

As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: questões teóricas e práticas

The generations present in studies related to learning assessment: theoretical and practical issues

Kassiana da Silva Miguel¹
Lourdes Aparecida Della Justina²
Daniela Frigo Ferraz³

Resumo

O conhecimento produzido acerca da temática 'avaliação da aprendizagem', presente na literatura especializada, é marcado pela sua complexidade histórica, social, política e ética. Os estudos relacionados ao tema são resultado de um processo de construção e reconstrução de conhecimentos e perpassam por diversas influências. Como exemplo dessas influências, destacamos as ideias desenvolvidas por Guba e Lincoln (1989), relacionadas a quatro gerações de avaliação, e por Bouchard e Fontan (2008), no que concerne à quinta geração de avaliação. Para tanto, esse trabalho tem por objetivo discutir aspectos teóricos e práticos acerca das cinco gerações de avaliação que subsidiam os processos avaliativos e refletir acerca de uma nova geração de avaliação que emerge a partir do atual contexto pandêmico e pós pandêmico. Observamos, ao longo do tempo, que as gerações de avaliação foram marcadas por desafios, limites e inserção de novos sentidos no campo educacional mundial. Sendo assim, é possível identificar um fato marcante nesse processo: as tendências e demandas do campo da avaliação, entre elas as de ordem técnica, formativa, de construção social e socioemocional, impactam e influenciam as práticas avaliativas, promovendo novos olhares e abordagens, especialmente no que concerne à quarta e quinta gerações, discutidas no texto que se apresenta.

Palavras chave: avaliação da aprendizagem; gerações de avaliação; demandas avaliativas; tendências avaliativas; contexto educacional.

Abstract

The knowledge produced about the theme 'learning assessment', present in the specialized literature, is marked by its historical, social, political and ethical complexity. Studies related to the theme are the result of a process of construction and reconstruction of knowledge and permeate various influences. As an example of these influences, we highlight the ideas developed by Guba and Lincoln (1989), related to four generations of evaluation, and by

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná | kassianasmiguel@gmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná | lourdesjustina@gmail.com

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná | dfrigoferraz@gmail.com

Bouchard and Fontan (2008), regarding the fifth generation of evaluation. Therefore, this work aims to discuss theoretical and practical aspects about the five generations of evaluation that support the evaluation processes and reflect on a new generation of evaluation that emerges from the current pandemic and post-pandemic context. We observed, over time, that the evaluation generations were marked by challenges, limits and the insertion of new meanings in the world educational field. Therefore, it is possible to identify a remarkable fact in this process: trends and demands in the field of evaluation, including those of a technical, formative, social and socio-emotional nature, impact and influence evaluation practices, promoting new perspectives and approaches, especially with regard to the fourth and fifth generations, discussed in the text that is presented.

Keywords: learning assessment; evaluation generations; evaluative demands; evaluation trends; educational context.

Introdução

A avaliação nem sempre foi associada à aprendizagem. Segundo Vasconcelos (2017), no que se refere às relações sociais consolidadas na história da humanidade, às raízes teóricas e às práticas por elas estabelecidas, os processos de aprendizagem são percebidos e observáveis em ações que datam de tempos primordiais e longínquos, por exemplo, na determinação de tipos de madeira para confecção de lanças feita pelo homem Neandertal na pré-história.

Ao longo dos séculos, a avaliação e suas tendências configuraram-se como algo essencial para as relações de ensino e aprendizagem em diferentes níveis escolares, de modo que, em especial, no século XXI, as configurações demarcadas tornaram-se objetos fundamentais de investigação para o contexto educacional.

No que concerne à evolução histórica do conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem, presente na literatura especializada, considera-se um processo marcado pela complexidade histórica, social e ética. Em diferentes contextos, quando a questão implica desenvolver ações e mudanças voltadas para a avaliação da aprendizagem, estas são tarefas consideradas complexas e difíceis, gerando embates e controvérsias. Segundo Depresbiteris (2007, p. 161)⁴:

Difícil por ser um assunto que gera controvérsias entre alunos, professores, diretores, especialistas e outros elementos, ligados direta ou indiretamente ao processo ensino-aprendizagem; as posições geralmente são radicais: alguns defendem a avaliação como se ela significasse a resolução de todos os problemas educacionais; outros a atacam bradando "Morra a avaliação!", desconsiderando seu importante papel de informação e orientação para a melhoria do ensino. Difícil, também, em virtude da extensa gama de variáveis que a avaliação abarca, desde as que se referem a macroaspectos socioeconômicos e, sobretudo, políticos, até as que se relacionam a aspectos metodológicos mais específicos,

⁴ No decorrer do texto apresentamos parágrafos procedentes da tese de doutorado intitulada "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior [...]", defendida em 27 de abril de 2021.

ligados à definição de critérios, elaboração de instrumentos, formas de análise e interpretação de resultados (DEPRESBITERIS, 2007, p. 161).

Diante desse olhar para a avaliação da aprendizagem, o que compreendemos que esta seria? Em linhas gerais, trata-se de uma prática complexa (JUSTINA; FERRAZ, 2009) e, tal como citado por Grillo e Lima (2010), entendemos que a avaliação se caracteriza por compromissos éticos, epistemológicos, pedagógicos, técnicos, metodológicos, psicológicos e culturais, que constituem um referencial pedagógico nem sempre conhecido, apesar do forte impacto desses elementos na avaliação e em seus objetivos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário:

A avaliação ou a didática, em termos alargados, necessitam que a escola seja o local da produção de conhecimentos e de rupturas com o que está posto. Articular imaginação e técnica pelo processo dialético e dialógico numa constante retificação em busca de um conhecimento objetivo, em especial da avaliação, se faz fundamental para se compreender, analisar e implementar práticas que ultrapassem a tradição avaliativa e que não podem estar desassociadas da sua construção histórica e epistemológica (BRITO; LUCENA; VIEIRA, 2020, p. 183).

Assim, a avaliação da aprendizagem tal como conhecemos hoje é resultado de complexos processos de construção e reconstrução de conhecimentos, imbuído de diferentes origens, conceitos e influências (DEPRESBITERIS, 2000), os quais firmam a evolução histórica do conhecimento desse tema. Alguns dos aspectos que envolvem o conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem são as ideias desenvolvidas por Guba e Lincoln (1989) e Bouchard e Fontan (2008), relacionadas às “gerações de avaliação”.

Segundo Guba e Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro gerações de evolução de conceitos: mensuração, descrição, julgamento e negociação. Contudo, no contexto das últimas décadas, segundo Bouchard e Fontan (2008), incorpora-se uma quinta geração de avaliação denominada “avaliação como construção social”. Apresentamos, no Quadro 1, algumas informações acerca das cinco gerações de avaliação, bem como o período e as tendências demarcadas. Compreendemos que a influência das ideias relacionadas às gerações não começa em um determinado ano e nem se encerram em outro, mas ocorrem de forma processual. Com finalidade didática destacamos os períodos que tiveram maior ênfase nas características de cada geração.

Quadro 1: As cinco gerações de avaliação

Período	Geração	Tendência
A partir de 1800 a 1930	Primeira geração	Mensuração
1930 a 1960	Segunda geração	Objetivos educacionais
1960 a 1970	Terceira geração	Juízo de valor
1970 a 2000	Quarta geração	Negociação
2000 a 2020	Quinta geração	Avaliação como construção social

Fonte: Os autores, 2021.

Haja vista os períodos demarcados e as tendências relacionadas às gerações de avaliação, compreendemos que os conhecimentos que envolvem estas últimas vão além de perspectivas teóricas sobre o tema, pois podem subsidiar questões relativas à construção de currículos escolares e desencadear investigações do ensino e da aprendizagem no âmbito

de pesquisas acadêmicas. No contexto educacional, de modo geral, ainda existem práticas avaliativas baseadas em gerações e tendências tradicionais de ensino, voltadas à mensuração, a certos tipos de objetivos e ao juízo de valor, desenvolvidas a partir de ações estritamente técnicas e julgadoras, não cumprindo, na maioria das vezes, com os objetivos de práticas avaliativas mediadoras, participativas e que subsidiem a construção do conhecimento.

Partilhando dessa ideia, Dias Sobrinho (2003, p. 14) afirma que a avaliação denota “[...], as possibilidades e necessidade de escolha que o mundo moderno engendrou”, e está intimamente relacionada com as opções de “escolher e optar”. No contexto educacional, muitas vezes, a avaliação é marcada por uma tradição relacionada a diversos fatores, como regulação, seleção e hierarquização. Nesse viés, as “provas” são protagonistas “[...] no processo de ‘verificação’ da aprendizagem, ao passo que o termo ‘avaliação’ remonta a tempos muito mais recentes” (BARRIGA, 2001, p. 55).

Nesse contexto, necessita considerar a avaliação da aprendizagem imersa em um ambiente heterogêneo, sendo objeto de diferentes estudos e perspectivas. Nesse contexto, Barreto e Pinto (2001) destacam uma preocupação emergente em compreender e ressignificar a avaliação em diferentes contextos. Com papel central no trabalho do professor e em consonância com o processo de ensino e aprendizagem, é mediante o processo avaliativo que o educador compreende e (re)conhece as dificuldades, as necessidades, os desafios e o desenvolvimento de seus educandos. Em outras palavras, é por meio da avaliação que se investiga e constrói o conhecimento. Porém, de que maneira essa relação pode realmente formar sujeitos críticos? Ou ainda, como podemos ampliar as reflexões acerca das gerações de avaliação e suas implicações em currículos, no ensino e na prática avaliativa?

Por um lado, comumente se considerava como válido apenas um tipo de avaliação, o qual tinha enraizado em seu viés educacional uma notória questão totalizadora e que buscava meramente equacionar resultados numéricos, de forma a transformar as aprendizagens em um produto quantitativo final, ou seja, a nota final vastamente prezada por mestres e instituições de todo o mundo. No entanto, por outro lado, com o advento de novos modos de olhar para as possibilidades de avaliar, emergem outras miradas para a avaliação, respaldadas no intuito de diagnosticar problemas de aprendizagem, com objetivo de formar indivíduos críticos e com maior autonomia para lidar com as situações incertas e cada vez mais complexas que se apresentam no mundo globalizado.

Nesse viés, refletir e compreender sobre as gerações de avaliação e suas influências sobre os conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem, demarcados em diferentes períodos, amplia a compreensão de múltiplos aspectos sociais, políticos e éticos, em especial, no contexto educacional. Ademais, compreender tais aspectos pode auxiliar profissionais dessa área no que tange a processos avaliativos e subjacentes em diferentes níveis escolares, pois a avaliação da aprendizagem não é uma ação desconexa, como um ciclo independente. Ela faz parte da trajetória de cada etapa de planejamento, execução e resultados, com objetivos específicos a serem alcançados.

Nesse contexto, destacamos a importância de estudos relacionados ao tema, em especial, às gerações de avaliação e à complexidade das teias conceituais que permeiam aspectos teóricos e práticos dessas gerações. Nessa direção, o presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir aspectos teóricos e práticos acerca das cinco gerações de avaliação que subsidiam o pensar e o praticar a avaliação da aprendizagem, refletindo

acerca da necessidade de uma nova geração de avaliação que inclua reflexões sobre as particularidades avaliativas relacionadas ao contexto pandêmico e pós pandêmico da Covid-19.

A primeira geração de avaliação: o conhecimento relacionado à mensuração

A primeira geração de avaliação está intimamente relacionada à tendência mensuração, caracterizada por uma tradição examinista, ligada a testes e exames, cujos resultados visam à mensuração dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos. No Quadro 2, apresentamos algumas informações a respeito dessa geração.

Quadro 2: Primeira geração de avaliação - mensuração.

Período	Demandas ao campo da avaliação da aprendizagem	Geração	Tendência	Características principais	Principais autores
A partir de 1800 a 1930	-Testes mentais para o sistema educacional -Testes voltados para as forças armadas norte-americanas	Primeira	Mensuração	-Tradição examinista -Utilização de testes e exames -Testes de memória -Mensuração dos conhecimentos dos alunos	-Joseph Mayer Rice -Alfred Binet -Robert L. Thorndike -Lewis Terman

Fonte: Adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 25).

Observamos, no Quadro 2, que pesquisadores da época, como Rice, Binet, Thorndike e Terman, demarcaram o período para essa geração a partir da década de 1800 até aproximadamente 1930 (SILVA; GOMES, 2018). Em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem ligado à primeira geração, caracteriza-se pela tendência da mensuração, ou seja, uma tradição de práticas avaliativas baseada em uma abordagem tradicional de ensino, a qual compreende ações estritamente de controle, medida, tecnicista, mecanicista e de uma pretensa neutralidade com relação ao ensino e aprendizado. Apoiar-se em instrumentos de classificação, tais como, testes e exames, testes de memória, e, principalmente, a mensuração dos conhecimentos dos avaliados. As primeiras ocorrências de estudos, pesquisas e utilização da avaliação (para diferentes fins: técnicos, seleção de trabalhadores, didáticos etc.), ocorreram a partir da década de 1800, observadas principalmente no contexto da educação norte-americana. Esses estudos influenciaram paulatinamente o conhecimento acerca da avaliação de outros países, tais como Brasil, Portugal, França, entre outros (MEZZAROBBA; ALVARENGA, 1999). Já na década de 1845, a avaliação ganha certa notoriedade, adquirindo natureza formal no âmbito dos estudos e da sua utilização, e, em 1890, observamos os primeiros relatos de testes/exames mentais, relacionados à tendência baseada na mensuração.

Todavia, em relação ao contexto educacional, o movimento que revolucionou os estudos sobre a avaliação da aprendizagem foi instituído pelo psicólogo norte-americano Thorndike, que conceituou o termo de "inteligência social" em seu artigo intitulado

Intelligence and its use (Inteligência e seu uso), publicado no periódico *Harper's Magazine*, no ano de 1920, como citado por Vianna (1995, p. 9):

O grande passo para a evolução da avaliação da aprendizagem foi dado por Thorndike, nos princípios do século XX, quando ganha força o movimento que desejava provas na área da educação na medida em que a tecnologia da mensuração fazia rápidos avanços. Thorndike desenvolveu todo um aparato tecnológico para medir as capacidades humanas, em que a avaliação passou a ter o significado de medida (*testing*).

Com base nas descrições do autor, percebemos que o contexto educacional norte-americano foi o palco de discussões sobre avaliação da aprendizagem, especialmente a partir do século XX. Nesse período a avaliação era caracterizada simplesmente como exames classificatórios. Todavia, a partir daí, foram criadas diferentes associações para a criação de testes padronizados, que permitiram medir as aprendizagens dos alunos (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

A ampla diversidade de estudos, teorias e autores que se debruçavam sobre os estudos acerca da avaliação da aprendizagem, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, no contexto da educação norte-americana, apresentavam como principais demandas os testes mentais destinados aos sistemas educacionais e às forças armadas norte-americanas, marcados por uma forte tendência baseada na “mensuração” da aprendizagem. Ou seja, a avaliação era vista apenas como uma questão técnica para medição dos resultados das aprendizagens, que serviam, na maioria dos casos, para comparação, sendo muito forte a influência da psicometria⁵ e da docimologia⁶ que focavam na utilização de “testes/exames de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados” (SILVA; GOMES, 2018, p. 355).

A avaliação (para diferentes fins), nessa geração, foi construída baseada na mensuração/medição da aprendizagem, fundada basicamente numa visão positivista, tanto de ciência, quanto de mundo, de caráter técnico e instrumental. Conforme Teixeira (2009), na década de 1930 é que estudos e pesquisas da área da avaliação educacional apontam para a padronização de teste de mensuração do processo de aprendizagem. Stufflebeam e Shinkfield (1987) denominaram esse primeiro período marcado pela tendência voltada para a mensuração de “pré-Tyler”, “o que prenuncia a relevância de Tyler para o período subsequente” (SILVA; GOMES, 2018, p. 355) voltado aos objetivos educacionais.

⁵ O termo “psicometria” deriva do grego “psyké”, que tem como significado “medição”. A psicometria fundamenta-se na teoria da medida em ciências para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm>. Acesso em: 12 jan. 2023.

⁶ O termo “docimologia” deriva do grego “dokimé”, que tem como significado “teste”. A docimologia significa o estudo sistemático dos exames, que emerge da preocupação de que os exames se transformem na única finalidade do ensino, quando deveriam constituir um meio de verificar a sua eficácia. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596x2017000200669&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2023.

A segunda geração de avaliação: o conhecimento relacionado aos objetivos educacionais

A segunda geração de avaliação caracteriza-se como a tendência relacionada aos objetivos educacionais, na qual os olhares centram-se no comportamento do sujeito avaliado, ou seja, trata-se de uma avaliação para mudança do padrão de comportamento. Além disso, há a preocupação com avaliação de programas, conteúdos e currículos, conforme exposto no Quadro 3.

Percebemos que o período demarcado para essa geração ocorreu aproximadamente entre a década de 1930 a 1960, com pesquisadores como Tyler e Bloom. As demandas da época para esse tipo de conhecimento eram as reformas curriculares e a massificação do sistema educacional, principalmente em países desenvolvidos (SILVA; GOMES, 2018).

Quadro 3: Segunda geração de avaliação – Objetivos Educacionais.

Período	Demandas ao campo da avaliação da aprendizagem	Geração	Tendência	Características principais	Principais autores
1930 a 1960	-Reformas curriculares -Massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Segunda	Objetivos educacionais	-Avaliação de programas, conteúdos, estratégias de ensino e padrões organizacionais -Avaliação para mudança do padrão de comportamento -Alunos tornam-se objeto da avaliação -Avaliação do currículo	-Ralph W. Tyler -Benjamin Bloom

Fonte: Adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 25).

Em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem, assim como na primeira geração, esta geração também é baseada em uma abordagem tradicional de ensino, principalmente, pelo desenvolvimento de práticas avaliativas voltadas para avaliar a mudança que ocorre no comportamento dos sujeitos. Outros instrumentos avaliativos são instituídos, em relação à tendência anterior, tais como conteúdos e estratégias de ensino, mas ainda há prevalência da tradição técnica e examinista no desenvolvimento das práticas, pois passa a ser referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo para a reformulação do currículo, apresentando assim uma nova concepção de prática avaliativa baseada em uma proposta de “avaliação por objetivos”.

Segundo Watras (2006), o objetivo era evidenciar as habilidades, os conhecimentos e as atitudes do avaliado (no caso, o aluno), verificando as mudanças que ocorreram ao longo do processo, e assim, de certa forma, romper com a ação estrita de mensuração. Durante

esse período, o grande expoente dos estudos sobre avaliação foi Ralph Tyler⁷, o primeiro a designar a expressão “avaliação educacional” (ARREDONDO; DIAGO, 2009). Por esse e outros motivos, alguns pesquisadores norte-americanos e estudiosos das ideias de Tyler reconhecem a sua autoria do termo e definem o intervalo histórico de 1930 a 1945 como período “tyleriano”.

Nesse contexto, ao designar o termo “avaliação educacional”, Tyler teve como objetivo estudar e atuar em atividades relacionadas a testes, medidas e avaliações, as quais influenciaram a educação norte-americana e, também, acabaram por colaborar para que ocorressem muitos reflexos dessa mesma perspectiva, no âmbito da educação brasileira, portuguesa, francesa, latina, entre outras, até os dias atuais (2021). Em geral, essa concerne à prática avaliativa como instrumento de controle e mensuração da aprendizagem escolar.

Percebemos que o conceito de Tyler, em relação à avaliação, caracteriza-se por objetivos e pela ideia de *feedback* fundamentado, por meio do qual seria possível levar a prováveis “melhorias”, como afirma Depresbiteris (1997, p. 8):

[...] ainda que inovadora para o período, era insuficiente por acreditar que a avaliação era um ato caracterizado como uma atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um contínuo e sistemático processo em si, e para o qual também prevalecem julgamentos de valor (DEPRESBITERIS, 1997, p. 8).

Nesse sentido, Tyler entendia que o conceito de avaliação não poderia se restringir a uma ideia de julgamento, mas deveria contemplar uma descrição de até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos; “a quantificação passou a ser um dos meios a serviço da avaliação em vez de um fim em si mesmo” (ALVES; SARAIVA, 2013, p. 1809). A partir de estudos mais apurados sobre o tema, entre 1930 e 1945, Tyler instituiu algumas mudanças em relação aos aspectos conceituais já “estabelecidos”, que saíram da mera investigação da aprendizagem individual e/ou coletiva dos alunos, para uma preocupação com outros aspectos, tais como os objetivos envolvidos no processo de formulação de uma avaliação, além da sua relação com o currículo escolar e com a prática de professores (SAUL, 1994), ideias por vezes presentes no campo educacional contemporâneo.

Em 1949, Tyler publicou o trabalho intitulado *Basic principles of curriculum and instruction* (Princípios básicos do currículo e instrução). Nesta obra, o modelo de Tyler (1949, *apud* VIANNA, 2000, p. 50) tinha como princípio:

Educar consiste em mudar os padrões de comportamento, de o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação por sua vez, verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos (TYLER, 1949, *apud* VIANNA, 2000, p. 50).

⁷ Ralph Winfred Tyler (1902-1994) foi um pensador e educador americano importante, principalmente para a educação americana, porém, seus estudos foram bastante difundidos para o contexto brasileiro e de outros diversos países, principalmente no que concerne a temas relacionados à avaliação e currículo. Ele atuou em uma série de organismos que estabeleceram as diretrizes para as despesas de fundos federais e influenciou a política subjacente da Lei de Ensino Fundamental e Médio de 1965. Tyler presidiu à comissão que, eventualmente, desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39704/1/2013_eve_rslsaraiva.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

De acordo com Saul (2001), as ideias de Tyler foram amplamente divulgadas no ano de 1962 por outros autores, tal como Hilda Taba, que propôs um modelo para elaborar o currículo com base nas ideias educacionais tylerianas. Além dela, outros autores, como Robert Mager, se debruçaram sobre essas questões. Mager, por exemplo, introduziu um modelo para operacionalizar os objetivos educacionais. Por outro viés, James Popham, em conjunto com Eva Baker, em 1970, contribuiu com a apresentação de um conjunto de cinco volumes, centrados em dois temas, a saber, o planejamento de ensino e a avaliação.

Com todos os pontos positivos relacionados às ideias de Tyler, os quais podemos considerar como inovadores para a época (DEPRESBITERIS, 1997, p. 8), foi percebido, a partir dos estudos publicados posteriormente, que, em termos de aprendizagem, a sua teoria ainda era insuficiente. Isso porque a avaliação era caracterizada como um ato final da aprendizagem, que se remetia ao alcance de objetivos, sendo que nesse viés o que prevalecia era o julgamento de valor.

Além de Tyler, como já mencionado anteriormente, outro pesquisador importante nessa época, e que ganhou grande notoriedade especialmente em meados da década de 1940, foi Benjamin Bloom. O referido autor foi mentor de Tyler, desenvolvendo vários trabalhos em conjunto. A princípio, Bloom tinha como interesse os estudos dos objetivos educacionais, os quais poderiam ser organizados de acordo com sua complexidade cognitiva, facilitando a avaliação dos alunos e os resultados da prática educativa no âmbito do ensino universitário.

Segundo Santos e Bergano (2016), no ano de 1948, um grupo de psicólogos realizou um encontro na convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston, e discutiu acerca de alguns interesses relacionados à avaliação, tais como “elaborar um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores e estimulasse a pesquisa sobre avaliação, estabelecendo uma articulação entre os envolvidos no processo de avaliar” (SANTOS; BERGANO, 2016, p. 1). A partir dessa manifestação, definiram que a maneira mais adequada para desenvolver esse tipo de projeto seria a elaboração de um “sistema de classificação de objetivos”, o qual pudesse ser caracterizado por um ponto de partida e, até mesmo, servir de base para o planejamento educacional.

Bloom assumiu a liderança sobre o desenvolvimento desse projeto e, junto com seus colaboradores - Englehart, Furst, Hill e Krathwohl, em um primeiro momento, definiu a execução do trabalho a partir da divisão de tarefas de acordo com os diferentes domínios específicos dos objetivos educacionais, a saber: cognitivo, afetivo e psicomotor. Este trabalho resultou na *“Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain”* (BLOOM *et al.*, 1956), a famosa, “Taxonomia dos objetivos educacionais” (Manual I, O domínio cognitivo), também popularizada como “Taxonomia de Bloom”. Apesar de todos os colaboradores de Bloom terem colaborado expressivamente no desenvolvimento do projeto, a Taxonomia levou o nome de Bloom (SANTOS; BERGANO, 2016). Segundo Santos e Bergano (2016, p. 1):

A taxonomia cognitiva era congruente com os estudos da época sobre os processos mentais superiores e baseava-se na ideia de que as operações cognitivas podiam ser organizadas em seis níveis de complexidade crescente, em que cada nível subsequente dependia da capacidade de desempenho do aluno nos níveis anteriores. *Publicou ainda a taxonomia do domínio afetivo* (Bloom *et al.*, 1964). Interessou-se ainda pelo estudo dos processos de pensamento e no seu desenvolvimento, e investigou o que os alunos pensavam e experienciavam enquanto os professores

ensinavam, bem como a influência do ambiente no desempenho dos indivíduos. O processo de ensino deveria ser orientado para a realização de tarefas que progressivamente alcançassem os objetivos previstos no currículo (SANTOS; BERGANO, 2016, p. 1).

Na Taxonomia de Bloom, é proposta a ideia de que “aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam (englobado na declaração de objetivos educacionais) possa ser arranjado numa hierarquia do nível de menor complexidade para o de maior” (GALHARDI; AZEVEDO, 2013, p. 239), nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Dessa forma, propõe-se que a aprendizagem seja cumulativa, ou seja, para que seja possível seguir ao próximo nível, é necessário que se domine o anterior. De acordo com Ferraz e Belhot (2010, p. 422):

1) Domínio Cognitivo: relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação; 2) Domínio Afetivo: relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Para ascender a uma nova categoria é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores para serem aprimoradas. As categorias desse domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização; 3) Domínio Psicomotor: relacionado a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros o fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

Nesse contexto, a Taxonomia de Bloom, serve como um suporte/instrumento didático-pedagógico e tem como objetivo principal auxiliar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem (no âmbito educacional), podendo, assim, contribuir na resolução de fatores e problemas ligados ao currículo e à avaliação. “Em especial, visa possibilitar, no exame desses problemas, maior precisão, uma vez que selecionar currículos e avaliar são submetidos a juízos de valor” (TREVISAN; AMARAL, 2016, p. 453). Na mesma medida, a Taxonomia de Bloom pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes naturezas,

tais como, “instrumentos de avaliação e de estratégias diferenciadas, as quais podem facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

Nessa perspectiva, compreende-se, que, fundamentalmente, avaliar significa emitir juízo de valor (TREVISAN; AMARAL, 2016, p. 453), o que caracteriza a terceira geração da avaliação, que é abordada na sequência.

A segunda geração da avaliação orientada por “objetivos educacionais”, portanto, caracterizou-se pela “descrição” do padrão de pontos fortes e fracos referentes aos objetivos estabelecidos, sendo denominada “geração dos objetivos” (STAKE, 1967). Nesse caso, o avaliador cumpria a função de descritor, mantendo os aspectos técnicos anteriores a essa função. A tendência voltada para a mensuração não desaparece nas gerações seguintes, mas se entende que poderia ser mais um dos instrumentos empregados no processo da avaliação.

Percebemos essa continuidade de ideias relacionadas à segunda geração no contexto brasileiro, em pesquisas e acordos, entre Estados Unidos e Brasil, relacionados às demandas e tendências voltadas para os objetivos educacionais, realizados principalmente entre as décadas de 1960 a 1970. Esses países tiveram como primordial interesse “treinar” os seus professores para qualificá-los, colaborando assim, para o estabelecimento de fortes influências americanas (TEIXEIRA, 2009), as quais, de maneira geral, ainda são observadas no contexto educacional atual, em relação a objetivos educacionais e juízo de valores.

A terceira geração de avaliação: o conhecimento respectivo ao juízo de valor

No decorrer das trajetórias de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2002), desde o conhecimento técnico (instrumentos de medição de aproveitamento), houve uma evolução, e coube ao educador aprofundar aspectos e questões teórico-metodológicas, chegando a uma definição de avaliação da aprendizagem: um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. Assim, nessa concepção, não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Sendo assim, nesse sentido a Taxionomia de Bloom pode contribuir para o “estabelecimento de critérios que facilitem a objetividade e rompam com a subjetividade do processo avaliativo” (TREVISAN; AMARAL, 2016, p. 453). Além disso, segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006), a partir da década de 1970, Bloom e seus colaboradores, foram os primeiros a utilizarem a avaliação formativa relacionada à prática pedagógica docente, como citado:

Bloom e seus colaboradores que, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, chamando a atenção para a importância dos processos a desenvolver pelos docentes de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos. [...] Nesse contexto, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 61 *apud* Barreira, Boavida e Araújo, 2006), a avaliação formativa preocupa-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada”; por isso mesmo “o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica

necessária ao domínio da matéria". O processo de aquisição das aprendizagens é, portanto, regulado pela avaliação formativa (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006, p. 96-97).

A terceira geração de avaliação relaciona-se com a tendência pertinente ao juízo de valor, caracterizada justamente pelo valor sobre o mérito do objetivo de avaliação. Ademais, esse tipo de tendência também tomou outros olhares, como os objetivos dos programas educacionais, o reconhecimento da avaliação e o seu papel na tomada de decisões e, por fim, a dissipação de modelos avaliativos, como exposto no Quadro 4.

O período demarcado para essa geração ocorreu aproximadamente entre a década de 1960 a 1970, com pesquisadores como Scriven, Cronbach, Stake, Provus e Stufflebeam. As demandas da época para esse tipo de conhecimento eram as críticas ao sistema educacional americano e as políticas de avaliação, principalmente do governo de John Kennedy (Silva; Gomes, 2018).

Quadro 4: Terceira geração de avaliação - Juízo de valor.

Período	Demandas ao campo da avaliação da aprendizagem	Geração	Tendência	Características principais	Principais autores
1960 a 1970	-Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano -Governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Terceira	Juízo de valor	-Juízo de valor sobre o mérito do objeto de avaliação -Problematização dos objetivos dos programas educacionais -Reconhecimento de distintos papéis da avaliação -Avaliação como tomada de decisão -Profusão de modelos avaliativos	-Michael Scriven -Lee Joseph Cronbach -Robert E. Stake -Malcolm M. Provus -Daniel L. Stufflebeam

Fonte: Adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 25).

Em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem ligado à terceira geração, assim como na primeira e segunda gerações, também é baseado em uma abordagem tradicional de ensino, pois se caracteriza, especialmente, pelo juízo de valor sobre o mérito do objeto de avaliação. É importante evidenciar que no período competente a essa geração, há indícios da expansão de instrumentos e modelos avaliativos, de modo que a avaliação começa a ganhar notoriedade, em termos de estudos e programas, pois buscou-se empreender esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor quanto aos seus respectivos objetos.

Denominada por Stufflebeam e Shinkfield (1987) como "era do realismo", e por Madaus, Stufflebeam e Kellaghan (2000) como "era do desenvolvimento", o período de 1960 a 1970 passou a lograr a assunção do revigoramento das práticas avaliativas, tanto no campo da avaliação quanto no cenário mais amplo no âmbito da Educação dos Estados Unidos. Desse modo, a avaliação ampliou seus horizontes e adquiriu sofisticação do ponto

de vista teórico. Nesse cenário, a abordagem das práticas avaliativas da segunda fase da avaliação – orientada por objetivos – mostrou-se inapropriada, pois parte dos avaliadores passou a questionar e rever a concepção de avaliação orientada por objetivos. A ideia era não se comprometer enquanto não tivessem uma visão mais nítida acerca do que avaliavam, nem mesmo estabelecer objetivos iniciais para evitar a perda de criatividade. Passaram, então, a não adotar uma estratégia de avaliação enquanto o programa que avaliavam não fosse completamente desenvolvido (GUBA; LINCOLN, 1989). Nesse âmbito, o campo da avaliação educacional passou a reconhecer não apenas os objetivos, mas, sobretudo, as funções dos diagnósticos das práticas.

Ao final da geração anterior, em países como Inglaterra, Espanha e Portugal, entre outros, a investigação em diversas áreas do conhecimento sobre a avaliação voltou-se para a aprendizagem dos alunos, “trazendo aos dias atuais uma polêmica bastante conhecida [o que segue atualmente, em 2021], como a distinção não clara entre medida e avaliação, muitas vezes, empregadas com a mesma significação” (NASCIMENTO; MOTA, 2004, p. 812).

Na década de 1970, um passo importante nos estudos sobre avaliação da aprendizagem foi apresentado por quatro pesquisadores americanos, a saber: Lee Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam e Robert Stake. Esses autores proporcionaram mudanças nas avaliações com base em estudos sobre classificação política dos estudos avaliativos (BORGES; ROTHEN, 2019). É importante ressaltar que “os estudos desses autores, somados aos de Malcom Parlett, David Hamilton, e Barry Macdonald, exerceram uma forte influência na trajetória brasileira da avaliação” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 262).

Segundo Borges e Rothen (2019), o autor Lee Cronbach realizou diversos estudos na área de avaliação de programas de Ciências Sociais, os quais resultaram na obra *Designing Evaluations of Educational and Social Program* (Programa de avaliações educacional e social), e que tiveram como foco a planificação da avaliação da aprendizagem. Já Michael Scriven, em 1967, no seu artigo *The methodology of evaluation* (Uma metodologia de avaliação), foi o pioneiro a utilizar o termo “avaliação formativa”, de maneira a diferenciá-la da somativa, no contexto de estudos acerca da avaliação curricular (PINTO; ROCHA, 2011).

Diferentemente de Tyler, Scriven não desenvolveu um modelo avaliativo, mas suas ideias revolucionaram o entendimento do tema, especificamente, na diferença entre uma ação formativa e somativa – no contexto avaliativo (NASCIMENTO; MOTA, 2004). Desse modo, de acordo com Nascimento e Mota (2004, p. 815):

As avaliações formativas e somativas têm como ponto principal acompanhar todas as etapas da operacionalização da educação [...] ao ampliar os estudos avaliativos, Scriven pôs em xeque a eficácia dos objetivos, ao acentuar que estes também devem passar por um momento de reflexão, isto é, precisam ser avaliados a fim de que, efetivamente, condigam com os grandes objetivos expressos nos programas educacionais. Consoante esse pensamento, a avaliação deixa de ser a mera comparação entre objetivos propostos e alcançados para ser uma análise detalhada sobre os diferentes aspectos dos programas educacionais, ainda no curso do desenvolvimento (NASCIMENTO; MOTA, 2004, p. 815).

Conforme observado, Scriven se caracteriza como um dos teóricos que desenvolveu importantes contribuições para o campo de estudos acerca da avaliação da aprendizagem,

principalmente por suas teorias estarem imersas num contexto em que não apenas se buscava avaliar o indivíduo como processo final da aprendizagem, mas também procurava-se compreender os processos formativos, em sentidos que se remetem ao âmbito processual. Nesse contexto, a avaliação formativa é um “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (SCRIVEN, 2007, p. 1). Pensando dessa maneira, pode-se considerar que na concepção de Scriven (2007), a lógica geral da avaliação integraria quatro passos fundamentais: 1) Estabelecer critérios de mérito; 2) Construir padrões de comparação; 3) Medir o desempenho e compará-lo com os padrões; e 4) Integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor.

Além das ideias de Scriven, outras experiências foram somadas por outros pesquisadores. Por exemplo, os estudos de Stufflebeam *et al.* (1971), os quais enfatizavam modelos de avaliação da aprendizagem considerados como um produto de experiências, a partir de avaliações do sistema público de ensino elementar e secundário de algumas escolas dos Estados Unidos. O modelo ficou conhecido pelo anagrama “CIPP” (contexto, *input* (insumo), processo e produto), de caráter analítico e racional, compreendendo diversos momentos: Planejamento das decisões; Estruturação das decisões; Implementação das decisões e Reciclagem das decisões; para cada momento havia um tipo de avaliação: (1) avaliação do contexto; (2) avaliação dos insumos; (3) avaliação do processo e (4) avaliação do produto; ou seja, a cada tipo de decisão corresponde um tipo de avaliação (VIANNA, 2000).

Segundo Vianna (2000), Robert Stake e os pesquisadores Tyler, Scriven e Stufflebeam realizaram e publicaram diversos trabalhos que contribuíram significativamente para a área de avaliação, como o modelo *The countenance of educational evaluation* (em uma tradução literal significa: O semblante da avaliação educacional), a metodologia do estudo de caso para a avaliação qualitativa e o modelo de avaliação responsiva. A partir de seus estudos, entende-se que a avaliação deve considerar diferentes maneiras/formas de avaliar.

Em síntese, os diversos apelos e tentativas para introduzir a tendência baseada no juízo de valor nos processos avaliativos, o qual compreende a ação de avaliar pautada em um caráter técnico, sendo o avaliador representado como um julgador que mantém suas funções meramente técnicas e individuais, bem como a percepção da necessidade de apontar os objetivos como uma ação limitada e com problemas, foram os grandes marcos desse período (1960-1970).

Podemos compreender que o termo “avaliação da aprendizagem” teve mudanças conceituais importantes até 1970, passando por tendências mensurativas, além da tendência voltada a avaliar obtenção de objetivos, tal como proposto por Tyler, até as abordagens que tinham como escopo juízos de valor, tal como proposto por alguns autores, dentre eles, Stake.

No entanto, alguns pesquisadores se voltaram ao pensamento da avaliação como possibilidade de tomada de decisões. Houve ainda estudiosos que consideraram em suas pesquisas a avaliação como forma de julgamento (BORGES; ROTHEN, 2015), enquanto outros, tal como Macdonald, buscaram pensar sobre a avaliação como uma questão política.

Nesse caso, sobre a abordagem política de Macdonald, autores como Borges e Rothen (2015) afirmam que o educador em questão afirmava que o posicionamento político assumido pelo avaliador determina a forma como ele coleta e analisa as informações. Nesse sentido, a avaliação está inserida em um contexto/posicionamento político, estando

também ligada a relações de poder, explícita ou implicitamente, que podem, inclusive, moldar as formas de avaliar. Nesse sentido, tal como apontam Borges e Rothen (2015), o pesquisador norte-americano Macdonald apresenta três tipos de estudos sobre a avaliação: o burocrático (age como consultor, tendo como critério a satisfação do cliente); o autocrático (age como um assessor, enfoca na meritocracia) e o democrático (age como um intermediador entre diferentes grupos).

Diante dessas questões, por que essa forma de avaliar torna-se insuficiente no processo de ensino e aprendizagem? É sobre essas questões que, em seguida, discutimos acerca da quarta geração de avaliação, que envolve o conhecimento da avaliação da aprendizagem baseado em uma tendência relacionada à negociação e, posteriormente, a quinta geração, pertinente à tendência ligada à avaliação como construção social.

A quarta geração de avaliação: o conhecimento atinente à negociação

No que se refere à quarta geração de avaliação, ela possui estreita relação com a tendência ligada à negociação. Nesse caso, observamos indícios de mudanças nos conceitos e práticas quando comparados com a primeira, segunda e terceira geração. Um novo olhar é lançado para a avaliação da aprendizagem, apoiado em abordagem formativa e democrática e na tomada de decisões pelos sujeitos envolvidos, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5: Quarta geração de avaliação da aprendizagem – Negociação.

Período	Demanda ao campo da avaliação da aprendizagem	Geração	Tendência	Características principais	Principais autores
1970 a 2000	-Políticas de avaliação -Regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Quarta	Negociação	-Profusão de modelos avaliativos -Avaliação como tomada de decisão -Avaliação democrática -Avaliação formativa	-Cipriano C. Luckesi -Philippe Perrenoud -Jussara Hoffmann -Neus Sanmartí -Heraldo M. Vianna -Regina C. Haydt -Ana Maria A. Saul -Luiz Carlos de Freitas -Maria E. P. Kraemer -Charles Hadji -José C. Libâneo -Ilza Ma. Sant'Anna -Pedro Demo -Ana Maria Saul -Maria Teresa Esteban -Benigna M. de Freitas Villas Boas -Léa Depresbiteris

Fonte: Adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 25).

No Quadro 5, observamos que o período demarcado para essa geração ocorreu aproximadamente entre a década de 1970 e 2000, por diferentes pesquisadores, os quais reforçam o tipo de tendência em seus estudos e pesquisas, especialmente, para o contexto educacional. Alguns deles: Luckesi, Perrenoud, Hoffmann, Sanmartí e Vianna. As demandas da época para esse tipo de conhecimento eram principalmente as políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos (SILVA; GOMES, 2018).

O conceito de avaliação da aprendizagem relacionado à quarta geração caracteriza-se pela investigação da qualidade da realidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não se dá num vazio, mas, sim, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, inserindo-se num contexto mais amplo, pois a natureza de seu processamento e de seus resultados está em estreita relação com a tomada de decisões e com as variáveis contextuais: educação, sociedade, contexto social, ético, político e econômico. Sendo assim, a grande tarefa do professor, de acordo com o que essa geração propõe, é intensificar a potência do aluno, rompendo com o vínculo estabelecido, na maioria das vezes pelo professor, entre a realização da atividade e a atribuição de nota, e adotando o vínculo entre a atividade e aprendizagem, por meio de uma avaliação democrática, num processo contínuo e formativo.

Essa geração, relacionada à negociação, marcou consideravelmente o campo do conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem, em especial, do início da década de 1970 até meados da década de 2000, pois, “inicia-se sob a marca da ruptura epistemológica com os períodos precedentes a partir de uma teorização mais consistente, delineando um momento importante da avaliação, que coincide com sua profissionalização” (SILVA; GOMES, 2018, p. 371).

No período em questão, o campo de estudos e pesquisas acerca da avaliação amplia seus horizontes, compreendendo inúmeras práticas, tonificando sua relevância acadêmica e política, e amplia (em diferentes países) seu campo de políticas públicas de Educação. As demandas que demarcam essa tendência são ligadas às atuais políticas relacionadas com a avaliação (educacional/aprendizagem, larga escala, nacionais e internacionais), além dos regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos. Nesse caso, as características principais que representam essa tendência, são: regimes de regulação, profusão de modelos avaliativos, avaliação como tomada de decisão, avaliação democrática, avaliação formativa e avaliação global (SILVA; GOMES, 2018). Nesse contexto:

Os avanços teóricos permitiram o amadurecimento do conceito de meta-avaliação, o aumento da qualificação dos avaliadores e o deslocamento do foco das avaliações dos objetivos para a tomada de decisão, além de promover maior articulação entre partidários dos métodos quantitativos e qualitativos. O elemento mais proeminente desse período foi a superação do sentido restrito da descrição e diagnóstico da avaliação, embora se mantendo a tradição positivista. A concepção de “negociação” abraça, preferencialmente, a racionalidade incremental, pois se ampara no desenvolvimento de práticas avaliativas com a lógica da parcialidade (interesses) e da decisão baseada no acordo. Guba e Lincoln (1989) advogam a tese de que, na concepção de avaliação como negociação, o avaliador assume uma nova postura em relação às três primeiras fases da avaliação. Tomando como princípio da negociação o respeito aos diferentes conjuntos de valores, o avaliador passa a ter o papel de “orquestrador do processo de negociação”, bem diferente do papel de

técnico que coleta informações. Todavia, esse aspecto relacionado aos variados modelos de tomada de decisão indica tensões no desenvolvimento das práticas avaliativas, especialmente no desenho que os modelos de avaliação assumem nos processos de implementação – arco temporal e cenário dos resultados concretos – nas políticas de avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989 *apud* SILVA; GOMES, 2018, p. 371).

As preocupações dos pesquisadores com o tema avaliação da aprendizagem, emergiram, principalmente, a partir da década de 1980, visto que é nessa época que se marca uma menor dependência do positivismo lógico⁸ no pensamento ocidental e que se passa a reconhecer a necessidade de incorporar novas teorias e modelos no âmbito da educação, de forma a minimizar os problemas dos diversos sistemas educacionais mundiais. Alguns exemplos dessa lógica se dão em países europeus, como a França e Portugal. Nessas nações, o conceito de avaliação empregado na década de 1980 estava relacionado à docimologia, defendida por Chevillard e Feldmann, em 1986 (TEIXEIRA, 2006). Nesse cenário, Piéron foi o pioneiro em estudos psicopedagógicos que buscavam avaliar sistematicamente os conhecimentos escolares, principalmente no que se refere aos exames e concursos.

Cabe ressaltar que, para esse contexto histórico, a avaliação tinha como intuito possibilitar um tipo de controle para chegar aos objetivos pedagógicos, sendo os instrumentos avaliativos uma forma de medir os resultados alcançados e de observar se tais objetivos foram atingidos, assim como afirma Miranda (1982, p. 32):

Os primeiros trabalhos docimológicos puseram em evidência a instabilidade das avaliações sob os pontos de vista das diferenças interindividuais e intraindividuais, da validade e da precisão. O desenvolvimento das investigações levou a preconizar medidas de atenuação das divergências de caráter mais ou menos sistemático verificadas na avaliação escolar, medidas que incluem as escolas de notas, concertação entre os examinadores sobre os critérios a ter em conta na apreciação das provas, moderação das classificações, e a utilização de provas estandarizadas de correção objectiva (MIRANDA, 1982, p. 32).

Observamos que os trabalhos docimológicos levam, então, a uma concepção de avaliação da aprendizagem em que, apesar da grande preocupação com as formas de avaliar e com os métodos para julgar as provas e os seus respectivos resultados, o processo avaliativo ainda se preocupa demasiadamente com o resultado.

Porém, na década de 1980, com base nesses primeiros trabalhos citados, houve novos enfoques de pesquisa para o campo da docimologia, que haviam iniciado na década de 1960, os quais, buscaram, sobretudo, compreender "o próprio comportamento da avaliação, isto é, no seu estudo sistemático em termos das variáveis em presença e sua interação"

⁸ No que concerne ao termo "positivismo lógico", como outras filosofias, é representado por diversos autores, cujas opiniões, não raro, divergiram e divergem ao longo do desenvolvimento histórico dessa corrente. O positivismo lógico herda do positivismo comteano a preocupação epistemológica com a enunciação de fatos empiricamente verificáveis. O adjetivo "lógico" diferencia as duas correntes, ou seja, um fato positivo é um fato empírico, publicamente verificável. Nesse contexto, o positivismo lógico apresentou-se como uma tentativa de unir racionalismo e empirismo num projeto epistemológico comum (DITTRICH *et al.*, 2009).

(MIRANDA, 1982, p. 40). Em outras palavras, ainda que não se debruce sobre vieses formativos construtivistas e profundamente focados nas abordagens das avaliações processuais, ocorre um movimento interessante, em que se parte não mais de um olhar para o resultado do processo avaliativo, mas de uma compreensão de seu funcionamento, em sua finalidade contextual, considerando-a como instrumento que pode ser utilizado ao longo de um processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerarmos as questões que embasam a avaliação em meados da década de 1980, cabe considerar algumas perspectivas que julgamos mais contemporâneas no campo da avaliação da aprendizagem. Observando que são plurais os contextos de compreensão e de consolidação dos processos avaliativos nas questões educacionais brasileiras e mundiais, apontamos que nas últimas décadas, mais precisamente desde os anos 1980, há uma hibridizadora nos processos avaliativos. Essa multiplicidade possui processos, os quais rondam, *grosso modo*, entre as tradicionais/canônicas teorias da avaliação, que se debruçam mais sobre o resultado desse processo, e as concepções mais atuais, que são atravessadas por questões mais formativas/processuais e que, por vezes, possuem aspectos construtivistas.

A década de 1990 foi palco de vários acontecimentos, tanto no contexto brasileiro, quanto estrangeiro. No Brasil, foi o período marcado pelo grande interesse de estudiosos em estudos acerca da avaliação da aprendizagem, como Demo, Ludke e Salles, Hoffmann, Vasconcelos, Luckesi e Saul (LUCKESI, 2003). Além disso, em outros países, tais como Portugal, França, Espanha e Suíça, também houve essa preocupação, sob a liderança de autores como Hadji, Perrenoud, Zabala, Barreira, Sanmartí, entre outros, os quais apontaram para a necessidade de superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas, em diferentes níveis educacionais (HOFFMANN, 2004). Diante disso, em razão do destaque que aspectos relacionados à avaliação recebe nessa época, ela ficou caracterizada como a “década da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003).

A respeito dos postulados de Stake, que datam do mesmo período, ou seja, dos anos 1980, observamos que o autor parte de uma perspectiva que também busca compreender as questões relativas à avaliação, ao mesmo tempo em que considera as singularidades e o contexto educacional (STAKE, 1982). Nessa abordagem, Stake (1982) propõe um método naturalista de pesquisa, no qual se centra principalmente no estudo de caso sobre o projeto ou programa curricular. Observa-se também uma abordagem construtivista, que vem embasando as pesquisas em educação ao longo dos últimos anos, principalmente em termos da avaliação da aprendizagem, perpetuando-se até os dias atuais (2021), em diversas adaptações desses estudos.

Os autores demarcados na década de 1990, no contexto brasileiro de estudos e pesquisas sobre o tema, tais como, Vianna (1989), Muramoto (1991), Hoffmann (1995), Luckesi (1996), entre outros, apresentaram a avaliação a partir de um caráter mais formativo. Esses autores são importantes referências até os dias atuais (2021), por apresentarem uma abordagem crítica em relação à avaliação da aprendizagem no campo educacional. Em vista disso, apresentamos, a seguir, um pouco das ideias desses autores sobre a avaliação da aprendizagem.

Uma das principais funções da avaliação formativa é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Em outras palavras, trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, compreendemos que “uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa” (HADJI, 2001, p. 19). Além disso, segundo Perrenoud (1999, p. 15), “a verdadeira avaliação

formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, e de transformação da estrutura escolar". Nesse contexto, as mudanças imprescindíveis para qualificar a avaliação precisam estar integradas a todo o sistema escolar.

Diante desses olhares lançados por especialistas do campo da avaliação, podemos dizer que o ato de avaliar está relacionado com estabelecer o valor de algo para uma determinada finalidade, de forma que a avaliação da aprendizagem tenha por objetivo coletar "informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo, ou ainda, a apreciar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir determinados propósitos" (VIANNA, 1989, p. 41). Todavia, conforme nos aponta Muramoto (1991), a avaliação não deve se restringir à dinâmica da sala de aula, devendo abranger mais do que isso.

Em razão disso, segundo Hadji (1994), a avaliação desenvolve o processo de formação, em três aspectos diferentes: orientar, certificar e regular. Ou seja, no primeiro, busca-se guiar o estudante, analisando as aptidões, as capacidades e competências e os interesses necessários às futuras aquisições. Já no segundo, a partir de um inventário dos conhecimentos e aprendizados do estudante, busca-se verificar se ele domina bem as competências e capacidades que faziam parte do objeto de ensino para, eventualmente, outorgar-lhe um diploma. E no terceiro, guiar constantemente o estudante no seu processo de aprendizagem para diagnosticar as lacunas e as suas dificuldades em relação aos saberes a serem adquiridos.

No processo de avaliação, é necessário entender o julgamento das atividades e das relações desenvolvidas na escola, bem como compreender a forma de organização do trabalho pedagógico e do projeto pedagógico escolar. Quando os professores discutem em conjunto as decisões pedagógicas e a gestão escolar, tendem a criar um clima propício ao debate de ideias, o que leva à discussão coletiva e ao envolvimento de seus alunos nas decisões que concernem às dinâmicas realizadas na sala de aula. Nessa perspectiva, é necessário que o professor reflita sobre a importância da avaliação da aprendizagem, do conhecimento acerca das diversas práticas, dos instrumentos avaliativos e do desenvolvimento/construção do conhecimento de seus alunos.

Hoffmann (1991) demarca a importância de o professor ser o agente de sua própria prática. Isso quer dizer que se torna importante para um educador pensar sobre a própria necessidade de pesquisar e de se atualizar diante do tema e da análise crítica de suas práticas avaliativas, levando em consideração que essa construção deve ser elaborada em conjunto com seus alunos e a partir de suas necessidades e/ou interesses.

Em outra visão, segundo Luckesi (1996), o ato de avaliar não se limita a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, mas diz respeito ao diagnóstico, à inclusão, tendo como objetivo a melhoria das condições de vida dos indivíduos. No entanto, devido às nossas experiências histórico-sociais e pessoais, de modo geral, temos dificuldades em compreender e praticar esses preceitos da forma colocada. Justamente por isso, muitas vezes, a avaliação possui relações fortemente estabelecidas por sentimentos de penalidade, fracasso, rejeição, rebaixamento moral (LUCKESI, 1996), ao invés de sentimentos de compreensão, interação, mediação e autoanálise.

A quarta geração apresenta olhares e perspectivas que pretendem superar obstáculos epistemológicos que obstruem o pensamento avaliativo, buscando o alargamento de uma

visão de um processo meramente burocrático, técnico e incapaz de investigar a aprendizagem dos sujeitos, e remonta-se a uma nova prática avaliativa, mais formativa.

A quinta geração de avaliação: o conhecimento pertinente à construção social

A quinta geração de avaliação caracteriza-se por uma tendência da avaliação como construção social. Ela é abordada especialmente a partir da década de 2000, com objetivos de enaltecer novos olhares que contribuíssem com as perspectivas já engajadas pela quarta geração para uma nova abordagem de conceitos e práticas, mais democráticos, no âmbito da avaliação, conforme exposto no Quadro 6.

Quadro 6: Quinta geração de avaliação aprendizagem – Construção social.

Período	Demanda ao campo da avaliação da aprendizagem	Geração	Tendência	Características principais	Principais autores
2000 em diante	-Atuais Políticas de avaliação -Atuais Políticas sociais	Quinta	Avaliação como construção social	-Avaliação crítica da realidade -Avaliação como gerenciadora do contexto social -Avaliação como um processo estratégico -Avaliação social -Avaliação política -Avaliação participativa	-Marie Bouchard -Jean-Marc Fontan -Gro Emmertsen Lund -Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca -Thereza Penna Firme -Elizabeth Abelama Sena Somera

Fonte: Adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 25); Souza e Castro (2015, p. 563); De Lima e Trompieri Filho (2012, p. 19).

No Quadro 6, percebemos que o período demarcado para essa geração ocorreu aproximadamente entre a década de 2000 até o momento atual, ou seja, o ano de 2021⁹, por pesquisadores, como Bouchard, Fontan, Lund, Cuenca, Firme e Somera. As demandas dessa época para esse tipo de conhecimento eram e são as atuais políticas de avaliação e sociais (SILVA; GOMES, 2018; SOUZA; CASTRO, 2015; LIMA; TROMPIERI FILHO, 2012).

No que tange ao conceito de avaliação da aprendizagem ligado à quinta geração, caracteriza-se por um processo estratégico, político, social e participativo, sendo, assim, uma avaliação como construção social. Nesse panorama, assume-se forte compromisso social e político alicerçado na cooperação e na solidariedade que vai para além de concepções individualistas. Essa nova geração representa um projeto de longo prazo, no qual o desenvolvimento acadêmico está intrinsecamente relacionado às questões sociais.

Rodrigues e Araújo (2015, p. 564), inspirados em Lund (2011), argumentam que se trata de uma nova epistemologia da avaliação educacional em relação às quatro gerações

⁹ Ano de conclusão e defesa de Tese de doutorado que deu origem a este artigo.

anteriores, a qual visa a melhorar as relações entre as pessoas e destas com as instituições em que as avaliações são desenvolvidas. Há um olhar impregnado pela psicologia social, na busca de evitar efeitos negativos da avaliação. O objetivo principal é ajudar o avaliado, incentivando-o em seu aperfeiçoamento contínuo.

Nesse viés, de acordo com Lima e Trompieri Filho (2012), a avaliação como construção social foge dos parâmetros tradicionais e de centralidade de medidas e objetivos, baseia-se em compreender diferentes aspectos: a composição do quadro social, econômico e político para futuras intervenções. Desse modo, para os autores, “a avaliação para ter sucesso real deve servir ao favorecimento de uma reconstrução e um adicionamento de uma metodologia qualitativa, baseada sempre na ‘relevância social’ e no sucesso coletivo do país e de seu povo” (LIMA; TROMPIERI FILHO, 2012, p. 18).

Cuenca (2007) ressalta a importância da avaliação qualitativa na quinta geração, já que o “porquê” é indispensável à investigação minuciosa da ação. Compreendemos, conforme Lima e Trompieri Filho (2012, p. 20), que o objetivo principal da avaliação como construção social é “desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações causais entre ação e reação do contexto social”.

Portanto, as perspectivas que envolvem a quinta geração abrem espaços para refletirmos sobre questões que envolvem dois aspectos principais: que tipo de avaliação estamos desenvolvendo, em termos de pesquisa e de prática escolar, no século XXI? E, ainda, quais as compreensões e mudanças devem ser repensadas para a prática avaliativa em uma possível sexta geração, no que concerne aos conhecimentos teóricos e práticos da avaliação da aprendizagem? Estas são as perguntas que nos movem e para as quais buscamos desenvolver possíveis respostas a partir das reflexões apresentadas na sequência do texto.

Algumas reflexões acerca da emergente sexta geração da avaliação

Quadro 7: Sexta geração de avaliação - Socioemocional.

Período	Demanda ao campo da avaliação da aprendizagem	Geração	Tendência	Características principais	Principais autores
2020 em diante	-Atuais Políticas de avaliação -Atuais Políticas sociais -Teorias de aprendizagem -Educação socioemocional	Sexta geração	Socio_ emocional	-Avaliação que leve em conta aspectos: sociais, emocionais, formativos, políticos e éticos -Autoavaliação - Emancipatória/Dialógica	-Paulo Freire -José Eustáquio Romão -Cipriano C. Luckesi -Ana Maria Saul -Celso dos S. Vasconcellos -Jussara Hoffmann -Sueli Salles Fidalgo -Edmar Henrique Rabelo

Fonte: Os autores (2021); adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 25); Souza e Castro (2015, p. 563); De Lima e Trompieri Filho (2012, p. 19).

No âmbito atual, além das cinco gerações já estabelecidas no campo da avaliação, percebemos evidências da emergência de uma sexta geração com foco em aspectos socioemocionais, com indícios de práticas avaliativas decorrentes do cenário crítico com que nos deparamos no ano de 2019 e intensificado em 2020, promovido pela pandemia do vírus da Covid-19, e, ainda, de uma possível pós-pandemia a partir de 2022. No Quadro 7, elaboramos alguns itens que evidenciam indícios de uma nova geração – a sexta geração.

Observamos pelo Quadro 7 que o período demarcado para essa geração ocorreu a partir de 2020 até o momento atual. As demandas para esse tipo de conhecimento são principalmente ligadas às políticas sociais e de avaliação, bem como à educação socioemocional e a ideias relacionadas com a perspectiva dialógica da avaliação, pautada principalmente em uma epistemologia freiriana de olhar o campo educacional.

Nesse cenário, a geração em questão assume forte compromisso socioemocional (solidariedade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, ética, cidadania, honestidade, entre outros), distinguindo-se de outras, justamente, pelos impasses e mudanças ocorridas pelas consequências da pandemia do vírus da Covid-19. Desse modo, percebemos importantes contribuições em aspectos ligados, especialmente, às gerações e tendências demarcadas, visto que, desde 1800 até o momento atual, as relações vinculadas ao conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem, em muitos casos, no contexto educacional, ainda se apresentam de modo tradicional, técnico e finalista. Desse modo, os estudos, as pesquisas e as ações voltadas para a avaliação buscam sustentar e consolidar esse campo de conhecimento e elevar os diferentes processos avaliativos para outros olhares e abordagens, especialmente em perspectivas da quarta e quinta geração.

Compreendemos que, diante de pautas que saem de bases finalistas e tradicionais, passa-se, ao longo do tempo, a pensar na avaliação da aprendizagem como instrumento processual e que pode ser realizada por meio de um processo formativo, dada a subjetividade que se dá ao próprio ato de avaliar. Contudo, há um alerta já assinalado por Fernandes (2009) e Guba e Lincoln (2011) de que a avaliação, mesmo com aspectos formativos, sociais, emocionais, políticos e éticos demarcados, não está isenta de limitações e restrições. Assim, é imprescindível, que se façam reflexões e mudanças constantes, a respeito de conceitos, métodos e práticas, pois a prática avaliativa vinculada a essas gerações contemporâneas ainda é uma realidade longe do contexto educacional.

Nesse âmbito, as gerações foram marcadas pelos desafios, os limites e a inserção de novos conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem no campo educacional mundial. Em síntese, é possível identificar um fato marcante nesse processo: as demandas do campo da avaliação, entre elas, de ordem técnica, social, emocional, econômica, política e ética, que impactam e influenciam as tendências e concepções circunscritas ao mesmo período, “ampliando ou reconfigurando seus objetivos, finalidades e domínios conceituais” (SILVA; GOMES, 2018, p. 355).

Diante do panorama apontado no presente artigo, destacamos quatro desafios para a consolidação de um pensamento mais condizente com uma avaliação, pautada na tendência socioemocional. O primeiro trata-se da ampliação e (re)construções da teia de conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, aqui apontamos em direção à perspectiva freiriana como integradora. O segundo se refere à transposição dessa ampliação epistemológica na implementação e articulação de práticas avaliativas em currículos e programas educacionais. O terceiro desafio é a promoção de grupos colaborativos de estudos e pesquisas relacionados ao processo educativo,

envolvendo diferentes sujeitos da avaliação bem como instituições de ensino superior e escolas, com mais investigações desenvolvidas em contextos escolares e universitários, em que o *corpus* de dados retrate momentos de intervenção e prática avaliativa. Enfim, o quarto volta-se a um olhar epistêmico de pesquisadores e professores para a elaboração de questões e objetivos de pesquisas que busquem desvelar a prática avaliativa e a conceitualização de fenômenos educativos, no intuito de contribuir para novas perspectivas e inovações, tanto conceituais, quanto práticas.

Agradecimentos

Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

- ALVES, F. C.; SARAIVA, R. S. L. Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo. In: Encontro Cearense de História da Educação, 12, 2013, Fortaleza/CE. *Anais do Encontro Cearense de História da Educação*, 2013.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Unesp, 2009.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, n. 40-3, p. 95-133, 2006.
- BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. *Avaliação na educação básica (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 2001.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives. Cognitive domain*. New York: McKay, 1956.
- BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 24, n. 2, p. 412-433, 2019.
- BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Uma proposta metodológica para a leitura de textos em avaliação educacional. *Regae- Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 4, n. 7, p. 83-96, 2015.
- BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na Educação Básica: mapeamento da produção científica disseminada na revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008). *Meta Avaliação*, v. 5, n. 14, p. 171-191, 2013.
- BOUCHARD, M.; FONTAN, J. M. *L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale*. Canadá: Université du Québec à Montreal, 2008.

- BRITO, M. A. R. B.; LUCENA, I. C. R.; VIEIRA, E. P. P. Avaliação e pressupostos bachelardianos: tecendo relações para a formação docente em Ciências e Matemática. *Amazônia- Rev. de Educ. em Ciências e Matemáticas*, v.16, n. 36, p. 181-189, 2020.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, v. 4, p. 259-274, 2013.
- CUENCA, Gustavo Adolfo Muñoz. Um nuevo paradigma: "La quinta generación de evaluación". *Laurus*, v. 13, n. 23, p. 158-198, 2007.
- DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico-Político*, 2007. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 51-79.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, E. C. B. M. de (org.). *Avaliação de currículos e de programas*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2000.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso*. Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. *Avaliação*, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.
- FERRAZ, A. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, 2010.
- GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. de. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. In: Workshop de Pós-graduação e pesquisa do centro Paula Souza. 8, 2013, São Paulo/SP. *Anais do Workshop de Pós-graduação e pesquisa do centro Paula Souza*, 2013.
- GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo*. 4. ed. Portugal: Porto, 1994.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, D. F. A prática avaliativa no contexto de Ensino de Biologia. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Org.) *Introdução à didática da Biologia*. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 233-246.

LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N. As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas. *Revista Científica Semana Acadêmica*, n. 11, v. 1, p. 1-21, 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUND, G. E. *Fifth-Generation Evaluation*. [Internet], 2011. Disponível em: <http://www.haslebo-partnere.dk/en/publications/articles/>. Acesso em: 22 jul. 2015.

MADAUS, D. L.; STUFFLEBEAM G. F.; KELLAGHAN, T. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

MEZZAROBBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (org.). *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MIRANDA, M. J. A docimologia em perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 8, n. 1, p. 39-69, 1982.

MURAMOTO, H. M. S. *Supervisão da escola, para que te quero? Uma proposta aos profissionais da educação na escola pública*. São Paulo: Iglu, 1991.

NASCIMENTO, R. B.; MOTA, F. de A. A. Avaliação educacional: considerações teóricas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 12, n. 44, p. 810-830, 2004.

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

PINTO, R. O; ROCHA, M. S. P. M. L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Est. Aval. Educ.*, v. 22, n. 50, p. 553-576, 2011.

RODRIGUES, M. S. S. de; ARAÚJO, A. C. Entre gerações de avaliação, diferente perspectiva de avaliar na Escola Waldorf em Fortaleza. In: Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 6. *Avaliação: veredas e experiências educacionais*. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 558-577. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24602>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SANTOS, G.; BERGANO, S. *Benjamin Bloom*. Educação: pensadores ao longo da história, 2016.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCRIVEN, M. *The logic of evaluation: department of Psychology*. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Est. Aval. Educ.*, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

STAKE, R. E. *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section, 1967.

- STUFFLEBEAM, D. L., *et al.* The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, n. 5, p. 19-25, 1971.
- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 1987.
- TEIXEIRA, C. R. As influências das concepções de avaliação da aprendizagem na prática educativa: o ensino e a aprendizagem. In: III CONEDU (Congresso Nacional de Educação), 3, 2016, Natal/RN. *Anais do III CONEDU*, 2016.
- TEIXEIRA, C. R. O "Estado da Arte": a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). *Cadernos de Pós-Graduação – Educação*, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.
- TREVISAN, A. L.; AMARAL, R. G. A taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de matemática. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.
- TYLER, R. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1949.
- VASCONCELOS, J. A. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. 2. ed. Curitiba: InterSaberes. 2017.
- VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Cadernos de pesquisa*, n. 69, p. 40-47, 1989.
- VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 12, p. 7-24, 1995.
- WATRAS, J. Teacher tests, equal opportunity, and the foundations of education. *Educational Studies*, v. 39, n. 2, p. 124-134, 2006.