

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NO PERIÓDICO  
ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (2010-2023)*****LEARNING EVALUATION IN HIGH SCHOOL ON ESTUDOS EM AVALIAÇÃO  
EDUCACIONAL JOURNAL (2010-2023)***Cáthlen Lemos Silva<sup>1</sup> - UNIR   
Rafael Fonseca de Castro<sup>2</sup> - UNIR **RESUMO**

O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica com os maiores e mais preocupantes índices de reprovação e de evasão escolar. Pode-se inferir que são diversos os fatores que levam a essa situação. Diante deste contexto, investigar o Ensino Médio no Brasil se faz necessário, sendo o objetivo desta pesquisa realizar uma revisão sistemática sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio entre os números publicados na revista Estudos em Avaliação Educacional, de 2010 a 2023. Na revisão, foram coletados e tabulados 433 artigos, de setembro de 2023 a janeiro de 2024. A sistematização dos dados e as análises dos artigos indicam alta predominância de pesquisas sobre políticas e avaliações em larga escala (229) neste importante periódico, direcionado justamente aos estudos sobre avaliação. Entre aqueles sobre avaliação da aprendizagem (154), apenas nove se referem a pesquisas no Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem; Ensino Médio; Educação escolar; Revisão sistemática.

**ABSTRACT**

High School is the stage of Basic Education with the highest and most worrying failure and school dropout rates in Brazil. It can be inferred that there are several factors that lead to this situation. Given this context, it's necessary to investigate High School, and the objective of this research is to present results of a systematic review on learning evaluation in High School among the issues published in *Estudos em Avaliação Educacional* Journal, from 2010 to 2023. In this review, 433 articles were collected and tabulated, from September 2023 to January 2024. The data systematization and the papers analysis indicate a high predominance of research on policies and large-scale evaluation (229) in this important journal - aimed precisely at studies on evaluation. Among those on learning evaluation specifically (154), only nine refer to research in High School.

**KEYWORDS:** Learning evaluation; High School; School education; Systematic review.

**INTRODUÇÃO**

1 Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com Especialização em Neurociência Aplicada à Educação pela Faculdade Sapiens. Membro do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. E-mail: mestranda.cathlen@gmail.com.

2 Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFPel. Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. E-mail: castro@unir.br.

O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica com os maiores índices de repetência (3,9%) e evasão escolar (5,9%) no Brasil (INEP, 2023). Estamos cientes de que inúmeros e diversos fatores levam a essa situação. Em uma das maiores economias do mundo, marcada por uma brutal concentração de renda (Cabral, 2024), as condições socioeconômicas de parte das famílias brasileiras dificultam a permanência dos jovens na escola, sobretudo em uma fase da vida em que já estão aptos a trabalhar e a contribuir com a renda familiar.

A relação com os conhecimentos acumulados pelo homem ocorre de forma sistematizada nas sociedades organizadas letradas. A escola, nessa perspectiva, é a instituição pensada para essa finalidade. Seu papel, historicamente, é deveras relevante para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, confluindo conhecimento espontâneo e conhecimento científico em uma relação dialética. Segundo Vygotsky (1934/1982), os conceitos espontâneos são aqueles desenvolvidos na experiência imediata, concreta, pessoal e cotidiana da criança; e os científicos, não-espontâneos, racionalizam e organizam, de forma sistemática, as condições sociais e materiais para a existência e o desenvolvimento dos indivíduos em sociedade.

O trabalho pedagógico com os conhecimentos científicos, na escola, materializado no ensino, precisa ser avaliado, tendo em vista o objetivo central dessa instituição de que os conteúdos sejam aprendidos pelos estudantes (Saviani, 2008; Duarte, 2010). E a avaliação da aprendizagem, na estrutura educacional, é fundamental, pois avalia não apenas se os estudantes estão aprendendo a partir do ensino ofertado, mas a efetividade e o êxito do próprio ensino na Educação Escolar.

Diante deste contexto, pesquisar o Ensino Médio no Brasil, em toda a sua complexidade, faz-se necessário, devendo ser objeto de estudo de quem pesquisa a Educação, em especial, daqueles que pesquisam a avaliação da aprendizagem na Educação Escolar. O presente artigo se refere a uma revisão sistemática (Linde; Willich, 2003; Aromataris; Pearson, 2014) de publicações sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio no periódico Estudos em Avaliação Educacional (EAE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), entre os números publicados de 2010 a 2023.

A referida revisão ocorreu de 1º de setembro de 2023 a 9 de janeiro de 2024, constituindo um *corpus* final de 433 artigos, entre os 33 números da Revista EAE publicados no acima referido recorte temporal. Consideramos que este *corpus* pode representar um importante panorama sobre os estudos relacionadas à avaliação entre os pesquisadores brasileiros, como já o fizeram Poltronieri e Calderón (2012) em pesquisa similar – adotando o recorte temporal de 1990 a 2010.

A seguir, discutiremos aspectos legais que constituem o Ensino Médio no país em suas implicações para o ensino e a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva que possibilite aprendizagem e desenvolvimento de estudantes brasileiros. Na sequência, descreveremos o processo de pesquisa para, então, problematizarmos seus principais resultados mediante análise temática (Rosa; Mackedans, 2021; Braun; Clarke, 2006). Por fim, apresentamos nossas considerações (parciais) acerca do tema e das implicações dos dados que aqui discutimos.

## A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DE 1961 A 2017

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, destinado a atender adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos (Brasil, 1996). Historicamente, a constituição dessa etapa é

atravessada pela dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Em determinados momentos históricos, o Ensino Médio foi considerado um privilégio da classe social mais elitizada. No entanto, a partir das necessidades de uma sociedade fortemente industrializada, aumentou a demanda por trabalhadores – que deveriam ser capacitados pelo que conhecemos hoje como ensino profissional (Alves; Silva; Jucá, 2022). Com o intuito de compreender o movimento de constituição e os reflexos das determinações legais no Ensino Médio brasileiro, este tópico abordará as principais orientações destinadas a essa etapa da Educação Básica nos dispositivos legais que a regem.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a etapa passou a ser institucionalizada (Brasil, 1961). Nessa LDB, são empregadas as terminologias “educação de grau médio” e “ensino médio” para se referir a essa etapa de ensino. Portanto, encontra-se, em seu Título VII, orientações destinadas à “educação de grau médio”, voltadas para a formação do adolescente e para a continuidade da “escola primária” (Brasil, 1961). De acordo com essa LDB, no Art. 34, “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Nascimento (2007, p. 82) explica que, pela primeira vez, o ensino profissional passou a integrar o sistema de ensino regular, mas não superou a dualidade estrutural, pois, em suas considerações, entendia que existiam “dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira”. Kuenzer (2007) complementa a explicação de Nascimento (2007) e destaca que

esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos (p. 141).

É importante destacar que, no referido contexto histórico, para o ingresso no “Grau Médio”, prestava-se exame de admissão, o que nos permite inferir que era uma etapa restrita e seletiva, pois não era acessível de maneira igualitária a todos os estudantes que concluíssem o ensino primário. De acordo com essa primeira LDB, o ginásial teria duração de quatro anos, com séries anuais, e o colegial, no mínimo, três anos. Nos 1º e 2º ciclos, a recomendação era que houvesse, entre as disciplinas eletivas, a oferta de orientação vocacional. No colegial, a terceira série tinha um currículo que contemplava a linguística, aspectos históricos e literários, pois a proposta visava a preparar os escolares para o ingresso no Ensino Superior (Brasil, 1961).

Em 1971, o Governo Militar realizou alterações na LDB através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto. A partir de então, podemos observar orientações voltadas à formação compulsória de “mão de obra qualificada”. Em seu Art. 1º, a nova LDB confirmou a finalidade de que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). Nascimento (2007) esclarece que a pretensão do governo vigente era que a demanda de egressos do 2º grau saísse diretamente para o mercado de trabalho, minimizando a pressão por matrículas no Ensino Superior. Entre as orientações encontradas na LDB 5.692/71, em seu Art. 10, está expressa a obrigatoriedade do aconselhamento vocacional por parte da Orientação Educacional, em parceria com a família e a comunidade.

No capítulo III, a referida Lei aborda exclusivamente o Ensino de 2º Grau, não sendo possível localizar orientações específicas. No entanto, estava proposto que a duração dessa etapa fosse de três ou quatro séries anuais, dependendo da habilitação profissional. Nascimento (2007, p. 83), ao analisar o período, esclarece que, “apesar da profissionalização para todos, a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo governo, devido à falta de recursos e materiais”. Portanto,

[a] proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei n.º 7.044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente... O fato de a dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei n.º 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação (Nascimento, 2007, p. 84).

Com o término do período ditatorial e a redemocratização do Estado brasileiro, a Promulgação da Constituição Cidadã, em 1988 (Brasil, 1988), abriu espaço para mudanças em várias instâncias, incluindo na Educação. Sendo assim, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a LDB n.º 9.934 (Brasil, 1996). De acordo com Nascimento (2007, p. 84), a nova LDB não atendeu às aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Ela é caracterizada por ser minimalista e por sua flexibilidade, produzida para se adequar a padrões de desregulação e privatização. É importante ter em mente que, nos anos de 1990, o neoliberalismo surge como alternativa para superar a crise capitalista, e sua influência estava presente em vários espaços institucionais, incluindo a instituição escolar, conforme enfatizam Alves, Silva e Jucá (2022), impactando as políticas públicas educacionais em diversos países do mundo, não sendo diferente no Brasil.

Neste contexto de reformas neoliberais, de acordo com a nova LDB, a Educação adotaria ligações com o mundo do trabalho e com práticas sociais (Brasil, 1996). Contudo, há, neste documento, orientações para a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio no país, pois, na LDB 5.692/71, a obrigatoriedade se destinava apenas aos escolares entre sete e 14 anos (Brasil, 1971). É com a LDB 9.394/96 que a Educação Básica passa a ser constituída por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996) – este último com a duração mínima de três anos e as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, Art. 35).

Perante o exposto, as finalidades expressas na legislação vigente do Ensino Médio estão direcionadas à função de preparar os estudantes para o ingresso no Ensino Superior e para o

mercado de trabalho. Não podemos deixar de destacar que os termos “adaptação” e “flexibilidade” são apresentados nesta LDB, típicos de um discurso que já se fazia presente em vários espaços, inclusive no âmbito educacional, após o surgimento e intensificação do neoliberalismo no Brasil – mais fortemente a partir dos anos 1990 (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Com base nos princípios expressos na LDB de 1996, surgem também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divididos em quatro partes: bases legais, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2000). De acordo com este documento, o trabalho conjunto de todos os professores do país contribuiu para a criação de um novo perfil para o currículo do Ensino Médio, composto por competências básicas capazes de “inserir os jovens na vida adulta” (Brasil, 2000, p. 4). Com a finalidade (justificativa) de superar o ensino fragmentado até então, os PCN propõem, contudo, um currículo generalista para o Ensino Médio, contraditoriamente à proposta de desenvolvimento de “capacidades de pesquisar”:

a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (Brasil, 2000, p. 5).

Para Alves, Silva e Jucá (2022), no teor deste documento, induz-se que o Ensino Médio propicie condições para que os estudantes sejam capazes de se adaptar às demandas exigidas por uma sociedade em reestruturação social e econômica, muito baseada nos avanços tecnológicos. O currículo deveria capacitar os estudantes para realizarem atividades em três domínios: 1) viver em sociedade; 2) atividades produtivas; e 3) experiência subjetiva.

No ano de 2009, a Portaria n.º 109 do Ministério da Educação (MEC) instituiu mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que impactou diretamente os currículos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa, acarretando uma acirrada corrida por números em macroescala. Conforme Alves, Silva e Jucá (2022), o ENEM passou a certificar jovens e adultos, examinar os estudantes de maneira global, produzir índices relacionados às instituições escolares e contribuiu decisivamente para o caráter seletivo de ingresso no Ensino Superior na quase totalidade das universidades do país.

Em 2014, com o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE), foram estabelecidas 20 metas, entre as quais a n.º 3, que propunha a universalização do atendimento escolar para adolescentes de 15 a 17 anos. Nesse documento, constam estratégias voltadas à institucionalização da renovação do Ensino Médio no país até 2024. Alves, Silva e Jucá (2022) pontuam que, diante dos desafios de expansão do Ensino Médio no país, o PNE propôs uma renovação por meio de currículos flexíveis, articulando conteúdos obrigatórios e optativos, embrião de uma proposta que viria a ser chamada, três anos depois, de “Novo Ensino Médio”.

As reformas mais recentes no Ensino Médio brasileiro ocorreram por meio da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e da Base Nacional Curricular Comum – Ensino Médio (BNCC-EM) (Brasil, 2017b). Essa recente reestruturação implicou o aumento da carga horária anual, a inclusão de novos componentes curriculares, intensificando a formação profissional e técnica no ensino regular como um itinerário formativo, além de autorizar sua realização em módulos. Os estudantes podem cursar componentes curriculares de forma extraescolar, inclusive em instituições de Educação a Distância. De tal forma,

podemos compreender que a Reforma do Ensino Médio assume flagrante fragmentação da formação, o que se traveste sob o discurso de flexibilidade de formação e da possibilidade de escolha por parte dos estudantes. Não obstante, essa determinação, se levada em conta a partir das desigualdades socioeconômicas entre as regiões do país e a disparidade de recursos e infraestrutura entre os sistemas de ensino, aponta para um agravamento da dualidade estrutural (Ortega & Hollerbach, 2023, p. 23).

Na BNCC-EM, no que se refere à avaliação da aprendizagem, Araújo et al. (2022) explicam que um dos resultados de suas orientações é a substituição da avaliação, que, a priori, era uma atividade intrínseca ao trabalho pedagógico organizado e realizado pelos professores. Agora, passa a ser regida pelas necessidades das avaliações em larga escala. Como está explícito no próprio documento, “não mais se configura como uma atividade intrínseca à atividade docente, mas como uma eficaz estratégia para verificação de resultados, alinhando-se aos objetivos das políticas de responsabilização que se concentram no aumento quantitativo dos índices” (Araújo et al., 2022, p. 9). Sendo assim, a busca por melhores índices de desempenho acaba por subordinar o planejamento e as ações do professor às demandas externas.

A trajetória histórica do Ensino Médio revela uma constituição marcada por seletividades e pelo direcionamento progressivo à formação profissional. Mesmo nos momentos históricos em que essa etapa foi designada à formação para o ingresso no Ensino Superior, o próprio sistema não suportou tal demanda. Notadamente, nos tempos atuais, majoritariamente, sua incumbência é formar compulsoriamente estudantes para o mercado de trabalho. Podemos observar claramente como as necessidades econômicas afetam diretamente as políticas públicas que regem a Educação Básica, especialmente a partir dos anos de 1990. Kuenzer (2020, p. 60) infere que “a flexibilização do Ensino Médio é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”.

Diante desse contexto, é necessária a consolidação de estratégias, induzidas pelas políticas públicas, que possibilitem aos estudantes do Ensino Médio brasileiro o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente — conhecimentos esses que se diferem qualitativamente dos conhecimentos empíricos (Vygotsky, 1934/1982), disponibilizados por meio do “treino” para o desenvolvimento de habilidades e competências, distanciando-se das finalidades fundamentais da escola (Saviani, 2008; Duarte, 2010; Silva; Castro, 2023).

Como agravante, a avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio não tem sido incluída nesses documentos historicamente. Raramente mencionada, é tratada como secundária e negligenciada, conforme nossas análises. A seguir apresentaremos a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva que promova a aprendizagem e o desenvolvimento.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A avaliação da aprendizagem é um tema de grande complexidade. Durante o período de redemocratização no Brasil, de acordo com Vieira e Sformi (2010), a avaliação da aprendizagem escolar recebeu atenção especial, passando a ser alvo de pesquisas nas décadas de 1980 e 1990. Ao tratarmos das práticas avaliativas que se apresentam nas instituições educacionais, é comum nos depararmos com instrumentos que são utilizados para marcar o momento final de um conteúdo, de um bimestre ou de um ciclo. Para Araújo *et al.* (2022), essas práticas desconsideram o processo de aprendizagem, mediante exames pontuais e

retrospectivas de avaliação baseadas somente no conhecimento já adquirido pelos escolares, como um processo de medição.

De tal forma, propomo-nos a discutir a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva teórica que não entende a avaliação da aprendizagem como métrica, mas como parte do ato pedagógico, prática que se constrói através de ação e instrumento. Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural (THC) apresenta elementos teórico-práticos que contribuem para as ideias de avaliação prospectiva e de aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano. A avaliação para além da perspectiva medidora, passa a ser dinâmica, efetivando-se nos movimentos da atividade pedagógica, da aprendizagem de conteúdos e do desenvolvimento cognitivo.

Mesmo diante de tantos desafios, essencialmente, os professores precisam compreender criticamente, antes de tudo, a finalidade da escola. De acordo com Saviani (2011), a instituição escolar é considerada responsável por transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. É nessa instituição que os indivíduos irão se apropriar das capacidades humanas social e historicamente desenvolvidas, visando ao desenvolvimento psíquico. Tais capacidades estão incorporadas nos conteúdos escolares por meio das quais pode se desenvolver o pensamento. Para estudiosos como Viana (2024), Sforni (2015), Silva e Castro (2023), o sujeito é capaz de se apropriar de bens culturais já produzidos através das vivências em meio à cultura na qual está inserido e nas relações com os outros. A vivência é um conceito importante de Vigotski que nos ajuda a compreender o papel do meio no desenvolvimento psíquico humano:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que esteja fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

Portanto, a humanização dos sujeitos, no processo de escolarização, ocorre quando é possibilitado o desenvolvimento de um pensamento com base em conhecimentos científicos, alterando, assim, a forma como o sujeito se relaciona com pessoas, fenômenos e objetos. E a vivência de cada sujeito, ao ser colocado em contato com um dado conteúdo, será única. De acordo com Davidov (1982), o conhecimento teórico é o principal objetivo da atividade pedagógica, pois, através de sua efetivação, forma-se o pensamento teórico e ocorre o desenvolvimento psíquico.

Para Davidov (1982), a base do trabalho com conteúdos científicos na escola é a atividade de estudo, que se desdobra em tarefas de estudo. Na atividade de estudo, o escolar é conduzido a realizar transformações mentais acerca do conteúdo, utilizando processos de abstração e de generalização, formando conceitos teóricos referentes ao conteúdo em estudo:

é por meio desse processo viabilizado pela atividade de estudo, com base num problema de aprendizagem, que o aluno pode partir das características essenciais, gerais, de um conteúdo para aplicação a casos particulares. É assim que as tarefas de estudo podem atuar no desenvolvimento dos processos

psíquicos superiores em se promove o pensamento criativo e crítico e a solução de problemas mais complexos (Viana, 2024, p. 103).

A atividade de estudo, proporcionada por meio de ações didáticas devidamente organizadas, é capaz de promover mudanças qualitativas nas formas de agir e de pensar dos escolares. No entanto, a apropriação dos conhecimentos científicos não ocorre espontaneamente, mas resulta de situações intencionalmente organizadas pelo ensino. E, para Vigotski,

somente é bom o ensino que caminha à frente do desenvolvimento, ou seja, que arrasta de si, desperta-o para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento e apenas é impulsionado por ele, mas não se apoia em funções prontas, amadurecidas (Vigotski, 2021, p. 199).

A avaliação da aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, é prospectiva, não deve se apoiar no que o estudante já domina sem ajuda ou colaboração de um colega mais experiente. Araújo *et al.* (2022, p. 8) defendem a necessidade de “assumirmos que a avaliação da aprendizagem é, também, a avaliação do ensino e, nessa perspectiva, compreendemos que a avaliação se conforma uma “ação mediadora” na relação ensino-aprendizagem”. Contudo, reafirmamos novamente que mesmo a escola sendo reconhecida como um espaço destinado à apropriação do conhecimento produzido historicamente (Saviani, 2008; Duarte, 2012; Silva; Castro, 2023), no decorrer dos anos, vem sendo organizada para atender as necessidades dos mercados, o que acaba

influenciando desde nossas decisões até os modos de convivência e relacionamento com os outros e com o meio, revelando-se sob a luz de princípios capitalistas, instaurados pela lógica do consumo, da competitividade, da padronização, da qualificação técnica e da busca por resultados que, no meio educacional, materializam-se na aplicação de políticas públicas de responsabilização por meio de avaliações classificatórias, ranqueadoras e excludentes, comumente utilizadas como e por instrumentos verificadores de aprendizagem ou do que consideram como qualidade do processo ocorrido (Araújo *et al.*, 2022, p. 8).

Um exemplo disso é a implantação da BNCC (Brasil, 2017), que não traz apenas referências para a organização curricular nos estados e municípios, mas que acaba por regular quais habilidades são consideradas imprescindíveis à formação cidadã e à qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, esta base contribui para a homogeneidade de práticas e condutas referentes à atividade pedagógica dos docentes, afetando diretamente, segundo Araújo *et al.* (2022, p. 9), “a relação ensino-aprendizagem, assim como a função social da escola e do ensino”. Sendo assim, a avaliação empreendida nas escolas vai ao encontro das ideias que prezam pela manutenção e adaptação dos sujeitos, contribuindo para afastar o conhecimento historicamente produzido dos escolares e negligenciando a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

No que diz respeito a formação continuada de professores, a BNCC a percebe como sendo “contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17), o que ao ver de Araújo *et al.* (2002, p. 12) “serve como aprimoramento de técnicas de ensino”, o que acaba por relacionar a atividade docente com as teorias empíricas, tal

abordagem não leva ao desenvolvimento de análises, ações mentais e o pensar sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Diante do exposto, a avaliação alicerçada na perspectiva histórico-cultural deverá se concretizar

no movimento de análise e síntese que, ao passo que permite ao professor reorganizar e replanejar suas intervenções, revela-se como ação reguladora de seu próprio processo de aprendizagem, assim como para o estudante, em que se configura na regulação do seu próprio movimento de apropriação dos conceitos (Araújo *et al.*, 2022, p. 13).

A avaliação da aprendizagem, fortemente influenciada pelas demandas externas que pressionam as escolas por resultados, acaba por interferir no seu real sentido. Para que ocorram mudanças no entendimento e nas práticas que são exercidas atualmente, concordamos com a assertiva de Vasconcellos (2013, p. 16) quando este afirma que “sabemos que a questão não é a construção de novos conceitos, mas de desconstrução de outros já enraizados; não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas mudar uma já existente”. É preciso analisar o problema da avaliação da aprendizagem de forma universal e não culpabilizar apenas o professor e os estudantes com macro resultados em mãos. É necessário, outrossim, reconhecer que existem condições objetivas e subjetivas que atravessam a problemática e para que o foco da escola seja promover o desenvolvimento humano através de um ensino devidamente organizado, com intencionalidades bem definidas e que avaliação a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

## A PESQUISA EMPREENDIDA

Tratou-se de uma revisão sistemática (Linde; Willich, 2003; Aromataris; Pearson, 2014), realizada mediante busca no acervo digital da Revista EAE, da FCC, de 1º de setembro de 2023 a 9 de janeiro de 2024. A Revista EAE foi criada no ano de 1990. Desde a sua criação, até o ano de 2020, suas publicações eram quadrimestrais; a partir de 2021, passou a publicar em fluxo contínuo. Apresenta como principal finalidade, em seu sítio, a divulgação de produções atreladas à avaliação educacional e às análises de programas e políticas educacionais que tenham relação com a avaliação, fornecendo subsídios para a promoção de estudos avaliativos (Revista EAE, 2024). O referido periódico é avaliado com extrato Qualis A1, de acordo com a avaliação 2017-2020 da CAPES.

Com relação às revisões sistemáticas, Linde e Willich (2003) inferem que são consideradas ferramentas confiáveis para organizar e sintetizar evidências. Por meio de revisões deste tipo, sobre determinado assunto, é possível trazer à tona questões de uma determinada investigação que converjam, diverjam ou que sejam lacunosas para uma pesquisa presente ou futura. Os mesmos autores explicam que os métodos sistemáticos são projetados para evitar vieses e tornar os resultados e conclusões os mais objetivos possíveis. As revisões sistemáticas são retrospectivas e dependem fortemente da qualidade do material primário, por isso, a importância da base de dados da pesquisa ser a Revista EAE – um renomado periódico brasileiro destinado especificamente a publicações de investigações sobre avaliação.

Aromataris e Pearson (2014) sinalizam que o crescimento no número de revisões sistemáticas não é recente e que foi em parte impulsionado pela necessidade do desenvolvimento de metodologias de revisão para responder a questões sobre como e por que em diversas temáticas, com maior uso entre pesquisadores das áreas da saúde. Como resultado, muitas revisões sistemáticas publicadas hoje são oriundas de conjuntos de pesquisas qualitativas.

Da mesma forma, podemos descobrir que revisões abrangentes inevitavelmente fazem perguntas que direcionam o revisor predominantemente para revisões qualitativas existentes em diversas áreas do conhecimento.

Após o *download* de todos os 433 artigos no site da Revista EAE, foram criadas planilhas no software Microsoft Excel® e definidos temas centrais visando a organização e a sistematização dos dados, após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de cada artigo. Na primeira coluna, tabulamos volume e número da revista para, nas colunas à direita, computar as quantidades de artigos sobre: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Políticas públicas e outros. No decorrer da tabulação dos dados, dividimos os resultados em três eixos temáticos (Braun; Clarke, 2006): “Avaliação da aprendizagem”, “Políticas e avaliações em larga escala” e “Outros”.

No eixo temático “Avaliação da aprendizagem”, registramos todos os artigos sobre avaliação da aprendizagem (e/ou do desenvolvimento) propriamente dita, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior. No eixo “Políticas e avaliações em larga escala”, tabulamos todos os artigos que envolviam avaliações em larga escala, avaliações externas, avaliações de currículo, avaliações de políticas públicas e avaliações de sistemas municipais e estaduais em todos os níveis de ensino. Por fim, no eixo temático “Outros”, alocamos os artigos que versam sobre contribuições teóricas, tais como revisões e discussões referentes à avaliação de forma geral – que não investigam dados empíricos sobre avaliação da aprendizagem propriamente dita nem políticas de avaliação ou de avaliações em larga escala.

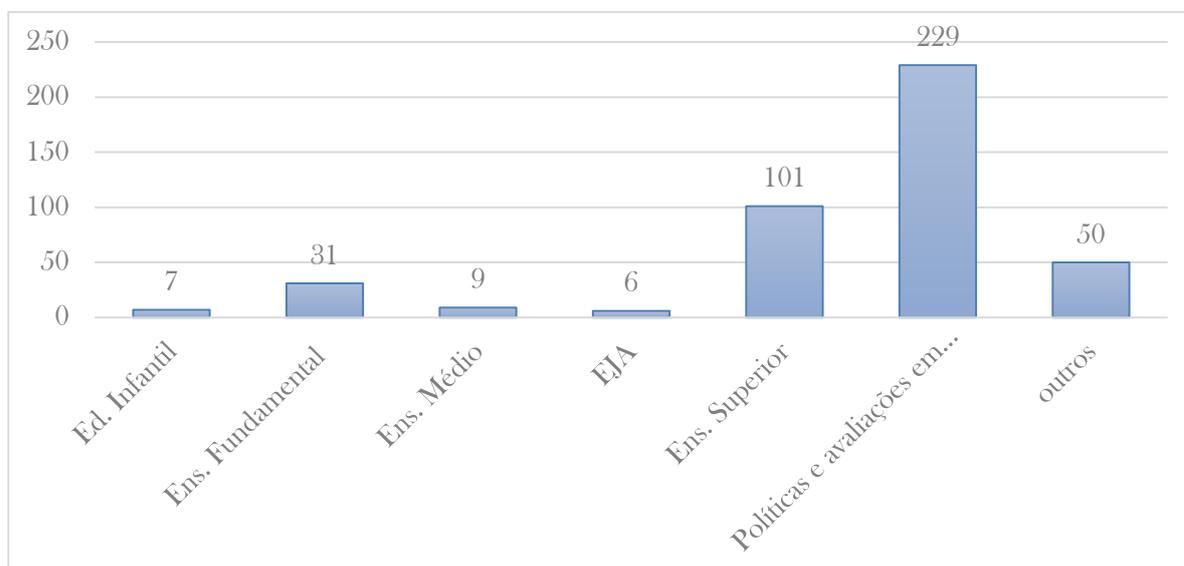
A seguir, apresentaremos e discutiremos os resultados da revisão que empreendemos.

## RESULTADOS E PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO NA REVISTA ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Para a análise temática dos dados e interpretação dos resultados, como acima referido, a partir do material empírico organizado e sistematizado, dividimos os resultados em três eixos temáticos: Avaliação da aprendizagem, Políticas e avaliações em larga escala e Outros.

A análise temática é apontada por Rosa e Mackedans (2021) e Braun e Clarke (2006) como um método analítico pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado na área da Psicologia. Para Braun e Clarke (2006, p. 3), o principal benefício desse tipo de análise é a sua flexibilidade, pois, “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”. Além disso, defendem Rosa e Mackedans (2021), na análise temática, os temas ou padrões dentro dos dados podem ser identificados por indução ou por dedução, sendo a análise indutiva guiada pelos dados, sem tentar se encaixar em um modelo de codificação preexistente ou em preconceitos analíticos do pesquisador.

Inicialmente, apresentaremos os resultados gerais da sistematização temática que realizamos. Dos 433 artigos resultados da busca, 229 (52,88%) tratam sobre “Políticas e avaliações em larga escala”; 154 (35,56%) sobre “Avaliação da aprendizagem”, sendo 101 no Ensino Superior, 31 no Ensino Fundamental, nove no Ensino Médio, sete na Educação Infantil e seis na Educação de Jovens e Adultos e; 50 (11,54%) classificados em “Outros”. O Gráfico 1 ilustra esses resultados, ressaltando as subdivisões do eixo temático “Avaliação da aprendizagem”:

**Gráfico 1** - Publicações de 2010 a 2023 agrupadas por eixos temáticos

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2024).

O gráfico evidencia uma clara tendência da veiculação de pesquisas sobre políticas públicas e sobre as avaliações em larga escala que vem se consolidando no Brasil, materializada na Revista EAE. Bravo *et al.* (2022) já apontaram, a partir dos resultados quantitativos e da análise do levantamento que realizaram em artigos acadêmicos sobre avaliação educacional no Brasil, de 1997 a 2018, entre periódicos classificados como A1, A2, B1 e B2 (Qualis Periódicos 2013-2016), um aumento substancial de produções sobre avaliação em larga escala.

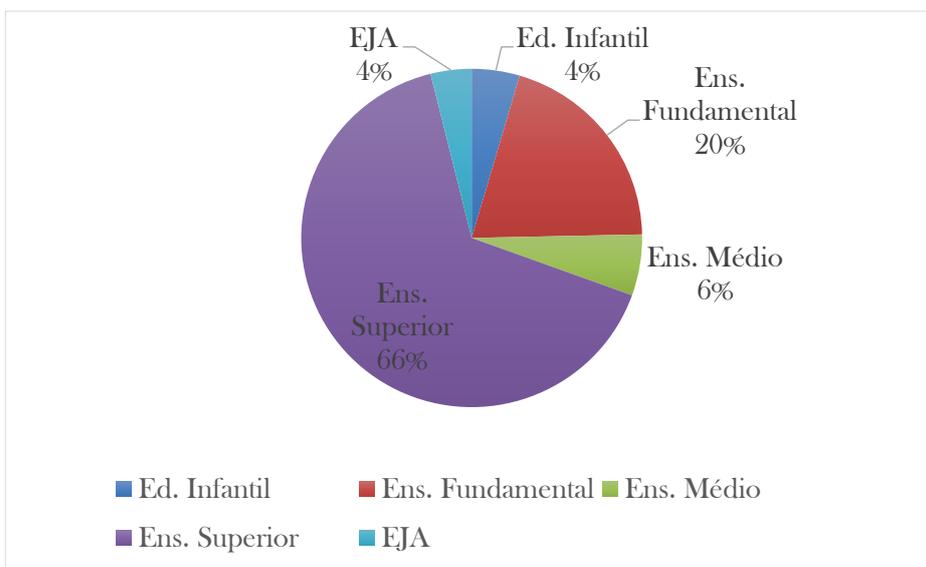
As pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem propriamente ditas representam apenas 35,56% do total, com forte predominância de estudos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior – que representam 23,32% do total de artigos em todo o recorte analisado e 65,58% entre os artigos que versam sobre avaliação da aprendizagem.

Entre as etapas da Educação Básica, são 53 artigos, o que consideramos pouco se levarmos em consideração os problemas e os desafios de uma das maiores redes educacionais do planeta: são 47,3 milhões de matrículas de estudantes, atendidos em 178,5 mil escolas, por 2.354.194 professores, distribuídos entre 26 estados e um Distrito Federal, segundo o Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023).

A maior incidência está entre os artigos que comunicam pesquisas sobre o Ensino Fundamental (31), representando 7,16% do total e 20,12% entre os estudos sobre avaliação da aprendizagem. Também consideramos reduzidos os artigos sobre avaliação da aprendizagem (ou do desenvolvimento) na Educação Infantil. A hipótese mais aceitável reside no fato de não haver um sistema avaliativo próprio para essa etapa. No entanto, a avaliação do desenvolvimento infantil é fundamental nessa etapa, base para todo o desenvolvimento da criança, até a adolescência e a vida adulta. Os estudos sobre EJA, por fim, aparecem em quantidade ainda menor na Revista EAE, o que não surpreende, tendo em vista o pouco interesse tanto das políticas voltadas a essa modalidade e o descrédito da sociedade, de uma forma geral, para com ela, como Santos (2015) muito bem desenvolve, de forma crítica.

O Gráfico 2 ilustra os resultados específicos do eixo temático “Avaliação da aprendizagem”:

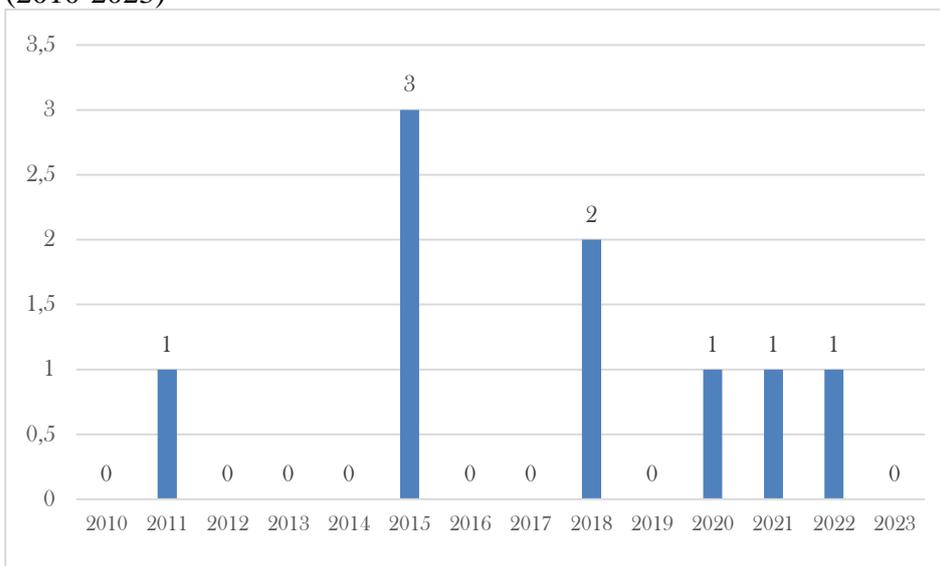
**Gráfico 2** - Representatividade de artigos que abordam a avaliação da aprendizagem



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2024).

Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio são bastante restritas se considerarmos o número total de artigos tabulados e o tamanho do recorte temporal: 14 anos. Esses artigos representam apenas 1,61% do total e somente 4,54% entre os que foram categorizados no eixo temático “Avaliação da aprendizagem”. Especificamente no que se refere ao Ensino Médio, o Gráfico 3 é deveras ilustrativo:

**Gráfico 3** - Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio na Revista EAE (2010-2023)



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2024).

Em oito dos 14 anos pesquisados em nossa revisão (2010, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2019 e 2023), não há um só artigo se referindo a uma pesquisa direcionada à avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Em quatro anos (2011, 2020, 2021 e 2022), verificamos uma pesquisa em cada ano. Em 2018, foram publicados dois artigos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. O ano de 2015 destoa dos demais, contendo três artigos

publicados. Constatamos, por fim, nas análises quantitativas de nossa revisão, uma constante baixa de artigos publicados sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio no recorte temporal de 2010 a 2023.

Passaremos, agora, às temáticas dos nove artigos que tratam da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Apresentaremos da seguinte forma: conselhos de classe e avaliação, avaliação da aprendizagem e instrumentos, avaliação da aprendizagem em contextos específicos: o estudo em Angola e o estudo no contexto pandêmico, e avaliação da aprendizagem em uma perspectiva desenvolvimental.

### Conselhos de classe e avaliação

No artigo intitulado “Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe”, Magnata e Santos (2015) investigaram as concepções de avaliação da aprendizagem presentes no conselho de classe do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE). Os dados foram coletados em três momentos. Primeiramente, por meio da análise de documentos normativos, tais como o Projeto Político-Pedagógico institucionalizado, as Instruções Normativas e as Orientações Pedagógicas Iniciais do Serviço de Orientação de Experimentação Pedagógica. No segundo momento, por meio de observações dirigidas em reuniões de conselhos de classe promocionais realizadas em 2013. No último momento, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com dez professores de diferentes áreas do conhecimento.

Entre os principais resultados, destaca-se que o conselho de classe possibilita aos docentes discutirem coletivamente sobre os estudantes em sua totalidade, considerando-os como sujeitos constituídos por várias dimensões. Assim, o conselho permite que o professor amplie sua compreensão a partir das considerações realizadas por seus pares, ou seja, professores que ministram outras disciplinas.

Outro achado relevante apresentado por Magnata e Santos (2015) se refere à participação dos estudantes nos conselhos de classe. A partir das falas dos professores entrevistados, percebe-se que essa participação é fundamental para que o docente reflita sobre sua prática pedagógica e promova uma relação mais horizontal com os alunos. Além disso, segundo os pesquisadores, a participação discente pode favorecer a aprendizagem, pois proporciona mais espaço para que os estudantes expressem suas dificuldades. Por fim, as concepções de avaliação da aprendizagem manifestadas ao longo do conselho de classe, conforme sinalizam Magnata e Santos (2015), indicam aproximações com uma perspectiva de avaliação formativa coletiva.

Já em 2018, Magnata e Abranches publicaram o manuscrito “Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem”. A pesquisa empírica foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), no ano de 2014, com o objetivo de investigar a participação dos estudantes no conselho de classe e os significados dessa participação para a avaliação da aprendizagem. A coleta de dados ocorreu por meio de observações nos conselhos de classe das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º e 3º anos do Ensino Médio, além de entrevistas com seis estudantes, onze professores de diferentes áreas do conhecimento e duas técnicas educacionais.

O conselho de classe analisado é dividido em dois momentos, sendo que os discentes podem participar apenas da primeira parte. Na investigação relatada por Magnata e Abranches (2018), destaca-se a ênfase nos aspectos comportamentais dos escolares, tanto por parte dos professores quanto dos próprios estudantes. Para os pesquisadores, contudo, as discussões no

conselho de classe devem priorizar a aprendizagem dos alunos, bem como a didática e a melhoria da prática pedagógica dos docentes.

O entendimento dos participantes do conselho de classe indica que a presença dos estudantes favorece o estabelecimento de relações mais horizontais e democráticas, promovendo um diálogo mais efetivo. Além disso, observa-se uma melhora na comunicação entre professores e alunos, o que contribui para reflexões e possíveis mudanças nos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

No artigo "Avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: experiências etnográficas na Educação Física", Silva e Silveira (2018) analisaram a avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física, fundamentando-se na perspectiva da "avaliação emancipatória". Essa proposta foi implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e esteve em vigor entre 2012 e 2016.

A avaliação emancipatória previa dois momentos avaliativos: um em cada componente curricular e outro nos denominados seminários integrados, organizados por área do conhecimento. Além disso, o modelo determinava a substituição das notas por conceitos atribuídos a cada área do conhecimento, os quais deveriam ser registrados nos boletins dos estudantes. Para definir esses conceitos, os professores de cada disciplina se reuniam com os demais docentes de sua área nos conselhos de classe, a fim de deliberarem coletivamente sobre as avaliações dos discentes.

Os pesquisadores identificaram que os docentes não receberam formação suficiente para compreender a fundamentação teórico-metodológica da nova proposta curricular. Como consequência, os professores de Educação Física – sujeitos da pesquisa – não conseguiam conceituar com precisão o significado de avaliação emancipatória e, portanto, não a implementaram em suas práticas pedagógicas. Além disso, estudantes e pais também enfrentavam dificuldades para compreender a proposta.

Para Silva e Silveira (2018), caso professores e estudantes tivessem compreendido plenamente o sentido da avaliação emancipatória, os resultados qualitativos poderiam ter se sobressaído. No entanto, os autores enfatizam que a responsabilidade pelo insucesso da implementação não recai exclusivamente sobre os docentes. Fatores estruturais, como a precarização do trabalho docente e das condições de ensino, foram determinantes nesse processo. A ausência de investimentos na formação continuada e na infraestrutura das escolas agravou essas limitações.

Diante dos resultados obtidos, os pesquisadores concluem que “a escola, enquanto instituição, reflete e reverbera características de uma sociedade e de um sistema que não estimulam a emancipação humana” (Silva; Silveira, 2018, p. 500). Por fim, destacam que, “em qualquer abordagem de avaliação mal compreendida, ou que não possibilite oportunidade real de apreendê-la, os principais prejudicados são justamente aqueles que mais deveriam estar no centro do processo educativo, ou seja, os estudantes” (Silva; Silveira, 2018, p. 500).

### **Avaliação da aprendizagem e instrumentos**

O artigo “Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem”, de Moraes (2011), analisou a implementação de provas que possibilitassem a avaliação formativa. A pesquisa foi realizada com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários, realizadas observações participantes, entrevistas e oficinas pedagógicas. Os resultados indicaram que o pouco conhecimento dos professores, aliado à falta de orientações específicas, contribui para que a prova continue sendo utilizada

predominantemente como um instrumento classificatório e burocrático. A autora defende que a adoção da avaliação formativa pode minimizar o fracasso escolar e que, nesse contexto, o uso da prova como ferramenta formativa pode auxiliar os estudantes a superar dificuldades, aprimorar seu percurso educacional e atribuir mais significado à própria aprendizagem.

No estudo de Silva e Kanashiro (2015), apresentado no artigo “Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos”, a avaliação visual é proposta e defendida como uma alternativa bilíngue para estudantes surdos do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada com cinco estudantes surdos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Cubatão, e levou as autoras a concluir que essa abordagem avaliativa contribuiu para a redução de sentimentos negativos frequentemente gerados pelas avaliações tradicionalmente escritas. Além disso, a avaliação visual favoreceu a autonomia dos estudantes, intensificou o sentimento de competência e fortaleceu o senso de pertencimento aos grupos, o que os motivou em seus processos de aprendizagem.

O manuscrito “Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências”, publicado em 2015 por Nascimento e Rôças, teve como objetivo apresentar o portfólio como um instrumento avaliativo integrado à aprendizagem no ensino de Ciências. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, no ano de 2014.

No Colégio Estadual Arruda Negreiros (Cean), participaram 14 estudantes matriculadas no 3º ano do curso normal. Já no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (Cepef), o estudo envolveu 15 estudantes do Ensino Médio Regular, distribuídos entre o 1º e o 3º ano. Os resultados indicaram que, embora o portfólio ainda seja considerado uma novidade pedagógica, trata-se de um instrumento avaliativo que pode e deve ser implementado no ensino de Ciências, conforme defendem Nascimento e Rôças (2015).

### **Avaliação da aprendizagem em contextos específicos: o estudo em Angola e o estudo no contexto pandêmico**

No artigo “A face oculta da avaliação em Angola”, Boa Isabel *et al.* (2020) investigaram as práticas de avaliação da aprendizagem em duas escolas localizadas na província de Cabinda, em Angola. O estudo contou com a participação de 64 estudantes da Escola A e 14 da Escola B, que responderam a um questionário. Além disso, 17 professores da Escola A e seis da Escola B também colaboraram com a pesquisa.

Os dados revelaram que, embora os professores expressem em seus discursos compreensões alinhadas a concepções mais contemporâneas sobre avaliação da aprendizagem, na prática, ainda predomina o modelo somativo. Nesse contexto, as provas continuam sendo utilizadas como instrumentos reguladores e disciplinadores. Outro achado relevante do estudo foi a identificação da persistência de práticas de troca de dinheiro por notas nas instituições analisadas. No entanto, os pesquisadores apontam que essa prática tem diminuído ao longo do tempo.

Publicado em 2021, o artigo de Ramos *et al.*, intitulado “Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes”, teve vislumbrou identificar as concepções e práticas de docentes que atuavam em um colégio da rede privada de ensino, localizado na região metropolitana da Serra Gaúcha, no ano de 2020. A pesquisa abordou a avaliação da aprendizagem durante o período da pandemia de COVID-19.

Entre os principais achados do estudo, destaca-se a alta flexibilidade dos professores e as mudanças em suas concepções para se adaptarem à realidade imposta pelo complexo contexto pandêmico. Os docentes buscaram novas estratégias avaliativas, mas relataram dificuldades para acompanhar os estudantes individualmente, devido ao atraso e/ou não envio

das atividades propostas. Além disso, o estudo ressalta a necessidade de formação continuada para os professores, considerando os desafios enfrentados no período.

No entendimento dos autores, ainda há uma carência de pesquisas e publicações sobre a avaliação da aprendizagem durante a pandemia, especialmente no que se refere às percepções dos sujeitos aprendentes.

### **Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva desenvolvimental**

Por fim, no manuscrito “Teoria desenvolvimental e avaliação nas aulas de Educação Física”, de Barbosa *et al.* (2022), o objetivo da investigação foi avaliar a aprendizagem de 39 estudantes da turma de Formação Docente Integrado (FDI) do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada na cidade de Irati, no Paraná, seguindo os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov no componente curricular de Educação Física. A realização do experimento didático possibilitou compreender e integrar a avaliação como um instrumento auxiliar da prática docente, além de servir no acompanhamento qualitativo da aprendizagem dos estudantes durante a execução das atividades propostas pelos pesquisadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após apresentarmos os resultados quantitativos e a descrição temática dos artigos que comunicam pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, oriundos da revisão sistemática realizada em publicações no Periódico EAE entre os anos de 2010 e 2023, chegamos a indicativos que apontam um panorama sobre as publicações neste importante periódico brasileiro. Trataram-se de 433 artigos resultantes dessa análise. Após o *download* de todos, foram examinados os títulos, resumos e palavras-chave. Do total, e após sistematização em planilhas e divisão temática, nossas análises indicam que 229 (52,88%) tratam de “Políticas e avaliações em larga escala”, 154 (35,56%) sobre “Avaliação da aprendizagem” e 50 (11,54%) foram classificados como “Outros”.

Dos 154 artigos classificados no eixo temático “Avaliação da aprendizagem”, 101 se referem a pesquisas sobre avaliação no Ensino Superior, 31 no Ensino Fundamental, nove no Ensino Médio, sete na Educação Infantil e seis na Educação de Jovens e Adultos. Entre os que comunicam pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, foi realizada uma leitura atenta de todos os artigos, em sua totalidade.

Os temas são diversos e explicitam que a avaliação da aprendizagem, em sua maioria, ainda é concebida pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar como algo à parte do processo educativo, destinado apenas a mensurar dados para as avaliações em larga escala e, de forma secundária, o que o estudante aprendeu. Outro aspecto relevante é que a avaliação ainda se pauta em aspectos comportamentais dos estudantes, sendo essa crença manifestada não apenas pelos professores, mas também pelos próprios estudantes, o que demonstra ser uma forma de regular e manter o controle nas escolas. Notamos, entre as poucas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, esforços para melhorar os instrumentos de avaliação, como no redimensionamento dos conselhos de classe, nas adaptações de provas para surdos, na superação da tradicional prova para estudantes típicos e no experimento voltado à avaliação do desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, é necessário discutir a organização didática da atividade pedagógica, as diferentes concepções de educação, as teorias da aprendizagem e suas epistemologias. Verificamos apenas uma pesquisa relacionada a experiências avaliativas vinculadas a um referencial teórico específico: a de Barbosa *et al.* (2022), baseada na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental de Davydov (1982).

Consideramos ainda pertinente e atual a ponderação de Lüdke (2002) no que se refere ao fato de os estudos sobre avaliação se caracterizarem como um campo do conhecimento científico repleto de contradições e conflitos, cuja identidade evoluiu de uma aproximação muito estreita com conceitos, recursos e técnicas da mensuração para uma visão mais ampla e abrangente dos fenômenos educacionais, mas ainda não atingiu uma definição consensual de seu papel junto às escolas, seus professores e seus estudantes.

Para além da dificuldade de consensos e de estabelecer definições no campo dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem (Lüdke, 2002; Vasconcellos, 2013; Luckesi, 2018), consideramos preocupante o panorama dos estudos direcionados à avaliação da aprendizagem propriamente dita na Educação Básica: em 14 anos de publicações, apenas 12,24% do total pesquisado. Quanto ao Ensino Médio, à Educação Infantil e à EJA, os artigos são raros e representam pouco do *corpus* analisado: 2,07%, 1,61% e 1,38%, respectivamente. Pesquisas sobre políticas e sobre as avaliações em larga escala são deveras importantes; contudo, a tendência de aumento do volume de pesquisas direcionadas a essas temáticas, apontada por Bravo *et al.* (2022) e confirmada em nossos resultados, acompanha uma expressiva baixa de pesquisas voltadas a investigar aspectos sobre a avaliação da aprendizagem (propriamente dita) de nossos estudantes nas escolas.

O principal objetivo das instituições escolares é o ensino do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, por meio da sistematização dos conteúdos e dos conceitos científicos (Vygotsky, 1934/1982), e a consequente aprendizagem desses conteúdos pelos estudantes matriculados nessas instituições. As próprias avaliações em larga escala indicam sérios problemas de aprendizagem de nossos estudantes (INEP, 2023), o que implica a necessidade de pesquisas localizadas sobre as dificuldades de aprendizagem e os problemas do ensino dos conteúdos na Educação Básica (Araújo *et al.*, 2022; Brito; Castro, 2023).

## REFERÊNCIAS

ALVES, P. T. de A., SILVA, S. A. da., JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-20147). **Revista Contemporânea de Educação, /S. I./**, v. 22, n. 39, p. 137-155, maio/ago. 2022.

ARAÚJO, E. S. PRADO, A. C. de F. C. DAMAZIO, A. Avaliação e ensino desenvolvimental: da medição à mediação. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-23, 2022.

AROMATARIS, E.; PEARSON, A. The systematic review: an overview. **American Journal of Nursing, /S. I./**, v. 114, n. 3, p. 53-58, 2014.

BARBOSA, B. G.; MOHAMAD EL TASSA, K. O.; DE CARVALHO CRUZ, G.; DE MADRID, S. C. O. Teoria desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08557, 2022.

BOA ISABEL, M. B.; SANTOS, L. L.; FERENC, A. V. F. A face oculta da avaliação em Angola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 446-471, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. (2017a).

BRASIL. Lei n.º 4.224, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, *[S. I.]*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAVO, M. H. de A.; CHAPPAZ, R. de O.; SERRAO, L. F. S.; ARCAS, P. H.; MUNHOZ ALAVARSE, O.; PIMENTA, C. O. Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08681, 2022.

BRITO, C. A. L. de.; CASTRO, R. F. de. Processos formativos para avaliação da aprendizagem por professores de pedagogia atuantes em Porto Velho/RO. **Revista Educar Mais**, *[S. I.]*, v. 7, p. 899-914, 2023.

CABRAL, U. A. Em 2023, massa de rendimentos e rendimento domiciliar per capita atingem recorde. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 19 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39809-em-2023-massa-de-rendimentos-e-rendimento-domiciliar-per-capita-atingem-recorde>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010. Cap. 2, p. 33-49.

EAE - Estudos em Avaliação Educacional. Sobre a Revista Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: EAE, [2020]. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eac/about>. Acesso em: 10 dez. 2023.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109/2009**. Estabelece a sistemática para a realização do exame nacional do ensino médio no exercício de 2009. Brasília: INEP, 2019.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & saúde coletiva**, /S. I./, v. 25, n. 1, p. 55-66, 2020.

LINDE, K.; WILLICH, S. N. How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine. **Journal of the royal society of medicine**, /S. I./, v. 96, p. 17-22, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. *In*: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002. p. 89-98.

MAGNATA, R. C. V.; ABRANCHES, A. de F. P. de S. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, 2021.

MAGNATA, R. C. V.; SANTOS, A. L. F. dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, 2015.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, 2011.

NASCIMENTO, L. A. e L. do; RÔÇAS, G. Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 742-767, 2015.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG ciências humanas, linguística, letras e artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

ORTEGA, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 1-30, ago./dez. 2023.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, I. A. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, 2012.

RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08170, 2021.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.]**, v. 16, p. e8574, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574.

SANTOS, V. O crescimento econômico afetando a EJA no início do século XXI. **Sinergia, [S. l.]**, v. 16, n. 3, p. 186-197, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade, [S. l.]**, v. 40, n. 2, 2015.

SILVA, E. B.; CASTRO, R. F. de. Periodização do desenvolvimento psicológico e atividade pedagógica de ensino: elementos teórico-práticos para pensar formação docente e educação escolar. **Obutchénie, [S. l.]**, v. 7, n. 3, p. 1-21, 2023.

SILVA, E. L.; KANASHIRO, E. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015.

SILVA, J. L. C. da; SILVEIRA, É. da S. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 472-503, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práxis de mudança - por uma práxis transformadora**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de aprendizagem escolar.** 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VIANA, C. N. Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva do desenvolvimento humano. *In: ECHALAR, A. D. L. F.; MADEIRA, R. A. da M.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). Educação escolar e ensino desenvolvimental: estudos na perspectiva de Davydov e outros teóricos.* Anápolis: Editora UEG, 2024. cap. 4, p. 91-112.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista, [S. I.]**, v. 2, p. 45-58, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** Tradução: Zoia P.; Elizabeth T. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** Tradução: Z. Prestes.; Elizabeth T. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje).** Madrid: Editorial Pedagógica, 1982.

| Submetido em: 04/02/2024  
| Aprovado em: 10/11/2024  
| Publicado em: 31/03/2025