



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 21, n. 9, art. 8, p. 145-166, set. 2024

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2024.21.9.8>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



MIAR



Aspectos Históricos e Conceituais da Avaliação da Aprendizagem no Brasil

Historical and Conceptual Aspects of Learning Assessment in Brazil

Raimunda Alves Melo

Doutora em Educação Universidade Federal do Piauí
Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí
E-mail: raimundamelo1979@gmail.com

Elaine de Oliveira Andrade

Graduada em Licenciatura da Educação pela Universidade Federal do Piauí
elaineoliveiram2002@gmail.com

Endereço: Raimunda Alves Melo

Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portela. Bairro Ininga, 64340000 - Teresina, PI – Brasil.

Endereço: Elaine de Oliveira Andrade

Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portela. Bairro Ininga, 64340000 - Teresina, PI – Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 14/06/2024. Última versão recebida em 01/06/2024. Aprovado em 02/06/2024.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Este trabalho é parte de uma investigação maior que teve como finalidade conhecer as compreensões de estudantes camponeses do Ensino Médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem na área de ciências da natureza. Em âmbito desse ensaio, o objetivo foi conhecer os elementos históricos presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas por professores. Para alcançá-lo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Os resultados evidenciaram que, no decorrer dos tempos, a avaliação da aprendizagem e os seus procedimentos sofreram a influência de diferentes tendências pedagógicas, que se acentuaram em cada época, demarcando ideologias de educação, de ensino e de aprendizagem. Apesar dos avanços ocorridos nas três últimas décadas, na atualidade, a avaliação da aprendizagem ainda continua rodeada por desafios e sofre forte influência dos exames escolares, de modo que, através desta pesquisa, foi possível identificar que existem distanciamentos em relação às práticas avaliativas desenvolvidas e às determinações legais. Conclui-se que é importante conhecer os aspectos históricos que envolvem a avaliação da aprendizagem, reconhecendo as contribuições das diferentes pedagogias para os processos avaliativos desenvolvidos na atualidade.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica. Ensino. Aprendizagem. Pedagogia.

ABSTRACT

This work is part of a larger investigation that aimed to know the understandings of peasant high school students about the process of learning assessment in the area of natural sciences. Within the scope of this essay, the objective was to know the historical elements present in the evaluation practices developed by teachers. To achieve this, a bibliographic research was carried out, with a qualitative approach. The results showed that, over time, the assessment of learning and its procedures have been influenced by different pedagogical tendencies, which have been accentuated in each era, demarcating ideologies of education, teaching and learning. Despite the advances that have occurred in the last three decades, nowadays, the assessment of learning is still surrounded by challenges and is strongly influenced by school exams, so that, through this research, it was possible to identify that there are distances in relation to the evaluation practices developed and the legal determinations. It is concluded that it is important to know the historical aspects that involve the evaluation of learning, recognizing the contributions of the different pedagogies to the evaluation processes developed today.

Keywords: Pedagogical Practice. Teaching. Apprenticeship. Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Apesar da intensificação dos debates, a avaliação da aprendizagem na Educação Básica permanece rodeada por desafios, entre eles a forte influência dos exames escolares, que foram utilizados, historicamente, como referência para a definição das primeiras experiências de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar.

A forma como a avaliação surgiu, inicialmente, como testagem, exame e seleção, cujos resultados eram utilizados para promover alunos bem-sucedidos e excluir aqueles que tinham dificuldades (LUCKESI, 2002), fez com que o processo avaliativo, ainda hoje, seja compreendido, predominantemente, como uma prática excludente e classificatória, sendo motivo de medo, frustração e angústia para uma parcela de educandos.

Há que se ressaltar que existe diferenciação entre avaliar e examinar, pois “[...] avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2002, p. 84). Já o ato de examinar envolve procedimentos avaliativos de caráter classificatório e excludente, através dos quais os estudantes são submetidos a provas que visam selecioná-los e, por vezes, punir, por meio da reprovação, os que não cumprem o estabelecido (LUCKESI, 2002).

Embora se tenha avançado muito no âmbito da legislação e das pesquisas, ainda é comum, por parte de alguns professores, a utilização de provas como mecanismo de controle disciplinar autoritário sobre os discentes, acreditando que isso contribui para um bom comportamento ou como incentivo para a aprendizagem.

Foi diante dessas contradições que vimos a necessidade de conhecer os elementos históricos presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas por professores. Para tanto, realizamos o estudo por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como principais fontes de investigação os estudos de Libâneo (1992, 1994); Luckesi (2002, 2011, 2021); Melo *et al.* (2020); Suhr (2021, 2022), entre outros.

Trata-se de um estudo relevante, pois coopera para a expansão de conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem enquanto processo que deve impulsionar a aquisição/produção/socialização de saberes e conhecimentos e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A produção do conhecimento científico é uma ação que envolve compromisso com a tarefa a investigar, comportando esforços em observar, refletir e analisar dados e informações sobre a realidade pesquisada, as vivências e práticas dos sujeitos, bem como os contextos de investigação (Richardson, 2012).

Com esse entendimento sobre a pesquisa, e diante de nossas interrogações sobre os aspectos históricos da avaliação da aprendizagem, desenvolvemos o estudo por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por Minayo (2007, p. 21) como aquela que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para conhecer elementos históricos presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas por professores, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, por possibilitar conhecimentos sobre o que já se estudou sobre o assunto. Fonseca (2002, p. 31) salienta que essa pesquisa [...] “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Para a produção dos dados, selecionamos trabalhos que apresentam aspectos históricos que evidenciam a trajetória da avaliação da aprendizagem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Aspectos Históricos da Avaliação da Aprendizagem

A história da educação nos mostra que, ao longo dos séculos, o ato de avaliar vem sendo desenvolvido de diferentes formas. Vasconcelos (1994, p. 27) esclarece que a avaliação da aprendizagem enquanto exame escolar tem uma história longa, pois “têm-se notícias de exames há 2.205 a.C., quando o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos, como finalidade de promovê-los ou demiti-los”.

Já os exames escolares foram organizados no decorrer dos séculos XVI e XVII e, durante esse longo período, que é de mais de quinhentos anos, ainda são praticados em muitas escolas, evidenciando continuidades em relação às finalidades do ensino tradicional, que

está no Brasil desde os jesuítas e busca a universalização do conhecimento, a repetição, o treino intensivo e a memorização como estratégia utilizada pelo professor para transmitir o acervo de informações aos alunos. A proposta de

educação centrada no professor era vigiar, aconselhar, corrigir, ensinar conteúdos, por meio de aulas expositivas e normas rígidas. Os alunos eram passivos e deviam aceitar tudo como verdade absoluta (SILVA, 2018, p. 98).

Assim, para compreender a prática de avaliação que temos hoje no Brasil, é preciso lembrar o que herdamos das proposições pedagógicas dos jesuítas, pois foram eles que sistematizaram os exames escolares nos séculos XVI e XVII, por meio de um sistema avaliativo que “[...] se desenvolvia através do ensino focado na memorização de lições, trabalhava-se com exercícios escritos diariamente e os conteúdos eram tidos como verdades absolutas as quais o aluno deveria ter a capacidade de reproduzir com exatidão” (SANTOS; ARANTES, 2016, p. 108). Essas práticas ainda são comuns em escolas do Piauí (MELO *et al.*, 2020).

Os jesuítas estruturaram e organizaram um modelo de escola firmemente embasado em uma concepção religiosa de mundo, em que a estrutura educacional, baseada na hierarquia, foi construída por meio de uma relação apoiada na autoridade daqueles que possuíam o conhecimento e na valorização da tradição como um instrumento para manter a ordem, conforme era concebida pela Igreja (LUCKESI, 2011).

A *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599, elaborado a partir de estudos realizados em conjunto com os religiosos e os educadores da Companhia de Jesus, tinha como objetivo definir as práticas pedagógicas consideradas como necessárias por todos os envolvidos no processo de ensino no contexto da ordem religiosa. Esse documento estabelecia o modo como a avaliação deveria ser praticada, tanto no Ensino Superior como no Ensino das Classes Inferiores. Melo e Santana (2019) destacam que, atualmente, a prática avaliativa escolar ainda é permeada por rituais propostos na *Ratio Studiorum*, entre eles: a definição de tempo rigoroso na aplicação da prova e o fato de os alunos não poderem fazer perguntas na hora do exame.

De acordo com Luckesi (2021), a *Ratio Studiorum* determinava que, ao ser admitido, o aluno deveria passar por avaliações de aprendizagem de duas formas: a primeira, realizada pelo professor, por meio de exercícios cotidianos que auxiliariam em seu acompanhamento ao longo do ano letivo; e a segunda, executada por uma banca examinadora constituída para realizar Exames Escolares ao final de cada ano letivo para a classe posterior. O autor destaca que o acompanhamento realizado pelo professor tinha como principal função ensinar aos alunos durante o ano letivo por meio de aulas, bem como garantir que compreendessem e dominassem os conteúdos através de exercícios de repetição, debates desafiadores, apresentações públicas e defesas de teses, mas não cabia ao professor decidir se os estudantes

seriam aprovados ou reprovados. Para progredir de uma turma para outra, os alunos tinham que passar por uma Banca Examinadora, da qual o professor não podia participar.

Estava prescrito na *Ratio Studiorum* que o professor, durante o ano letivo, deveria ser uma presença permanente nos desafios e nas sabatinas. Tanto as sabatinas, quanto os desafios ofereciam ao professor condições para distinguir aqueles que haviam aprendido os conteúdos ensinados daqueles que não os haviam aprendido; assim como, também, subsidiavam decisões e oportunidades para corrigir (reorientar) aqueles que manifestassem fragilidades na apropriação dos conteúdos ensinados ou dificuldades em sua aprendizagem (LUCKESI, 2021, local. 1357).

Para manter o acompanhamento dos alunos durante o período letivo, conforme a *Ratio Studiorum*, o professor deveria ter uma Pauta (caderneta) com registros dos resultados individualmente obtidos por todos os estudantes em todas as atividades desenvolvidas. A Pauta do professor tinha duas funções, as quais seriam: registrar o desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante e apresentar seu quadro aos membros da Banca Examinadora (LUCKESI, 2021). É importante destacar que algumas características desta proposta avaliativa continuam presentes nas atuais formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes, como, por exemplo, os exercícios e os registros efetuados a partir da realização de atividades ao longo dos processos de ensino.

Sobre os exames realizados pela Banca Examinadora, constituída por três componentes, dever-se-ia levar em consideração as provas orais e escritas e as informações registradas na Pauta, mostrando a participação indireta do professor responsável pelo aluno na decisão da Banca Examinadora de aprovação ou reprovação. De acordo com Luckesi (2021), na *Ratio Studiorum* havia determinações específicas para a sua aplicação.

Várias das prescrições a respeito da administração das Provas Escritas tinham a ver com a coibição de possíveis fraudes; intenção esta que estava baseada na compreensão de que os Exames Gerais eram oportunidades para os estudantes demonstrarem aquilo que aprenderam e, em consequência, obterem uma aprovação em função dos efetivos conhecimentos e habilidades adquiridos (LUCKESI, 2021, local.1461).

Quanto à elaboração da prova, estava recomendado que fosse adaptada aos níveis de cada classe, escrita com clareza e as questões deveriam ser formuladas de acordo com os conteúdos estudados durante o ano letivo. Essas questões permanecem atuais nas orientações que são realizadas em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes em diversas escolas. Segundo a *Ratio Studiorum*, após a correção da prova escrita, os estudantes deveriam se apresentar em trios para a realização da prova oral, que seguia o mesmo padrão de rigor prescrito na prova escrita. Imediatamente após a finalização da prova oral, deveria ser

atribuída e registrada a classificação dos estudantes, levando em consideração a prova escrita e oral e a Pauta do professor (caderneta) (LUCKESI, 2021). O autor supracitado destaca que os alunos poderiam ser classificados em bons, duvidosos ou inaptos. Os considerados bons seriam automaticamente aprovados e recebiam premiação e os medianos (duvidosos) deveriam receber acompanhamento por mais um tempo, seguindo para novos exames. Para os considerados inaptos, havia três possibilidades: a reprovação imediata, aprovação com condições específicas ou eliminação do colégio em caso de alunos considerados com nenhum aproveitamento (MOTA, 2023).

Nessa etapa proposta pela *Ratio Studiorum*, é possível observar a forte relação da avaliação com alguns processos de seleção desenvolvidos no âmbito de alguns programas de pós-graduação, em concursos públicos e em escolas de Educação Básica, confirmando o que destaca Luckesi (2002, p. 18), ao referir que a prática pedagógica do sistema educacional brasileiro encontra-se “[...] polarizada pelas provas e exames [...]” e “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O processo de avaliação da aprendizagem segundo as pedagogias tradicionais

As pedagogias emergidas durante os séculos XVI, XVII e XVIII são classificadas como “tradicionais”, pois tinham como objetivo fazer a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade, transmitindo a eles informações e saberes por meio de uma abordagem metodológica baseada na assimilação e na transmissão de conteúdos (Libâneo, 1994). Por essa perspectiva, o professor é a figura central do processo de ensino e aprendizagem, e o aluno apenas um receptor, que deveria ouvir e reproduzir, sem questionar ou discordar das informações repassadas pelo professor. A avaliação da aprendizagem tinha como objetivo

Valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização. Aquilo que havia sido transmitido pelo professor deveria ser repetido de maneira idêntica nas verificações. Costumava-se realizar verificações de curto prazo (interrogatórios orais, lições de casa) e de longo prazo (provas e trabalhos) (SUHR, 2022, local. 255).

Assim, as pedagogias que antecederam o século XIX, tidas como tradicionais, entre elas, a Pedagogia Jesuíta, citada anteriormente, deixaram resquícios na educação do Brasil. Outras duas também merecem destaque, a pedagogia Comeniana e a proposta por Johann Herbart. Luckesi (2021) afirma que essas três correntes pedagógicas são representativas das concepções acerca da prática educativa nas escolas no contexto histórico do Ocidente que figurou até o século XVIII. Cada proposta educativa, de maneira diferente, estabeleceu uma abordagem para a avaliação da aprendizagem como um elemento complementar na consecução de seus objetivos.

Um aspecto comum que orienta essas pedagogias é a assimilação ativa da cultura, a formação da mente, a ordem, a disciplina e o esforço necessário que tanto professores quanto alunos devem empenhar para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória e, assim, contribua para a formação do cidadão. Segundo Libâneo (1992, p. 5), nessas pedagogias, a avaliação se dá por verificações de curto prazo, como interrogatórios orais e exercícios de casa, e de prazo mais longo, como provas escritas e trabalhos de casa. O autor enfatiza que o reforço é, em geral, negativo, ocorrendo por meio de punição, notas baixas e apelos aos pais, mas, às vezes, é positivo, realizado por meio da emulação e classificação.

A Pedagogia Comeniana foi organizada pelo bispo protestante João Amós Comênio. Entre suas principais compreensões relacionadas às práticas educativas escolares, estava a importância da avaliação da aprendizagem¹. É relevante destacar que Comênio pode ter sido o primeiro educador a perceber que, além do progresso individual dos estudantes, também era crucial avaliar a eficiência do sistema de ensino, razão pela qual estabeleceu diretrizes para a avaliação da aprendizagem, bem como para avaliar o próprio sistema de ensino (Luckesi, 2021), algo que permanece atual no contexto contemporâneo.

Ferrari (2008) afirma que uma das principais contribuições de Comênio foi pensar a racionalização das ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula, como a avaliação, defendendo que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza e as relações entre professores e estudantes deveriam considerar as possibilidades e os interesses da criança.

A promoção do estudante entre as séries escolares, de acordo com Comênio, deveria ser um resultado direto de sua aprendizagem satisfatória, utilizada como recurso para sua

¹ No contexto das pedagogias modernas e contemporâneas do século XVI ao XX, não se utilizava a terminologia avaliação da aprendizagem, sendo referidos os atos avaliativos como “provas” ou “exames”. O termo Avaliação da Aprendizagem só passou a ser adotada após 1930, pelo educador Ralph W. Tyler, um norte-americano nascido em Chicago, Illinois, que teve grande importância para a compreensão do processo avaliativo, salientando para os profissionais da educação, os cuidados necessários para com a aprendizagem dos seus educandos (Luckesi, 2011).

formação e, conseqüentemente, para sua progressão entre as classes escolares, algo presente no atual sistema educacional brasileiro. Segundo sua visão, os atos de avaliação do professor deveriam servir de base para corrigir os erros e permitir a ação de ensinar. Do lado do aluno, esses atos avaliativos deveriam auxiliá-lo a aprender de forma eficiente e sem esforço desnecessário, assim, o objetivo não era selecionar apenas os melhores alunos, mas sim, garantir um ensino eficiente para todos (LUCKESI, 2021). Dessa forma, Comênio foi um dos primeiros educadores a defender uma escola em que as crianças deveriam ser respeitadas como seres humanos dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e limites, razão pela qual a organização do tempo e do currículo deveria levar em conta os limites do corpo e a necessidade, tanto dos alunos quanto dos professores, devendo dispor de outras atividades (FERRARI, 2008).

Luckesi (2021) afirma que Comênio determinou que a promoção de uma classe para a outra, nos níveis de ensino da *puerícia* e da adolescência, seria a partir de exames finais, chamados de exames públicos, que eram realizados por uma autoridade externa à sala de aula, o inspetor público. Entretanto, manifestava vontade de que todos os estudantes aprendessem e fossem aprovados. “Quanto à avaliação da aprendizagem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem durante o ano letivo nas Classes de Estudos Inferiores, Comênio, em diversas ocasiões, propôs que o professor deveria ser o auxiliar do estudante”, empenhado em cuidar para que eles aprendessem (LUCKESI, 2021, p. 2812), apontando para uma perspectiva de avaliação formativa e mediadora, que são funções atribuídas à avaliação da aprendizagem na atualidade.

Cabia ao professor ensinar, avaliar, determinar e persistir na aprendizagem até que ela se manifestasse verdadeiramente no estudante. Nesse contexto, as avaliações eram utilizadas para que os alunos expressassem o que haviam aprendido, ou não, para que, assim, o docente pudesse reorientá-lo no sentido de atingir a aprendizagem esperada (LUCKESI, 2021).

Comênio abordou a questão da exercitação reiterativa necessária à aprendizagem, todavia, aí também se fez presente a investigação e o controle da qualidade da aprendizagem, à medida que esses exercícios revelariam ao professor a dimensão da qualidade da aprendizagem do estudante, dado que subsidiaria sua reorientação, caso fosse necessária (LUCKESI, 2021, local. 2875).

Os exercícios indicados por Comênio visavam que o estudante internalizasse e desenvolvesse comportamentos, e, para ele, “[...] se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame era precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno” (GARCIA, 2008, p. 29), como ainda se defende na atualidade.

É possível perceber que Comênio estava interessado na aprendizagem efetiva do estudante e que a avaliação estivesse mais ligada ao processo de ensino e aprendizagem do que aos exames. Contudo, apesar do claro desejo na aprendizagem do estudante, Comênio incluía a utilização de ameaça como recurso de disciplinamento e foco nos estudos, para que o estudante atingisse uma aprendizagem satisfatória. É nesse contexto que Luckesi (2021, local. 3439) ressalta que, para conseguir o interesse dos estudantes à aprendizagem, “Comênio, como um educador da época histórica em que viveu, admitia o castigo para os estudantes desatentos; ato que, no seu ver, serviria de exemplo para que os outros estudantes, seus pares, se comportassem de forma atenta”.

De forma geral, Comênio apresentou métodos de avaliação do aprendizado com base no propósito de sua pedagogia, que era auxiliar os educadores em sua missão de formar indivíduos sábios, virtuosos e piedosos. Apesar de manter a designação de "exames" e propor diferentes aplicações para seus resultados, dedicou-se, principalmente, à avaliação como um recurso complementar na criação de uma aprendizagem satisfatória (LUCKESI, 2021).

A terceira pedagogia aqui destacada foi sistematizada pelo educador Johann Friedrich Herbart no final do século XVIII, que estabeleceu uma conexão filosófica com Kant, quando se trata da valorização do ser humano como o objetivo final de todas as ações. Herbart também foi influenciado tanto pelo pensamento quanto pela prática pedagógica de Henri Pestalozzi, que enfatizava a importância do crescimento interior do ser humano educado, assim, os valores significativos seriam, portanto, aqueles centrados no indivíduo educado (LUCKESI, 2021).

De acordo com Luckesi (2021), Herbart foi o pedagogo pioneiro em almejar e procurar estabelecer a pedagogia como uma ciência da educação, tanto teoricamente quanto praticamente, com o objetivo de estabelecer bases sólidas para a prática educativa consciente e consistente. Em sua visão, a educação não poderia mais ser praticada de forma empírica. Era necessário assumir uma base científica, razão pela qual deixou registrado que seus conhecimentos sobre a prática educativa estavam diretamente ligados à ciência.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, Herbart fez críticas diretas aos exames como uma prática externa ao estudante enquanto indivíduo em crescimento, pois segundo suas convicções, os estudantes deveriam ser conduzidos a uma formação de caráter moral mediante convicções internas, e os exames praticados como uma atividade externa ao estudante teriam um papel negativo em sua formação (LUCKESI, 2021).

Exames escolares, à medida que fossem somente algo externo ao estudante, como uma imposição vinda de fora, não ajudariam na verdadeira educação, uma vez que o homem educado se guia por aquilo que existe dentro de si mesmo e isso depende do seu “círculo de ideias”² que, no entendimento de Herbart, se forma pela instrução educativa, que, por sua vez, depende de esforço e de dedicação (LUCKESI, 2021, local. 3824).

Entretanto, Herbart não recusara os exames escolares em si, porém admitia-os com a condição de que eles, sendo exercícios externos ao sujeito, fossem realizados de forma consentida pelo estudante e, desse modo, significassem uma internalização de condutas na perspectiva da formação do seu caráter. Compreendidos dessa maneira, exames e exercícios seriam recursos importantes para a construção do “círculo de ideias”, que, por sua vez, teria o papel de comandar o caráter e a ação do sujeito. O que Herbart recusava, de fato, era o formalismo dos exames, ou seja, a ausência de um significado vital no processo de formação do “círculo de ideias” no interior do estudante (LUCKESI, 2021). É válido destacar que, atualmente, há forte defesa na participação mais direta dos estudantes nos processos de avaliação da aprendizagem, seja por meio da autoavaliação, seja por meio do diálogo em relação ao uso das técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação.

Segundo Luckesi (2021), todas as ações pedagógicas propostas por Herbart exigiam atos avaliativos, não sendo obrigatório serem examinativos. Importava que o que teria ocorrido no interior do aluno fosse expresso, de modo que o professor tivesse ciência da qualidade de sua aprendizagem, para tomar novas decisões que interferissem em uma aprendizagem adequada. Aqui, é possível perceber uma influência que perdura até hoje nas práticas de avaliação, que é o fato de que ela também é uma ferramenta de análise da prática pedagógica desenvolvida.

De acordo com o autor supracitado, na pedagogia de Herbart, assim como nas outras analisadas até o momento, os castigos permaneceram, assim como a utilização de prêmios para exaltar aqueles com melhor desempenho, a fim de estimular o esforço em desenvolver modos novos de atuar. Para ele, os castigos deveriam ser utilizados em articulação com a construção do mundo interior da criança e do jovem.

Diante do que se destacou em relação às pedagogias tradicionais, quanto às pedagogias jesuítica, comeniana e herbartiana, podemos perceber que, na jesuítica e comeniana, a avaliação era tida como uma ferramenta auxiliadora para que os professores tomassem decisões sobre quais procedimentos deveriam empregar na formação dos estudantes, para que

² O “círculo de ideias”, para Herbart, é um conceito fundamental para a compreensão do ser humano e de sua educação. Para Herbart, a conduta moralmente correta depende de um conjunto de compreensões humanas que impacta nas possibilidades de escolhas, o que, ao seu ver, depende de uma mente instruída à base de compreensões assentadas no interior de cada um (Luckesi, 2021).

tivessem uma aprendizagem efetiva. As duas pedagogias, apesar de mostrarem uma preocupação com o acompanhamento constante dos alunos, utilizavam do exame como meio de classificação dos estudantes. No caso de Herbart, o seu posicionamento crítico aos exames possibilitou propor práticas que garantissem aos estudantes uma aprendizagem sólida, preocupando-se menos com os méritos do processo ensino e aprendizagem, com vistas à aprovação ou reprovação, porém não propôs uma extinção dos exames (LUCKESI, 2021).

O fator pertinente às três pedagogias foi o uso do castigo/ameaça como forma de disciplinamento e de busca pela atenção dos estudantes, e as premiações para enaltecer os melhores. Até hoje, continua sendo “[...] um recurso comum utilizado na educação escolar, familiar e social, para conseguir a submissão da criança ou do jovem às determinações do adulto” (LUCKESI, 2021, local. 2906). Suhr (2021, local. 255) cita que um fato comum entre as pedagogias tidas como tradicionais era a utilização dessas

[...] premiações e punições com o objetivo de estimular a aprendizagem e as notas faziam parte desse objetivo. Não eram poucas as escolas que premiavam os alunos com melhores notas e, em algumas delas, o castigo (inclusive físico) era usado como forma de expor aqueles com notas baixas.

Podemos, de modo sucinto, destacar que as pedagogias tradicionais discutidas apresentavam pontos positivos no tocante à avaliação, quando, apesar de trazerem uma ênfase nos exames, revelavam uma preocupação com a formação, o acompanhamento contínuo dos educandos e a utilização dos resultados avaliativos como recurso para buscarem conduzir suas práticas educativas, ou seja, para tomarem decisões que interfeririam de modo significativo no processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia tradicional ainda exerce forte influência na educação atual, principalmente no modo de compreender a avaliação da aprendizagem, sendo caracterizada pelo “[...] medo das provas (por si só um termo pesado, afinal é preciso provar para alguém o que foi aprendido), o estudo baseado na memorização de conceitos, a valorização excessiva do resultado” (SUHR, 2022, local. 267). E, apesar dos pontos positivos citados, Luckesi (2021) diz que, infelizmente, foram desaparecendo ao longo do tempo, sobrando, quase com supremacia, o ideário de estudar para as provas.

No Brasil, após, aproximadamente, 189 anos na condução da educação escolar, o marquês de Pombal, no ano de 1759, expulsou os jesuítas, fazendo com que outras ordens religiosas se encaregassem da educação, como as carmelitas, os beneditinos e os franciscanos. No ano de 1792, foi implantado o ensino público através das aulas régias. Em 1834, já sendo um país independente, o Ato Adicional atribuiu às províncias a

responsabilidade pela criação e manutenção de escolas primárias. Nesse contexto, a avaliação ocorria de maneira limitada e superficial, levando em consideração apenas a capacidade do aluno de absorver informações (SANTOS; ARANTES, 2016).

Em síntese, a pedagogia tradicional deixou uma marca profunda nos atuais modos de avaliação da aprendizagem. Dentre as principais influências, destacamos: a ênfase nos exames e provas como principais formas de avaliar os estudantes, deixando, em segundo plano, outros instrumentos. Além disso, a forte tendência de memorização dos conteúdos, o que inibe o desenvolvimento do pensamento crítico, como também a compreensão de conceitos e o desenvolvimento de habilidades. Outro legado é o uso da avaliação exclusivamente para classificação, o que não reflete adequadamente o processo de aprendizagem do estudante. A utilização de notas como forma de premiação ou punição é outro elemento presente, usado na intenção de incentivar o desempenho dos alunos. Por fim, o medo das provas e valorização excessiva dos resultados, baseando-se em uma concepção de avaliação centrada nos resultados quantitativos.

4.2 A avaliação da aprendizagem segundo as proposições da Escola Nova

No final do século XIX e início do século XX, emergiu um movimento pedagógico denominado Escola Nova, que partiu da defesa de que a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida (LIBÂNEO, 1994). Esse movimento fazia inúmeras críticas à escola tradicional, sugerindo mudanças no modo de conduzir a educação e, logo, de avaliar.

No Brasil, essa tendência recebeu um impulso marcante com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, “[...] que trouxe consigo os ideais de escola pública gratuita, laica e obrigatória, a percepção do aluno como centro do processo educativo, da escola formadora de atitudes e valorizadora da autoaprendizagem” (SANTOS; ARANTES, 2016, p. 109).

Algumas críticas realizadas pela Escola Nova referiam-se à ênfase no verbalismo da escola tradicional e na transmissão da cultura universal. Conforme Suhr (2022), na Escola Nova, a aprendizagem era vista como uma atividade individual de descoberta, em oposição à assimilação do conhecimento transmitido. Dessa forma, cada aluno construiria seu próprio conhecimento, tornando-o o sujeito central do processo educacional, sendo fundamental desenvolver a habilidade de aprender a aprender. Para isso, os conteúdos deveriam ser

selecionados com base nos interesses e experiências vividas pelos alunos, em vez de serem baseados em um inventário da cultura universal, como proposto pela escola tradicional.

A pedagogia do aprender a aprender, proposta pela Escola Nova, continua muito forte nas políticas e práticas educacionais brasileiras, sendo uma das perspectivas que embasa teoricamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da proposição de metodologias ativas, do protagonismo estudantil e da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa que visa melhorar o processo de ensino a partir dos dados coletados na aplicação de provas e outros instrumentos para a correção rápida (BRASIL, 2018).

Segundo os pressupostos da Escola Nova, para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem, é necessário valorizar o conhecimento que ele traz consigo e tornar o espaço de sala de aula estimulante, a ponto de favorecer a aprendizagem por meio da resolução de situações-problema e de situações significativas (consideradas estímulos para a vontade de aprender) (MELO *et al.*, 2020).

Considerando que cada aluno tem vivências diferentes, a pedagogia da Escola Nova afirma ser importante estimular as diferenças e necessidades individuais para promover a aprendizagem. Por esta perspectiva,

[...] a avaliação teria outros objetivos e práticas. Ao invés de “medir” o quanto o aluno se aproximou da assimilação do fragmento da cultura universal proposto para uma etapa ou série (escola tradicional), o objetivo passou a ser o acompanhamento do desenvolvimento individual do aluno (SUHR, 2022, local. 293).

Para alcançar tal finalidade, essa pedagogia propõe a utilização de outras estratégias e instrumentos, que não se restringem apenas a provas escritas e orais, passando a incluir anotações da observação do cotidiano escolar, a autoavaliação e as avaliações em grupo. Depresbiteris (2004) afirma que a avaliação da aprendizagem, numa perspectiva construtivista, busca verificar como os processos de raciocínio estão sendo desenvolvidos, quais os erros que permitem reorientar ações, como o professor diagnostica esses erros e os corrige, entre outros aspectos que se encontram presentes nas práticas avaliativas atuais.

Nesse sentido, o processo avaliativo considera as diferenças individuais e o engajamento de cada aluno na resolução das atividades de aprendizagem, reconhecendo e valorizando a subjetividade dos processos de avaliação. A Escola Nova teceu críticas relevantes à abordagem quantitativa da avaliação, baseada em métricas, propondo a sua superação e substituição pela análise do progresso individual de cada estudante em relação a si mesmo, ao invés de compará-lo a um padrão predefinido (SUHR, 2022).

Em diálogo com as proposições destacadas acima, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 24, inciso V, estabelece que a avaliação da aprendizagem deve ser “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). No entanto, Luckesi (2011) explica que os educadores compreenderam erroneamente a referência aos aspectos qualitativos, entendendo-os como aspectos afetivos. Diferente disso, o autor destaca que se trata de reconhecer e valorizar o desenvolvimento da aprendizagem e o seu aperfeiçoamento ao longo do processo.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem passou a ser considerada como uma parte integrante do processo pedagógico, e não apenas uma atividade isolada e independente dos métodos de ensino-aprendizagem, como se propõe até hoje. Assim, na abordagem pedagógica da Escola Nova, a avaliação passou a subsidiar as decisões tanto dos educadores quanto dos estudantes ao longo do percurso do processo formativo, nunca sendo utilizada exclusivamente com o propósito de julgamento de méritos (LUCKESI, 2021).

Fazendo um paralelo entre os períodos, foi justamente quando a Escola Nova ganhou força no Brasil, na década de 1930, que Ralph Tyler usou a denominação avaliação da aprendizagem, a qual passou a ser usada no campo da educação vagarosamente após essa ocasião. Entretanto, no Brasil, a passagem da denominação de “provas e exames” para “avaliação da aprendizagem” deu-se a partir do final da década de 1960 para o início da década de 1970 (MOTA, 2023).

Em síntese, as principais influências da pedagogia da Escola Nova nos atuais modos de avaliação da aprendizagem podem ser especificadas da seguinte forma: ênfase nos aspectos qualitativos, que se sobrepõem aos quantitativos; diversificação de instrumentos e estratégias de avaliação; integração da avaliação ao processo pedagógico; avaliação numa perspectiva formativa; e proposições para o acompanhamento contínuo dos estudantes.

4.3 A avaliação da aprendizagem segundo as proposições da perspectiva tecnicista

Na década de 1960, outra corrente pedagógica instalou-se no Brasil, a Pedagogia Tecnicista, que teve como origem os Estados Unidos, e influenciou o nosso país a partir da realização de uma série de acordos de cooperação internacional em busca de modernização. Segundo Mota (2023, p. 36):

Essa relação de colaboração também influenciou o campo educacional, os currículos e a capacitação de professores, especificamente com a aproximação de suas agências educacionais. Além disso, o acordo subsidiou as legislações sobre avaliação, em todas as esferas, traduzindo-se nas leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação escolar dos anos 60 e 70. Como consequência, uma pedagogia de caráter produtivista começava a se consolidar no país, e os princípios de produtividade e eficiência passaram a orientar as políticas educacionais daquele momento.

Segundo a Pedagogia Tecnicista, o objetivo da educação é a formação de indivíduos preparados para o mercado de trabalho, compreendendo a aprendizagem como uma alteração do desempenho do aluno de acordo com os objetivos definidos a partir do que o sistema produtivo propunha. Nessa direção, houve um retorno da transmissão de conteúdos, diferenciando-se da pedagogia tradicional pelo fato de os conteúdos serem escolhidos por serem considerados essenciais para desempenhar funções nos setores produtivos e não serem determinados a partir da seleção de aspectos importantes da cultura universal (SUHR, 2022).

Suhr (2022, local. 318) destaca que os conteúdos “[...] eram organizados em uma sequência lógica e psicológica, estabelecida e ordenada por especialistas”, e os “[...] debates, reflexões, discussões e questionamentos eram considerados desnecessários [...] assim como não havia a preocupação com aspectos afetivos que pudessem interferir na aprendizagem” (SUHR, 2022, local. 318). Por esse caminho, a avaliação buscava analisar o ganho obtido entre a entrada do aluno e sua saída do sistema de ensino; se os objetivos educacionais foram definidos de modo operacionalizado; se os conteúdos foram estruturados de acordo com os objetivos; se os meios de ensino são variados e incluem, principalmente, os tecnológicos (MELO *et al.*, 2020).

Na escola tecnicista, diferente da escola tradicional e da Escola Nova, em que o professor e o aluno, respectivamente, tinham papel de destaque, a ênfase era no material institucional, no caso, as apostilas e módulos de autoinstrução (SUHR, 2022). Nesse ínterim, a avaliação tinha como foco aspectos mensuráveis e observáveis, retornando a ênfase no resultado.

A partir dos objetivos preestabelecidos, eram organizados testes, exercícios programados, listas de exercícios, a serem resolvidos pelos alunos, geralmente individualmente. Como podem abranger grande número de temas num único instrumento, ganham destaque os testes objetivos, com a justificativa de que eles poderiam evitar a subjetividade do professor ao corrigir e apresentar um real panorama se os alunos adquiriram os comportamentos desejados. [...] os testes eram aplicados em datas predefinidas (geralmente ao final do bimestre) e esperava-se que o aluno respondesse exatamente ao que estava escrito no livro didático ou apostila (SUHR, 2022, local. 330).

É evidente que a Pedagogia Tecnicista estava mais preocupada com o saber fazer do que em compreender as ações que estavam sendo desenvolvidas. Assim, focava em uma aprendizagem mecânica, ou seja, uma aprendizagem pautada na memorização de conceitos, sem que o aluno questionasse ou fizesse sua própria interpretação daquilo que era repassado pelo professor.

Melo *et al.* (2020) destacam a forte presença dos ideais tecnicistas na atual política educacional proposta pelo Ministério da Educação (MEC), cujo carro-chefe é a BNCC, que concretiza alguns dos ideais almejados pelos defensores desta perspectiva, como, por exemplo, o controle e a padronização dos conteúdos, o foco no desenvolvimento de habilidades e a proposição de processos avaliativos que culminam com a hierarquização e escalonamento por mérito.

Em síntese, as principais influências desta pedagogia nos modos de avaliação da aprendizagem na contemporaneidade estão relacionadas à ênfase nos aspectos quantitativos e na objetividade, cujos resultados são aferidos por meio de avaliações de caráter externo e de larga escala. Outra influência é o foco na aprendizagem mecânica de conceitos, valorizando a memorização e reprodução de conteúdo, com o objetivo de preparação para o mercado de trabalho. Além disso, destacamos a padronização dos conteúdos e habilidades pelos sistemas de ensino, via BNCC, que busca estabelecer padrões nacionais de aprendizagens.

4.4 A avaliação da aprendizagem segundo as pedagogias críticas

Divergindo das pedagogias anteriores, cujas proposições almejam que os indivíduos devem se adaptar aos interesses da sociedade vigente, sem questioná-los, as pedagogias críticas propunham que as pessoas desenvolvam um pensamento crítico, questionem e transformem a realidade na qual se encontram inseridas. São elas: a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Libertadora teve origem no movimento da educação popular e tem Paulo Freire como principal referência. Ela propõe que o papel da educação é promover o acesso e a produção do conhecimento e saberes, tendo como base o diálogo, por meio do qual professor e aluno se encontram em estado de constante aprendizado, através de vivências e da análise da realidade circundante (MELO *et al.*, 2020).

A Pedagogia Libertária, cujo principal representante no Brasil é Miguel Arroyo, é muito confundida com a libertadora, porém cabe destacar que nela há a valorização da autogestão e da coletividade. Seus propositores defendem a ideia de democracia e assemelha-

se com a libertadora por ignorar o autoritarismo e enfatizar a necessidade de organização entre os indivíduos (MELO *et al.*, 2020).

E, por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica, que, ao contrário das duas anteriores, focaliza os conteúdos como principal elemento a ser trabalhado na escola, valorizando as vivências dos alunos e seus saberes prévios como ponto de partida para o trabalho com os conhecimentos escolares (Farias *et al.*, 2011), tendo como principal representante, no Brasil, Dermeval Saviani.

Com o propósito de tecer esclarecimentos sobre as especificidades da avaliação da aprendizagem em cada uma dessas pedagogias, segue o quadro que detalha as proposições de cada uma para a avaliação da aprendizagem.

Quadro 1 - Proposições das pedagogias críticas para a avaliação da aprendizagem

PEDAGOGIA	PROPOSIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Pedagogia Libertadora	Propõe que a avaliação escolar inclua a prática vivenciada entre educador e educandos no processo de grupo, valorizando a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.
Pedagogia Libertária	Por considerar como relevante somente o vivido e o experienciado, esta pedagogia não propõe qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.
Pedagogia Histórico-Crítica	Propõe que o professor verifique aquilo que o aluno já sabe para que possa planejar um trabalho por meio do qual o aluno supere sua visão parcial e confusa e adquira uma visão mais clara e unificadora, propondo a avaliação da aprendizagem não como julgamento definitivo, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Libâneo (1994).

A avaliação da aprendizagem, segundo a Pedagogia Libertadora, opõe-se à avaliação com características de quantificação do aprendizado, não admitindo a memorização de conteúdo para a obtenção de notas nem a conceituação do aprendizado baseada nos conhecimentos adquiridos na escola (SILVA NETA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2012). Ao contrário disso, as práticas avaliativas devem garantir o avanço coletivo do grupo em direção à consciência, por meio da autoavaliação e/ou da produção escrita, defendendo, portanto, que a verdadeira medida da aprendizagem seria a transformação do comportamento das comunidades onde os estudantes vivem.

Em relação à Pedagogia Libertária, partindo do pressuposto de que a sua pretensão é ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação, não propõe o desenvolvimento de processos avaliativos, intencionando apenas a autogestão do conteúdo e do método enquanto objetivos pedagógicos e políticos (LIBÂNEO, 1994).

A Pedagogia Histórica-Crítica, assim como a pedagogia libertadora, defende uma escola pública e de qualidade para todos, na qual não haja exclusão. Suhr (2022, local. 432) afirma que “[...] para a pedagogia histórico-crítica a realidade é dialética, ou seja, está em constante movimento”, sendo resultado da atividade humana, e, portanto, mutável. Cabe, então, à escola socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, fazendo uma relação com o contexto histórico-social para que os alunos possam compreender a prática social de forma crítica, progredindo em direção a mudanças em suas realidades, na busca por uma sociedade justa.

Avaliar, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é um processo contínuo de coleta de dados acerca do ensino e da aprendizagem para, assim, tomar decisões sobre como prosseguir ou redirecionar esse processo (SUHR, 2022). Ou seja, a avaliação tem como função diagnosticar a efetividade da aprendizagem e, além disso, fornecer informações que permitam repensar a prática pedagógica e corrigir o que não está ocorrendo como esperado.

A avaliação deixa de ser uma atividade classificatória e passa a ser concebida como uma atividade permanente no trabalho do professor, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando analisar as trajetórias de aprendizagens vivenciadas pelos alunos. O seu propósito é apontar caminhos para a formação do cidadão crítico/transformador.

Em síntese, as pedagogias críticas influenciaram os modos atuais de avaliação da aprendizagem, ao destacá-la como instrumento de transformação social, que deve considerar o contexto social dos estudantes, ser desenvolvida por meio de uma abordagem inclusiva e participativa, cuja função é fornecer dados para repensar a prática pedagógica. Vale destacar que, apesar de a Pedagogia Libertária não propor o desenvolvimento de processos avaliativos, ela influencia a busca por abordagens educacionais mais participativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos tempos, a avaliação da aprendizagem e os seus procedimentos sofreram a influência de diferentes tendências pedagógicas, que se acentuaram em cada época, demarcando ideologias de educação, de ensino e de aprendizagem.

Apesar dos avanços ocorridos nas três últimas décadas, na atualidade, a avaliação da aprendizagem ainda continua rodeada por desafios e sofre forte influência dos exames escolares, de modo que, através desta pesquisa, foi possível identificar que existem distanciamentos em relação às práticas avaliativas desenvolvidas e às determinações legais.

Em relação aos elementos históricos presentes na prática avaliativa, destacamos a predominância do uso de provas como principal instrumento, o foco na transmissão dos conteúdos, metodologias ancoradas em aulas dialogadas e expositivas, com a utilização do livro didático, refletindo uma tenacidade histórica presente nas pedagogias liberais.

Ressaltamos a importância de conhecer os aspectos históricos que envolvem a avaliação da aprendizagem, reconhecendo as contribuições das diferentes pedagogias para os processos avaliativos desenvolvidos na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

FARIAS, I. M. S *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

FERRARI, M. Comênio, o pai da didática moderna. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco-comenio>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FONSECA, J. J. S da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP: et Alli, 2008, p. 27-47.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

MELO, R. A.; SANTANA, P. J. Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências em escolas do campo no município de Timon - MA. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 43–58, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/423>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOTA, D. **Avaliação da aprendizagem: uma poderosa prática pedagógica**, 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, M. C; ARANTES, A. R. V. Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas. **Revista de Magistro de Filosofia**, ano IX, n. 18, 2016. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wpcontent/uploads/2016/04/conhecendo-um-pouco-sobre-avalia%C3%A7%C3%A3o-daaprendizagem-hist%C3%B3ria-concep%C3%A7%C3%B5es-etradi%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA NETA, M. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Práticas avaliativas na história das tendências pedagógicas no Brasil. In: Encontro Cearense De Historia Da Educação (ECHE). XI ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME). **Anais...** 2012, Fortaleza: Imprece, 2012. p. 572-585.

SILVA, A. G. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 9, n. 1, p. 97-106, 2018.

SUHR, I. R.T. F. **Avaliação da Aprendizagem: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

MELO, R. A; ANDRADE, E. O. Aspectos Históricos e Conceituais da Avaliação da Aprendizagem no Brasil. **Rev. FSA**, Teresina, v. 21, n. 9, art. 8, p. 145-166, set. 2024.

Contribuição dos Autores	R. A. Melo	E. O. Andrade
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X