




**AValiação E CURRÍCULO: CAMINHOS, DESVIOS E DESLOCAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS**

**ASSESSMENT AND CURRICULUM: EPISTEMOLOGICAL PATHS,
DEVIATIONS, AND SHIFTS**

**EVALUACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS: TRAYECTORIAS EPISTEMOLÓGICAS,
DESVIACIONES Y CAMBIOS**

 <https://doi.org/10.56238/levv17n60-055>

Data de submissão: 23/04/2026

Data de publicação: 23/05/2026

Milena Monteiro Silva

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: lena.m.s.ms@gmail.com

Jeferson Maske

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio)

E-mail: oliveiramaske@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, que adota uma abordagem qualitativa ao articular análise bibliográfica com aportes dos estudos do cotidiano, tem como objetivo central entrelaçar as discussões sobre avaliação e currículo, compreendidos como campos constitutivos e indissociáveis dos processos de aprendizagem. Para tanto, apresenta um breve percurso histórico que evidencia os caminhos trilhados por esses campos até a contemporaneidade, destacando as diferentes configurações epistemológicas que os atravessaram ao longo do tempo. Busca-se, assim, problematizar as transformações, permanências e reconfigurações que marcam tais dimensões, abrindo espaço para a emergência de outras formas de pensar e praticar currículo e avaliação. A reflexão proposta ancora-se em referenciais teóricos relevantes dessas áreas, dialogando com perspectivas críticas e pós-críticas, bem como com produções do campo dos estudos do cotidiano, que compreendem a escola como espaço-tempo vivo, múltiplo e em constante produção, trazendo também para reflexão conversas tecidas no chão da escola. Nesse sentido, o artigo valoriza as práticas que emergem nos, dos e com os cotidianos escolares, entendendo-as como potentes produtoras de saberes, sentidos e possibilidades de reinvenção das políticas e práticas curriculares e avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Epistemologias. Educação.

ABSTRACT

This article, which adopts a qualitative approach by articulating bibliographic analysis with contributions from everyday life studies, aims to intertwine discussions on assessment and curriculum, understood as constitutive and inseparable fields of learning processes. To this end, it presents a brief historical overview highlighting the paths taken by these fields to the present day, emphasizing the different epistemological configurations that have traversed them over time. The goal is to problematize the transformations, continuities, and reconfigurations that mark these dimensions,



opening space for the emergence of other ways of thinking about and practicing curriculum and assessment. The proposed reflection is anchored in relevant theoretical frameworks from these areas, engaging with critical and post-critical perspectives, as well as with productions from the field of everyday life studies, which understand the school as a living, multiple, and constantly evolving space-time, also bringing to the reflection conversations woven on the ground within the school. In this sense, the article values the practices that emerge in, from, and with the daily routines of schools, understanding them as powerful producers of knowledge, meanings, and possibilities for reinventing curricular and evaluative policies and practices.

Keywords: Evaluation. Curriculum. Epistemologies. Education.

RESUMEN

Este artículo, que adopta un enfoque cualitativo al articular el análisis bibliográfico con aportaciones de los estudios de la vida cotidiana, busca entrelazar debates sobre evaluación y currículo, entendidos como campos constitutivos e inseparables de los procesos de aprendizaje. Para ello, presenta una breve reseña histórica que resalta las trayectorias recorridas por estos campos hasta la actualidad, enfatizando las diferentes configuraciones epistemológicas que los han atravesado a lo largo del tiempo. El objetivo es problematizar las transformaciones, continuidades y reconfiguraciones que marcan estas dimensiones, abriendo espacio para el surgimiento de otras formas de pensar y practicar el currículo y la evaluación. La reflexión propuesta se fundamenta en marcos teóricos relevantes de estas áreas, dialogando con perspectivas críticas y poscríticas, así como con producciones del campo de los estudios de la vida cotidiana, que entienden la escuela como un espacio-tiempo vivo, múltiple y en constante evolución, incorporando también a la reflexión conversaciones que se desarrollan en el seno de la escuela. En este sentido, el artículo valora las prácticas que surgen en, desde y con las rutinas cotidianas de las escuelas, entendiéndolas como poderosas productoras de conocimiento, significados y posibilidades para reinventar las políticas y prácticas curriculares y evaluativas.

Palabras clave: Evaluación. Currículo. Epistemologías. Educación.

1 INTRODUÇÃO

As conversas realizadas acerca da avaliação e currículo trouxeram à tona sua capilaridade e capacidade de criar *rizomas* (Deleuze; Guattari, 2021) como potência de surgimento de conexões, associações, de caminhos multiformes e multifacetados. A concepção rizomática atribuída à avaliação e ao currículo coloca a questão dos muitos saberes que podem ser representados pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam formando um conjunto complexo que, quando em debate, se amplificam. A necessidade do debate permanente traz as reverberações, as reflexões e as relações, mostrando que os campos em discussão são uma simbiose composta por diferentes elementos, seja construção histórica, questões culturais, econômicas, epistemológicas, políticas, éticas e estéticas, que os tornam potências inclusive de subversão diante de modelos hegemônicos que os reduzem a práticas simplificadas. Diante desta concepção, da complexidade da avaliação e do currículo, muitos são os fios que surgem, com possibilidades de diálogos com “*várias pontas soltas*” para que se possam traçar vários caminhos. Por isso, iniciaremos este artigo sinalizando alguns fios tecidos no decorrer do tempo que amplificam o debate, seguindo as pontas soltas que demonstram algum conflito/equívoco e suas possibilidades de discussão ao longo do texto.

A justificativa do presente artigo são os equívocos epistemológicos ao pensar o ato de avaliar e o fazer curricular nas escolas públicas, principalmente periféricas, que relegam ao fracasso aqueles que escapam da lógica global e totalizante imposta pelos currículos prescritivos, padronizados, e avaliações de larga escala, desconsiderando a gama de multiplicidades que são tecidas nos cotidianos escolares. Guiados por um modelo epistemológico único, noções engessadas de currículo e avaliação desqualificam o sujeito em suas potencialidades e fazem com que ele desapareça como sujeito e emerge como ignorância. Com a imposição de políticas e práticas que prezam por uma lógica linear entre ensino e aprendizagem, tomamos como relevantes as discussões aqui desenvolvidas para que possamos pensar/atribuir sentidos outros no âmbito desses territórios de disputa em defesa dos muitos sujeitos marginalizados quando currículo e avaliação são tomados como campos/processos retilíneos.

Diante da complexidade das avaliações e dos currículos (Morin, 2015), como o que é tecido por muitos fios que se entrecruzam formando uma unidade complexa embora possam ser entendidos como unidade, os muitos atravessamentos que constituem essas práticas não se tornam invisíveis; ao contrário, abrem a possibilidade de muitas leituras e compreensões, indicando intencionalidades, concepções sociais, políticas, econômicas e éticas. E por não ser uma unidade homogênea, mas com muitos atravessamentos partindo da dialogicidade presente, torna-se local de convergência ou divergência, sem precisar torná-los uniformes ou simplificados, rompendo com a ideia de linearidade e de previsibilidade.

Pensar avaliação¹ escolar exige uma reflexão sobre a evolução das funções adquiridas pelas instituições com o passar dos anos, assim como o currículo, por essas mudanças apresentarem impactos no campo social. Observamos, ao longo deste trabalho e das experiências apresentadas que nós, professores, quase que em regra, resguardadas algumas situações, buscamos enquadrar nossas práticas em campos conceituais que valide nossas ações. Talvez, por este motivo, a fratura com campos conceituais consolidados seja tão difícil pela segurança e lugar de conforto para determinadas práticas, evitando a reflexão e a mudança de atitude, de se reinventar em novos e outros saberes por quem vive os cotidianos escolares. Partindo dessa observação, apresentaremos os caminhos conceituais que fizeram parte do campo da avaliação/currículo, a fim de compreender o que emerge como prática no cotidiano e também o porquê de algumas práticas ainda se fazerem presentes.

Pensar em cotidianos escolares é, para nós, como pensar em um campo minado: sempre marcado pelo imprevisível, pelo novo, pelo medo (Garcia, 2003, p. 195) nos faz desconstruir certezas, romper, deformar, criar. Reconhecendo o currículo como uma criação cotidiana (Oliveira, 2016), o chão das escolas pode, como o das escolas públicas, ser marcado por desigualdades, genocídios e injustiças, mas as *formas-de-vida* (Agamben, 2015, p. 13) que, mesmo invisibilizadas em alguns momentos, nos permitem navegar na riqueza do seu cotidiano nos trazem histórias, momentos, alegrias, tristezas, experiências e conhecimentos alternativos, fazendo os sujeitos permearem os currículos e resistir à imposição das prescrições externas de currículo. Nas redes de solidariedades viemos sobrevivendo, criando cultura, e pensando outras roupagens de currículo e avaliação.

2 AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: CAMINHOS PERCORRIDOS

A avaliação, ao longo das últimas décadas, passou por diferentes fases sob a influência de diversos contextos, como histórico, filosófico, epistemológico. Nesse processo, diferentes concepções avaliativas foram se incorporando a campos conceituais amplificando debates e complexificando o tema. Para compreendermos melhor como essas mudanças aconteceram, trataremos as definições de avaliação de Guba e Lincoln (2011), que dividiram a avaliação em três gerações, sendo importante destacar que, embora tais gerações se constituíram em tempos históricos possíveis de serem demarcados, suas concepções ganharam atemporalidade, sendo possíveis encontrar seus traços em tempos atuais.

A avaliação como *mensuração* ou *medida* é a concepção presente na primeira geração definida pelos autores, sendo a medida, nessa perspectiva, sinônimo para avaliação, já que a concepção é de avaliação como uma atividade fundamentalmente técnica. Por meio de testes bem elaborados,

¹ Para Guba e Lincoln (2011), falar sobre a avaliação talvez exigisse uma definição sobre o seu termo, embora, devido ao caráter polissêmico que possa adquirir e as diversas áreas em que pode atuar, defini-la, nesse momento, cairia na armadilha de lhe conferir um certo reducionismo e simplismo, uma vez que a definição não dá conta de toda a complexidade que a envolve, e elimina a possibilidade de discussão sobre os caminhos que pode percorrer e quais seus propósitos.

acreditava-se ser possível medir, com certo rigor, e, ao mesmo tempo, convencidos de certa isenção, as aprendizagens. Os exames escolares eram/são usados para avaliar se os alunos conseguiram aprender, dominar os conteúdos. Nessa geração, o principal objetivo era ensinar o que se tinha como certo, exigindo que as crianças, por meio de exames expusessem os conteúdos apreendidos. A inspiração desse modo de pensar a avaliação vem dos testes, cujo objetivo era medir as inteligências e as aptidões dos sujeitos.

Os testes destinados a medir a inteligências e as aptidões se desenvolveram na França por Alfred Binet e Theodore Simon em 1905, os quais dariam origem ao coeficiente de inteligência, resultante do cociente entre *idade mental* e a *idade cronológica* das pessoas. (Fernandes, 2009, p. 44, grifos do autor)

Esse tipo de teste foi amplamente usado e divulgado, inclusive para recrutamento, encaminhamento e orientações de jovens para as Forças Armadas, em alguns países, tornando-se populares em alguns sistemas educacionais do século XX, segundo Fernandes (2009). Os mais antigos, que vivenciaram a adolescência nos anos 1990, vivenciaram a valorização dos famosos testes de QI – quociente de inteligência –, incluindo também os testes vocacionais, que auxiliaram uma geração na escolha do campo profissional. Os testes capazes de medir as aptidões ou as aprendizagens humanas permitiam quantificar, comparar e ordenar, em escala, esses “aprendizados”.

Há dois fatores que impulsionaram esses testes objetivos nos sistemas educacionais. O primeiro estaria vinculado aos estudos sociais e humanos realizados na Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França e os sucessos significativos atribuídos à Matemática e às Ciências Experimentais, nos séculos XVIII e XIX, segundo Fernandes (2009), voltando os olhares para os métodos próprios dessas ciências que influenciaram na condução do método científico. A partir deste momento, seguiu-se o modelo científico no qual seria possível medir as aprendizagens, as aptidões e as inteligências, passando a ser uma referência de método nos programas escolares. Outro fator relevante que impulsionou o uso destes testes nos sistemas educacionais foi a influencia das ideias de Frederick Taylor (Guba; Lincoln, 2011) e a necessidade de uma mão de obra mais eficiente para o mercado de trabalho, uma vez que essa geração avaliativa surge em meados da Revolução Industrial, com a sistematização, padronização e eficiência, rapidamente adotadas pelas escolas. Os testes passaram a ser determinantes para saber se as escolas estavam produzindo bons “produtos” a partir da matéria-prima que tinham: os alunos (Fernandes, 2009). Ainda de acordo com o autor referenciado, só nos Estados Unidos, local de muita influência nas concepções teóricas brasileiras sobre avaliação por um bom tempo, foram elaborados milhares de testes estandardizados.

Há outros autores que definem esse período em diferente recorte temporal, considerando seu início em 1792 até os dias atuais, como Madaus e Stufflebeam (2000 *apud* Fernandes, 2009), trazendo como destaque o período de 1900-1930, a Idade da Eficiência e dos Testes, no entanto, não nos

prenderemos a eles. Um ponto importante a destacar é que independente de quem faça a análise desse período buscando compreender a avaliação trará, em seus estudos, a influência das concepções do *taylorismo*², evidenciando a concepção de educação análoga às organizações empresariais. Esta ideia de mercadoria e produto já era impressa nas escolas que avaliavam e inferiam qualidades aos seus “produtos”, ou alunos. A medição do conhecimento por meio de testes estandardizados ainda é uma prática recorrente nos tempos atuais e nessa perspectiva a avaliação escolar se reduz à aplicação de alguns testes e à atribuição de uma classificação dos resultados.

A segunda concepção que configurou a prática avaliativa é a da *descrição* (Guba; Lincoln, 2011) que também pode ser conhecida como a geração centrada nos objetivos. Tentando corrigir as deficiências da primeira geração, como o fato de a avaliação estar diretamente ligada à medição do conhecimento dos sujeitos, havia outros fatores que deviam ser considerados, como, por exemplo, o currículo. Nessa geração, não se pensava apenas em medir, mas em ir um pouco além, pensar nos objetivos educacionais. A medida deixa de ser o objetivo para ser o meio, a fim de encontrar padrões de pontos fortes e de pontos fracos no aprendizado. Ralph Tyler, um avaliador e pesquisador norte-americano, é considerado o principal influenciador deste pensamento, sendo o primeiro a afirmar que era necessário formular objetivos para que se pudesse definir o que seria avaliado, já estabelecendo nas décadas de 1930 e 1940 uma concepção de currículo como um conjunto organizado e ampliado de experiências formativas que se desenvolviam no âmbito escolar, como sinaliza Fernandes (2009).

Trazendo um breve resumo dos desdobramentos do campo curricular com Lopes e Macedo (2011), no auge da Revolução Industrial, com o aumento das demandas por escolarização e a necessidade de eficiência do ensino e da escola para a vida econômica, política e social, Bobbit defendeu assertivamente a ênfase em tarefas ou objetivos de cunho efficientista, enquanto Dewey defendia o potencial da escola para a diminuição das desigualdades sociais. Mais adiante, Ralph Tyler une efficientismo e progressivismo, envolvendo os currículos em uma racionalidade sistêmica, que ao longo do século XX vai se desdobrar em taxonomias, objetivos e domínio de competências, até a perspectiva crítica problematizar o que se entende por conhecimento e abrir novas discussões articuladas à atuação política. Coincidentemente e concomitantemente à industrialização americana – e, mais à frente, em 1920 com o movimento escolanovista no Brasil – é no mesmo século em que iniciam os estudos curriculares, com a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar (Lopes; Macedo, 2011), período expressivamente marcado pela influência das correntes comportamentalistas.

A expressão *avaliação educacional* é a usada pela primeira vez e terá, ao longo do tempo, grande importância para determinar o cumprimento ou não dos objetivos educacionais. Tendo Tyler como o seu criador, alguns teóricos consideram esse período da avaliação como Idade Tyleriana. Essa

² Sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor 1856-1915, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

concepção de avaliação por objetivos ainda é muito usada em sistemas educacionais, nos quais se espera que o aluno atinja os objetivos educacionais prévios, embutindo nessa perspectiva uma certa função reguladora, de controle, a fim de se determinar o que se deve aprender e ensinar.

Ainda que a avaliação se pautasse em objetivos, era preciso corrigir as lacunas que as gerações anteriores deixavam, como os objetivos que, de certa forma, estavam submetidos à avaliação e que caso se mostrassem mal avaliados não haveria a necessidade de alcançá-los, de acordo com Guba e Lincoln (2011). Outro ponto já era defendido por Stake (1973 *apud* Guba; Lincoln. 2011), o de que o juízo de valor era algo essencial à avaliação. Assim, surge a terceira geração, que amplia seus campos conceituais na qual teremos uma boa quantidade de teóricos da avaliação, alguns questionando os objetivos ao destacarem que estes devem também passar por um momento de reflexão, que não era suficiente somente avaliar ao final da aprendizagem, mas compreender seus processos formativos. É nessa geração que a avaliação tem a prerrogativa de *juízo de valor*, sendo a terceira geração concebida como um processo sistemático e deliberado de coleta de informações sobre o objeto avaliado de forma a contribuir para uma tomada de decisão sobre a aprendizagem diante de um(ns) critério(s).

Não havia uma ruptura com as outras gerações, mantiveram-se as funções técnicas e descritivas anteriores e agora os avaliadores poderiam desempenhar a função de juízes, como também indica Fernandes (2009). No entanto, em meio à efervescência da ciência moderna, “isenta de juízo de valor”, concepção que não era muito bem aceita e vista de bom tom pelos avaliadores da época, pois como uma ciência que se dizia isenta se pautaria em juízos de valores que contradiziam a suposta isenção? No entanto, o juízo de valor já não podia ser ignorado e até compreendido por alguns autores da avaliação como parte das gerações anteriores, ainda que não tivesse uma centralidade.

A fisionomia da avaliação contemplada pelo educador não é a mesma contemplada pelo especialista em avaliação. O especialista se vê como um “descriptor”, alguém que descreve aptidões e ambientes concretizados. Entretanto, o professor e o gestor escolar esperam que o avaliador classifique algo ou alguém pelo mérito. Além disso, esperam que o avaliador julgue as coisas com base em padrões externos, em critérios talvez pouco relacionados com os recursos locais da escola. Nenhum dos dois vê a avaliação de uma maneira suficientemente ampla. Tanto a descrição quanto o juízo de valor são essenciais na verdade, ambos são procedimentos básicos de avaliação. (Worthen; Sanders, 1973, p.109 *apud* Guba; Lincoln, 2011, p.37)

A corrida espacial da década de 1950 tem forte influência nesse novo modo de pensar a avaliação. A abordagem centrada nos objetivos tinha falhas, sendo uma delas não conseguir trazer à tona as supostas deficiências da educação americana. O lançamento do *Sputnik*, em 1957, pela antiga União Soviética, traz questionamentos sobre a qualidade da educação norte-americana com uma série de eventos, mostrando-se inadequada às necessidades da ciência e da corrida espacial, à época. Com receio em ficar para trás na corrida espacial e com medo que a União Soviética tivesse um desempenho muito superior, houve, de acordo com Fernandes (2009), reformas educacionais que

visavam à promoção do ensino da Matemática e da Ciência nas escolas. Tanto os Estados Unidos como países da Europa promoveram investimentos significativos na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens dos alunos, buscando a certeza de que os novos currículos estavam de acordo com os padrões de qualidade que se pretendia alcançar.

Época essa de grande expansão dos princípios da avaliação e de horizontes, sendo esta geração a mais sofisticada com o surgimento também dos termos avaliação *somativa*, voltada de certa forma para uma certificação e para uma seleção, e a avaliação *formativa*, voltada para o desenvolvimento e para as melhorias das aprendizagens, à regulação do ensino e da aprendizagem. Fernandes (2009), que acrescenta também o surgimento, nesta época, das formulações de Bloom, em 1971 e seus colaboradores tiveram forte influência no cenário pela tradução para o português, em 1983, do “Manual de Avaliação e Somativa do Aprendizado Escolar”. A obra trazia técnicas de avaliação, segundo seus autores, pensadas a partir da taxonomia dos objetivos educacionais, ficando mais tarde conhecida como a Taxonomia de Bloom. Esta obra não alterava em nada as concepções anteriores e só reforçava o paradigma positivista³.

Nesta geração, a avaliação formativa ganha destaque, pois terá importante papel nas ações didáticas que o professor deveria promover para sanar as “dificuldades” de aprendizagem. Essa geração apresenta ideias sobre: **(i)** a avaliação como facilitadora de tomada de decisões para o ensino e para a aprendizagem; **(ii)** a coleta de informações para além dos resultados dos testes; **(iii)** a avaliação envolvendo alunos, professores, pais e outros e; **(iv)** o contexto do ensino e da aprendizagem relacionado ao processo de avaliação e de definição de critérios.

As três gerações até aqui apresentadas trouxeram os caminhos percorridos nos modos de pensar a avaliação e currículo, demonstrando a complexidade que dos temas ao longo do tempo, e ainda que possa tecer críticas, é inegável que elas representaram mudanças e a tentativa de superar dificuldades diante das expectativas e das idealizações sobre essa prática, de acordo com a época. Partindo de uma concepção inicial bastante redutora, adquirindo posturas mais sistêmicas, abarcando, na sequência, outras formas de mérito e objetos, resguardadas as falhas das práticas, incongruências epistemológicas e os contextos históricos, o que fica da compreensão é que o campo da avaliação foi ganhando corpo e sentido, ainda que equivocado para os tempos atuais, a partir não só da exigência prática e busca por aperfeiçoamento, mas profundamente atrelada contexto social e histórico, sendo um produto ou mecanismo de produção ou manutenção do modelo de sociedade.

No entanto, essas três gerações apresentaram limitações. Primeiramente, a avaliação acabava por refletir o ponto de vista dos professores, sendo os únicos juízes do processo e as falhas de responsabilidade exclusiva do sujeito. Outro ponto questionável é que nessas gerações a avaliação não

³ O paradigma positivista assume que existe um mundo, ou realidade objetiva, que os métodos científicos, com maior ou menor presteza, podem representar, a partir da descrição de propriedades mensuráveis que independem tanto do observador quanto de seus instrumentos. O modelo científico incorporado nas avaliações.

tinha a intenção em acomodar a pluralidade de valores e culturas outras existentes na sociedade. É recente, portanto, a “consciência” desta diversidade, e os debates que trazem a diferença como centralidade são observados pouco mais de duas décadas. Acrescido à constatação a terceira geração, a observação anterior, os juízos de valor sempre fizeram parte da avaliação embora não fossem contestados ou não tinham destaque por não questionarem a diferença, o que muda quando aspectos políticos entram em cena como a corrida espacial. Por isso, não é surpreendente que ele surja como paradigma da avaliação em rivalidade às posturas tradicionais e em meio à alguns debates sobre política, ética, gênero, nos anos 1960 (Guba; Lincoln, 2011). Ainda que as diferenças fossem consideradas diante destes debates, a confiança nos resultados da avaliação era assegurada por se basearem numa metodologia científica e a ciência seria “comprovadamente” isenta de valores. Tomando esta premissa como verdadeira, se a ciência é isenta de valores, as respostas diferentes não deveriam ser contestadas, no entanto, caso fossem tomadas como erradas, havia um valor na prática avaliativa, o que a tornava um ato político. É importante também destacar uma severa dependência do método científico, que trazia a dimensão da avaliação pouco ou nada contextualizada com processos culturais ou subjetivos, imputando, inclusive, certo rigor avaliativo.

Algumas discussões ainda que na intenção de denunciar as desigualdades e as dificuldades que diversos estudantes e professores têm passado diante da dinâmica tradicional, consequências da padronização e elitização do ensino que reforçam a ausência, a falta e a invisibilidade como referências incrustadas em uma espécie de perfil das pessoas com menos condições econômicas. Estando impressa nas políticas de currículo e avaliação a ideia de aproveitamento escolar correlacionada ao êxito nas disciplinas curriculares, este atribuído mediante notas e conceitos, e partindo do fato de que os sujeitos não são iguais, muitos estudantes não atingem os objetivos impostos pela lógica cruel da injunção do *comum para todos*, sendo concebidos como reprováveis, fracos e fracassados diante dos mecanismos do *quem vai e quem fica pelo caminho*. Contudo, apesar de acreditarmos que isso é real justamente por termos experimentado algumas vezes ao longo da vida escolar esse lugar de negatividade, não tomamos como pertinente que defendamos que a escola pública e seus sujeitos não possuem condições de ter o seu valor reconhecido e sua legitimidade reafirmada. Se defendermos a escola pública como espaço de ausência, pelo que ela não tem, pela suposta incapacidade de alcançar algo fixado por um currículo empedrado lamentavelmente a noção instituída de fracasso escolar cria justificativas para a sua própria existência.

Guba e Lincoln (2011) trazem uma definição da última geração analisada, avaliação de quarta geração, uma avaliação como negociação e construção, pretendendo uma ruptura epistemológica com as gerações anteriores, embora os próprios autores reconheçam futuras falhas que poderão/deverão ser revistas. Os autores definem essa geração como de fratura, que não pretende estabelecer parâmetros ou enquadramentos. A prática avaliativa se dá por meio de negociação e de interação com aqueles que,

de algum modo, fazem parte do processo avaliativo e de autores que subsidiem uma avaliação responsiva ou receptiva, por apresentar um caráter organizacional, reivindica para si questões acerca do objeto da avaliação, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma avaliação construtivista, considerando o campo epistemológico que a sustenta.

A quarta geração da avaliação demarca o período de 1970 aos anos 2000 com produções de muitos pesquisadores, como Perrenoud, Hadjy, também produções brasileiras: Esteban, Hoffmann, Libâneo, Freitas, Luckesi entre outros. Alguns elementos que compõem essa última geração se pautam pela importância dos professores partilharem o poder de avaliar com os estudantes; a avaliação deve estar integrada ao processo de aprendizagem e de ensino; a avaliação formativa deve ser o parâmetro, visando à melhoria, e à regulação das aprendizagens; o *feedback* deve vir nas mais variadas formas e ações; a avaliação deve vir para ajudar os sujeitos no aprendizado e não para classificá-los ou julgá-los; a avaliação vista como construção social, por isso deve considerar contextos, a negociação e o envolvimento dos participantes; a avaliação deve empregar métodos qualitativos, preferencialmente.

Embora a definição das gerações da avaliação esteja demarcada passando uma ideia de etapas, como se uma geração substituísse a outra, na verdade podemos encontrar em algumas práticas avaliativas, hoje, elementos que compõem essas gerações. Talvez a de maior representação seja a avaliação por objetivos, em que os ensinamentos de Ralph Tyler receberam mais atenção, principalmente após a publicação dos *Princípios Básicos do Currículo* e a tradução para o português de produções de seus seguidores, como Hilda Tabas, Robert F. Mager, entre outros (Calderon; Borges, 2013), que contribuíram para a permanência da influência norte-americana.

Ao chegar aos chãos das escolas, às salas de aula os documentos curriculares oficiais se chocam com as diferentes culturas e formas de sociabilidade e insinuam, sob a égide do fracasso escolar, que os que não se apropriam do conhecimento que ali está posto não têm condições de aprovação perante os instrumentos de avaliação determinantes da vida escolar dos estudantes. Não caímos na falsa ideia de uma (des) necessária e ilógica redução da complexidade dos conteúdos escolares, eufemisticamente chamada de adaptação curricular, que subtrai o direito e nega a capacidade de aprendizagem daqueles assim chamados menos favorecidos, os muitos que não têm apoio familiar, para justificar dificuldade da apreensão de um conteúdo ou outro.

A imposição dos currículos mínimos às escolas assume várias e intangíveis formas de intervenção ao trabalho docente e à vida escolar dos estudantes. Uma delas, acreditamos ser importante no âmbito das salas de aula e perante os instrumentos de avaliação, se cristaliza quando os conteúdos considerados mínimos ultrapassam o que professores e estudantes desenvolvem no decorrer do trabalho pedagógico, culminando em altos números de reprovações na medida em que o *mínimo* não dá conta dos contextos vividos e experimentados por estudantes. Hierarquicamente impostos e sistematizados, tais currículos rompem com a autonomia docente e abissalizam o estudante (Süssekind,

2014) à medida que se intensificam na busca por um padrão de qualidade pautado na aquisição de habilidades e apreensão de disciplinas.

As produções brasileiras sobre o tema aparecem muito tardiamente, algumas são basicamente uma releitura das concepções dos pesquisadores norte-americanos, cujos estudos constituíram o campo epistemológico de maior influência no Brasil que, por meio de acordos internacionais, ofertavam curso de pós-graduação a professores e pesquisadores brasileiros num movimento de “transferência cultural” no qual teorias e práticas educacionais estadunidenses foram incorporadas ao cenário intelectual e educacional brasileiro (Calderon; Borges, 2013).

Há para alguns teóricos, mais duas gerações de avaliação que são consideradas mais recentes, sendo a última ainda em construção. A quinta geração, de acordo com Miguel *et al* (2022), marcada por um processo estratégico, político, social e participativo, sendo, desta forma, uma avaliação *como construção social*. Entre seus teóricos, temos: Marie Bourchad, Jean-Marc Fontan, Gro Ennertsen Lund, Gustavo Adolfo Munoz Cuenca, Thereza Penna Firme, entre outros. De acordo com Lima e Tompieri (2012), a avaliação nessa geração se distancia da centralidade da medida e dos objetivos, trazendo com base o as questões sociais, econômicas e políticas para as possíveis intervenções. De acordo com Cuenca (2007 *apud* Lima; Tompieri, 2012) a importância da avaliação de quinta geração, qualitativa, deve –se ao fato do “porquê” ser essencial para uma investigação minuciosa, e a compreensão das relações causais entre a ação e o contexto social, que, segundo Miguel (*et al* 2022), trazem questionamentos sobre que avaliação estamos desenvolvendo em pleno século XXI. A avaliação se concentra em ver o processo de aprendizagem como contínuo, buscando a relevância social dessa prática, considerando os aspectos críticos, sendo uma forma de gerenciar o contexto social.

Há uma última geração, considerada emergente, por Miguel, Justina e Ferraz (2022) que surge após 2020 e tem por base, segundo as autoras citadas acima, as questões socioemocionais como solidariedade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, ética, cidadania, honestidade, entre outros, diferenciando das outras gerações em decorrência da pandemia de covid-19, chamada de *avaliação socioemocional*.

3 AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E CURRÍCULO VIVO

A educação que se anuncia democrática não pode sê-la sem estar comprometido com a processualidade da aprendizagem. Diante das muitas questões em debate neste trabalho, a necessidade de outra forma de conceber a avaliação escolar e o currículo é o que se apresenta. Os processos de ruptura com abordagens que trazem o sujeito como a-histórico e destituído de sua subjetividade já estão em discussão há um longo período. Propostas de uma avaliação crítica, processual e para as aprendizagens surgem no cenário brasileiro com Claudia Fernandes (2014), assim como presente nos trabalhos de outras pesquisadoras precursoras do campo, com destaque para Hoffmann (1991) e

Esteban (2002), trazendo novos sentidos às práticas avaliativas. Outro olhar é mais que necessário, uma vez que o que parece estar presente nos cotidianos são campos conceituais e epistemológicos que ainda não conseguem abarcar a diferença e colaborar com a constituição do sujeito histórico, presos a um paradigma que parece consolidado, em bases positivistas.

A avaliação que submete os sujeitos à lógica dominante, que aceita o fracasso como parte dos processos de *aprendizagem*, que visa o controle dos saberes, dos corpos, da regulação da sociedade, trazendo à tona a intenção conservadora em manter a ordem hegemônica pautada nos princípios neoliberais precisa ser contradita, ser regulada por uma perspectiva que realmente tenha a democratização do conhecimento com finalidade.

Os sistemas de avaliação pedagógicos de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais nos discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca para nós alunos e professores críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. A avaliação em se estimule o “falar a” como o caminho do “falar com”. (Freire, 1989, p. 133-114)

Para Fernandes, (2014), outra perspectiva de avaliação que se oponha ao que já vimos como presente ao longo dos anos e vigente nos cotidianos precisa, primeiramente, conhecer o contexto histórico, a concepção de mundo, de homem e de sociedade e, sobretudo, a função social da escola, proporcionando um novo redimensionamento aos propósitos das práticas pedagógicas ali ocorridas.

[...] E nenhuma das atividades que eu tentei (fazer) eu consegui. Eles não me reconhecem como autoridade. Prova? Tem uma avaliação e a gente propôs uma atividade diferenciada. Ai cheguei à tarde, o que aconteceu: “Já fiz a prova, a professora L. falou que eu já passei, já fiz”. Então, eles usavam as informações e por mais que você diga: Não! Agora é matemática e ciência, eles não tiveram o mesmo compromisso porque não era um papel, era um jogo, era uma atividade diferenciada. Ai você leva tempo para explicar. Ai quando eles entendem, eles colaboram, eles participam, mas isso demora.- Professora J – Conversa informal no cotidiano escolar

A situação destacada acima tem muitas nuances que colocam as dificuldades em trazer uma proposta nova de avaliação ou um olhar diferenciado para ela, partindo de um instrumento avaliativo diferente do que parece consolidado como único e válido, a prova em formato de folha, que por si só já valida *quem sabe e quem não sabe*. A situação acima evidencia que o que pode parecer apenas um jogo pode abrir caminho para a interação e construção da aprendizagem, trazendo o sujeito para o centro, o que potencializa o processo e não o instrumento. Uma mudança de prática sinaliza, por vezes, uma mudança de olhar. A questão que se apresenta está além do instrumento avaliativo, mas a consolidação de uma maneira única de conceber a avaliação, de subalternização do sujeito, que



despreza as diferenças (Esteban, 2013), fazendo com que todo esse movimento que caminha na contramão da medição e até da exclusão, se torne uma prática valorada.

Como bem coloca Fernandes (2014), o ideal de passar de ano é uma construção histórica, que traz em seu bojo uma concepção classificatória, portanto, sempre excludente. Seguindo com a autora, a crença de que se não há prova o sujeito não estuda e não aprende está diretamente à crença que se estuda para fazer prova (p.113). A premissa que se avalie para aprender e não para medir, precisa passar por um processo de muitas rupturas, não só por parte dos professores, mas dos estudantes, da comunidade escolar e da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fernandes (2014) defende que, primeiramente, é preciso compreender que o debate sobre avaliação e também sobre o currículo não se restringe a prática pedagógica com fim em si mesma, mas na expectativa de uma educação de qualidade, sendo cada vez uma questão central. Diante das avaliações externas, que trazem como subterfúgio a prerrogativa da qualidade, ultrapassam-se os limites do cotidiano escolar e trazem à tona a discussão sobre política, economia, cultura, assim como e as reformas curriculares engendradas nestas mesmas perspectivas. Outro ponto que ainda precisa ser problematizado são as práticas avaliativas e as propostas curriculares *cotidianizadas* em nossas escolas. Há uma lógica ainda vigente que atribui a qualidade educacional ao currículo rígido e à avaliação meritocrática, contudo, um debate ainda maior sobre qualidade deve existir antes. Se naturalizarmos a crença de que desempenho é sinônimo de qualidade, negamos aos muitos sujeitos, sobretudo os das classes populares, a educação, a permanência nos espaços de aprendizados formais e as culturas que trazem consigo. Nesta perspectiva, entendemos que qualidade é um campo polissêmico e mutável, e que a educação, por ser uma prática social, não pode restringir a sua função social a testes ou se pautar em uma pedagogia do exame (Barriga, 2008), quem sabe uma hegemonia do exame, ignorando todo o processo de ensino e aprendizagem e desprezando a diferença.



REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Meios sem fim: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa.(org) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis,RJ, DP et Alii, 2008,p.43-66.
- CALDERÓN,Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. Brazilian Geographical Journal, v. 4, p. 259-275. 2013.
- DELEUZE, Guiles.; GUATTARRI, Félix.- Mil platôs:capitalismo e esquizofrenia. Trad: Ana Lúcia Oliveira *et al.* São Paulo. Editora 34, 2ª edição, 2011.
- ESTEBAN, Maria. Teresa. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN,M.T. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.
- ESTEBAN, MariaTeresa.O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.2 ed. Petrópolis, De Petrus et Alii, 2013.
- FERNANDES, Cláudia Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES,Cláudia Oliveira (Org.) Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo, Cortez.2014
- FERNANDES,Cláudia Oliveira : Avaliação sem reprovação: elemento para o debate In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.): Ciclos em revista, v. 4: Avaliação, desejos,vozes, diálogos e processos., Rio de Janeiro. Walk, 2008.
- FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo. Editora Unesp, 2009.
- FREIRE, Paulo. Que fazer:teoria e prática em educação popular. Petrópolis, Ed. Vozes, 1989.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org.). Método, métodos, contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.
- GUBA,Egon Gotthold; LINCOLN,Yvonna Sessions. Avaliação de quarta geração. Tradução por Beth Honorato.Campinas. Editora da Unicamp, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo. Cortez, 2011.
- LIMA,Gilvan Dias Filho; TROMPIERI,Nicolino Filho, As cinco gerações de avaliação educacional-características e práticas educativas. Revista Científica Semana Acadêmica, n.11,v.1,p. 1-21, 2012.
- MAINARDES,Jefferson.- A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. RBPAE, v.24, n.1,p.13-29, jan/abr 2008.
- MIGUEL, Kassiana da Silva; JUSTINA,Luciana Angela Del Forno; FERRAZ,Diego Fernando. As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: questões teóricas e práticas. Amazônia-Revista de Educação em Ciências e Matemática, v.18,n.41,2022,p. 255-280.



MORIN, Edgar; Introdução ao pensamento complexo. Tradução por Eliane Lisboa. 5ªed. Sulina, Porto Alegre, 2015.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa.; MANHÃES, Luiz Carlos.; ALVES, Nilda. (org). Criar currículo no cotidiano. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA. Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. Rio de Janeiro: Faperj, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base nacional comum curricular. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014