



Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium



ARTICLES/ARTIGOS/ARTÍCULOS/ARTICLES

Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória¹

Doutor Adolfo Ignacio Calderón

Professor do curso Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 36 – Parque das Universidades, Campinas, CEP 13086-900. **E-mail:** adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

Doutorando Regilson Maciel Borges

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço: Rodovia Washington Luís, Km 235 – Jardim Guanabara – São Carlos, CEP 13565-905. **E-mail:** regilsonborges@gmail.com

ARTICLE HISTORY

Received: 10 June 2012

Accepted: 28 August 2013

PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação educacional
Avaliação emancipatória
Avaliação no Brasil

RESUMO

Neste artigo discute-se historicamente a trajetória da avaliação educacional no cenário acadêmico brasileiro, abordando a influência da literatura norte-americana sobre a produção científica nacional, o rompimento com esta influência, bem como os esforços para se construir uma teoria e uma prática de avaliação aplicada à realidade brasileira. Defende-se a hipótese de que a avaliação educacional no Brasil ainda é uma área de conhecimento que se encontra em processo de constituição e fortalecimento, as duas últimas décadas permitiram superar a chamada “transferência cultural” no campo da produção científica, possibilitando a constituição e hegemonia, no âmbito da comunidade científica brasileira, de uma abordagem construída por

¹ Versão em Português do artigo *La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora*, publicado na Revista *Educación*, Lima, v. 22, p. 77-95, 2013.

KEY-WORDS:

Educational evaluation
Emancipatory evaluation
Assessment in Brazil

ABSTRACT – THE EDUCATIONAL EVALUATION IN BRAZIL: FROM THE TRANSFER CULTURAL TO EMANCIPATORY EVALUATION. This article discusses the historical trajectory of educational assessment in the Brazilian academic scenario, pointing out the influence of American literature on the Brazilian scientific production, its models break as well as the efforts in order to construct a theory and a practical assessment applied to the Brazilian reality. It supports the hypothesis that educational evaluation is still an area of knowledge that is in process of setting up and strengthening in the country, the last two decades enabled them to overcome the named «cultural transfer» in the field of scientific production, allowing the constitution and hegemony of an approach grounded on a emancipatory political pedagogical character in the scientific community.

RESÚMEN:

Evaluación educacional
Evaluación emancipadora
Evaluación en el Brasil

RESÚMEN –. LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN EL BRASIL: DE LA TRANSFERENCIA CULTURAL A LA EVALUACIÓN EMANCIPADORA. En este artículo se discute históricamente la trayectoria de la evaluación educacional en el escenario académico brasileño, abordando la influencia de la literatura norteamericana sobre la producción científica nacional, el rompimiento con esa influencia, como los esfuerzos realizados para construir una teoría y una práctica de evaluación aplicada a la realidad brasileña. Se defiende la hipótesis de que, aunque la evaluación educacional en el Brasil todavía sea una área de conocimiento que se encuentra en proceso de fortalecimiento, las dos últimas décadas permitieron superar la llamada «transferencia cultural» en el campo de la producción científica, posibilitando la constitución y hegemonía, en el ámbito de la comunidad científica brasileña, de un abordaje construido por investigadores brasileños, denominado de evaluación emancipadora.

Introdução

Neste artigo contextualiza-se historicamente a avaliação educacional com o objetivo de compreender as transformações ocorridas nessa área de conhecimento, tendo como ponto de partida a década de 60 do século XX, quando

se constata a forte influência da produção científica norte-americana, por meio do processo histórico denominado transferência cultural.

São relatados os esforços realizados por pesquisadores brasileiros para construir um referencial teórico próprio da comunidade científica brasileira em torno da avaliação educacional e se analisam as primeiras tentativas de sistematização do conhecimento científico sobre o tema da avaliação, por meio do surgimento de pesquisas denominadas “estado da arte”.

Como resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico, neste artigo, se defende a hipótese de que, embora a avaliação educacional no Brasil seja um campo de conhecimento científico que se encontra em processo de fortalecimento, as duas últimas décadas permitiram superar a chamada “transferência cultural” no campo da produção científica. Isso se deu por meio da constituição e hegemonia de uma abordagem construída por pesquisadores brasileiros denominada avaliação emancipatória.

Avaliação Educacional: aspectos históricos

De acordo com a literatura acadêmica, as raízes práticas da avaliação remontam os primórdios da história da humanidade. O homem de Neanderthal, por exemplo, já a praticava ao determinar que tipos de madeira se prestavam à confecção das melhores lanças. As primeiras avaliações formais são evidentes 2000 a.C., quando autoridades chinesas examinavam seus servidores públicos. Igualmente os gregos, séculos antes de Cristo, utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense (DIAS SOBRINHO, 2002; WORTHEN; SANDER; FITZPACTRIK, 2004; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Entretanto, a avaliação começará a ser praticada de maneira mais estruturada e constante a partir do século XVIII, especialmente na França e na antiga Prússia (Alemanha), período em que se começa a aplicação de exames públicos em larga escala para a seleção de funcionários públicos (FERNANDES, 2009). Tamanha foi à importância dos exames e das provas que acabaram constituindo uma área de estudos, a docimologia, a “ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.30).

O grande passo para a evolução da avaliação educacional foi dado por Thorndike, nos princípios do século XX, quando ganha força o movimento que desejava provas na área da educação na medida em que a tecnologia da mensuração fazia rápidos avanços. Thorndike desenvolveu todo um aparato tecnológico para medir as capacidades humanas, em que a avaliação passou a ter o significado de medida (*testing*) (VIANNA, 1995). Assim, a década de 1920 viu o rápido surgimento de testes baseados nas normas de programas, criados para avaliar os níveis individuais de desempenho (WORTHEN; SANDERS; FITZPACTRIK, 2004).

Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p.30), a ideia de avaliação, nos Estados Unidos, no século XIX, era tão ligada à ideia de exame que foram criadas associações para o desenvolvimento de testes padronizados. A inspiração para essa concepção, de que testes bem construídos permitiriam medir com rigor e

isenção as aprendizagens escolares dos alunos, vem, segundo Fernandes (2009, p.44), dos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões. Os testes psicológicos, desenvolvidos na França por Alfred Binet e Théodore Simon, em 1905, dão origem ao chamado coeficiente de inteligência (QI). No Brasil a sistematização dos exames escolares foi feita nos séculos XVI e XVII pelos jesuítas, por meio do documento conhecido como *Ratio Studiorum*², onde alguns dos procedimentos propostos para o momento da prova estavam na rigorosidade com o tempo para realizá-la e o silêncio dos alunos, não podendo perguntar nada (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Somente depois de 1930, por conta dos estudos de Ralph Tyler, é que a avaliação ganha maior amplitude, e passa da averiguação da aprendizagem individual e/ou coletiva dos estudantes à averiguação se os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo seus objetivos. Com Tyler surge, em 1934, a expressão “avaliação educacional”, e que o faz ser reconhecido como o pai desse campo de estudo (SAUL, 2001; DIAS SOBRINHO, 2003; FERNANDES, 2009).

Em sua obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino*, publicada em 1949, Tyler destacou a importância da avaliação no desenvolvimento do currículo, considerava que o processo de avaliação consistia em determinar em que medida os objetivos educacionais estavam sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e ensino.

A proposta de avaliação elaborada por Tyler logo encontrou aceitação nos anos 60 no meio acadêmico norte-americano e foi disseminada por autores como Hilda Taba, que em 1962, a partir das ideias de Tyler, propôs um modelo para elaborar o currículo. Por sua vez, em 1962, Robert F. Mager, introduziu um modelo específico para a operacionalização dos objetivos educacionais. Também, James Popham junto com Eva Baker publicaram, em 1970, um conjunto de cinco volumes centrados em planejamento de ensino e avaliação (SAUL, 2001).

Mas foram outros quatro autores norte-americanos os que contribuíram decisivamente, na década de 70, para o desenvolvimento teórico da área da avaliação educacional: Lee Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam e Robert Stake. Os estudos desses autores, somados aos de Malcom Parlett, David Hamilton, e Barry Macdonald, exerceram uma forte influência na trajetória brasileira da avaliação. Deve-se mencionar que, a partir de 1970, a avaliação educacional se converte em um campo profissional definido, que exigia uma especialização mais aprofundada. Neste período também surgiram importantes revistas especializadas que permitiram a difusão de novas ideias e a formulação de novas teorias e modelos para a avaliação, sobretudo, a divulgação de estudos com base científica (VIANNA, 1995).

Cronbach propôs a superação da ideia de que os objetivos são os organizadores da avaliação, esta deveria ser definida em seu aspecto mais amplo, como

² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, s.d).

“atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de informações” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.32). Na visão de Cronbach, a avaliação (de programas, currículo) deveria ser processada ao longo de sua estruturação e não depois, em sua conclusão (DIAS SOBRINHO, 2003; RISTOFF, 2003; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Scriven considerava que, além de avaliar os objetivos finais de um curso, seria importante analisar aqueles que estavam em desenvolvimento, o que permitiria a intervenção durante a execução do plano. Foi assim que este autor trabalhou os conceitos de avaliação somativa e formativa. Entendendo-se por somativa, a avaliação realizada depois de terminado um processo com o objetivo de verificar resultado, e por formativa, a avaliação realizada ao longo do processo com objetivo de permitir o aprimoramento das ações (WORTHEN, 1982; SOUSA, 1998; DIAS SOBRINHO, 2003; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Stufflebeam também abraçou a concepção elaborada por Cronbach e Scriven, no sentido de entender a avaliação como tomada de decisão. Para Stufflebeam a avaliação é um julgamento de mérito que serve tanto para tomada de decisão quanto para controle. Junto com Guba, Hammond e Provus, concebeu o modelo avaliativo conhecido como CIPP (Contexto, *Input*, Processo e Produto). A avaliação deveria ser não somente para comprovar o valor dos programas, mas deveriam ter em vista sua melhoria (WORTHEN, 1982; SOUSA, 1998; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Stake amplia o processo de interpretação da avaliação partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em consideração. Com isso a avaliação abarca a emissão de juízos não somente de especialistas em avaliação, como também de todos os envolvidos no processo. Para Stake, o importante é o que está acontecendo no programa, por esse motivo sua concepção de avaliação está direcionada mais para as atividades do programa do que para seus objetivos (STAKE, 1982; SOUSA, 1998; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Na década de 70, Parlett e Hamilton desenvolveram a chamada avaliação iluminativa, baseada no paradigma socioantropológico que busca uma compreensão da realidade, mediante o estudo dos fenômenos que ocorreriam naturalmente. Seu foco estava na interpretação do processo educativo (experiências dos participantes, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais), levando à discussão sobre os resultados da avaliação enquanto processo (PARLETT; HAMILTON, 1982; SOUSA, 1998).

Macdonald (1982) introduz uma classificação política dos estudos avaliativos, descreveu três tipos de estudos avaliativos: o burocrático, o autocrático e o democrático. A avaliação burocrática constitui um serviço oferecido às agências governamentais com o objetivo de atender as necessidades de maior controle sobre a distribuição dos recursos da área da educação. A avaliação autocrática, também é um serviço oferecido às agências governamentais com o objetivo de maior controle sobre as políticas educacionais como um todo. Finalmente, a avaliação democrática é um serviço informativo, oferecido à comunidade acerca das características de um programa educacional.

Com objetivo de sistematizar o desenvolvimento histórico da avaliação educacional, Dias Sobrinho (2003), apoiado no trabalho de Stufflebeam e Skinkfield (1987), destaca cinco períodos: o primeiro é conhecido como “pré-Tyler”, situado nos últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. O segundo, chamado de avaliação por objetivos, tem Tyler como seu maior expoente, e situa-se entre 1930 a 1945. O terceiro é designado de “era da inocência”, que vai de 1946 a 1957. O quarto chamado de “realismo” vai de 1958 a 1972. E o quinto, e último, é conhecido como “período do profissionalismo”, que tem como marco a década de 1970.

Outros autores como Penna Firme (1994) e Fernandes (2009), trabalham com a proposta de Guba e Lincoln (1989) e destacam que a avaliação passou por quatro gerações: a primeira é chamada de “mensuração”, onde a ênfase é para as medidas e testes. A segunda é a da “descrição”, centrada nos resultados com relação aos objetivos. A terceira é a do “julgamento de valor”, em que corresponde ao avaliador o papel de juiz. E finalmente a quarta geração chamada de “negociação”, onde os parâmetros e decisões são determinados e definidos por um processo negociado e interativo com os atores envolvidos na avaliação.

Levando em consideração as classificações anteriormente mencionadas, pode-se afirmar que o conceito de avaliação tem sido compreendido, e ainda é, a partir de quatro principais significados:

- a) Avaliação e medida são sinônimas, e se reduzem a aplicação de testes.
- b) A avaliação não se limita a medir, é muito mais que isso, na medida em que descreve de forma neutra até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos.
- c) A avaliação é vista como um processo no qual não só se descreve o desempenho alcançado, mas também se julga o desempenho do aluno a partir dos objetivos educacionais propostos.
- d) A avaliação implica um processo negociado e interativo com aqueles atores que estão envolvidos no processo avaliativo.

A partir do exposto, pode-se concluir que a avaliação educacional, inicialmente preocupada com a avaliação da aprendizagem/rendimento escolar mediante aplicação de testes padronizados, confundida com medida e inserida no campo da psicologia, passou a se preocupar com os currículos, programas e, sobretudo, com formulação de cumprimento dos objetivos. De algo muito restrito aos alunos a avaliação ampliou-se para instituições e sistemas, e hoje se constitui em uma “uma indústria tentacular e solidamente profissionalizada” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 43).

Avaliação Educacional e sua trajetória no Brasil

No Brasil os primeiros esforços em torno da avaliação educacional, conforme Saul (2001), Gatti (2002), Vianna (2002), e Dias Sobrinho (2003a), se iniciam a partir dos anos de 1960. Nesse período, de acordo com Sousa (2005), o significado atribuído à expressão “avaliação educacional” era de seleção de estudantes e medição de desempenho.

Foi essa cultura de medição que, segundo Gatti (2002), se desenvolveu em torno dos processos avaliativos no cotidiano escolar e que permanece ainda hoje,

quando as pessoas se reportam de imediato a esse tipo de avaliação ao se referirem à avaliação educacional.

Saul (2001) também assinala os anos 60 para referir-se a trajetória da avaliação educacional no Brasil. Para a autora, trata-se de um campo fortemente influenciado pela produção norte-americana, devido à presença de técnicos norte-americanos que, por meio de acordos internacionais, estiveram à frente do treinamento de professores brasileiros, e dos estudos de pós-graduação (mestrados e doutorados) realizados por professores brasileiros nos Estados Unidos.

Este período de forte influência estrangeira no Brasil é considerado como um momento de “transferência cultural”, no qual teorias e práticas educacionais americanas foram incorporadas no cenário intelectual e educacional brasileiro. A influência apontada por Saul (2001) é constatada por Vianna (1995; 2002) ao registrar algumas experiências de programas de avaliação realizados na década de 60 e 70, que se basearam em princípios metodológicos de referência norte-americana.

No cenário acadêmico brasileiro, as ideias de Tyler também receberam importante atenção, sua obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino* chegou a ter nove edições entre 1974 a 1984. Outro fator que permitiu a difusão e influência do pensamento de Tyler foi à tradução para o português dos trabalhos de seus seguidores Hilda Taba, Robert F. Mager, James Popham, Eva Baker, os quais tiveram acolhida entre os teóricos brasileiros, como por exemplo, Dalila Sperb, autora do primeiro manual de currículo no Brasil, Marina Couto e Lady Lina Traldi, entre outros autores (SAUL, 2001).

Convém mencionar que a perspectiva tyleriana de avaliação, ainda que tenha permitido um avanço da fundamentação teórica desse campo de estudos, teve e, ainda tem uma concepção positivista de avaliação. Considera que só poderia ser avaliado aquele que fosse observado por meio de provas ou algum outro tipo de instrumento de medida.

A tese de Tyler que a avaliação envolvia, conforme Sousa (1998, p.162), “a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, somente evidências válidas sobre comportamentos desejados - os objetivos educacionais - forneceriam possibilidade de uma avaliação apropriada”, passou a ser rejeitada por importantes setores da comunidade científica brasileira. Esta comunidade ao questionar esse caráter, basicamente comportamental da avaliação, buscou outros referenciais de avaliação, entre os quais Scriven, Stake, Parllet, Hamilton, MacDonald

No final dos anos 70 os problemas da avaliação passaram a merecer um enfoque teórico mais aprofundado (VIANNA, 1992; SAUL, 2001; SOUSA, 2005). Trata-se de um período em que a produção científica brasileira se direciona para a avaliação de programas educacionais, e se destacam os estudos realizados pelas pesquisadoras Maria Amélia Goldberg, Clarilza Prado Sousa e Maria Laura Franco a respeito da avaliação de inovações curriculares e programas de ensino, tais como, “A Prática da avaliação”, publicado em 1979, e “Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa”, publicado em 1980.

Saul (2001), ao comentar os esforços empreendidos a partir de 1978 com o objetivo de romper o circuito que marcava a avaliação no país, a chamada “transferência cultural” e a forte influência tyleriana, destaca a importância de quatro fatores:

- e) A publicação do artigo de Marli André, publicado em 1978, “A abordagem etnográfica: uma perspectiva na avaliação educacional”;
- f) A tradução para o português do estudo de Parlett e Hamilton, em 1980, “Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores”;
- g) A publicação da revista Educação e Avaliação, em dois únicos números, em 1980 e 1981;
- h) A publicação, em 1982, do estudo de Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado Sousa “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios”.

A reflexão teórica sobre a análise política da avaliação, no final da década de 70 e início dos anos 80, será objeto de estudo de importantes pesquisadores brasileiros, entre os quais destacam-se: Ana Maria Saul, Mere Abramowicz, Isabel Cappelletti, Cipriano Carlos Luckesi, Magda Soares, Sandra Zákia Lian Sousa, Pedro Demo, Maria Amélia Golberg, Clarilza Prado Sousa, Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcelos, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Luke, Thereza Penna Firme, entre outros autores (SOUSA, 1998). Eles passaram a desenvolver referenciais teóricos alternativos ao modelo tecnicista de avaliação e com isso criaram as bases para o surgimento, no âmbito da comunidade científica brasileira, da chamada “avaliação emancipatória”.

Assim, pesquisadores brasileiros passaram a desenvolver uma análise crítica do papel da avaliação, e se apoiaram, sobretudo, nas teorias sociológicas. Estas mostravam que as escolas teriam dentro delas formas de resistência que se oporiam aos discursos ideológicos dominantes (SAUL, 2001; SOUSA, 1998).

Do início dos anos 80, foram os estudos de Ana Maria Saul que contribuíram decisivamente para a construção, no Brasil, de um novo paradigma para a avaliação, a chamada “avaliação emancipatória”. Esta teoria foi resultado de sua tese de doutorado, defendida, em 1985, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia Educacional) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação”, posteriormente publicada em forma de livro.

O novo paradigma surgiu como reação aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional, em particular do currículo, presentes na literatura e vigentes na prática avaliativa brasileira naquela época. Trata-se de uma proposta de caráter político-pedagógica, que incorpora uma perspectiva crítico-transformadora da realidade educacional enquanto fundamento e uma prática democrática enquanto processo.

Nesta perspectiva crítica, Pedro Demo centrou seus estudos na avaliação qualitativa, com o objetivo de superar a avaliação meramente quantitativa, mas sem eliminá-la. Nos anos 80, Demo defendia que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, assim o estudo da realidade não pode reduzir-se só as manifestações empiricamente mensuráveis.

Ainda nos anos 80, alguns programas governamentais de avaliação foram objeto de pesquisas científicas e surgiram conhecimentos específicos a partir da implementação destas políticas educacionais. Assim, por exemplo, Vianna (1995) estudou, entre outros, o projeto de avaliação sobre o desempenho escolar de alunos da 3ª série do Ensino Médio, realizado pelo Ministério da Educação, com apoio do Banco Mundial e a colaboração científica da Fundação Carlos Chagas, e Dias Sobrinho (2002; 2003) estudou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES).

No que se refere à avaliação educacional, enquanto mecanismo de ação governamental nos anos 90, esta teve um papel central na formulação e implementação das políticas educacionais, tanto em nível básico quanto no superior. Foram criados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993; o Exame Nacional dos Cursos (ENC), em 1995; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998.

Com relação às políticas de avaliação da educação básica, convém mencionar que pesquisadores como Vianna (1995; 2002), Barreto e Pinto (2001), Gatti (2002), Freitas (2005; 2007), Castro (2009), entre outros autores, trouxeram importantes contribuições para a compreensão das avaliações nos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. A respeito das políticas de avaliação da educação superior, pesquisadores como Balzan (1995), Dias Sobrinho (2002; 2003; 2010), Rothen, David e Lopes (2008), Barreyro e Rothen (2006; 2008), Brito (2008), Polidori (2009), realizaram análises críticas dos instrumentos de avaliação, suas intenções e seus resultados, e ressaltam a forte influência do neoliberalismo no processo de elaboração das políticas de avaliação no país.

É importante destacar que, na década de 90, começaram a surgir os primeiros trabalhos na perspectiva metodológica dos estudos denominados “estado da arte”. Estes estudos estavam preocupados com o mapeamento, análise e compreensão da produção científica sobre a avaliação educacional disseminada no país, cobrindo um período de 1970 a 1998, e tendo como fonte básica, tanto artigos publicados em revistas científicas nacionais (VIANNA, 1992; CANDAU; OSWALD, 1995; SOUSA, 1995; BARRETO; PINTO, 2001), quanto à produção científica no âmbito da pós-graduação, diretamente as teses e dissertações em educação (SOUSA, 1994a; 1994b; 1996).

Convém mencionar que, na primeira década do século XXI, foram realizados outros estudos na tentativa de sistematizar o conhecimento produzido. Entre os trabalhos, encontram-se os realizados por Barreto, Pinto, Martins e Duran (2001), Gonçalves Filho (2003), Sousa (2005), Teixeira (2006), Gama, Coelho e Camelo (2007), Frezza e Silva (2009), e Uler (2010).

No campo das políticas de avaliação nas décadas de 1980, 90 e também na primeira década do presente século, caracterizado pela criação de instrumentos de avaliação em larga escala, tanto para a educação básica (ANEB³, ANRESC⁴,

³ Avaliação Nacional da Educação Básica

⁴ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

PROVA BRASIL, IDEB⁵), como para a educação superior (SINAES⁶, ENADE⁷, IDD⁸, IGC⁹, CPC¹⁰), pode-se observar na literatura científica (SOUSA, 1998; SAUL, 2001; ROTHEN; DAVID; LOPES, 2008; BARREYRO; ROTHEN, 2006; 2008), a tensão permanente entre dois paradigmas teóricos no campo da avaliação, denominados por Saul (1990, p.18) de “técnico-burocrático” e “crítico-transformador”.

Dias Sobrinho (2004) denominará esses dois paradigmas de “objetivista” e “subjetivista”, respectivamente, a partir da compreensão de que o papel da avaliação não é somente técnico, mas especialmente ético e político, de vital importância para as transformações e as reformas da educação e da própria sociedade. Para cada um desses paradigmas, um que concebe a educação segundo a lógica do mercado e o outro como um bem público, corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação.

De acordo com Dias Sobrinho (2004), não se trata de adotar exclusivamente o controle (medida, verificação, constatação, classificação, seleção, etc.), nem tampouco de adotar exclusivamente procedimentos subjetivistas que não tenham base em dados da realidade. As duas epistemologias representam duas visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes entre si, porém são complementares e não se excluem uma da outra.

Tudo isso faz da avaliação educacional um campo cheio de contradições e múltiplas referências, sobretudo no processo acumulativo do conhecimento construído cientificamente. Trata-se do contraste e enfrentamento entre diversas teorias, dentro do “conflito entre as comunidades científicas” (APPLE, 2006, p.131). Elas são resultados de discussões e conflitos interpessoais e intergrupais que dispõem “de teorias concorrentes e será descartada aquela que não só contradiz os fatos, mas quando a comunidade científica tiver uma teoria melhor que a anterior” (CHIZZOTTI, 2006, p.23).

Explorando o conceito de Avaliação Educacional

A partir da trajetória histórica da avaliação educacional pode-se afirmar que a avaliação é, por sua própria natureza, um campo de conhecimento complexo, multidisciplinar, influenciado pela pedagogia, didática, psicologia, sociologia, antropologia e ética. Essas contribuições teóricas ocorreram, sobretudo, a partir da década de 80 com a prevalência de pressupostos teóricos menos subordinados ao positivismo e com o reconhecimento de que “se torna necessário integrar novas teorias e novos modelos para enfrentar os problemas dos sistemas educacionais” (FERNANDES, 2009, p.26).

A trajetória da avaliação educacional permite constatar que o ato de avaliar está longe de ser entendido como um ato consensual, pois não existe uma única

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

⁷ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

⁸ Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado

⁹ Índice Geral de Cursos

¹⁰ Conceito Preliminar de Curso

forma de definir a avaliação, depende do objeto que está sendo avaliado e, conseqüentemente, dos parâmetros teóricos que o avaliador sustenta.

No Brasil, os mesmos teóricos que contribuíram para a construção do paradigma emancipatório – Sousa (1998), Abramowicz (1998), Cappelletti (2001), Saul (2001), Hoffmann (1994), Demo (1996), Luckesi (1998), Freitas (1998), Dias Sobrinho (2002), entre outros – a pesar de que possuem pontos em comum que os converte, de certa forma, em críticos da abordagem meramente tecnicista, também possuem matizes e concepções teóricas diferentes.

Sousa (1998) entende a avaliação como uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção de homem que se deseja formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. São, portanto, os determinantes sociais quem definem a função que a escola vai ter, e a avaliação enquanto prática educativa explícita e acaba legitimando esta função.

Abramowicz (1998), pensando a avaliação a partir de um paradigma crítico-humanista, a concebe, igualmente a Sousa (1998), a partir de valores humanos, articulada a uma constelação de princípios éticos. Estes permitirão o distanciamento da atividade controladora, atribuindo um novo sentido crítico, criativo, competente e comprometido com um horizonte transformador.

Também Cappelletti (2001) reconhece a riqueza teórica presente nas abordagens crítico-humanísticas, que concebem a avaliação como um processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador, e assumem a avaliação como ação consciente, reflexiva e crítica, que se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado.

Nessa mesma perspectiva Saul (2001) define sua proposta de avaliação emancipatória como um processo de análise e crítica de uma determinada realidade, objetivando sua transformação. Seu interesse é emancipador e libertador, o que provoca a crítica para libertar o sujeito de determinados condicionamentos. Busca que as pessoas, direta ou indiretamente, envolvidas na ação educacional, escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Hoffmann (1994), longe de uma perspectiva libertadora, teoriza sobre a avaliação mediadora como proposta que se opõe ao paradigma classificatório. Trata-se de uma ação avaliativa pela qual se produziria a reorganização do saber. Isso implica ação, movimento e provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, como professor e aluno que buscam coordenar seus pontos de vista, trocar ideias e reorganizá-la.

A avaliação, para Demo (1996), tem sua razão de ser como processo de sustentação do bom desempenho do aluno. Se o aluno não aprendeu bem, com qualidade formal e política, a avaliação não teve sentido. Considera a avaliação como um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora.

Para Luckesi (1998), o ato de avaliar exige coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação. A isso se acrescenta uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do

objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto.

Freitas (1998), por sua vez, entende que a avaliação não é apenas um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho dos alunos e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos propostos pelas disciplinas escolares. A avaliação reúne um conjunto de práticas que legitimam a exclusão da classe trabalhadora da escola e que estão estreitamente articuladas com a organização global do trabalho escolar.

Diante desses múltiplos significados, Dias Sobrinho (2002) afirma que a avaliação é pluri-referencial, complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências. É um campo disputado por diversas áreas de conhecimento e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais.

Na tentativa de sistematizar o campo da avaliação educacional, Freitas et. al. (2009) destacam a existência de três níveis de avaliação integrados simultaneamente, ao articular a avaliação realizada em sala de aula (avaliação da aprendizagem), com a avaliação interna à escola e sob seu controle (avaliação institucional) e a avaliação de responsabilidade do poder público (avaliação de sistemas). Sordi e Ludke (2009) consideram que a articulação desses três níveis de avaliação repercute nos processos de qualificação das formas de participação docente no projeto da escola e indiretamente melhora a aprendizagem dos estudantes.

De todas as formas, é possível considerar que, apesar de haver referência a diferentes modalidades de avaliação (aprendizagem dos alunos, instituições educacionais e sistemas de ensino), os três níveis de avaliação educacional mencionados têm uma característica em comum: o aluno como figura central nos processos avaliativos.

Considerações Finais

O estudo do contexto histórico da avaliação educacional permite compreender suas transformações conceituais a partir das contribuições realizadas por diversos teóricos, com evidente influência norte-americana.

As contribuições teóricas dos autores norte-americanos acabaram influenciando fortemente a trajetória da avaliação educacional no Brasil, dentro de um processo de “transferência cultural”, marcado por uma visão considerada como tecnicista e positivista, que associava a avaliação à medida. Trata-se de um enfoque que, ao ser intelectualmente questionado e combatido, deu lugar a uma abordagem com forte influência política, dentro do paradigma do conflito social, com explícitos objetivos emancipatórios e libertadores.

O paradigma de uma avaliação emancipatória começou a ser delineado nos anos 80 e se converteu, a partir dos anos 90, em uma abordagem hegemônica no meio acadêmico e intelectual do país, principalmente na primeira década do século XXI. O consenso que predomina é em torno a uma avaliação de “natureza político-pedagógica incorporando uma perspectiva crítico-transformadora como fundamento e uma prática democrática enquanto processo” (SAUL, 1990, p.18).

A partir da crítica a transferência cultural em relação à apropriação da produção internacional sobre o tema da avaliação, por parte dos intelectuais brasileiros, que culminou com a formulação do paradigma da avaliação emancipatória, é possível identificar as leituras críticas realizadas com relação às políticas neoliberais dos anos 90, no âmbito da avaliação educacional.

Embora o paradigma emancipatório tenha ganhado consenso no campo acadêmico-universitário brasileiro da área da educação, convém ressaltar que consenso não significa homogeneização. Isso quer dizer que existem pequenos círculos intelectuais que questionam esse consenso acadêmico, de onde se destacam autores como Paulo Renato Souza, Eunice Durhan, Mario Araújo Filho, Paulo Alcântara Gomes, Maria Helena Guimarães de Castro, Simon Schwartzman, Claudio de Moura Castro entre outros, que incluem pioneiros da avaliação educacional brasileira como Heraldo Marelim Vianna e Bernadete Gatti. Cada um, a sua maneira, advogam por uma visão mais técnica e menos politizada e ideológica o processo avaliativo.

No que diz respeito às divergências conceituais em relação à avaliação educacional, para Dias Sobrinho (2003) se trata de uma polêmica que não se limita apenas a diferenças teóricas, se converte em um conflito fundamentalmente político, na medida em que a avaliação passa a ser utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo.

Convém destacar, inclusive, os resultados da tese de doutorado de Uler (2010) que, ao analisar as teses e dissertações defendidas em três programas de pós-graduação em educação localizados no Estado de São Paulo, entre 2000 e 2007, constatou o predomínio, no ambiente acadêmico universitário, de um movimento de hipervalorização dos aspectos relativos à chamada avaliação emancipatória e a distância que existe entre o discurso universitário e a prática avaliativa presente na escola, ainda marcada por práticas tradicionais e tecnicistas.

A pesquisa bibliográfica realizada neste artigo permite constatar que a avaliação educacional no Brasil é um campo de conhecimento que está em processo de fortalecimento. Como afirma Heraldo Marelim Vianna, a avaliação educacional no país, com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, além de permitir a identificação de diferentes tendências, sobretudo, no que se refere ao desempenho educacional, “ainda está para ser pesquisada e analisada” (VIANNA, 2002, p.64).

Referências

- ABRAMOWICZ, Mere. Repensando a Avaliação da Aprendizagem no Curso Noturno. *Idéias*, 25, 119-133. São Paulo, 1998.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Vinicius Figueira (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALZAN, Newton Cesar. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARRETO, Elba Sá Siqueira; PINTO, Regina Pahim. *Avaliação na educação básica, 1990-1998*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BARRETO, Elba Sá Siqueira; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Angela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 49-88, 2001.

- BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José Carlos. "Sinaes" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.
- BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José Carlos. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. *Actas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação*, 2008, Porto, Portugal. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2008.
- BRITO, Marcia Regina F. O Sinaes e o Enade: da concepção à implementação. *Avaliação*, Campinas, v.13, n.3, p. 841-850, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luisa M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p.25-36, 1995.
- CAPELLETTI, Isabel. Um Relato de Experiência em Avaliação Enquanto Processo. In: CAPELLETTI, Isabel (Org.). *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. 2ª edição. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.
- DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 14, p. 5-16, 1986.
- DEPRESBITERES, Lea; TAVARES, Marivalda Rossi. *Diversificar é preciso... Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n.1, p. 195-224, 2010.
- _____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(88), 703-725, 2004.
- _____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FREITAS, Dirce Nei T. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- _____. Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n.31, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos. Interações possíveis ente a Área de Currículo e a Didática: o Caso da Avaliação. *Proposições*, Campinas, v. 9, n. 3, p. 28-42, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREZZA, Flávia S.; SILVA, Itamar Mendes. Documentos de avaliação: análise das produções apresentadas nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED– entre 2000 a 2008, 2009, Campinas. XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas. *Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas*. Campinas: PUC-Campinas, 2009.
- GAMA, Zacarias Jaeger; COELHO, Daniel Bedirian; CAMELO, Jordan Aragão. Avaliação educacional: geografia de textos na internet – explorações iniciais. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42/1, p. 1-11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: Pontuando uma história de ações. *Eccos*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.
- GONÇALVES FILHO, Francisco. *Enfoques de avaliação institucional em revista: um estudo da revista Avaliação (1996-2002)*. 2003. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- GUBA, Egon; LINCOLN Yvonna. *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage, 1989.

- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Idéias*, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que prática a escola? *Ideias*, São Paulo, n. 8, p. 71-80, 1998.
- MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- PARLLET, Malcom; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- PENNA FIRME, Tereza. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, 1994.
- POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... Outros índices. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.
- RISTOFF, Dilvo Ivo. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- ROTHEN, José Carlos; DAVID Luciano; LOPES, Luciana Martins. Provão e Enade em debate no JC E-mail: 2002 a 2006. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 111-123, 2008.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Avaliação da Universidade: Buscando uma Alternativa Democrática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.1, p.17-19, 1990.
- SORDI, Mara Reina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.
- SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Idéias*, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. 40 anos de contribuição a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, 2005.
- _____. Avaliação da aprendizagem: análise das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 111-144, 1996.
- _____. Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas do Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 43-49, 1995.
- _____. Avaliação da aprendizagem: a divulgação das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 73-79, 1994a.
- _____. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990*. 1994. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1994b.
- STAKE, Robert. Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- STUFFLEBEAM, Daniel L.; SKINFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 1987.
- TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo (1975-200). *Cadernos de Pós-Graduação – educação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.
- TOLEDO, Arnault; RUCKSTADTER, Flavio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. *Ratio Studiorum*. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>>. Acesso em: 15/10/2010.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Leonel Vallandro (trad.). Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- ULER, Arnilde Marta. *Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000-2007)*. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995.

_____. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 100-105, 1992.

WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. Sanders; FITZPATRICK, Jody L. Fitzpatrick. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Dinah de Abreu Azevedo (trad.). São Paulo: Editora Gente, 2004.