parecem e se complementam. Além das ênfases mencionadas, pode-se dizer que os estudos das últimas décadas convergem para uma metodologia de *avaliação formativa*, pautada na compreensão de que o processo de aprendizagem é contínuo e ininterrupto. Segundo Gil (2006, p. 247):

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Assim, a prática pedagógica é retroalimentada pelas constantes coletas de dados obtidas pelos educadores com educandos, bem como sobre sua atuação e mediação como sujeitos mais experiente do processo. O princípio basilar de uma avaliação formativa é de que tudo na ação pedagógica é formativo; assim como tudo é currículo, nada pode ser descartado, pois muitas vezes se forma mais pelo não dito, pelo que é subtraído da transparência da *práxis* educativa, do que por ensino formal.

### 3 | AVALIAÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS: ALGUMAS NOTAS SOBRE A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS

Um rápido levantamento bibliográfico sobre o tema da avaliação na educação portuguesa mostra que é larga a produção acadêmica sobre essa temática. Segundo Pinto (2016), vive-se atualmente um verdadeiro **frenesi** em torno da avaliação em função do pragmatismo subjacente aos testes e rankings internacionais, reduzindo avaliação à medida e reduzindo a função político-social desta *práxis* educacional, no âmbito das soluções **mágicas** para a crise da educação. Ainda de acordo com Pinto (2016, p.02):

De facto, tal como o reconhecem Estrela e Nóvoa (1993), a avaliação nunca mereceu, salvo raras exceções, um lugar de destaque em termos de investigação até aos finais do Século XX. É já neste final de século que a problemática da avaliação em Portugal é tomada de uma forma mais nítida como objeto de investigação (Barreira & Pinto 2006; Fernandes 2006) levada a cabo no quadro das Instituições Universitárias Portuguesas.

A observação de Estrela e Nóvoa (1993), referenciada acima por Pinto (2016), é corroborada pela pesquisa de Fernandes (2006), que levantou a produção portuguesa



sobre avaliação em periódicos científicos portugueses por dez anos, de 1985 a 2005, constatando que:

Apesar dos progressos alcançados, é necessário reconhecer as fragilidades que caracterizam a investigação e a produção teórica no domínio da avaliação das aprendizagens. Um domínio reconhecidamente imprescindível para transformar e melhorar as actuais realidades educativas. (FERNANDES, 2006, p. 289)

Entretanto, o cenário descrito por Fernandes se modificou muito nos últimos anos, inclusive pelas contribuições do próprio autor, que compõe um grande quadro de pesquisadores que deram impulso ao tema da avaliação em suas mais diversas dimensões, nas últimas décadas do século XX, tais como *avaliação institucional* (NÓVOA, 1995; ESTRELA; NÓVOA, 1993), avaliação como *construção social* (PINTO, 2002) e avaliação como intervenção e *regulação das aprendizagens* (FERNANDES, 2009). Isso apenas para citar algumas preocupações das pesquisas que se propuseram a focar reflexões mais na natureza **pedagógica** do que **administrativa** da avaliação.

Sobre essa mudança paradigmática nos estudos teórico-práticos da avaliação, Pinto (2016, p. 35) esclarece que:

Neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos. Também a avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever num processo social que coloca pedidos à própria avaliação. As instituições, instrumentos desses pedidos, criam leques de possibilidades mais ou menos restritos de práticas avaliativas. Em contrapartida, os contextos sociais podem inibir ou catalisar a evolução da própria avaliação, que como vimos está intimamente articulada com os processos de ensino/aprendizagem.

Fernandes (2009) elaborou uma síntese conceitual dos estudos em avaliação partindo das contribuições de Guba e Lincon (1989), distinguindo cinco gerações ou paradigmas de avaliação:

1ª geração: *avaliação da medida* - que compreende como sinônimos avaliação e medida. Essa geração é marcada pela criação dos mais diversos instrumentos destinados a medir a inteligência e as aptidões individuais, tais como os conhecidos *testes mentais* Binet-Simon que evoluíram rapidamente para os famosos testes de QI. Tais testes tinham a pretensão de quantificar, comparar e ordenar os diversos níveis e quantidades de aprendizagem acumuladas pelos estudantes para posterior classificação. Como conclui FERNANDES (2009, p. 46): “Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados”.

2ª geração: *avaliação da descrição* - que apesar de muitas das características da



geração anterior, a principal diferença consiste em ampliar o escopo da avaliação, deixando de ser sinônimo de medida e se voltando para a descrição dos objetivos que foram ou não alcançados no processo educacional. Para autores como Tyler, principal expoente dessa geração, a avaliação deveria estar centrada nos objetivos previstos no currículo, descrevendo-se os pontos positivos e negativos do processo para futura atuação.

3ª geração: *avaliação da formação de juízos de valor* – que intensifica o processo de descrição anteriormente definido e sofisticava a técnica de identificação do mérito (juízo) das aprendizagens. Esse é um período de crise para os sistemas educacionais americano e europeu pela largada na frente da União Soviética na corrida espacial, com lançamento ao espaço da Sputnik [1957], atribuindo-se tal fracasso ao sistema educacional. A reação veio na forma de revisão curricular dos sistemas de ensino e, principalmente, na forma da avaliação. A criação de diversas taxionomias, sendo a de Bloom talvez a mais famosa, demonstram o quanto essa geração sofisticou teoricamente a avaliação, procurando adequar os sistemas educativos à padrões de qualidade regulados por um currículo prescritivo e produtivista. Entra em cena a ideia de que a avaliação tem como função regular o ensino e a aprendizagem, compreendida esta como modificação de comportamento. Um diferencial dessa geração foi ampliar o processo de avaliação, antes centrado no aluno, para outros componentes dos processos e do sistema educacional, tais como professores, gestores, currículos, políticas educacionais etc.

Resumindo os limites das primeiras gerações de avaliação, Fernandes (2009, p. 51-52) aponta que:

No caso concreto das avaliações da aprendizagem a tendência é, muitas vezes, a de se verem refletidos apenas os pontos de vista dos professores como únicos juízes nos processos de avaliação interna, ou da administração educacional nos processos de avaliação externa. Assim, nesses casos, as responsabilidades pelas falhas nas aprendizagens são, invariavelmente, atribuídas apenas aos alunos.

Embora essas gerações ainda estejam presentes no imaginário e nas práticas pedagógicas de parte dos docentes e gestores educacionais, sua incompatibilidade com as demandas atuais da educação é flagrante e demandam sua superação.

4ª geração: *avaliação da negociação e construção* - baseada na evolução do pensamento pedagógico fundamentado pelo construtivismo, essa geração propõe uma ruptura epistemológica com as anteriores. O princípio fundamental dessa geração é a avaliação formativa, construtiva, que parte do processo de negociação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, evitando-se padronizações e parâmetros de enquadramento. Daí o sentido atribuído à construção e à negociação. Neste caso, “a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala.” (FERNANDES, 2009, p. 55). Embora se admita os avanços conceituais e práticos de tal abordagem, a absolutização de aspectos

qualitativos colocou em segundo plano possibilidades diagnósticas de instrumentos quantitativos.

5ª geração: *avaliação formativa alternativa (AFA)* - que parte das contribuições do construtivismo e cognitivismo para se apresentar como alternativa à avaliação metrificadora. Ao mesmo tempo em que foca nas competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da vida, compreende que o ato avaliativo não pode ser solitário, encarcerado na escola, mas concebido enquanto prática social, levando em conta a construção social do conhecimento e os processos culturais envolvidos e que envolvem a sala de aula e seus agentes. Para deixar claro o conceito, Fernandes (2009, p. 365) sugere que:

[...] a designação avaliação formativa alternativa para que fique claro que estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviourista [sic] e algo técnica, quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas mas que, na verdade, não passam de avaliações de intenção ou de vontade formativa.

A síntese elaborada por Fernandes, descreve o longo caminho percorrido pelo campo da avaliação, em âmbito internacional, bem como nos estudos portugueses, mas ao mesmo tempo aponta para os desafios avaliativos colocados às instituições e aos educadores, que é a difícil tarefa de colocar em prática o paradigma da *AFA*, pois como lembra Pinto (2016, p. 33): “Como em geral acontece noutros domínios sociais, a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas”.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias e reflexões sobre avaliação expostas nesse ensaio, permitem compreender a convergência de estudos em Portugal e Brasil, nos quais destacamos dois aspectos: crítica ao modelos de avaliação tradicionais, centrados em psicometrias da aprendizagem, que valorizam mais os aspectos quantitativos do que os qualitativos desse processo; e o alinhamento com os fundamentos defendidos pelos estudos de quarta e quinta geração da avaliação, que valorizam mais a qualidade e a intensidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Enquanto as perspectivas tradicionais encaram a avaliação como técnica e neutra de aferição com posterior classificação dos sujeitos do ato educativo, as perspectivas críticas a inserem na totalidade do processo educativo, admitindo seu comprometimento político-educacional e a compreendem como prática sociocultural.

Embora os estudos nos dois países apontem para a especificidade epistemológica do campo da avaliação, não deixa de levantar as dificuldades de implementação prática de um paradigma de avaliação que rompa com pressupostos quantitativos e classificatórios. Neste sentido, turbam a discussão os programas internacionais de ranqueamento da educação, que por meio de testes pontuais e descontextualizados, classificam países e redes de ensino.

Na contemporaneidade, uma avaliação orientada cientificamente deve acontecer **na** e **para** a aprendizagem, pois é esse o sentido da práxis educativa e da própria existência da instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho, 2005.

ESTRELA, A.; NOVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 40(3), 289-348, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1990.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: reverendo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, J. **A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social** (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho). Braga, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens**: Perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2012.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.