

Avaliação Educacional Brasileira na Década de 1980: o campo entre duas abordagens

▸ Regilson Maciel Borges *

▸ José Carlos Rothen **

Resumo

O artigo analisa a configuração do campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, identificando os agentes que o constituíam e as suas contribuições teóricas sobre a temática da avaliação. Realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental, associada às estratégias dos estudos bibliométricos e à análise de conteúdo. Os resultados mostram a participação de 19 pesquisadores brasileiros no processo de desenvolvimento do campo, cujas contribuições teóricas apontam para duas principais abordagens de avaliação: uma que se fundamenta principalmente na mensuração dos resultados e outra que defende prioritariamente a participação nos processos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Campo científico. Avaliação como resultado. Avaliação como processo.

* Doutor em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: regilsonborges@gmail.com.

** Doutor em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pós-Doutorado pela Université de Strasbourg (UNISTRA, França). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: josecarlos@rothen.pro.br.

Introdução

O artigo analisa a configuração do campo da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, identificando os agentes que constituíam esse campo e suas contribuições teóricas sobre a temática da avaliação. Essas contribuições apontam para duas principais abordagens de avaliação: uma que se fundamenta na mensuração dos resultados e outra que defende a participação nos processos avaliativos.

A avaliação educacional está sendo entendida na diversidade que envolve o próprio fenômeno educativo, e nisto se inclui tanto seu nível macro, caso da avaliação de sistemas educacionais, da avaliação de programas educacionais e da avaliação em larga escala, quanto seu nível micro, caso da avaliação de rendimento escolar e da avaliação de currículo (GOLDBERG, 1980). Todos esses níveis que compõem a avaliação encontram-se, de certo modo, delimitados “pela teoria e prática que as circunstancializam”, de onde se infere que “a avaliação não se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação” (LUCKESI, 1984, p. 6). Assim, toda definição e atividade avaliativa carregam uma concepção teórica de educação e uma prática pedagógica que traduzem o posicionamento emitido e executado.

A compreensão da noção de campo é fornecida por Bourdieu (1983), para o qual se trata de um espaço estruturado de posições, onde o que está em jogo é uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica. Disso compreende-se que o campo é composto por agentes que o sustentam e o legitimam, nesse sentido “o campo é disputado por grupos que são partidários de um determinado enfoque [...]. Cada enfoque tem importantes seguidores, apresenta explicitamente alguns fundamentos racionais, aparece nas bibliografias, é posto em prática” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17). Dele decorrem “visões de mundo, crenças, atitudes e práticas mais ou menos compartilhadas por grupos de cientistas, pensadores e estudiosos que constituem uma comunidade intelectual [...]” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15).

Segundo Stremel (2017) um campo precisa de agentes, instituições, ideias e interesses específicos que lhe dê sustentação e também legitimação. Nesse sentido o estudo da constituição de um campo, nesse caso do campo brasileiro da avaliação educacional, “envolve considerar como fonte aquilo que estrutura os campos, que são as instituições, os agentes, bem como o que se gera no interior dos campos, que são as produções dos agentes, as suas publicações” (STREMEL, 2017, p. 7). E essa análise da

constituição do campo só pode ser apreendida, segundo a autora, por meio de uma análise histórica, “na qual as fontes se constituem como ponto de partida, de apoio para essa análise” (STREMEL, 2017, p. 6).

A partir disso compreende-se que o campo brasileiro da avaliação educacional ainda se encontra em processo de consolidação e fortalecimento, recebendo importante contribuição teórica nos anos 1980, transcrita na considerável produção de conhecimento sobre a temática em questão (BORGES, 2017). É um período em que começa a ser delineada, por pesquisadores brasileiros no âmbito da comunidade científica, uma nova abordagem de avaliação denominada de avaliação emancipatória, que possibilitou superar os pressupostos teórico-metodológicos e o autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional presentes na literatura e vigentes na prática que marcava a avaliação no país (CALDERÓN; BORGES, 2013a).

A escolha da década de 1980 enquanto recorte temporal da pesquisa deu-se em razão do entendimento de que, nesse período, em que as políticas, programas e projetos para as diferentes áreas sociais no Brasil se encontravam em processo de formulação, foram também criadas as primeiras políticas de avaliação para a educação no país, momento em que são organizadas e publicadas as principais obras sobre a temática da avaliação, que acabaram se constituindo como referência para o campo em construção. Nesse período também tiveram início as primeiras experiências sistemáticas e propostas de avaliação das instituições de educação brasileira, tanto para a educação básica quanto para o ensino superior (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Tudo isso fez com que Barreyro e Rothen (2011, p. 76) definissem a década de 1980 como o “momento da proposta”, assim como Almeida Júnior (2005) denominou esse período como a “construção da agenda da avaliação” no país.

Notadamente, o que ocorreu durante os anos 1980 foi o delineamento, por acadêmicos que participaram de comissões governamentais do Ministério da educação (MEC) a época, das duas principais concepções de avaliação que vieram a ser adotadas posteriormente: a da avaliação como uma visão formativa/emancipatória, presente no Programa de Avaliação da Reforma Universitária PARU de 1983; e da avaliação como regulação/controle, presente no relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior CNRES de 1985. (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; 2008b). Essas concepções foram acolhidas pelos pesquisadores brasileiros que passaram a defender ora uma visão política,

ora uma visão mais técnica dos processos avaliativos, as quais influenciaram diretamente as políticas de avaliação formuladas no Brasil a partir da década de 1990.

O cenário exposto justifica a opção pela década de 1980 enquanto período a ser analisado, justamente por se tratar de um período especialmente rico para a organização do campo educacional brasileiro, no qual a avaliação se faz presente por meio da elaboração de propostas e programas avaliativos para os diferentes níveis de ensino. Foi um período em que a avaliação meramente tecnicista passou a ser questionada pela comunidade acadêmica brasileira, quando passa a emergir uma visão da dimensão política da avaliação educacional como contraponto ao tecnicismo na educação (CALDÉRON; BORGES, 2013a).

Diante do exposto a pesquisa buscou responder a seguinte questão: qual era a configuração do campo científico da avaliação educacional brasileira na década de 1980? Indagando sobre quais os principais agentes que formaram esse campo e quais os principais focos de interesses de suas produções, em termos de temáticas abordadas, que possuíssem um núcleo comum que os unisse enquanto tal. Nesse sentido, os agrupamentos teóricos foram organizados a partir dos alvos em jogo, de seus interesses específicos (BOURDIEU, 2004b) e segundo as relações comuns estabelecidas entre os agentes que deram sustentação para o funcionamento do campo.

Metodologia da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa de caráter documental (CHIZZOTTI, 2006) associada às estratégias dos estudos bibliométricos (HAYASHI et al., 2008; HAYASHI; FERREIRA JUNIOR, 2010) e a análise de conteúdo do material coletado.

Esta metodologia foi desenvolvida em três etapas principais: 1) Revisão da bibliografia; 2) Coleta e organização das fontes; e 3) Análise e interpretação dos dados.

Na etapa da revisão bibliográfica foram encontrados textos que permitiram delimitar o objeto de investigação e a consequente definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. No que diz respeito à produção de pesquisas sobre avaliação educacional durante os anos 1980, destacam-se alguns estudos que permitem a compreensão do cenário da produção científica publicada no período estudado, a partir da produção de artigos (VIANNA, 1992; CANDAU; OSWALD, 1995), de teses e dissertações (SOUSA, 1994a; 1994b; 1995; 1996; TEIXEIRA, 2006), de outras fontes como livros,

capítulos de livros, relatórios técnicos de pesquisa (SOUSA, 2005; SAUL, 2010) e de documentos oficiais (DIAS SOBRINHO, 2003; BARREYRO; ROTHEN, 2008a; 2008b; 2011).

Quanto à segunda etapa de coleta e organização das fontes, o material foi encontrado em bases indexadoras de Periódicos Científicos, no Portal Domínio Público, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação e nos sites das bibliotecas das instituições a que se vinculam os programas¹. A pesquisa no site das bibliotecas também permitiu o levantamento de livros e de capítulos de livros publicados na década de 1980. Para essa coleta foram utilizados os seguintes descritores: “Avaliação”, “Avaliar”, “Avaliação Educacional”, “Aprovação”, “Reprovação”, “Vestibular”, “Exames vestibulares”, “Qualidade”, “Rendimento escolar”, “Fracasso escolar”, “Sucesso escolar”, “Provas” e “Evasão”². No levantamento foram encontrados um total de 595 publicações, distribuídas em 6 capítulos de livros, 7 documentos oficiais, 9 publicações em anais de eventos, 65 livros, 252 artigos científicos, 244 dissertações e 12 teses.

Organizado esse material, o passo seguinte foi a identificação dos principais autores do período e de seus textos a serem analisados. Para isso levou-se em consideração a frequência da quantidade de trabalhos de autores que tivessem mais de duas produções. Assim, de um total de 548 autores que publicaram sobre a temática da avaliação nos anos 1980, 71 tiveram mais de duas publicações. Outro critério estabelecido foi a contribuição de alguns desses autores para o desenvolvimento do campo da avaliação educacional do Brasil, conforme pontuam alguns estudos que analisam a trajetória histórica da avaliação no país (PENNA FIRME, 1988; VIANNA, 1995; SOUSA, 1998; DEPRESBITERIS, 1999; GATTI, 2002; 2009; SOUSA, 2005; FREITAS, 2007; BARREYRO; ROTHEN, 2008a; SAUL, 2010). Assim, dos 71 autores que produziram mais de dois trabalhos, 19 deles são mencionados nesses estudos, por se encontrarem “fortemente empenhados em buscar caminhos novos ao processo avaliativo” (SOUSA, 1996).

A terceira fase da pesquisa se constituiu na análise e interpretação dos dados, para a qual foi elaborada uma Ficha de Leitura, contendo as principais informações dos

¹ Sites do Scientific Electronic Library Online e do Educ@ Publicações online de educação. No caso dos programas foram visitados os sites dos 29 programas de mestrado e doutorado em educação, existentes desde os anos 1960, conforme assinalam Fávero (1993) e Warde (1990): ISAE-FGV; PPGE-PUCRJ; PPGE-PUCRS; PPGE-PUCSP; PPGE-UCP; PPGE-UERJ; PPGE-UFAM; PPGE-UFBA; PPGE-UFC; PPGE-UFES; PPGE-UFF; PPGE-UFG; PPGE-UFMG; PPGE-UFMS; PPGE-UFMT; PPGE-UFPB; PPGE-UFPE; PPGE-UFPR; PPGE-UFRGS; PPGE-UFRJ; PPGE-UFRGN; PPGE-UFSCAR; PPGE-UFSC; PPGE-UFSM; PPGE-UNB; PPGE-UNESP; PPGE-UNICAMP; PPGE-UNIMEP; PPGE-USP.

² A diversidade desses descritores se deu em razão da tentativa de enquadrar o maior número possível de trabalhos que abordssem a temática pesquisada, por isso se considerou os mais diferentes modos a que se refere à literatura especializada que trata da pesquisa sobre a produção científica brasileira da avaliação educacional (VIANNA, 1992; CANDAU; OSWALD, 1995).

trabalhos, tais como: a identificação do autor com a referência bibliográfica do texto, os dados dos autores (vínculo institucional), o tipo de documento (artigo, livro, capítulo de livro, etc.), a abrangência do estudo (nível de ensino) e os tipos de avaliação. Outro aspecto coletado dos textos pela ficha de leitura se refere às concepções dos autores sobre como compreendem a avaliação (conceituação), de quais seriam os principais atores da avaliação (avaliadores), das preferências metodológicas utilizadas (métodos) e da utilização dos resultados avaliativos.

Desse modo a pesquisa busca contribuir com o desenvolvimento teórico e científico da área da avaliação educacional, principalmente a que analisa os aspectos históricos da avaliação no cenário educacional brasileiro, além de oferecer elementos subsidiários, a partir da construção de banco de dados com as fontes sobre avaliação educacional publicadas ao longo da década de 1980, para o cotejamento dessas produções por outros pesquisadores interessados na temática pesquisada.

Os principais agentes que formaram o campo da avaliação na década de 1980

De um total de 548 autores que publicaram nesse período, 71 tiveram mais de duas publicações. Desse total foram selecionados aqueles que podem ser considerados os principais agentes quando se pensa a configuração do campo científico brasileiro da avaliação. Para esse fim foi realizado um levantamento de trabalhos que analisam a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil (PENNA FIRME, 1988; VIANNA, 1995; SOUSA, 1998; DEPRESBITERIS, 1999; GATTI, 2002; 2009; SOUSA, 2005; FREITAS, 2007; BARREYRO; ROTHEN, 2008a; SAUL, 2010), com a intenção de verificar a presença e o destaque de alguns dos autores encontrados em nosso levantamento.

Do cruzamento das informações trazidas nesses trabalhos com os resultados encontrados no estudo quantitativo realizado, chegou-se a alguns nomes que estão sendo considerando como os principais autores da avaliação educacional na década de 1980 no Brasil, em razão de suas contribuições para o desenvolvimento dos estudos em avaliação. Assim, dos 71 autores que foram enquadrados como os que produziram mais de duas publicações sobre avaliação na década estudada, 19 deles tiveram destaque nos estudos sobre a história da avaliação no país, são eles:

Quadro 1 – Os principais autores da avaliação educacional na década de 1980

Autores	Vínculo Institucional
Adolpho Ribeiro NETTO	FCC
Ana Maria SAUL	PUC-SP
Bernardete Angelina GATTI	PUC-SP/FCC
Clarilza Prado de SOUSA	PUC-SP
Claudio de Moura CASTRO	CAPES/IPEA
Cipriano Carlos LUCKESI	UFBA
Elba Siqueira de Sá BARRETTO	FCC
Heraldo Marelim VIANNA	FCC
Jussara Maria Lerch HOFFMAN	UFRGS
Lea DEPRESBITERIS	SENAI-SP
Maria Amélia Azevedo GOLDBERG	FCC/PUC-SP/UNICAMP
Maria Laura Puglisi Barbosa FRANCO	PUC-SP/FCC
Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ	PUC-RJ
Menga LÜDKE	PUC-RJ/UFF
Pedro DEMO	UNB/IPEA/INEP/OMEP
Ruben KLEIN	UFRJ/CNPq
Sérgio Costa RIBEIRO	CESGRANRIO/PUC-RJ
Simon SCHWARTZMAN	IUPERJ/FGV
Thereza PENNA FIRME	UFRGS/PUC-RJ/UFRJ

Fonte: Os autores (2016).

Nota-se que a lista apresentada no Quadro 1 inclui diferentes autores, vinculados as mais diversas instituições e centros de pesquisa brasileiros, e que refletem, em suas produções, os problemas educacionais do período, colocando principalmente a avaliação educacional na agenda de questões relacionadas tanto a educação básica quanto ao ensino superior. As produções desses autores discutem a avaliação sob diversas perspectivas, desde aquelas referenciadas a medidas e testes educacionais, as que tratam do rendimento escolar dos alunos, das questões do acesso à universidade por meio de concursos vestibulares, da avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileira, aquelas que discutem teoricamente a avaliação e propõem uma abordagem de natureza mais qualitativa para a avaliação educacional.

Essas diversas perspectivas são traduzidas na próxima seção, que separa dois agrupamentos teóricos que discutem a avaliação entre duas principais abordagens de avaliação: uma que discute a avaliação na sua vertente de medidas, testes e indicadores; e outra que, fundamentada numa abordagem de avaliação mais qualitativa e participativa, com o desenvolvimento de referenciais teóricos alternativos ao modelo de avaliação classificatório e excludente predominante no período.

O campo entre duas abordagens de avaliação educacional

No período analisado foram encontradas duas grandes abordagens de avaliação educacional, uma que enfatiza a avaliação como resultado e outra cujo enfoque da avaliação é o processo. O delineamento dessas duas abordagens resultou da identificação dos temas recorrentes nas produções dos autores analisados. Inicialmente os textos foram organizados de acordo com a frequência e regularidade dos assuntos abordados, a saber: medidas e testes, rendimento escolar, vestibular, pós-graduação, discussão teórica sobre avaliação e propostas metodológicas para avaliação. Em seguida o material foi redistribuído nas duas correntes de avaliação, observando-se para isso a afinidade dos estudos com cada uma das abordagens definidas.

As abordagens de avaliação podem ser enquadradas em duas grandes perspectivas de avaliação, que são denominadas por Fernandes (2010) de “empírico-racionalistas” e “racionalidades interpretativas, críticas ou sociológicas”:

No primeiro caso procura-se a **verdade** através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação. As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa (*e.g.*, testes, questionários, grelhas de observação quantificáveis) e, em geral, há pouca ou mesmo nenhuma participação de todos os que, de algum modo, estão interessados no processo de avaliação ou que podem ser afetados por ele. [...] No segundo caso a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar, as metodologias utilizadas são sobretudo de natureza qualitativa (*e.g.*, estudos de caso, etnografias, observação participante) e o envolvimento ativo das pessoas no processo de avaliação é, em regra, uma constante. [...] (FERNANDES, 2010, p. 20, grifo do autor).

Dias Sobrinho (2012), por sua vez, reduz os enfoques e/ou abordagens de avaliação em dois paradigmas principais, que são o “racionalista” e o “naturalista”, este último também conhecido pelo autor como “democrático e participativo”:

No enfoque racionalista, [...], a avaliação busca medir e classificar os resultados obtidos por meio de medidas e testes, dados quantitativos, estatísticas e análises de correlação. Nesse caso, a avaliação deve ser objetiva e produzir informações rigorosamente confiáveis e independentes dos avaliadores e das circunstâncias. Os resultados não mudariam caso fossem outros os aplicadores e diferentes as circunstâncias. (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 4).

Neste enfoque de avaliação democrático e participativo predominam noções de complexidade, polissemia, imprevisibilidade, contradições, dialética. Mais que explicações e definições acabadas a respeito de aspectos isolados, mais que seleção e hierarquização, mais que quantificação de produtos e resultados, aqui importam a visão de conjunto, as relações das partes com o todo e dos meios com os fins, a construção da qualidade social e, sobretudo, os questionamentos e a produção de sentidos relativamente às finalidades e missões essenciais da educação superior. A participação é fundamental. (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 6).

Observa-se nas citações de Fernandes (2010) e Dias Sobrinho (2012), que em cada uma das perspectivas e/ou paradigmas de avaliação nomeada pelos autores está presente uma epistemologia, que House (1994) denomina de epistemologia objetivista e epistemologia subjetivista. O objetivismo “[...] tende a igualar objetividade com a quantificação [...]”³ (HOUSE, 1994, p. 53, tradução nossa). A avaliação, neste caso, tem uma função de prestação de contas, eficiência e controle de qualidade. O subjetivismo entende que a verdade depende da natureza humana, “[...] e talvez seja até mesmo o ser humano concreto”⁴ (HOUSE, 1994, p. 55, tradução nossa). A avaliação, por sua vez, é relacionada com a experiência concreta dos seus destinatários, ela “[...] está intencionalmente ligada ao contexto e os seus resultados são interpretados dentro do mesmo”⁵ (HOUSE, 1994, p. 56, tradução nossa).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 108) assinalam que ambas matrizes epistemológicas são alvos de críticas no âmbito das ciências sociais e educacionais, por um lado, há os que se contrapõem “[...] ao domínio objetivista sobre as metodologias da avaliação [...]”, e por outro, critica-se, “[...] com menos radicalismo [...]”, o subjetivismo, “principalmente por aqueles que veem seus procedimentos como ‘anticientíficos’ e, por isso, de valor duvidoso”. Rios (2018, p. 2) afirma que “ambas as vertentes, objetivista e subjetivista, desconsideram o caráter histórico e, portanto, transitório dos fatos”, tratam a avaliação como “isentada de valores sociais e o indivíduo é desconsiderado como socialmente contextualizado”.

Diante disso, Dias Sobrinho (2004, p. 723) observa que apesar das duas matrizes serem distintas e contraditórias, elas não se excluem, sendo assim:

Não se trata de adotar exclusivamente o controle (medida, verificação, constatação, o sentido já dado, classificação, seleção etc.) ou,

³ No original: “[...] tiende a equiparar la objetividad con la cuantificación [...]”

⁴ No original: “[...] quizá incluso, de los humanos concretos.”

⁵ No original: “[...] está intencionadamente ligada al contexto y sus descubrimientos se interpretan dentro del mismo.”

tampouco, também exclusivamente, de adotar procedimentos subjetivistas sem base em dados da realidade. As duas epistemologias representam duas visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes, porém são complementares e não excludentes.

Nesse sentido, caberia uma redefinição da avaliação educacional, apostando em seu caráter histórico, que considera o processo dialético-crítico de mudança e de transformação social (RIOS, 2018), onde avaliar tenha um grande potencial educativo, sirva para produzir sentidos, por meio da alimentação de debates, interrogação sobre os significados, causalidades e processos, abrindo possibilidade para a emancipação, construção e dinamização (DIAS SOBRINHO, 2004).

Avaliação como resultado

A abordagem de avaliação baseada em resultados é marcada basicamente por estudos de cunho quantitativo resultantes de pesquisas sobre a aprendizagem dos alunos e outros baseados em indicadores de produção científica brasileira, tangencialmente aparecem trabalhos que conceituam e definem a avaliação nessa perspectiva objetivista.

A avaliação nessa abordagem se confunde com a mensuração do rendimento escolar aferida por meio de testes que possibilitariam medir a aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes, inclusive, o acesso ao ensino superior, quando do emprego dos exames vestibulares. Por outro lado, as medidas também se traduzem nos indicadores da produção científica da pós-graduação que indicariam o desempenho, expresso na qualidade, dos cursos de mestrados e doutorados no país.

Vianna (1981) conceitua mensuração como processo de atribuição de números aos elementos de um conjunto de objetos ou pessoas para fins de indicação das diferenças existentes entre eles. Segundo o autor, a palavra medida suporta diferentes significados e pode ser aplicada para os mais diversos fins, podendo ser definida como:

- o ato ou processo de determinar a quantidade, duração ou dimensão de uma coisa;
- o instrumento pelo qual o processo é realizado;
- as unidades em que os instrumentos são graduados;
- os resultados do ato de medir. (JONES, 1971 apud VIANNA, 1984, p. 7).

Ainda assim, Vianna (1984, p. 8) ressalta que “é pouco provável que se chegue a um consenso sobre o exato significado da palavra medida”, isso porque, conforme mencionado acima, o emprego da mensuração pode ser muito variado. As medidas referem-se a

atributos, propriedades ou características dos objetos e são empregadas para a obtenção de informações que possibilitem gerar conclusões sobre os objetos: “Medir é, portanto, atribuir números a quantidades do atributo dos objetos, segundo determinadas regras” (VIANNA, 1984, p. 8).

A mensuração de variáveis e seu tratamento quantitativo apresentam inúmeras dificuldades, dentre as quais Vianna (1984, p. 8) destaca como principal a “necessidade de especificar e controlar as condições de observação, a fim de que fatores estranhos não interfiram no processo e prejudiquem as inferências”. Esse problema é maior na área das ciências humanas porque se refere a medidas de propriedades, características e atributos de indivíduos, e sendo assim, torna a tarefa mais complexa, diferentemente do que acontece com variáveis físicas. Caso, por exemplo, de uma avaliação de rendimento escolar onde não se mede um estudante, mas sua capacidade, habilidades, aptidões, atitudes, etc.

Desse modo, os testes educacionais foram se configurando como uma das principais vertentes da avaliação educacional, na medida em que se supunha que testes bem construídos permitiriam medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos (FERNANDES, 2009). Vianna (1981) define como testes qualquer instrumento ou procedimento que é usado para medir a capacidade, rendimento, interesses e outros traços, podendo, inclusive, comparar o comportamento de duas ou mais pessoas, assim:

Um teste é sempre construído com uma determinada finalidade, não havendo, portanto, um único instrumento que seja capaz e medir o modo globalizado as diferentes dimensões do homem. Assim, ao construir um teste, é necessário que se identifique o objetivo do instrumento e em que situação concreta será utilizado. Um teste para uso da sala-de-aula, com a finalidade de promover uma avaliação formativa, não tem, certamente, as mesmas características de um outro empregado para fins de seleção de candidatos à universidade, quando se processa uma avaliação somativa. Um teste serve, ainda, para um determinado contexto e para um fim específico, não tendo a mesma utilidade em outros contextos e para outros fins. (VIANNA, 1973 apud VIANNA, 1987, p. 93).

Gatti (1987) reconhece que os testes em avaliação de ensino constituem uma faceta particular da questão da avaliação educacional. A autora registra que o uso de testes educacionais se deu de modo mais generalizado no Brasil a partir da década de 1960, e esteve fortemente associado ao emprego dos exames vestibulares, corroborando a afirmação de que avaliação, medida e testes encontravam-se entrelaçados. Menciona que no período ocorreu uma “proliferação de textos mais específicos sobre medidas

educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas na teoria das medidas” (GATTI, 1987, p. 34).

Apesar dessa experiência com testes educacionais, Gatti (1987) ressalta que não se proporcionou uma formação adequada de recursos humanos com cursos de medidas educacionais. Ao contrário, o que aconteceu foi uma aversão de estudantes e professores da área de ciências humanas a todo conhecimento que se aproximasse do quantitativo e de outras bases matemáticas. Assim, com o recrudescimento das críticas a esse uso indiscriminado dos testes de múltipla escolha, “generaliza-se sua condenação sem um exame mais acurado e científico de suas raízes, e sem desvelar as reais distorções envolvidas na sua produção e generalização” (GATTI, 1987, p. 36). De acordo com a autora, se quer foi questionada a qualidade dos testes, uma vez que sua condenação foi em tese.

Ribeiro Netto (1986) menciona que a adoção dos testes objetivos de múltipla escolha enquanto um instrumento capaz de possibilitar a inclusão nas provas de concursos vestibulares de matérias que são representativas dos correspondentes programas, bem como permite a objetividade do julgamento quando da sua fácil correção pelo computador, o que se torna um elemento facilitador diante do grande número de candidatos que passam pelos exames de acesso ao ensino superior. Assim, é certo que a seleção de candidatos à universidade fez-se com base em um instrumental de testes e provas que tem na base de sua elaboração princípios psicométricos (VIANNA, 1987).

A fim de identificar as diferentes raízes da atividade avaliativa, Goldberg (1980) apresenta quatro quadros com trechos que caracterizam problemas típicos de cada um dos “ramos” da avaliação educacional: a Avaliação do Rendimento Escolar, conforme a compreensão de Riva Bauzer; a Avaliação de Currículo de Arie Lewy; a Avaliação do Sistema Educacional proposta pela Secretaria de Planejamento do Ministério da Educação; e a Avaliação de Programas delineada por Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado de Sousa. Nessa mesma perspectiva teórica, Penna Firme (1988), ancorada nos estudos de Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield apresenta um exame dos principais modelos e concepções de avaliação existentes na literatura da área da avaliação.

Vianna (1982a), por sua vez, apresenta algumas ideias precursoras sobre avaliação educacional baseadas no trabalho de Ralph W. Tyler, publicado em 1942, no artigo “*General Statement on Evaluation*”, e no artigo de Lee J. Cronbach “*Course improvement through evaluation*”, publicado em 1963. Vianna (1982b) enfoca alguns problemas gerais da avaliação e a formação do avaliador, para isso traz algumas conceituações e definições da avaliação educacional, as diferenças entre pesquisa e avaliação, os modelos em avaliação educacional e as funções do avaliador. Em outro texto Vianna (1989) expõe algumas colocações metodológicas sobre a prática da avaliação educacional fundamentadas nas concepções de Tyler, Cronbach, Stufflebeam, Provus, Stake e Scriven.

Outra vertente da avaliação baseada em resultados são os indicadores, que, de modo geral, buscam mensurar um conceito teórico passível de mensuração, ou seja, quantificam determinadas operações teóricas que respondam as demandas do que está sendo avaliado, e em último caso apontam em que medida os objetivos foram alcançados.

Os principais indicadores referentes à qualidade da educação brasileira surgiram ainda na década de 1970, com o precursorismo da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, e que mais tarde foram aprimorados nas décadas de noventa e dois mil, com a implantação de sistemas e outros instrumentos de avaliação. No caso do ensino superior, Schwartzman (1980) ressalta que a discussão sobre a questão da qualidade afeta todo o sistema universitário, mas é particularmente cara a área da pós-graduação e pesquisa, onde um processo de avaliação acarreta maior ou menor disponibilidade de recursos econômicos, políticos e prestígio social para esses tipos de atividades. Daí também a consideração de que não faz sentido falar em qualidade se não possuímos um conjunto de instrumentos que permitam sua medida (CABRITO, 2009), tendo na elaboração de indicadores um dos aspectos essenciais para a produção de qualidade.

O sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela CAPES apresentava dois objetivos básicos: o primeiro era registrar a evolução da pós-graduação brasileira; e o segundo era a avaliação da qualidade do desempenho dos seus cursos. Schwartzman (1982) destaca que o sistema da CAPES trouxe dois novos aspectos, o primeiro, foi a forma pela qual a avaliação era realizada e o segundo, a sua abrangência. No primeiro caso, trata-se da adoção de um sistema de avaliação por Comissões de Consultores Científicos, associada a um sistema de dados de informações sobre programas de pós-graduação de todo país. No segundo caso, num país com a complexidade do Brasil, estava à tentativa

de implantação de um modelo único de avaliação dos cursos de pós-graduação para todo o país.

Quando se considera o modo pelo qual são empregados os instrumentos metodológicos utilizados na abordagem de avaliação como resultado (testes, questionários, indicadores, amostragens, dentre outros dados quantitativos), é possível afirmar que, neste caso, a avaliação tende a ser objetiva, cujos resultados independem dos avaliadores, chegando esses a assumir uma postura de neutralidade e distanciamento em relação ao que está sendo avaliado. House (1994) pontua que a avaliação objetivista tem como principal função a prestação de contas, a eficiência e o controle de qualidade, buscando sempre igualar objetividade com quantificação.

Essa linha histórica que relaciona avaliação a resultados pode ser subdividida em dois enfoques principais:

- Um que discute avaliação como medida, onde se encontram os seguintes autores: Adolpho Ribeiro Netto, Bernardete Angelina Gatti, Claudio de Moura Castro, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Heraldo Marelím Vianna, Jussara Maria Lerch Hoffmann, Sérgio Costa Ribeiro e Simon Schwartzman.
- Outro que discute avaliação como diagnóstico, onde se encontram os seguintes autores: Ana Maria Saul, Cipriano Carlos Luckesi, Claudio de Moura Castro, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli André e Vera Maria Candau, Menga Lüdke, Ruben Klein, Sérgio Costa Ribeiro e Simon Schwartzman.

No primeiro grupo as discussões dos autores se concentram em estudos que associam avaliação a medidas resultantes do desempenho dos estudantes com a aplicação de testes em exames vestibulares e da mensuração da produção científica e acadêmica da pós-graduação brasileira. No segundo grupo se encontram autores que dialogam de forma crítica, considerando a avaliação como diagnóstico da realidade educacional brasileira baseada na seletividade da educação, no desempenho escolar e na identificação de problemas que ocorriam nas políticas e programas educacionais. De todo modo, o assunto comum em ambos os grupos são as medidas educacionais, nos quais se discutem a natureza das medidas, a questão do desempenho escolar, a elaboração das questões e das provas objetivas, os indicadores de produção científica, etc.

Avaliação como processo

A abordagem de avaliação baseada em processos apresenta estudos de cunho qualitativo resultantes de análises teóricas da literatura da área e de proposições de metodologias para a avaliação da educação brasileira. Diferentemente da abordagem baseada em resultados, cuja matriz fundamental é o objetivismo, a avaliação enquanto processo defende a participação ativa das pessoas nos momentos de avaliação.

A avaliação nessa abordagem aparece, por um lado, como possibilidade de se conhecer como foi construída a teoria em avaliação educacional a partir da literatura estadunidense, assim como estão presentes as primeiras tentativas para se pensar uma teoria e prática de avaliação de cunho mais participativo; e por outro lado, evidencia os esforços de estudiosos em esboçar uma prática de avaliação que pudesse ser aplicada à realidade educacional brasileira.

Demo (1984) define participação como conquista da autopromoção. De acordo com o autor, a insistência no caráter de conquista de autopromoção no processo participativo visa combater tendências assistencialistas e paternalistas. Em outro texto Demo (1987, p. 23) reafirma que participação é um processo histórico de conquista da autopromoção, com características de ser um fenômeno essencialmente político, mas que nunca está divorciado da base econômica, “quer dizer, participação como assunto estritamente político não funciona [...] porque o afastamento entre o econômico e o político acabaria por inviabilizar os dois”. De acordo com o autor, participação é sim conquista, não se trata de doação, nem de dádiva, tampouco de presente ou imposição. Sendo assim, “participação só pode ser conquista: criar seu projeto próprio de autopromoção” (DEMO, 1987, p. 27).

Uma característica específica da participação é seu teor qualitativo, ou seja, nela pouco importa a quantidade, mas o que interessa é a qualidade do processo (DEMO, 1984). Assim, participação, segundo Demo (1984), é no fundo qualidade, e por qualidade entende aquilo que não se apalpa, não se pensa, não tem tamanho, mas tem profundidade, sentido, intimidade e sensibilidade. Trata-se de uma necessidade básica, por isso afirma que “**a qualidade básica da vida humana é participação.** [...]” (DEMO, 1984, p. 69, grifo do autor). Os processos participativos supõem processos históricos conquistados de forma comunitária, ou seja, de baixo para cima, nos quais a marca

numérica nunca é o fator mais importante e decisivo, certo de que a expressão numérica pode até ter o seu peso nos momentos em que se trata de fazer pressão por meio da mobilização popular, mas essa não é a questão fundamental quando se fala de cidadania popular organizada (DEMO, 1988).

Demo (1988) considera a identificação da qualidade com participação como um ganho teórico e prático que não pode ser sacrificado, justamente por compreender que qualitativa é a avaliação que se faz participativamente sobre processos participativos. E participação é “no âmago, algo qualitativo, ainda que sempre apareça a questão quantitativa, pois é parte integrante da realidade social; trata-se de representatividade, legitimidade, compromisso da base, intensidade engajada, etc.” (DEMO, 1988, p. 323). Sendo assim, o que está em jogo na avaliação qualitativa é a possibilidade da comunidade se autogerir, não se trata de uma iniciativa externa, pois só é factível como forma de autoexpressão, de modo que o mais importante é o autodiagnóstico da comunidade (DEMO, 1987).

No caso da avaliação do ensino superior, Schwartzman (1986) entende que essa avaliação não é um simples procedimento técnico a ser implementado por uma equipe de especialistas, mas requer a participação ativa das comunidades interessadas nas diversas áreas de conhecimento. Ainda ao discutirem a situação e as perspectivas do ensino superior no Brasil, Durham e Schwartzman (1989) mencionam que no final da década de 1980 era consensual a ideia de que o ensino superior deveria ser submetido a procedimentos contínuos de avaliação.

Especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, Depresbiteris (1987, p. 7) salienta que a avaliação deveria ser conduzida por um diálogo franco e aberto entre avaliador e avaliado, que só poderia ser alcançado por meio da participação. Na avaliação participativa, a autora aponta três fases básicas: 1) um levantamento geral dos problemas com a comunidade, onde se fixam os objetivos e selecionam-se as variáveis e instrumentos de avaliação; 2) identificação das necessidades básicas, com a caracterização do problema e nova seleção de variáveis e instrumentos; e 3) a elaboração de uma estratégia educativa, em que se definem estratégias de ação.

Saul (2010) menciona que foi no início dos anos 1980 que começou a se pensar em propostas de natureza mais qualitativa para a avaliação, com destaque para a publicação, em 1978, do artigo de Marli André, “A abordagem etnográfica: uma perspectiva na

avaliação educacional”, a tradução do texto de Parlett e Hamilton, “Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores”, em 1980, a publicação da revista “Educação e Avaliação”, em 1980 e 1981, e a tradução e compilação de textos sobre avaliação educacional, publicados em 1982, na obra de Goldberg e Sousa, “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios”. Dentre as contribuições desse período também está à proposta de Saul para a avaliação de programas educacionais e sociais, a avaliação emancipatória como proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação, defendida em 1985, em sua pesquisa de doutorado.

Essas publicações mostram a tentativa da comunidade de pesquisadores brasileiros, interessados na temática da avaliação educacional, em se dissociar de modelos marcados pelo caráter comportamental da avaliação que enfatizavam que “só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida” (SOUSA, 1988, p. 162). Com isso os pesquisadores questionavam a pesada carga comportamental presente nas metodologias e práticas de avaliação empregadas até aquele momento, assim como traziam para conhecimento da área os trabalhos de estudiosos cujos pressupostos teóricos se pautavam numa ótica mais qualitativa, incluindo propostas baseadas na pesquisa ação, pesquisa participante, estudo de caso e na avaliação emancipatória.

Uma primeira vertente dessa abordagem de avaliação como processo que enfatiza a participação é aquela que faz uma discussão a partir dos referenciais teóricos da literatura da área. Penna Firme (1988) apresenta um exame dos principais modelos e concepções de avaliação ancorada nos estudos de Stufflebeam e Shinkfield, que agrupam as avaliações em três grupos, assim denominadas: “pseudo-avaliações”, “quase-avaliações” e “verdadeiras avaliações”. Dessas concepções de avaliações, a autora realiza uma análise mais aprofundada das chamadas “verdadeiras avaliações”, onde se situa a avaliação responsiva, abordagem que a autora destaca acreditando que ela possa representar um estímulo atraente aos educadores preocupados com a profissionalização do exercício da avaliação. Com esse destaque a avaliação responsiva, a autora pretende expressar o significado de uma avaliação que é resposta enquanto responsabilidade inerente a qualquer atividade profissional que pretenda prestar serviços relevantes à sociedade.

Buscando responder os problemas de avaliação existentes no cenário educacional brasileiro, Lüdke (1984) faz um balanço das contribuições mais significativas dos interessados em avaliação educacional nos Estados Unidos. A autora organiza sua discussão tratando os seguintes temas em matéria da avaliação: 1. Accountability, 2. Mensuração, 3. Testes, 4. Avaliação como profissão, 5. Novas abordagens em avaliação, 6. O componente político da avaliação e 7. O caráter julgador da avaliação. Nesse mesmo texto, Lüdke (1984, p. 36) trata da avaliação do trabalho do professor, entendendo que a verdadeira função da avaliação é “ajudar os educadores a melhorarem seu trabalho”, e “não ameaçar ou amedrontar pessoas já sobrecarregadas com uma grande carga de trabalho”. Ainda sobre a avaliação docente, Ribeiro Netto (1982) e Hoffmann (1989) tecem considerações a respeito da importância da avaliação do desempenho do professor para o sistema educacional.

Ribeiro Netto (1982, p. 6) considera que a avaliação do professor não deve ser um exercício inconsequente, uma vez que a qualidade de seu desempenho tem tremenda importância para o sistema educacional, tendo em vista que “de um lado, ele promove a modernização e a renovação cultural”, e, “de outro, ele transmite os padrões culturais existentes, em termos de conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos”. O autor ressalta que os estudos de avaliação do professor situam-se em dois grandes grupos, aqueles que tratam do comportamento e os do produto de seu trabalho. Na avaliação do comportamento o que se mede é a eficiência do professor em apresentar certo padrão de competências e habilidades que as instituições incumbidas da sua formação esperam que ele manifeste. Na avaliação do produto do trabalho do professor deve-se considerar que o aluno está sujeito a uma variada gama de experiências e de influências, o que torna difícil identificar que resultados podem ser atribuídos a um dado professor de maneira inequívoca.

Penna Firme (1982) ressalta que a ênfase na avaliação do professor talvez seja um tema de urgência mais crítica do que o da avaliação do rendimento escolar dos alunos, na medida em que compreende que a avaliação do professor deve ter como propósito essencial a melhoria da qualidade de seu exercício profissional. A autora salienta que avaliar o desempenho do professor não é uma novidade, vez que frequentemente alunos fazem comentários sobre a efetividade do trabalho de seus professores e passam essas informações entre seus colegas, assim como os próprios professores emitem opiniões

sobre a competência do trabalho de um ou de outro colega. Hoffmann (1989, p. 57), por sua vez, assinala que “um professor que não se avalia constantemente ou que não avalia a ação educativa, [...], no sentido de aprimorá-la, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas”, por isso entende que é preciso “apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação”.

Outra vertente que compõe a abordagem de avaliação como processo diz respeito ao delineamento de propostas metodológicas para a avaliação educacional, na qual são apresentados diferentes métodos qualitativos para a pesquisa e a avaliação educacional, bem como são relatadas algumas experiências avaliativas resultantes da vivência prática dos seus autores como avaliadores educacionais.

André (1982) ressalta o interesse dos pesquisadores educacionais pelo uso de diferentes métodos qualitativos, dentre os quais se encontram algumas técnicas de coletas de dados como a observação, a entrevista e a análise documental, que de pouco prestigiadas e até mesmo esquecidas naquele período, voltavam a ser consideradas, discutidas e valorizadas na literatura educacional, em particular na pesquisa e na avaliação educacional. Em outro texto André (1983, p. 5) discute o uso da análise de conteúdo na avaliação educacional propondo uma nova abordagem como forma alternativa de examinar materiais coletados, o que a autora denominou de análise de prosa: “a análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”.

Lüdke (1983), por sua vez, trata do estudo de caso na pesquisa e na avaliação educacional a partir do trabalho seminal de Robert E. Stake, “O método de estudo de caso na investigação social”, que foi publicado no periódico *Educational Researcher*, em 1978, e se constituiu como a inserção desse método no campo dos métodos de investigação em educação. A autora ressalta que Stake é “sem dúvida um dos especialistas mais credenciados, no meio universitário americano, para falar sobre o papel do estudo de caso na pesquisa educacional em geral e na avaliação em particular” (LÜDKE, 1983, p. 15).

Outras questões de ordem metodológica também se encontram agrupadas por Goldberg e Sousa (1982) em coletânea que focaliza a avaliação de programas educacionais. Nela consta os novos métodos para avaliação de programas educacionais elaborados por Stake, os passos para a construção de um instrumento de avaliação da

aprendizagem apontados por Tyler, a avaliação iluminativa de criação de Parlett e Hamilton e a defesa de Stake por mais subjetividade na pesquisa e na avaliação educacional.

Um conjunto de trabalhos descrevem experiências de avaliações, onde se encontram exemplos de projetos de avaliação educacional. Goldberg e Franco (1980) propõem um programa de avaliação para um projeto de programa instrucional inovador, que integrou o Projeto Eureka, nas etapas de sua elaboração, implementação e na reformulação do programa. Um programa de avaliação do professor é proposto por Penna Firme (1982) ao apresentar algumas diretrizes gerais para o funcionamento desse programa. Saul (2010) descreve um processo para a avaliação de programas, o paradigma da avaliação emancipatória, tal como foi experimentado na prática quando da avaliação do curso de Supervisão e Currículo da PUC-SP. Depresbiteris (1987; 1999) sintetiza um trabalho avaliativo de uma prática inovadora de avaliação da aprendizagem que foi realizada na formação profissional do SENAI-SP. Luckesi (1984) apresenta uma proposta de ultrapassagem do autoritarismo na avaliação educacional escolar no contexto de uma pedagogia para a humanização. Schwartzman (1989) sugere um modelo prático de avaliação universitária que pudesse ser colocado em execução a um curto prazo, e aperfeiçoado quando da sua execução.

No caso da avaliação como processo, as abordagens de metodologia apresentadas são em sua maioria de natureza qualitativa (estudos de caso, observação participante, entrevistas, análise de conteúdo, etnografias), quando se enfatiza e defende a visão de conjunto e o envolvimento de todos os interessados nos processos avaliativos, sendo para isso fundamental a ideia de participação. House (1994) destaca que essas são características das avaliações ancoradas na epistemologia subjetivista, pois se vale dos acontecimentos diários e experiências concretas dos seus destinatários.

Essa linha histórica que relaciona avaliação a processos também pode ser subdividida em dois enfoques principais:

- Um que discute avaliação como fundamento teórico, onde se encontram os seguintes autores: Adolpho Ribeiro Netto, Jussara Maria Lerch Hoffmann, Léa Depresbiteris, Menga Lüdke, Pedro Demo, Simon Schwartzman e Thereza Penna Firme.

- Outro que discute avaliação como proposição, onde se encontram os seguintes autores: Ana Maria Saul, Bernardete Angelina Gatti, Cipriano Carlos Luckesi, Léa Depresbiteris, Marli André, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Menga Lüdke, Pedro Demo, Simon Schwartzman e Thereza Penna Firme.

No primeiro grupo os autores teorizam sobre a temática da avaliação educacional tendo como referência a literatura da área que apresenta diferentes definições e concepções da avaliação educacional decorrentes, principalmente, das contribuições de estudiosos do tema residentes nos Estados Unidos, e é neste grupo que também estão estudos que introduzem a participação como um dos eixos centrais da avaliação participativa. No segundo grupo se encontram autores que expõem suas experiências como pesquisadores educacionais conhecedores de diferentes métodos qualitativos e relatam suas práticas avaliativas implementadas em programas que focalizam a avaliação da aprendizagem e a avaliação de programas educacionais. Nos dois casos, tanto no primeiro grupo quanto no segundo, é constantemente frisada a presença e envolvimento dos destinatários no processo de avaliação.

As duas abordagens aqui caracterizadas – Avaliação como resultado e Avaliação como processo – além de mostrarem como se construíram as principais concepções de avaliação formuladas no Brasil na década de 1980, dando uma dimensão de como se deu a construção do campo científico da avaliação educacional no país (BOURDIEU, 1983), também possibilita visualizar o pertencimento dos pesquisadores brasileiros que atuaram em determinados agrupamentos teóricos que são, assim, identificados pelos interesses específicos dos agentes que fazem parte desse campo e que colocam em funcionamento o campo (BOURDIEU, 2004b).

Assim, os autores foram sendo demarcados segundo sua participação na elaboração teórica que apresentasse certa afinidade nas produções, o que possibilitou o agrupamento dos autores nas duas abordagens de avaliação mencionadas (resultado e processo). A partir dessa organização vê-se uma perspectiva de complementaridade que se expressa na participação simultânea de alguns autores nas duas abordagens de avaliação, caso, por exemplo, de Adolpho Ribeiro Netto, Ana Maria Saul, Bernardete Gatti, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Menga Lüdke e Simon Schwartzman, que foram classificados tanto

numa quanto em noutra abordagem, dado o caráter específico de suas produções que demonstram as relações objetivas construídas no interior do campo. Nesse sentido, é possível afirmar que o campo da avaliação educacional brasileiro na década de 1980 esteve assentado muito mais na ideia de complementaridade do que na perspectiva de oposição e concorrência entre os agentes que o formavam na ocasião.

Considerações Finais

O artigo analisa a configuração do campo da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, tendo como ponto de partida a identificação de autores brasileiros que contribuíram com a construção do campo e as suas respectivas contribuições teóricas sobre a temática em questão.

Foi nos anos 1980 que a avaliação educacional assumiu um caráter mais sistemático no cenário educacional brasileiro, isso graças à implantação das primeiras experiências de avaliação das instituições brasileiras de ensino superior (ROTHEN; BARREYRO, 2011) e de algumas pesquisas avaliativas pioneiras sobre o desempenho do rendimento escolar do ensino básico (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002). De acordo com Gatti (2014, p. 12) essas experiências “contribuíram para a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil”. Contudo, cabe salientar que as discussões em torno da avaliação em nosso contexto, são registradas desde a década de 1930, quando o Estado passou a se interessar pela medida-avaliação (FREITAS, 2007). Essa identificação entre medida e avaliação foi dominante durante os anos 1960 (SOUSA, 2005) e anos 1970 (CALDERÓN; BORGES, 2013b), período em que a maioria das atividades avaliativas se associavam à aplicação de testes objetivos, sendo “caracterizada pela predominância daquilo que se convencionou chamar de visão tecnicista da avaliação” (CALDERÓN; BORGES, 2013b, p. 180).

O destaque da avaliação educacional na década de 1980 fez o período ser reconhecido por alguns autores como o “momento da proposta”, caso de Barreyro e Rothen (2011), ou ainda, como “construção da agenda da avaliação”, como se refere Almeida Júnior (2005) ao tratar do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. Foi nesse período que começou uma reflexão teórica mais aprofundada em torno da avaliação educacional no país, com o surgimento da análise da dimensão política da avaliação, quando pesquisadores brasileiros interessados na

temática passaram a desenvolver referenciais alternativos ao modelo de avaliação tecnicista existente até aquele momento (CALDERÓN; BORGES, 2013a). De modo que foi somente a partir daquele momento que a avaliação adquiriu características de cunho mais qualitativo e participativo nas suas formulações, favorecida, principalmente, pela introdução de uma análise de caráter mais político e sociológico decorrente dos questionamentos em torno das práticas e modelos de avaliação implementados na época.

Nesse momento se destacam os trabalhos de Pedro Demo com suas ideias iniciais sobre uma prática de avaliação participante e qualitativa, que visava uma educação transformadora, também Ana Maria Saul com sua proposta democrática de avaliação emancipatória para reformulação de cursos e programas educacionais, Menga Lüdke com seu olhar sociológico sobre os fenômenos avaliativos e sua defesa por uma sociologia da avaliação educacional, Cipriano Carlos Luckesi com sua proposta de ultrapassagem do autoritarismo que, por vezes, tem marcado a avaliação escolar, e Léa Depresbiteris com seu olhar inovador em torno de uma avaliação da aprendizagem participativa na formação profissional.

Entretanto, apesar do surgimento dessa linha de análise crítica do papel da avaliação, nota-se que ainda é constante, no período, a presença de estudos com forte viés quantitativista, destacando-se os estudos sobre a construção, validação e qualificação técnica de instrumentos de medidas elaborados por Heraldo Marelim Vianna, os trabalhos sobre a avaliação do rendimento dos alunos realizados por Heraldo Marelim Vianna e Bernardete Gatti, as análises sobre os exames vestibulares desenvolvidas por Heraldo Marelim Vianna, Sérgio Costa Ribeiro e Adolpho Ribeiro Netto, e as apreciações em torno dos indicadores da produção científica da pós-graduação brasileira tratadas por Simon Schwartzman e Cláudio de Moura Castro.

A análise desse movimento teórico permitiu o delineamento de duas abordagens de avaliação – a avaliação como resultado e a avaliação como processo – refletem as duas grandes posições teóricas a respeito da avaliação educacional desenvolvida na década de 1980 no Brasil, por estudiosos interessados nas questões relacionadas à avaliação, que foram considerados, neste trabalho, como os principais agentes que contribuíram para a estruturação do campo e defendem e põem em prática fundamentos dos conceitos mais gerais que dão sustentação a própria existência do campo.

A abordagem de avaliação baseada em resultados apresenta basicamente estudos de cunho quantitativo sobre o rendimento escolar dos alunos que são mensurados por meio de testes de conhecimentos, tal como os aplicados nos exames vestibulares. Essa linha de estudos que relaciona avaliação e resultados se subdivide em dois outros enfoques, os que tratam diretamente a questão da avaliação como mensuração e outro que discute de modo crítico a avaliação enquanto diagnóstico da realidade educacional. A outra abordagem de avaliação baseada em processos é marcada pela presença de estudos de cunho qualitativo que analisam a literatura da avaliação e propõe metodologias para a avaliação educacional. Nessa abordagem se defende a participação de todos os envolvidos e interessados nos processos avaliativos. Essa linha histórica que relaciona avaliação como processo também pode ser subdividida em dois enfoques, um que teoriza sobre a temática da avaliação educacional tendo como referência a literatura da área, e outro que traz proposições de práticas avaliativas vivida por seus autores na implementação de programas de avaliação da aprendizagem e na avaliação de programas educacionais.

A identificação dessas duas abordagens de avaliação – resultado e processo – a partir da análise da produção teórica de agentes que discutem a temática da avaliação educacional no Brasil nos anos 1980, confirmam a hipótese levantada na pesquisa, a de que foi nesse período que se constituíram as bases das duas principais concepções de avaliação educacional que orientaram as políticas de avaliação implementadas no país a partir da década de 1990 e seguintes, ao se enfatizar: ora uma concepção de avaliação com viés formativo/emancipatório, como defendeu o PAIUB/1993, ora uma concepção da avaliação como regulação/controle, como instaurada pelo ENC/Provão/1995, ou ainda as duas concepções concomitantemente, como apresentada pelo SINAES/2004 em seu processo de implantação, que defendia a avaliação institucional emancipatória como processo de autoconhecimento institucional, mas que no decorrer dos anos, precisamente a partir de 2008, assistiu a retomada de ferramentas regulatórias com a criação de índices e ranqueamentos.

Essas duas correntes de avaliação também mostram que o campo da avaliação educacional brasileiro na década de 1980 foi habitado por autores de diferentes matizes epistemológicas, que em sua maioria, tratavam da avaliação na sua vertente de testes e indicadores quantitativos, com destaque para as produções de Heraldo Marelím Vianna, Adolpho Ribeiro Netto, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman e Claudio de Moura

Castro. Contrapondo-se a esse viés quantitativista presente na avaliação, alguns autores como Pedro Demo, Menga Lüdke, Ana Maria Saul, Cipriano Carlos Luckesi e Léa Depresbiteris, ancorados numa abordagem de avaliação qualitativa e participativa, passaram a desenvolver referenciais teóricos alternativos ao modelo de avaliação classificatório e excludente predominante no período. Isso tudo contribuiu para a criação de um sistema de relações nos quais os agentes se tornaram detentores de um capital científico fundado no conhecimento e no reconhecimento (BOURDIEU, 2004a), cujo poder consiste na imposição de uma definição da ciência, que se revela nas posições epistemológicas que buscam justificar as estratégias colocadas em ação, assim como também servem para colocar em descrédito os defensores de outras posições.

A pesquisa mostra ainda que ser partidário de uma das abordagens de avaliação, não torna o agente participante de uma das abordagens excludente da outra, mas revela o caráter de complementaridade presente nos conceitos gerais que dão sustentação a própria existência do campo científico. A partir disso compreende-se que o campo da avaliação educacional brasileiro da década de 1980 se encontrava em processo de constituição, e por isso não é clara a existência de grupos institucionais (universidades, associações, grupos de pesquisa, etc.) de avaliação educacional separados e solidificados, sendo comum que muitos autores frequentassem, concomitantemente, as diferentes abordagens de avaliação existentes (resultado e processo), e nelas expressassem suas posições e ideias sobre questões específicas da avaliação.

A ideia de complementaridade constitui boa parte da lógica de funcionamento do campo brasileiro da avaliação educacional nos anos 1980. A exposição da lógica de funcionamento do campo científico a partir da relação de complementaridade presente nas ideias dos diferentes autores que discutem a temática da avaliação no período não exclui alguns dos pressupostos que constituem o campo, tais como concorrência, competições, lutas e disputas que sustentam a própria existência do campo e estimulam o seu funcionamento, mesmo porque complementaridade não quer dizer harmonia, uma vez que neste jogo há os que ganham e os que perdem. No caso específico do campo brasileiro da avaliação educacional dos anos 1980, tudo ocorria ao mesmo tempo, de maneira complexa e dinâmica, o que nos possibilita, inclusive, identificar quem nele estava entrando e quais as posições assumidas no decorrer do processo de pertencimento desse campo.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 1, p. 9-30, mar. 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 46, p. 40-45, maio/jun. 1982.
- _____. Use of content analysis in educational evaluation: doing prose analysis. *Discourse*, Detroit, v. 4, n. 1, p. 1-12, out. 1983.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008a.
- _____. História das Concepções de Avaliação da Educação Superior: A Revista Avaliação (1996-2002). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracajú. *Anais...* Aracajú: UFS/UNIT, 2008b. p. 1-12.
- _____. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Org.). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.
- BORGES, R. M. *Os alicerces da avaliação educacional no Brasil: a elaboração teórica de intelectuais na década de 1980*. 2017. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004a.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, Lima, v. 22, p. 77-95, marzo 2013a.
- _____. Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 6, p. 167-183, 2013b.
- CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, P. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para a discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 67-73, fev. 1984.

_____. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

_____. Avaliação qualitativa V: purismos e populismos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 69, n. 162, p. 316-343, maio/ago., 1988.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 15, p. 5-14, 1987.

_____. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. Avaliação da educação superior: conflito de paradigmas. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau. *Anais...* Macau: FORGES, 2012, p. 1-14.

DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN S. *Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário*. São Paulo: NUPES-USP, 1989.

FÁVERO, O. A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional: avaliação e perspectivas na área da educação de 1982-91. Porto Alegre, RS: ANPED, 1993.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-44.

FREITAS, D. N. T. de. *Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.

_____. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 1, n. 9, p. 7-18, 2009.

_____. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 7-26, jul./dez. 1991.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação educacional: medo e poder. *Educação e Avaliação*, São Paulo, ano 1, p. 96-117, jul. 1980.

GOLDBERG, M. A. A.; FRANCO, M. L. P. B. *Inovação Educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cortez & Moraes; Fundação Carlos Chagas, 1980.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. de (Org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, p. 181-211, jan./abr. 2008.

HAYASHI, C. R. M.; FERREIRA JUNIOR, A. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 167-184, nov. 2010.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 20, p. 57-61, 1989.

HOUSE, E. *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1994.

LÜDKE, M. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 7, p. 19-27, 1983.

_____. O que vale em avaliação. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 9, p. 27-36, 1984.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 6-15, nov./dez. 1984.

PENNA FIRME, T. Avaliação do professor. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 48, p. 13-18, 1982.

_____. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Estudos e confrontos: universidade/ensino de 1º grau: coletânea de textos sobre os benefícios mútuos de uma integração*. Brasília, DF: MEC; Uberlândia: UFU, 1988. p. 135-164.

RIBEIRO NETTO, A. Considerações sobre avaliação educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 5, p. 5-7, 1982.

_____. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. *Educação e Seleção*, São Paulo, 13, p. 41-48, 1986.

RIOS, M. P. G. Avaliação Educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 1-7, jan./abr. 2018.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2011. p. 11-16.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZMAN, S. *Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

_____. Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria. *Série Estudos IUPERJ*, Rio de Janeiro: n. 10, p. 1-11, dez. 1982.

_____. *A Problemática da avaliação: excelência acadêmica e maturação institucional*. Brasília: CEDATE, 1986. (Documento de Trabalho).

_____. *Funções e metodologias de avaliação do ensino superior: documento de trabalho*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1989.

SOUSA, C. P. de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Idéias*, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990*. 1994. 194 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994a.

_____. 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, 1994b.

_____. 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: 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.

_____. 40 Anos de Contribuição a Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2017.

TEIXEIRA, C. R. *A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000)*. 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIANNA, H. M. *Glossário de termos técnicos em medidas educacionais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.

- _____. Avaliação educacional: algumas idéias precursoras. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 6, p. 63-70, 1982a.
- _____. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 60, p. 9-14, 1982b.
- _____. Natureza das medidas educacionais. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 9, p. 7-16, 1984.
- _____. Acesso à universidade: um estudo de validade. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 15, p. 83-145, 1987.
- _____. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 40-47, maio, 1989.
- _____. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau: subsídios para uma discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 71-102, 1991.
- _____. Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 100-105, 1992.
- _____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995.
- _____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.
- WORTHEN, B. R. SANDERS, J. S.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

Recebido em: 19/03/2018

Aceito para publicação em: 18/02/2019

Brazilian Educational Evaluation in the 1980s: the field between two approaches

Abstract

This paper analyzes the configuration of the scientific field of educational evaluation in Brazil during the 1980s, identifying the agents that constituted it and their theoretical contributions on the evaluation theme. A bibliographic and documental research was carried out, combined with bibliometric studies and content analysis. The results show the participation of 19 Brazilian researchers in the field development process, whose theoretical contributions suggest two main evaluation approaches: one that is grounded mainly on the measurement of results and another that primarily advocates the participation in evaluation processes.

Keywords: Educational evaluation. Scientific field. Result-based evaluation. Process-based evaluation.

Evaluación Educativa Brasileña en la Década de 1980: el campo entre dos enfoques

Resumen

El artículo analiza la configuración del campo científico de la evaluación educativa en Brasil en la década de 1980, identificando los agentes que lo constituían y sus contribuciones teóricas sobre la temática de la evaluación. Se realizó una investigación de carácter bibliográfica y documental, asociada a las estrategias de los estudios bibliométricos y al análisis de contenido. Los resultados muestran la participación de 19 investigadores brasileños en el proceso de desarrollo del campo, cuyas contribuciones teóricas apuntan a dos principales abordajes de evaluación: una que se fundamenta principalmente en la medición de los resultados y otra que defiende prioritariamente la participación en los procesos de evaluación.

Palabras clave: Evaluación educativa. Campo científico. Evaluación como resultado. Evaluación como proceso.