



**PERCURSO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DA AVALIAÇÃO**  
**TRAYECTO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN**  
**HISTORICAL-EPISTEMOLOGICAL PATH OF THE EVALUATION**

Apresentação: Comunicação Oral

<https://doi.org/10.31692/ICIAVA.002>

Wilk Felipe Vitorino.<sup>1</sup>; Natália de Pontes Leite Monte Guimarães.<sup>2</sup>; Caroline Gécica Gomes de Novaes.<sup>3</sup>; Kilma da Silva Lima Viana.<sup>4</sup>

**RESUMO**

Este artigo faz uma análise do processo epistemológico histórico da avaliação, investigando sua evolução ao longo do tempo e as principais mudanças ocorridas nos métodos e práticas avaliativas e traz reflexões acerca das concepções de Avaliação, abordadas por Guba e Lincoln, com foco nas Gerações da Avaliação. O estudo começa com o reconhecimento de que a avaliação é um processo importante para a busca de conhecimentos que possam medir o desempenho, identificar lacunas e impulsionar melhorias. Por meio de uma revisão abrangente da literatura e do exame de marcos históricos relevantes, este artigo tenta traçar uma linha do tempo destacando os avanços e transformações que moldaram a avaliação como a conhecemos hoje. Além disso, são introduzidos os principais paradigmas e teorias de séculos da prática de avaliação de impacto, fornecendo uma base sólida para a compreensão das abordagens contemporâneas.

**Palavras-Chave:** História da Avaliação, Avaliação Educacional, Gerações da Avaliação.

**RESUMEN**

Este artículo analiza el proceso histórico epistemológico de la evaluación, investigando su evolución en el tiempo y los principales cambios ocurridos en los métodos y prácticas de evaluación, y trae reflexiones sobre las Concepciones de Evaluación, abordadas por Guba y Lincoln, con foco en las Generaciones de Evaluación. El estudio comienza con el reconocimiento de que la evaluación es un proceso importante para la búsqueda de conocimiento que pueda medir el desempeño, identificar brechas e impulsar

<sup>1</sup> Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (UFPE), Secretaria de Educação de Pernambuco (SE), [wilk.felipe@ufpe.br](mailto:wilk.felipe@ufpe.br)

<sup>2</sup> Mestra em Educação em Ciências e Matemática (UFPE), Centro Universitário Facol (UNIFACOL), [npontesg28@gmail.com](mailto:npontesg28@gmail.com)

**VITORINO, W. F. *et. al.***

**3** Mestranda em Educação em Ciências e Matemática (UFPE), Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV), [caroline.novaes@institutoidv.org](mailto:caroline.novaes@institutoidv.org)

**4** Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (UFRPE), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV), [kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br](mailto:kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br) / [kilma.viana@institutoidv.org](mailto:kilma.viana@institutoidv.org)

mejoras. A través de una revisión exhaustiva de la literatura y el examen de hitos históricos relevantes, este artículo intenta trazar una línea de tiempo que destaca los avances y transformaciones que han dado forma a la evaluación tal como la conocemos hoy. Además, se presentan paradigmas y teorías clave de siglos de práctica de evaluación de impacto, lo que brinda una base sólida para comprender los enfoques contemporáneos.

**Palabras Clave:** Historia de la Evaluación, Evaluación Educativa, Generaciones de la Evaluación.

#### **ABSTRACT**

This article analyzes the historical epistemological process of evaluation, investigating its evolution over time and the main changes that occurred in evaluation methods and practices, and brings reflections on the Conceptions of Evaluation, addressed by Guba and Lincoln, with a focus on the Generations of Evaluation. The study begins with the recognition that evaluation is an important process for the search for knowledge that can measure performance, identify gaps and drive improvements. Through a comprehensive literature review and examination of relevant historical milestones, this article attempts to trace a timeline highlighting the advances and transformations that have shaped evaluation as we know it today. In addition, key paradigms and theories from centuries of impact evaluation practice are introduced, providing a solid foundation for understanding contemporary approaches.

**Keywords:** History of evaluation, Educational evaluation, Generations of Evaluation.

#### **INTRODUÇÃO**

A palavra avaliar vem do latim, de uma combinação de *a-valere*, que significa atribuir valor. Assim, o termo avaliação é expresso como “atribuição do valor ou qualidade de algo, ação ou curso de ação” (LUCKESI, 2000). Sendo assim, a avaliação da aprendizagem é fundamental do processo educacional, permitindo a verificação do progresso dos estudantes e fornecendo informações valiosas para os professores adaptarem suas práticas de ensino.

Ao longo dos séculos, a compreensão e as práticas relacionadas à avaliação têm evoluído significativamente, impulsionadas por mudanças sociais, avanços tecnológicos e novas perspectivas teóricas. Compreender o percurso histórico-epistemológico da avaliação é crucial para uma visão panorâmica e crítica das abordagens utilizadas atualmente. Neste artigo, exploraremos as principais etapas dessa jornada, desde os primórdios da avaliação até os avanços contemporâneos, a fim de compreender a riqueza e a complexidade desse campo de estudo.

A avaliação educacional ainda é um tema bastante confuso no ambiente escolar, pois muitas vezes seu conceito está arraigado no uso de exames e provas. No entanto, durante todo o processo de aprendizagem, estudantes e professores trocam experiências e se enriquecem com novos conhecimentos, situação que promove toda a socialização e inclusão, criando um ambiente escolar harmonioso e propício ao desenvolvimento de novas habilidades. Os

professores são responsáveis por encontrar novas abordagens em sala de aula, utilizando diferentes recursos, explorando diferentes ambientes escolares, permitindo diferentes conhecimentos e oportunidades para todos.

Diante disso, o objetivo da pesquisa foi analisar o percurso histórico-epistemológico da avaliação da aprendizagem e seus impactos nas práticas avaliativas atuais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da natureza da avaliação se baseia em diferentes tendências e momentos. Os avaliadores estabelecem modelos teóricos de avaliação, utilizam recursos, utilizam ferramentas, definem procedimentos, elaboram normas de revisão e explicações de resultados, o que intensifica a emergência dos próprios avaliadores para estabelecer conexões ideológicas. Guba e Lincoln (1989), ao direcionarem o olhar para o processo histórico da Avaliação Educacional, perceberam que ela já havia passado por três fases de evolução de conceitos, que denominaram de **Gerações**.

A **Primeira Geração da Avaliação**, conhecida como **Geração da Medida**, tem como base a mensuração do desempenho dos estudantes como um elemento central. O desenvolvimento dessa geração é fortemente influenciado por dois fatores cruciais: em primeiro lugar, surge o paradigma das Ciências Físicas nas Ciências Sociais, liderado por Auguste Comte, o renomado fundador do positivismo. Segundo Lima (2008), esse paradigma estabelece novas diretrizes, ao enfatizar a importância da observação meticulosa, da verificação precisa e da experimentação rigorosa na criação de princípios, leis e teorias. Esse enfoque científico se tornou indispensável na busca pelo conhecimento e na compreensão dos fenômenos sociais.

Em segundo lugar, destaca-se a ênfase nas indústrias do gerenciamento científico durante essa geração. Esse fenômeno reflete uma abordagem cada vez mais sistematizada e estratégica na gestão educacional, buscando otimizar processos e alcançar resultados mais eficientes. O gerenciamento científico aplicado à Educação buscou incorporar métodos e práticas embasadas em evidências, baseando-se na análise de dados e em abordagens racionais. Essa ênfase nas indústrias do gerenciamento científico impulsionou a busca por melhores estratégias pedagógicas, aprimoramento do currículo e avaliação dos resultados educacionais.

Um dado importante a se destacar é que nesta geração, a avaliação e a mensuração eram frequentemente consideradas sinônimas. Naquela época, o avaliador era encarado como um

profissional de natureza técnica, sendo esperado dele um conhecimento aprofundado sobre uma ampla gama de instrumentos de avaliação, capazes de mensurar diversos tipos de variáveis. Além disso, caso não existissem instrumentos apropriados para determinada situação, a expertise do avaliador era requisitada para criar esses instrumentos.

Essa habilidade de selecionar e utilizar os instrumentos adequados para medir variáveis específicas era considerada fundamental para o papel do avaliador. Nesse contexto, a expertise do avaliador não se limitava apenas à aplicação de instrumentos, mas também se estendia à sua capacidade de adaptar, modificar ou até mesmo conceber novos instrumentos de avaliação. Ele precisava estar atualizado sobre as últimas técnicas e métodos avaliativos, de forma a escolher os instrumentos mais eficazes e relevantes para cada contexto.

Assim, a primeira geração de avaliação pode ser legitimamente chamada a geração da medida. O papel do avaliador era técnico; dele ou dela era de se esperar conhecer toda sorte de instrumentos disponíveis, de modo que qualquer variável para investigação podia ser medida. Se instrumentos apropriados não existissem, era esperado do avaliador a expertise necessária para criá-los. E, é importante notar, que esta primeira geração ou senso técnico de avaliação persiste até hoje (GUBA; LINCOLN, p. 26).

Podemos observar, portanto, que a Primeira Geração da Avaliação é caracterizada pelo uso de testes objetivos de natureza quantitativa e individual. Esses testes eram empregados para classificar e comparar os estudantes, por meio de provas escritas e objetivas que possuem questões específicas, sem ambiguidades. Em outras palavras, o objetivo da avaliação é medir e selecionar, dentro de um grupo, os estudantes que são capazes de reproduzir com precisão as informações comunicadas pelo professor. Viana (2014) afirma que nesse contexto, o professor desempenha o papel central em toda a ação educativa, enquanto cabe ao estudante ser avaliado, tendo como responsabilidade principal a memorização de leis, enunciados e modelos. Dessa forma, a educação é caracterizada pela transmissão de conhecimentos ‘prontos e acabados’.

A **Segunda Geração da Avaliação** surgiu como resposta às limitações identificadas na primeira geração, especialmente a necessidade de compreender de forma mais ampla os objetos de avaliação, que era a aprendizagem dos estudantes. Essa geração, conhecida como a **Geração da Descrição** ou **por Objetivos**, surgiu após a Primeira Guerra Mundial, quando houve a percepção da necessidade de reformular os currículos e os próprios programas educacionais, pois ficou claro que uma abordagem avaliativa focada apenas nos resultados dos estudantes era insuficiente para permitir as reformas desejadas. Dessa forma, Segunda Geração traz como principais características: a descrição de padrões, pontos fortes e pontos fracos em relação aos objetivos declarados. Nessa perspectiva, é possível compreender, de forma mais abrangente, o

desenvolvimento dos estudantes porque considerava variáveis também qualitativas.

Nessa segunda geração, destacam-se as contribuições de figuras como Ralph W. Tyler, conhecido como ‘O Pai da Avaliação’ (GUBA; LINCOLN, 1989). Ele defendeu a importância de estabelecer objetivos claros e mensuráveis orientar o processo avaliativo. A avaliação nessa geração passou a ter um enfoque mais descritivo, fornecendo informações detalhadas sobre o progresso do estudante em relação aos objetivos pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, a medida deixou de ser tratada como sinônimo de avaliação e passou a ser vista como apenas um dos diversos instrumentos que poderiam ser utilizados para servir à avaliação. A ênfase não estava mais apenas nos resultados numéricos, mas também na compreensão mais abrangente do processo educativo e no alcance dos objetivos. Portanto, na Segunda Geração da Avaliação, houve uma ampliação do papel do avaliador, que não se limitava mais a medir os resultados, mas se engajava na descrição e na análise do alcance dos objetivos. A medida era vista como um instrumento a serviço da avaliação, em conjunto com outras abordagens e técnicas, para fornecer uma visão mais abrangente e significativa da aprendizagem dos alunos.

Assim, surgiu o que nós escolhemos chamar a segunda geração da avaliação, uma abordagem caracterizada pela descrição dos padrões de pontos fortes e fracos em relação a determinados objetivos declarados. O papel do avaliador era de descrever, embora os aspectos técnicos tenham sido mantidos. A medição já não era considerada como o equivalente de avaliação, mas foi redefinida como um dos vários instrumentos que podiam ser usados ao seu serviço (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 28).

Nessa perspectiva, era responsabilidade do professor programar as estratégias e contingências às quais os alunos seriam expostos, além de utilizar avaliações somativas de produto para descrever o progresso do aluno em relação ao alcance de objetivos previamente estabelecidos por um grupo do qual o aluno não fazia parte. As gerações anteriores da avaliação foram limitadas pela forte dependência da medida quantitativa formal, que valoriza ferramentas estatísticas e matemáticas poderosas, permitindo o controle e a previsão. Essa dependência excessiva do modelo científico objetivo acaba levando à crença de que o que não pode ser medido não pode ser considerado real. Além disso, esse modelo pressupõe que a verdade é única e inegociável, refletindo a perspectiva do pensamento positivista. Essa abordagem resulta em uma forte supremacia do ponto de vista gerencial nos processos de avaliação, dificultando acomodar a diversidade de valores dos envolvidos e isentando o avaliador de qualquer responsabilidade moral e ética, uma vez que a ciência positivista não incorpora valores e subjetividade.

A **Terceira Geração da Avaliação** surgiu como resposta às críticas das gerações anteriores, a partir do final da década de 1950. A crítica principal estava relacionada à necessidade de estabelecer objetivos de forma prévia, o que nem sempre era possível ou claro. Além disso, não era recomendável esperar pelos resultados finais do programa para verificar se os objetivos haviam sido alcançados e só então fazer as correções necessárias. Era fundamental que as correções ocorressem muito antes, permitindo ajustes ao longo do caminho. Era necessário realizar um julgamento sobre como o processo educativo estava sendo estabelecido, se estava ou não seguindo o caminho desejado. Dessa forma, abordagens avaliativas desvinculadas de objetivos pré-definidos também fazem parte dessa Geração.

Segundo Guba e Lincoln (1989), nas abordagens avaliativas dessa Geração, o avaliador ainda desempenha o papel de descrever e medir progressos, mas agora também assume o papel de estabelecer o valor e o mérito do programa, fornecendo um veredicto para a tomada de decisão com base em referenciais externos. Observa-se, portanto, que a Geração do Julgamento é um processo avaliativo que apresenta características quantitativas, porém com aspectos qualitativos, levando em consideração os resultados inesperados em relação aos objetivos pretendidos. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não está pronto e acabado, mas é uma construção que ocorre por meio da interação do indivíduo com o mundo. Nesse contexto, atribui-se ao professor, por meio da tomada de decisão baseada em princípios qualitativos, o papel de mediar e orientar a interação do aluno com o ambiente, preocupando-se em compreender como ocorre a construção do conhecimento.

Diante dessa evolução histórica da Avaliação, Guba e Lincoln (1989) observaram que existia uma característica comum, que era a centralidade na tomada de decisão pelo professor. Diante disso, eles propuseram a **Avaliação de Quarta Geração**, também conhecida como **Avaliação da Negociação**, que é fundamentada nos princípios da inclusão, participação e negociação. Ela privilegia a resposta dos participantes por meio do diálogo. Essa abordagem é responsiva e reconhece a importância de considerar as vozes e perspectivas dos envolvidos no processo avaliativo, permitindo que eles participem ativamente e contribuam para a definição de critérios, objetivos e métodos de avaliação. Dessa forma, a Avaliação de Quarta Geração busca promover uma maior equidade, considerando a diversidade de valores e experiências dos atores envolvidos e integrando aspectos subjetivos na avaliação.

Temos chamado esta nova abordagem de quarta geração da avaliação para sinalizar que nossa construção vai além das gerações previamente existentes, caracterizáveis como orientada pela medida, como orientada pela descrição e orientada pelo

juízo, para um novo nível cuja dinâmica fundamental é a negociação (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 8).

A Avaliação de Quarta Geração, está focada na construção do conhecimento, sugerindo que os resultados da avaliação são explicados pela interação metodológica e negociada entre o avaliador e o avaliado. Essa abordagem é interativa, cíclica e participativa, buscando identificar as particularidades locais por meio da estimativa, descrição, explicação, interpretação e seleção.

Os objetivos fundamentais da Avaliação de Quarta Geração são evidenciar as construções dos grupos de interesse, criar espaços de negociação para a construção consensual e reconstrução da realidade e das mudanças. Essa abordagem busca o empoderamento de todos os envolvidos e a emancipação qualitativa. Em comparação com as gerações anteriores, a Avaliação de Quarta Geração se destaca por ser um processo sócio-político compartilhado e colaborativo.

Por fim, é importante ressaltar que, segundo Guba e Lincoln (1989), as diversas abordagens avaliativas coexistem e estão apoiadas em diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Embora tenham sido apresentadas divisões para fins didáticos, as características das gerações anteriores muitas vezes também estão presentes na geração seguinte, quando esta se orienta de acordo com aquela geração.

## METODOLOGIA

Como o objetivo da pesquisa foi de analisar o percurso histórico-epistemológico da avaliação da aprendizagem e seus impactos nas práticas avaliativas atuais, para esta análise empregamos uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Realizamos uma extensa revisão da literatura disponível, incluindo livros, artigos científicos e documentos oficiais. A seleção do conteúdo explorado buscou traçar o percurso histórico desde as primeiras aparições na literatura sobre os registros históricos da avaliação até as publicações mais recentes. Para isso foi organizada através das etapas de Bardin (2016), a saber:

**Pré-análise:** Segundo Bardin (2016, p.125), a pré-análise é a fase da “organização propriamente dita”, tendo como objetivo a operacionalização e também a sistematização da pesquisa, que serão a base para a análise. Para isso, apresentamos abaixo as fases que devem ser realizadas:



- **Leitura “flutuante”** - realização de uma prévia leitura do texto selecionado. Nesta leitura é possível perceber as primeiras impressões do material;
- **Escolha dos documentos** – esta fase é essencial, pois é nela que se define o corpus da análise. Ou seja, quais artigos serão utilizados e quais aspectos serão considerados.
- **A formulação de hipóteses e dos objetivos** – nesta fase, Bardin ressalta a importância das hipóteses e os objetivos devem ser observados já no início da pesquisa, pois orientará a análise;
- **A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores** – Nesta fase é salientado que a análise deverá explicitar os índices manifestados no texto;
- **Preparação do material** – Trata-se do momento em que são preparados os textos a serem analisados.

**Exploração do Material:** Esta é a fase da aplicação das decisões tomadas na Pré-análise. Bardin (2016) afirma que se a primeira etapa for bem executada, esta etapa será facilitada, pois nesta etapa ocorre a categorização dos dados.

**Tratamento dos dados, Inferência e Interpretação:** a etapa final, onde ocorre a análise propriamente dita. Considerando os resultados das etapas anteriores, será possível tratar os dados, fazer inferências e também a interpretação, baseando-se nos objetivos estabelecidos no início da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorarmos a história da Avaliação Educacional, podemos constatar que muitos procedimentos que utilizamos atualmente já estavam presentes desde a Antiguidade. Por exemplo, os chineses já realizavam testes de admissão para o serviço público de alto escalão no segundo milênio a.C., de forma semelhante ao que acontece nos dias atuais. O processo histórico de avaliação remonta aos tempos antigos, quando sociedades antigas como os egípcios, gregos e romanos usavam métodos básicos de avaliação para medir o conhecimento e as habilidades de um indivíduo. Por exemplo, os egípcios usavam testes escritos para selecionar servidores públicos, enquanto os gregos usavam testes orais para avaliar o conhecimento dos estudantes. Na Idade Média, com o surgimento das primeiras universidades,

surgiram os exames formais, nos quais os candidatos ao magistério precisavam demonstrar seus conhecimentos por meio de provas orais realizadas publicamente perante um tribunal (DEPRESBITERIS, 1989). Assim, as avaliações evoluíram e se tornaram mais complexas a avaliação foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, que valorizava muito a memorização e a repetição de informações.

Durante o Renascimento, acreditava-se na existência de habilidades inatas nos indivíduos, o que levou à utilização da observação como um instrumento fundamental de avaliação (NEIRA, 2000). Nesse contexto, surgiram os testes escritos, que foram construídos com critérios de avaliação específicos para cada nível de ensino, assemelhando-se ao formato que conhecemos atualmente. Com a Revolução Francesa, que estabeleceu o direito à educação para todos os cidadãos, o acesso a níveis mais avançados de ensino passou a depender da comprovação do mérito individual. No século XIX, isso resultou na emissão de diplomas concedidos pelo Estado, atendendo às demandas de uma sociedade hierárquica e burocratizada, características que ainda perduram até hoje.

Ao longo das décadas, o educador norte-americano Horace Mann (1796-1859) desenvolveu um sistema de testes que utilizava papel e lápis, introduzindo-os ainda no século XIX. Nessa época, surgiram exames com critérios mais objetivos e explícitos. Além disso, foram aplicados testes psicológicos, permitindo a medição rápida e objetiva das características individuais. Em 1887, cerca de 30.000 estudantes foram avaliados por meio de provas objetivas, com o objetivo de verificar o conhecimento ortográfico (NEIRA, 2000). Essa avaliação é considerada a primeira avaliação formal de um programa educacional.

No entanto, foi apenas durante o XX que a avaliação se tornou um campo de estudo e pesquisa mais sistemático. Com psicologia e psicométrica inerentes, temos novos métodos e ferramentas de avaliação e escalas de medição. Essas novas ferramentas permitirão avaliações mais objetivas e padronizadas, buscando mensurar com mais precisão competências e habilidades. Dessa forma, no início do século XX, na França, o psicólogo experimental Alfred Binet (1857-1911) desenvolveu o primeiro teste para medir a inteligência (MAIA, 2002), que hoje conhecemos como Quociente de Inteligência (QI). O teste de Binet consistia em uma série de tarefas relacionadas ao cotidiano, que exigiam raciocínio lógico, com o objetivo de identificar crianças que necessitavam de educação especializada. Já na década de 1920, o teórico norte-americano J.M. Rice desenvolveu as primeiras medições em pedagogia, criando testes objetivos e dissertativos. Seus estudos visavam identificar as diferenças entre esses testes,

avaliando sua capacidade de medir, avaliar, prever e classificar. De acordo com Gonçalves (2005), essas pesquisas, principalmente nos Estados Unidos, foram ampliadas para o contexto escolar, utilizando escalas de avaliação para redação, ortografia e cálculo aritmético, por meio de conjuntos de testes de desempenho.

Até esse ponto histórico, é perceptível que medição e avaliação eram conceitos confundidos. Além disso, havia uma ênfase na busca por diferenças individuais, sem levar em consideração os programas escolares e o currículo. Desde os primeiros registros conhecidos até esse momento histórico, a avaliação foi utilizada para selecionar e classificar aqueles que eram objetos de estudo. Ao analisar esses fatos, podemos observar que as ideias sobre avaliação têm se concentrado há muito tempo na mensuração, testagem e seleção.

Segundo Vianna (2000), na segunda metade do século XX, a avaliação passou a ter um enfoque mais significativo no contexto educacional, principalmente devido aos trabalhos de Ralph W. Tyler (1902-1994), um teórico norte-americano e doutor em Psicologia Educacional. Tyler desenvolveu testes padronizados que questionavam a abordagem da Escola Tradicional em favor da Escola Progressista. Nessa época, seus estudos buscavam responder experimentalmente a questionamentos sobre a eficácia da escola tradicional em comparação com a escola progressista. Segundo Maciel (2003), em 1949, Tyler defendia a utilização de uma variedade de instrumentos para aumentar a precisão da avaliação, o que resultou em uma nova concepção de avaliação educacional baseada na comparação entre os objetivos pretendidos e os alcançados.

Tyler tinha uma perspectiva abrangente sobre a avaliação, considerando-a como um processo complexo de investigação de valores com o objetivo de alcançar a eficiência da escola e de seus currículos. Ele enfatizava que o sucesso da educação dependia da observação do desenvolvimento ou modificação dos padrões de comportamento dos alunos, ou seja, da concretização dos objetivos esperados. Esses objetivos abarcavam diversos aspectos, como conhecimento, habilidades, pensamento crítico, atitudes e interesses.

Além disso, Tyler defendia que a avaliação não deveria se restringir apenas a testes escritos, mas sim utilizar uma variedade de instrumentos avaliativos. Isso permitiria abranger a multiplicidade de comportamentos e objetivos presentes na educação. Através dessa abordagem mais abrangente, a avaliação poderia capturar e medir o progresso dos alunos em diferentes áreas, indo além da mera mensuração do conhecimento em testes padronizados. Em resumo, para Tyler, a avaliação era um processo fundamental para monitorar o alcance dos objetivos

educacionais, considerando a diversidade de habilidades, competências e características dos alunos. Sua abordagem enfatizava a necessidade de utilizar uma variedade de instrumentos avaliativos para fornecer uma visão mais completa e abrangente do desempenho dos alunos.

Segundo Guba e Lincoln (1989), outro autor importante para a avaliação educacional foi Cronbach. Ele enfatizou a importância da avaliação como um processo que busca uma variedade de informações para embasar a tomada de decisões. De acordo com Neira (2000), em sua abordagem, a avaliação vai além do planejamento do ensino e da seleção dos estudantes, tendo como foco principal as decisões a serem tomadas. Além disso, a avaliação visa aprimorar a eficiência dos métodos de ensino e identificar as necessidades dos alunos, permitindo que eles acompanhem seu próprio progresso.

De acordo com Viana (2014), nesse contexto, a proposta de Cronbach era mapear todas as dimensões dos efeitos do programa educacional, analisando separadamente diferentes resultados, a fim de obter uma compreensão mais precisa das mudanças em andamento. Para ele, as informações mais relevantes não se limitavam apenas aos dados brutos, mas também envolviam a análise das questões e respostas obtidas. Em muitos casos, o estudo de pequenos grupos poderia ser mais útil do que aplicar o instrumento a um grande número de participantes.

A mudança de foco na avaliação, passando de uma abordagem centrada nos objetivos para uma abordagem orientada à tomada de decisões, foi fortalecida pelos trabalhos do matemático britânico M. Scriven. Segundo Parente (2004), Scriven defendia que, embora a avaliação desempenhe vários papéis na educação, como acompanhar o processo de ensino e o desenvolvimento de currículos, sua função primordial era determinar o valor e o mérito daquilo que está sendo avaliado, como currículos e materiais didáticos. Ele ressaltava a importância de fazer uma distinção clara entre objetivos e papéis (funções) da avaliação.

Scriven trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento da avaliação ao enfatizar a distinção entre objetivos e papéis. Os objetivos estavam relacionados às respostas desejadas para as questões avaliadas, enquanto os papéis diziam respeito à forma como essas respostas eram utilizadas. Para ele uma avaliação que se limitasse apenas aos objetivos seria restrita, pois não permitiria uma avaliação adequada do mérito dos próprios objetivos. Ele argumentava que, além de estimar os resultados previamente estabelecidos pelos objetivos, era essencial identificar os resultados não previstos (VIANA, 2014).

Dessa forma, Scriven defendia uma abordagem mais abrangente da avaliação, que levasse em consideração não apenas as respostas esperadas, mas também as implicações e os

resultados não intencionais do processo educacional. Isso permitiria uma compreensão mais completa e uma avaliação mais aberta do mérito e do valor do que está sendo avaliado.

Além disso, Scriven fez uma distinção entre dois tipos de avaliação com base em suas finalidades: a Avaliação Somativa e a Avaliação Formativa. A Avaliação Somativa tem como foco os resultados e permite fazer um julgamento sobre o valor ou mérito daquilo que está sendo avaliado. Geralmente, é realizada no final do processo educacional. Por outro lado, a Avaliação Formativa ocorre durante o processo educativo e tem como objetivo promover ajustes e melhorias no objeto avaliado. A Avaliação Somativa concentra-se em determinar o valor do que está sendo avaliado, permitindo fazer uma análise final e emitir um julgamento sobre o seu mérito (VIANNA, 2000). Ela é mais adequada para fins de classificação, tomada de decisões sobre aprovação ou reprovação, ou para avaliar o desempenho global de um estudante ou de um programa educacional.

Já a Avaliação Formativa é realizada de forma contínua e integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo principal é fornecer feedback imediato aos alunos e aos educadores, com a finalidade de promover ajustes e melhorias. Ela é essencial para identificar as necessidades dos alunos, acompanhar seu progresso e orientar as práticas educacionais. Assim, a abordagem de Scriven enfatizou a importância de distinguir entre valor e mérito na avaliação. O valor está relacionado à necessidade de realizar algo, enquanto o mérito diz respeito à eficiência na execução. Compreender essa distinção é fundamental para uma avaliação adequada, que leve em consideração não apenas os resultados alcançados, mas também o processo de aprendizagem e o aprimoramento contínuo.

Vianna (2000) ressalta ainda que Scriven introduziu o conceito de meta-avaliação, também conhecida como avaliação da avaliação ou avaliação dos avaliadores. Essa abordagem, posteriormente desenvolvida por Stufflebeam, seguindo a perspectiva da qualidade capitalista, tinha como foco a avaliação da qualidade e efetividade dos processos avaliativos. No entanto, Scriven também destacou a preocupação com o mito do avaliador imparcial, reconhecendo que as relações interpessoais presentes nos projetos de avaliação podem comprometer a objetividade e imparcialidade.

Destaca-se que Stufflebeam enfatizou a importância da tomada de decisão na avaliação e desenvolveu o modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto). Seu modelo buscava a melhoria e o aperfeiçoamento, em vez de se concentrar apenas em validações. A descrição detalhada do processo desempenhava um papel crucial na avaliação, assim como a identificação

das necessidades educacionais, que era considerada um passo fundamental para o desenvolvimento de programas avaliativos voltados para a melhoria contínua.

O modelo CIPP propunha diferentes etapas de avaliação, cada uma com um foco específico. A avaliação de contexto buscava identificar as necessidades e demandas presentes no ambiente educacional, fornecendo subsídios para o planejamento das decisões. A avaliação de insumos ou de entrada visava avaliar como os recursos disponíveis eram utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos. A avaliação de processo acompanhava a implementação das decisões, identificando deficiências e problemas durante o desenvolvimento do programa. Por fim, a avaliação de produto consistia na medição e interpretação dos resultados alcançados, fornecendo subsídios para a revisão e melhoria das decisões tomadas.

Um outro estudioso sobre avaliação, Robert E. Stake, questionou os modelos de avaliação propostas até então e enfatizou a importância de dois fundamentos essenciais para emitir um juízo de valor embasado em procedimentos científicos: descrição e julgamento. Segundo Vianna (2000), Stake reconheceu a necessidade de descrever as intenções através do planejamento e do estabelecimento de objetivos claros. No entanto, ele destacou que a avaliação não deveria se limitar apenas a essa etapa, mas também considerar as atividades realizadas durante o processo.

Stake também foi um importante contribuinte para o desenvolvimento da avaliação qualitativa, responsiva ou respondente, pois propôs a realização de uma análise minuciosa de dados, abordando tanto aspectos complexos quanto particulares de um programa. Essa abordagem qualitativa permitia uma compreensão mais aprofundada e abrangente dos fenômenos avaliados, levando em consideração as múltiplas perspectivas e contextos envolvidos. Stake enfatizava que a avaliação deveria fornecer uma compreensão do processo por meio das informações coletadas, a fim de subsidiar a tomada de decisões imediatas. Seu objetivo era avaliar o grau de concordância ou distanciamento entre os objetivos pretendidos e as performances ou produtos obtidos.

Complementando suas ideias, no contexto do desenvolvimento de um programa educacional, Stake defendia que a avaliação deveria abordar os problemas relacionados aos alunos e professores, com o foco principal no sujeito. Ele reconhecia a importância de considerar as experiências e perspectivas individuais para uma avaliação mais abrangente e significativa. A abordagem de Stake trouxe uma perspectiva importante para a avaliação educacional, destacando a distinção entre os modos informal e formal de avaliação. Ele

reconheceu a importância das percepções dos profissionais envolvidos, mas também ressaltou a necessidade de bases científicas e objetivas para embasar as decisões. Stake enfatizou que não existe uma única forma correta de avaliar um programa educacional, pois nenhuma descrição é completa o suficiente para capturar todos os méritos e deficiências.

Por fim, Stake chamou a atenção para a negligência de aspectos importantes na avaliação, que muitas vezes são insensíveis às particularidades locais e podem prejudicar o processo de aprendizagem. Ele defendeu uma abordagem mais abrangente, em que a avaliação se torna um processo de aperfeiçoamento dos programas educacionais, envolvendo a reformulação de currículos e o estabelecimento de objetivos educacionais. E, diferentemente de outros teóricos da avaliação que enfatizavam uma perspectiva mais quantitativa e técnica, Stake contribuiu para uma compreensão mais ampla da avaliação, que vai além da simples medição de resultados. Ele destacou a importância de compreender o processo em sua totalidade, considerando aspectos qualitativos e contextuais. Essa abordagem permite uma visão mais integrada do desenvolvimento educacional, identificando tanto os pontos fortes como as fragilidades dos programas, a fim de promover melhorias e adequações necessárias.

Nesse sentido, as mudanças conceituais pelas quais a avaliação passou historicamente podem ser melhor compreendidas ao longo das gerações de avaliação, conforme **Quadro 1** (GUBA e LINCOLN, 1989). Entretanto, vamos notar que apesar das diferenças entre as gerações, cada geração tenta superar as limitações das gerações anteriores, mas sempre se preocupa em preservar os aspectos positivos das gerações anteriores.

**Quadro 1** – Principais aspectos das Gerações de Avaliação.

<b>Categorias</b>	<b>Primeira Geração</b>	<b>Segunda Geração</b>	<b>Terceira Geração</b>	<b>Quarta Geração</b>
<b>Finalidade da Avaliação</b>	Verificar, constatar, ou quantificar	Descrever os pontos fortes e fracos em relação ao objetivo preestabelecidos, classificar e selecionar	Julgar o objeto da avaliação para subsidiar a tomada de decisões	Mediar e orientar o processo de ensino-aprendizagem
<b>Momentos da Avaliação</b>	No final em momentos pontuais	No início e no final	Durante o processo	Durante o processo
<b>Tipo de Instrumentos</b>	Objetivos e individuais	Padronizados e Individuais	Diversificados	Diversificados
<b>Tomada de Decisão</b>	Centralizada na figura do professor	Centralizado na figura do professor	Centralizado na figura do professor	Decisões consensuais, pós contrato didático
<b>Professor</b>	- Único avaliador;	- Único avaliador.	- Avalia e é avaliado por ele e pelos	- Avalia e é avaliado por

Estudante	- Não é avaliado.	- Avalia sua prática no final.	estudantes.	ele e pelos estudantes;
	- Único avaliado; - Passivo no processo avaliativo.	- Único avaliado; - Passivo no processo avaliativo.	- Avalia-se, avalia o professor e é avaliado.	Compartilha e negocia as responsabilidades do processo avaliativo com os estudantes.  - Avalia-se, avalia o professor e é avaliado;  - Colabora de forma ativa no processo avaliativo e compartilha as responsabilidades.

Fonte: Própria (2023)

Em síntese, o percurso histórico-epistemológico da avaliação mostra uma evolução contínua, desde suas raízes antigas até as abordagens mais recentes. A compreensão dos princípios históricos e das diferentes perspectivas epistemológicas é fundamental para aprimorar as práticas de avaliação e garantir que elas sejam válidas, justas e relevantes para os contextos em que são aplicadas.

## CONCLUSÕES

Ao traçar o processo epistemológico histórico da avaliação, fica claro que esse campo do conhecimento passou por uma série de transformações. De civilizações antigas a abordagens contemporâneas, a avaliação evoluiu para se adaptar às necessidades da sociedade, avanços teóricos e mudanças educacionais. Compreender essa jornada nos permite refletir sobre as abordagens atuais e buscar formas de aprimorar ainda mais as práticas avaliativas para alcançar avaliações mais justas, precisas e eficientes. Através do nosso conhecimento do passado, podemos moldar o futuro da avaliação, contribuindo para a procura contínua do desenvolvimento do conhecimento e para a melhoria da prática avaliativa em múltiplos domínios.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.



DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo, EPU, 1989.

GONÇALVES, L. de F. **Programa de Avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002**: uma Avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? Dissertação (mestrado) Curitiba-PR, 2005.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Avaliação de quarta geração**. Sage Publicações, Inc, 1989.

LIMA, K. S. e NASCIMENTO, T. F. G. **Avaliação**: construindo um caminho para a emergente sociedade pós-moderna. Anais da Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação, Paraíba, 2008a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da possibilidade de abstrair mais conhecimentos**. Jornal do estado brasileiro. 2000. (Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_jornal\\_do\\_Brasil2000.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf)) – Acesso em: 29 junho. 2023.

MACIEL, D. M. **A Avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática, no ensino médio**: uma abordagem sócio-cognitivista. Campinas, SP: [s.n], 2003. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MAIA, A. C. B. Quociente de Inteligência e Aquisição de Leitura: Um Estudo Correlacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(2), pp. 261-270.

NEIRA, T. R. (coord). **La evaluación en el aula**. A&M Grafic, S.L. 2000.

PARENTE, C. C. **A construção de práticas alternativas de Avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho Braga, 2004.

VIANA, K. S. L. **Avaliação da Experiência**: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da Natureza. 202f. 2014. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Física e Química. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.