

Concepções sobre avaliação educacional de intelectuais acadêmicos brasileiros nos anos 1980

Regilson Maciel Borges
José Carlos Rothen

Regilson Maciel Borges

Universidade Federal de Lavras –
UFLLA

Email: regilsonborges@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

José Carlos Rothen

Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar

Email: jcr3219@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-5360-1913>

Resumo

O artigo discute a constituição do campo da avaliação educacional no Brasil a partir das concepções de intelectuais acadêmicos brasileiros que ajudaram a construir esse campo de conhecimento ao longo da década de 1980. Para esse fim, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental, associada às estratégias dos estudos bibliométricos e à análise de conteúdo. Os dados foram organizados em duas principais abordagens de avaliação educacional, uma que enfatiza a avaliação como resultado e a outra cujo enfoque da avaliação é o processo. Nessas abordagens, as concepções dos intelectuais indicam que a avaliação é uma atividade inerente ao fazer humano e por isso não pode ser reduzida a uma ação mecânica, pois implica numa relação de poder e de negociação entre avaliador e avaliado.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Intelectuais acadêmicos. Concepções de avaliação educacional.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 20/03/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54796>

Abstract**Brazilian academic intellectuals' conceptions of educational evaluation in the 1980s****Keywords:**

Educational evaluation;
Academic intellectuals;
Educational evaluation conceptions.

This paper discusses the educational evaluation field in Brazil based on the conceptions held by Brazilian academic intellectuals who helped in the creation of this knowledge field during the 1980s. To this end, a documental and bibliographical research was performed in combination with bibliometric study strategies and content analysis. The data were organized into two main educational evaluation approaches, one that emphasizes evaluation as a result and the other whose focus is on the process. The conceptions held by the intellectuals in these approaches indicate that evaluation is an inherently human activity and, thus, cannot be reduced to a mechanical action, since it implies a power and negotiation relationship between evaluator and evaluatee.

Resumen**Concepciones sobre la evaluación educacional de intelectuales académicos brasileños en la década de 1980****Palabras clave:**

Evaluación educacional.
Intelectuales académicos.
Concepciones de evaluación educacional.

Este artículo discute la constitución del campo de la evaluación educacional en Brasil a partir de las concepciones de intelectuales académicos brasileños que ayudaron en la creación de este campo de conocimiento a lo largo de la década de 1980. Con este propósito, se realizó una investigación bibliográfica y documental, asociada a las estrategias de los estudios bibliométricos y al análisis de contenido. Se organizaron los datos en dos enfoques principales de evaluación educacional, uno que enfatiza la evaluación como resultado y otro en el cual el enfoque de la evaluación está en el proceso. En estos enfoques, las concepciones de los intelectuales indican que la evaluación es una actividad inherentemente humana y, por ende, no puede ser reducida a una acción mecánica, puesto que implica una relación de poder y de negociación entre evaluador y evaluado.

Introdução

O artigo apresenta resultados de pesquisa que analisou a constituição do campo da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, a partir da identificação de intelectuais acadêmicos brasileiros que ajudaram a construir esse campo e as suas concepções sobre a temática em questão.

Foi durante os anos 1980 que a avaliação educacional assumiu um caráter mais sistemático no cenário educacional brasileiro, graças à implantação das primeiras experiências de avaliação das instituições brasileiras de ensino superior (ROTHEN; BARREYRO, 2011) e de algumas pesquisas avaliativas sobre o desempenho do rendimento escolar do ensino básico (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002). Segundo Gatti (2014, p. 12) essas experiências “contribuíram para a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil”.

O destaque da avaliação educacional na década de 1980 fez o período ser reconhecido por alguns autores da área como o “momento da proposta” por se tratar de um período em que “[...] não foi implantada pelo poder público uma sistemática contínua de avaliação da educação superior” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 77), ou ainda, como a fase “construção da agenda” da avaliação da educação superior no Brasil (ALMEIDA JÚNIOR, 2005). Nos dois casos, a indicação é a de que a avaliação, no período mencionado, passou a chamar atenção de governantes na tentativa de avaliar a qualidade do ensino ofertado tanto na educação básica quanto na superior.

Na educação básica destacam-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL/1980), a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública de vários estados brasileiros/1987 e a Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª Série do 2º Grau da rede pública e privada de quatro cidades do país/1987 (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002). Na educação superior, três propostas, de curta vigência, foram implementadas, trata-se do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU/1983), do Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNRES/1985) e do Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES/1986) (DIAS SOBRINHO, 2003; BARREYRO; ROTHEN, 2008; 2011a).

O cenário exposto justifica a opção pela década de 1980 enquanto recorte temporal do presente estudo, 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

com características meramente tecnicista passou a ser questionada, emergindo uma visão da dimensão política da avaliação educacional, como contraponto ao tecnicismo na educação (CALDÉRON; BORGES, 2013a). Nesse momento se destacam os trabalhos de intelectuais brasileiros que passaram a elaborar uma abordagem de natureza mais qualitativa para a avaliação, que ficou conhecida como avaliação emancipatória. Entretanto, apesar do surgimento dessa linha de análise crítica do papel da avaliação, a pesquisa realizada indica que ainda é constante, no período, a presença de estudos com forte viés quantitativista.

Para a análise desse movimento teórico, elegeu-se enquanto método de trabalho a pesquisa bibliográfica e documental (CHIZZOTTI, 2006), complementadas pela análise bibliométrica (HAYASHI et al., 2008) e análise de conteúdo (BARDIN, 1995). A revisão bibliográfica apresentou um panorama geral da produção dos estudos que analisaram a temática da avaliação educacional na década de 1980, entre os quais estão os trabalhos de Barreyro e Rothen (2008a; 2011), Candau e Oswald (1995), Dias sobrinho (2003), Saul (2010), Sousa (1994a; 1994b; 1995; 1996; 2005), Teixeira (2006) e Vianna (1995). Contudo, esses trabalhos não discutiram a ideia de constituição do campo da avaliação a partir da análise das concepções dos autores que estão sendo considerados, nesta pesquisa, como os principais intelectuais que formaram esse campo nos anos 1980.

Cabe ressaltar que a compreensão da figura de intelectual nos é fornecida por Bourdieu (1999), que o entende como aquele que, apoiado num capital de reconhecimento e de competência, adquirido num campo específico, intervém de forma pontual em outros campos sem se converter a eles. No caso do campo científico, o encastelamento intelectual na torre de marfim da academia e a desvinculação de qualquer interesse de classe para servir unicamente à cientificidade, são condições essenciais para a produção de conhecimento científico, que só pode, por sua vez, ser oferecido pelo ambiente da universidade, quartel-general do campo científico (BURAWOY, 2010). É no interior deste campo que os indivíduos e os grupos sociais mantêm não só relações de competência, mas relações de complementaridade (BOURDIEU, 2002).

Na acepção de Bourdieu a universidade é a organização específica onde o conhecimento é produzido, daí sua forte defesa da academia e da verdade que ela produz, na qual os intelectuais, formados pela *skolé*, são os agentes centrais no processo de construção e manutenção do campo científico, por possuírem credenciais que lhes caracterizam como expressão de um determinado grupo social, representados pelos intelectuais encastelados na academia (BURAWOY, 2010). Assim, o *habitus* do intelectual bourdieusiano é formado pela *skholé*, local de busca desinteressada do conhecimento, ambiente autônomo e protegido para a contemplação e para a investigação, o que nos tempos modernos, segundo Burawoy (2010, p.

58) é oferecido pelo ambiente da universidade, que, de acordo com o autor, é “o quartel-general do campo científico”.

Identificação dos intelectuais acadêmicos da avaliação educacional dos anos 1980

A fim de se identificar esses autores, foi realizada, inicialmente, uma busca de toda produção sobre avaliação publicada ao longo dos anos 1980, que se deu em Bases Indexadoras de Periódicos Científicos¹, no Portal Domínio Público, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação existentes a época² e nos sites e repositórios *online* das bibliotecas. Nesse levantamento foi encontrado um total de 595 publicações (BORGES, 2017), que depois de organizadas em planilhas *Microsoft Excel*, possibilitou a identificação dos autores que produziram mais de dois trabalhos no período. Assim, de um total de 548 autores, 71 tiveram mais de duas produções. Desses 71 autores, 19 deles são frequentemente mencionados em trabalhos que analisam a trajetória histórica da avaliação no cenário educacional brasileiro (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; DEPRESBITERIS, 1999; FREITAS, 2007; GATTI, 2002; 2009; PENNA FIRME, 1988; SAUL, 2010; SOUSA, 1998; SOUSA, 2005; VIANNA, 1995).

Barreyro e Rothen (2008a), expondo os princípios norteadores quando analisam os principais documentos oficiais que tiveram como objetivo a criação de um modelo de educação superior para o Brasil durante os anos 1980, destacam que “a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas foi gestada por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação durante as décadas de 1980 e 1990” (BARREYRO; ROTHEN, 2008a, p. 132). Entre os acadêmicos que contribuíram nas comissões ministeriais aparecem Sérgio Costa Ribeiro e Simon Schwartzman.

Depresbiteris (1999), discutindo conceitos e visões gerados ao longo da história da avaliação, menciona as contribuições de Cipriano Luckesi para pensar a distinção entre avaliar e verificar, de Maria Laura Franco para saber em que paradigmas a avaliação se apoia, de Pedro Demo com sua discussão sobre qualidade na avaliação, de Ana Maria Saul com sua proposta de avaliação qualitativa nomeada de avaliação emancipatória, e dentre estes o protagonismo de Heraldo Marelim Vianna que “foi um dos pioneiros da avaliação no país” (DEPRESBITERIS,

¹ O material foi selecionado do Scientific Electronic Library Online (disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt) e do Educ@ Publicações online de educação (disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso).

² Foram visitados os sites dos 29 programas de mestrado e doutorado em educação, existentes desde os anos 1960, conforme assinalam Fávero (1993) e Warde (1993): ISAE-FGV; PPGE-PUCRJ; PPGE-PUCRS; PPGEUCSP; PPGE-UCP; PPGE-UERJ; PPGE-UFAM; PPGE-UFBA; PPGE-UFC; PPGE-UFES; PPGE-UFF; PPGE-UFMG; PPGE-UFMS; PPGE-UFMT; PPGE-UFPB; PPGE-UFPE; PPGE-UFPR; PPGEUFRGS; PPGE-UFRJ; PPGE-UFRGN; PPGE-UFSCAR; PPGE-UFSC; PPGE-UFSM; PPGE-UNB; PPGEUNESP; PPGE-UNICAMP; PPGE-UNIMEP; PPGE-USP.

1999, p. 30). A autora inclui ainda nesta lista outros estudiosos brasileiros, como Menga Lüdke, Marli André, Jussara Hoffman e Thereza Penna Firme.

Freitas (2007, p. 25), analisando o processo histórico de emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica brasileira, comenta que “as primeiras experiências de aferição do rendimento escolar” no Brasil, “foram realizadas nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, nos anos de 1981, 1982 e 1985 [...]”. Os resultados desses levantamentos foram apreciados em estudos realizados a época por pesquisadores como Heraldo Vianna, Bernardete Gatti, Claudio de Moura Castro, Sergio Costa Ribeiro e Ruben Klein. De acordo com a autora, “esse conjunto de estudos avaliativos, surgidos ao longo dos anos de 1980, revela o crescente interesse pelos temas qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas e informação educacional” (FREITAS, 2007, p. 35).

Gatti (2002; 2009) apresenta uma sequência temporal de algumas iniciativas e modelos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Neste cenário destaca a existência de estudos pioneiros “que se propõem avaliar a política nacional de educação” sob uma nova perspectiva, a da “seletividade da educação”, onde são utilizados “desde dados demográficos até estudos de caso” (GATTI, 2002, p. 22). Para a autora, “estes estudos abrem um outro leque de possibilidades em avaliação numa direção diferente da avaliação de desempenho por testes” (GATTI, 2009, p. 10). Esse novo enfoque foi adotado nas pesquisas avaliativas realizadas por Elba Siqueira de Sá Barretto, Heraldo Marelim Vianna e Bernardete Gatti.

Penna Firme (1988) menciona as iniciativas de capacitação de recursos humanos em avaliação, especialmente a nível de pós-graduação (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais/Tecnologia Educacional/INPE/SP; UFRJ e UFES) e de treinamento (MEC, ABT, SECs estaduais e municipais e instituições educacionais públicas e particulares a nível de 1º, 2º e 3º graus), de onde surgiram teses e trabalhos acadêmicos e práticos que tiveram como característica principal situar a avaliação no seu campo profissional. Entre os atores desse empreendimento se encontravam Thereza Penna Firme, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Clarilza Prado de Sousa, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco e Ana Maria Saul.

Saul (2010, p. 41), explorando a trajetória da avaliação educacional brasileira a partir de seus focos de atenção, destaca os trabalhos que buscaram “progredir rumo às propostas de avaliação numa abordagem qualitativa [...]”. Nesta perspectiva encontram-se autores como Marli André, Maria Amélia A. Goldberg, Clarilza Prado de Sousa, e outros que tiveram seus textos publicados nos dois primeiros e únicos números da revista *Educação e Avaliação*, publicado nos anos de 1980 e 1981, respectivamente. Nestes números podem ser encontrados alguns textos que discutem a relação entre medo e poder na avaliação e a problemática da

avaliação e tomada de decisão. Dentre os autores dos artigos publicados sobre avaliação nestes números encontram-se Maria Amélia Azevedo Goldberg e Clarilza Prado de Sousa.

Sousa (1998, p. 162), descrevendo a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, entende que “para compreender o processo de amadurecimento da área avaliativa, é preciso fazer uma pequena revisão das produções de décadas anteriores, resgatando a partir daí as contribuições que possam ainda oferecer subsídios para as nossas atividades atuais na área”. No resgate histórico aparecem autores preocupados com uma abordagem de avaliação qualitativa, como Marli André, Ana Maria Saul, Bernardete Gatti, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Clarilza Prado de Sousa, Cipriano Carlos Luckesi, Pedro Demo, Jussara Hoffmann, Léa Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Lüdke e Thereza Penna Firme; e Heraldo Marelim Vianna, com seus estudos quantitativos de avaliação.

Sousa (2005, p. 9), caracteriza as produções dos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas acerca do tema da avaliação educacional, demarcando “seu percurso histórico, destacando seus focos mais expressivos e procurando estabelecer relações com a trajetória de produção de conhecimento em avaliação educacional no país [...]”. A autora reconhece Heraldo Vianna, Bernardete Gatti e Clarilza Prado de Sousa como autores que há muito tempo se dedicaram à investigação na área da avaliação educacional. Somam-se a este grupo outros autores, como Maria Amélia Goldberg, Maria Laura Barbosa Franco, Adolpho Ribeiro Netto e Elba Siqueira de Sá Barretto.

Vianna (1995), apresenta uma síntese histórica da avaliação educacional nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Brasil, ressaltando que “a avaliação no contexto educacional brasileiro é quase sempre promovida por órgãos governamentais a nível federal – Ministério da Educação – ou a nível estadual, através das Secretarias de Estado, que, por falta de estrutura muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições [...]” (VIANNA, 1995, p. 17). Neste cenário destaca-se a participação de alguns pesquisadores da Fundação Carlos Chagas nos processos de avaliação do rendimento escolar desenvolvidos nos projetos implementados no país nos anos 1980, com destaque para a análises de Heraldo Marelim Vianna e Bernardete Gatti, que estiveram envolvidos diretamente com a análise dos vários projetos de avaliação desse período.

Do cruzamento das informações trazidas por esses autores, somadas aos resultados encontrados em estudo que analisa os alicerces da avaliação educacional no Brasil (BORGES, 2017), chegou-se a uma lista de autores que estamos denominando como os intelectuais da avaliação educacional no país, por terem contribuído de modo relevante com o desenvolvimento teórico da área na década de 1980. Nessa lista se encontram: Adolpho Ribeiro Netto (FCC), Ana Maria Saul (PUC-SP), Bernardete 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 Hoffman (UFRGS), Lea Depresbiteris (SENAI-SP), Maria Amélia Azevedo Goldberg (FCC/PUC-SP/UNICAMP), Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUC-SP/FCC), Marli André (PUC-RJ), Menga Lüdke (PUC-RJ/UFF), Pedro Demo (UNB/IPEA/INEP/OMEPE), Ruben Klein (UFRJ/CNPq), Sérgio Costa Ribeiro (CESGRANRIO/PUC-RJ), Simon Schwartzman (IUPERJ/FGV) e Thereza Penna Firme (UFRGS/PUC-RJ/UFRJ).

Como se nota, essa lista inclui diferentes autores, vinculados as mais diversas instituições e centros de pesquisa brasileiro. Refletem os problemas educacionais do período, bem como inserem a avaliação educacional na agenda de questões relacionadas a educação básica e a educação superior. As produções desses autores discutem a avaliação sob as mais diferentes perspectivas, desde aquelas referenciadas a medidas e testes educacionais – com destaque para aquelas 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 teoria e prática da avaliação educacional no país.

Para a seleção dos textos desses autores, que compõem o corpus da presente pesquisa, utilizou-se como ferramenta de busca o Google Acadêmico³, nele selecionamos os textos dos autores que tiveram ao menos uma citação nessa ferramenta *online*. No levantamento encontramos um total de 79 textos publicados em diversos veículos e diferentes fontes. Inseriu-se no campo de busca o nome completo dos autores, seguido pelas diferentes variações pelas quais passaram suas assinaturas, conforme indicação de seus Currículos Lattes, caso de Menga Lüdke, que se chama Hermengarda Alves Lüdke, e outros autores que acabam sendo conhecidos apenas pela abreviação de seu primeiro e último nome. Isso se fez necessário na medida em que buscamos abranger toda produção dos autores com as diferentes variações de seus nomes nos trabalhos disponíveis *online*.

Concepções de avaliação educacional Avaliação como resultado

As concepções dos intelectuais em torno da avaliação foram organizadas em duas principais abordagens de avaliação educacional, uma que enfatiza a avaliação como resultado

³ De acordo com informações do próprio site, “o Google Acadêmico fornece uma maneira simples de pesquisar literatura acadêmica de forma abrangente. Você pode pesquisar várias disciplinas e fontes em um só lugar: artigos revisados por especialistas (peer-reviewed), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas. O Google Acadêmico ajuda a identificar as pesquisas mais relevantes do mundo acadêmico”.

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.

A avaliação baseada em resultados apresenta basicamente estudos de cunho quantitativo sobre o rendimento 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, um que trata diretamente a questão da avaliação como mensuração e outro que discute de modo crítico a avaliação enquanto diagnóstico da realidade educacional. A outra abordagem que discute a avaliação baseada em processos se expressa por meio de estudos de cunho qualitativo que analisam a literatura da avaliação e propõem metodologias para a avaliação educacional. Essa linha também pode ser subdividida em dois enfoques, um que teoriza a temática da avaliação educacional tendo como referência a literatura da área e outro que traz proposições de práticas avaliativas.

Essas duas abordagens de avaliação aqui delineadas – avaliação como resultado e 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 educacional. A seguir, ilustramos o entendimento dos autores analisados acerca do conceito de avaliação educacional, obedecendo-se para isso as terminologias a que se refere cada abordagem (resultado e processo). Os tópicos seguintes expressam as concepções e ideias dos autores sobre avaliação a partir das produções selecionadas na pesquisa.

Avaliação como resultado

A avaliação baseada em resultados é compreendida pelos autores como uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos, ou seja, “em todas as áreas de realização – individuais ou sociais – as pessoas estão continuamente fazendo escolhas ou tomando decisões” (PENNA FIRME, 1988, p. 147), o que só é possível se houver um julgamento prévio do valor das opções que se apresentam.

O caráter multidisciplinar e diversificado da avaliação faz Goldberg (1980, p. 96, grifo da autora) se referir a avaliação como um casado de várias cores, dada às experiências avaliativas nos diversos campos do conhecimento, tal como ocorre com a própria educação que “pode ser entendida tanto em nível *macro*, em termos de Sistemas e de Programas educacionais, quanto a nível *micro*, em termos de Ensino e Currículo”. A cada um desses níveis corresponde um “ramo” da avaliação educacional, ficando configuradas como: Avaliação de Rendimento Escolar, Avaliação de Currículo, Avaliação de Sistemas Educacionais e Avaliação de Programas.

Vianna (1982c) ressalta ainda que a avaliação, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa, que teve seu enfoque inicial centralizado no aluno, e aos poucos modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, depois para o estudo de programas e materiais instrucionais, e destes para a avaliação do próprio sistema educacional. Assim, Goldberg (19180) salienta que, quando se preocupa com a problemática do rendimento escolar a avaliação se vincula à psicologia, na medida em que se volta para outras áreas, como o currículo, ela assenta suas bases na filosofia da educação, sociologia e economia da educação, quando seu ponto de atenção é o sistema educacional e os programas educacionais, sua matriz se assenta nas ciências sociais.

O histórico da trajetória do desenvolvimento da avaliação educacional mostra que esta foi marcada por substanciais transformações, observando-se que a avaliação partiu, no início do século XX, de conceitos e metodologias orientados pelas medidas para um enfoque nos objetivos educacionais com a denominação de avaliação educacional, para então encontrar sua identidade, posteriormente, no julgamento de valor, tal como observa Penna Firme (1988). Dessa sequência histórica destaca-se a inegável experiência estadunidense no campo da avaliação sistemática que acabou contribuindo significativamente para a evolução desse campo, assim como influenciou definitivamente o nosso cenário educacional.

Avaliar, segundo Vianna (1982c, p. 11), “é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim”, trata-se de “emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos”. A avaliação educacional “busca coletar elementos para aprofundar a análise do sistema de ensino” (VIANNA, 1989a, p. 47), comprometendo-se, desse modo, com a melhoria da qualidade do ensino e com o entendimento de que os professores influenciam diretamente no desenvolvimento de programas educacionais.

De acordo com Vianna (1988a, p. 5) a avaliação possui um duplo aspecto, ela pode ser interna ou externa: “a avaliação interna está relacionada com a eficiência do micro-sistema, representado pela escola, enquanto a avaliação externa busca positivar a eficácia do próprio sistema educacional como um todo”. Essas duas diferentes formas de avaliação, segundo o autor, procuram levantar elementos qualitativos e quantitativos para a tomada de decisão e possibilitam o aprimoramento do processo instrucional e também a consolidação da aprendizagem. Entendidas assim, tanto avaliação interna quanto a externa, visam “a identificação de pontos críticos que precisam ser repensados e redefinidos, possibilitando, assim, que novas orientações sejam impressas ao processo de ensino/aprendizagem” (VIANNA, 1988a, p. 6).

Ribeiro Netto (1982, p. 5) considera que “a avaliação é o processo de medida do comportamento de uma ou mais variáveis numa população definida, em condições especificadas de tempo e de espaço”. Ainda segundo o autor, quando essas variáveis tratam de aspectos da esfera educacional, fala-se de avaliação educacional. As variáveis na avaliação educacional podem ser numerosas e diversificadas: do ponto de vista quantitativo pode indagar quantos tem acesso à educação, qualitativamente pode-se questionar quem tem acesso à educação. A avaliação, tal como entende pode ser ocasional, quando, por exemplo, o pesquisador está interessado em obter resposta a uma determinada pergunta, ou pode ser sistemática, quando pressupõe a existência de um sistema organizado para a coleta, processamento e disseminação da informação obtida.

Um dos aspectos da avaliação como resultado, que apareceu na análise do material pesquisado, é a discussão acerca do processo de seleção para o ensino superior, que coloca em evidência os seus mecanismos de seleção, dentre os quais se encontra predominantemente o desempenho dos candidatos nos exames vestibulares, tudo isso porque, segundo Castro (1982), o vestibular se propõe a escolher quem entrará na universidade. Vianna (1987) entende que a conclusão inevitável desse acesso à universidade por intermédio de exames é que essa passagem possibilita a identificação dos mais capazes. Entretanto, Castro (1982) questiona se de fato o vestibular escolhe os melhores? E se são melhores, eles são melhores em que? Seriam os melhores suficientemente bons? E de onde vêm esses eleitos?

Castro (1982) ressalta que as opiniões em torno do vestibular beiram a ingenuidade e o amadorismo, a primeira delas por atribuir as questões de múltipla escolha boa parte dos problemas identificados e diante disso sugerem-se provas inteiramente discursivas; a outra defende a eliminação do critério seletivo como forma de diferenciação de aptidão acadêmica dos candidatos, o que um sorteio resolveria; e a terceira presencia a multiplicação das equipes na preparação e aplicação dos testes, e que coloca as universidades apenas observadoras passivas do processo. É comum ainda, segundo Vianna (1980b, p. 36) que o vestibular seja acusado de:

[...] possessivo, no sentido de que absorveria e desviaria os objetivos do ensino médio, tornando-o uma preparação específica para a universidade; ou quando é acusado de rígido e pouco imaginativo, porque estruturado na verificação do convencional e, muitas vezes, do supérfluo; ou ainda, quando tachado de discriminativo, pois favoreceria os que se situaram em níveis sócio-econômicos elevados, em detrimento dos que arcam com o ônus de se situarem em níveis economicamente pouco favoráveis; e, ainda, quando o vestibular é acusado de elitista, porque se destinaria à seleção de uma suposta elite pensante [...].

Vianna (1980b) entende serem perfeitamente compreensíveis e contundentes essas críticas e indignações, isso porque a universidade ao longo dos anos não se ajustou às

necessidades de uma sociedade de massas, e o vestibular, como mecanismo de acesso ao ensino superior, acabou contribuindo com essa realidade, na medida em que mostrava uma tendência elitizante, cuja intenção seria a formação de uma elite. Nesse sentido, “o vestibular é, assim, indispensável dentro do atual sistema, que ‘privilegia os privilegiados’ a fim de que possam usufruir mais um privilégio: - o ensino de 3º grau” (VIANNA, 1987, p. 85).

Entretanto, Ribeiro (1983, p. 53) adverte que a seletividade social do vestibular não chega a ser tão violenta quanto é a seletividade ocasionada pelas escolas de primeiro e segundo grau. Considera que “[...] é preciso reforçar aqui a noção de que a seleção não é feita pelo vestibular, e sim pela própria sociedade quando os estratos sociais mais afluentes (e melhor preparados) não escolhem essas carreiras”. Com isso o autor amplia a ideia de que a seletividade é um fator predominantemente escolar, mas pelo contrário, caracteriza-se como uma seletividade social, portanto, não se trata de uma questão exclusivamente pedagógica. Assim, “a seleção que a Escola e o Vestibular operam ocorre no sentido não só de controlar quem tem acesso ao saber, mas também de conservar determinados valores e privilégios sociais” (RIBEIRO, 1983, p. 94).

Castro (1982) menciona que o vestibular não é apenas uma prova, é também um símbolo, um mecanismo de sinalização para alunos e escolas de como deve ser o ensino. Desse modo a escola passa a ensinar aquilo que o vestibular apresenta enquanto conteúdos de suas provas, e isso afeta também os currículos, que acabam dependendo muito mais do vestibular do que dos programas oficiais ou das preferências das escolas e dos professores. Assim, qualquer mudança que é realizada no vestibular é acompanhada prontamente por alterações nas estruturas do currículo, que passam a apontar o que precisa ser ensinado. Trata-se, segundo o autor, de uma via de mão dupla, uma vez que escraviza o segundo grau ao vestibular, ao mesmo tempo em que escraviza o vestibular ao segundo grau.

A respeito das funções do vestibular, Ribeiro Netto (1980) salienta que o vestibular, por sua própria natureza, é uma avaliação instantânea, a serviço da distribuição de vagas para a população de candidatos e que só adicionalmente pode ser um instrumento de diagnóstico do sistema escolar:

À semelhança de um esfigmo-manômetro – utilizado para medir a pressão sanguínea –, ele é um instrumento auxiliar de diagnóstico; mas não será alterando o instrumento que iremos modificar, de fato, a pressão sanguínea. Concentrando nossa atenção no instrumento diagnóstico e postergando a adoção das medidas terapêuticas, corremos o risco de perder o paciente: o sistema escolar (RIBEIRO NETTO, 1980, p. 26).

O autor salienta ainda que seria preciso cuidar para que o vestibular não se constitua em instrumento de distorção do sistema de ensino, tendo em vista que é ilusão pretender que o vestibular corrija os males que são intrínsecos do sistema, caso, por exemplo, do problema da

má formação do aluno. Desse modo, seria muito mais fácil buscar introduzir modificações no exame para mostrar à opinião pública que, apenas aparentemente, estariam sendo tomadas medidas para resolver o problema da formação dos alunos (RIBEIRO NETTO, 1986a).

Outro ponto da avaliação como resultado, encontrado nas produções, trata dos indicadores oriundos do trabalho promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para avaliar a pós-graduação brasileira. A esse respeito Castro e Soares (1983; 1986) entendem que a avaliação não pode ser reduzida a uma função mecânica, no sentido de ser passível de substituição por um modelo matemático. Sendo assim, não apenas cada curso deveria ser julgado em sua individualidade e idiossincrasias, “mas também esse julgamento deverá incluir componentes que não podem ser bem quantificados, tais como a qualidade da pesquisa, a atmosfera, o entusiasmo etc.” (CASTRO; SOARES, 1986, p. 181).

Schwartzman (1982) considera que esse caráter mecânico e tecnicista empregado na avaliação da CAPES era resultante das primeiras tentativas de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, que estavam baseados principalmente no desenvolvimento de sistemas de indicadores objetivos que pudessem ser quantificados. Com passar do tempo observou-se que os resultados dessas mensurações acabavam contradizendo as opiniões dos conhecedores das diversas áreas de pesquisas sobre quais efetivamente eram os bons programas e aqueles não tão bons. Sem contar que a aparente fuga da subjetividade não condizia com os fatos, pois esta se encontrava presente da seleção dos indicadores aos pesos atribuídos a eles.

De acordo Schwartzman (1982), a constatação desses problemas levou a CAPES a adotar um critério que se baseava no sistema de avaliação por pares. A ideia básica era que “somente os especialistas em cada área de conhecimento” pudessem “avaliar adequadamente seus respectivos programas” (SCHWARTZMAN, 1982, p. 2). Essa nova ideia aponta para uma avaliação de caráter subjetivo, que é compartilhada dentro da comunidade na qual está inserida, cujos resultados não se traduzem em um conjunto de indicadores objetivos. A adoção desse critério procurou combinar os componentes subjetivos e objetivos: de um lado, um sistema de dados de informações sobre programas de pós-graduação de todo país (objetivos) e, de outro, as Comissões de Consultores Científicos que faziam as avaliações (subjetivos).

Ainda nessa abordagem que relaciona avaliação a resultados, se encontra um conjunto de autores que discutem a perspectiva do rendimento escolar, do exame vestibular e dos indicadores da pós-graduação com um enfoque de diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros. Lüdke (1987b) é enfática ao criticar o traço positivista/empirista que, por longo tempo, fez com que a concepção de avaliação se restringisse ao conceito de mensuração, e como consequência disso as preocupações se concentraram na elaboração de instrumentos técnicos e válidos para a aferição fidedigna de resultados mensuráveis. A autora ressalta que embora esse

caráter tecnicista, que marcou o conceito de avaliação, tenha sua devida importância, não é o principal, nem muito menos o único aspecto a ser considerado em avaliação (LÜDKE, 1988a).

A respeito da avaliação do rendimento do aluno, Luckesi (1988) questiona se ela tem estado a favor ou contra a democratização do ensino na sociedade em que vivemos? A sua resposta é a de que o exercício da avaliação escolar tem atuado fortemente contra a democratização do ensino, sobretudo, naquilo que se refere a não permanência escolar, fator esse que faz com que as crianças, diante de sucessivas repetências, abandonem a escola. Assim, tanto a não permanência quanto a baixa terminalidade escolar são fatores antidemocráticos que agem contra a democratização do ensino. Igualmente Lüdke (1988b) considera que a avaliação do aluno só pode favorecer o esforço de democratização da educação caso se beneficie do conhecimento adequado dos fenômenos envolvidos no processo.

Dentro desse quadro que se forma de reprovação e evasão maciças, como consequência de uma avaliação que atua contra a democratização da educação, Lüdke (1988b) aponta alguns problemas que levam a essa situação, sendo o primeiro deles a questão de por quem é feita a composição curricular adotada. Alguns problemas são próprios de nossa cultura escolar e se referem à composição de classes homogêneas ou heterogêneas, que podem ou não ser conveniente para o aproveitamento escolar dos alunos, e outro ponto é questão do caráter cumulativo das notas entre os bimestres. Outros problemas são de ordem mais geral, tais como a questão da distribuição do poder dentro da escola; a questão da autonomia do professor, diretor e da escola; a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar e no próprio processo da avaliação dos alunos.

Barretto (1988) preocupa-se com a admissão de que a reprovação em larga escala seja culpa das deficiências detectadas no desempenho dos alunos, e que por isso é preciso uma classe especial para atender suas necessidades, ou ainda que a culpa é porque o aluno é carente ou que apresenta outras dificuldades de natureza mais complexas. Considera que o enfoque sobre a avaliação deveria mudar radicalmente, a custo de o aluno continuar sendo o único cobrado e culpado pelo seu fracasso. Entende que a avaliação não é uma questão de fórum individual de cada professor, sendo importante que a “escola e o sistema passem a colocar como responsabilidade sua o que deve ser feito no seu âmbito para que o aluno tenha de fato condições de aprender o que se espera que ele aprenda” (BARRETTO, 1988, p. 106).

O processo de seleção ao ensino superior mostra dois pontos importantes. O primeiro é que o modelo de vestibular reflete uma visão da função social do ensino superior cada vez mais distante da realidade e das necessidades do país e o segundo é que todo processo de seleção a universidade está fortemente condicionado pela estrutura social. No primeiro caso, Ribeiro (1989) destaca que nosso sistema de ensino superior representa um sistema de privilégios de

uma classe neoaristocrática, que mostra como uma caricatura de universidade moderna. No segundo caso, Klein, Ribeiro e Pessoa (1982) e Ribeiro (1989) ressaltam que o exame vestibular funciona apenas como um mecanismo secundário de seleção, pois o condicionamento e as características de seleção estão na pré-seleção que é realizada por ocasião da inscrição no vestibular, que ocasiona a estratificação social das diversas carreiras.

Sobre a prática de avaliação desenvolvida pela CAPES, Saul (2010) menciona que os críticos da pós-graduação são unânimes em considerar a importância e a necessidade de avaliar esse grau de ensino, isso por que:

[...]. Os dados de avaliação podem servir a múltiplos propósitos: orientação de decisões de política educacional e econômica para o setor ou, ainda, o questionamento da eficiência e, sobretudo, da eficácia dos cursos de pós-graduação. Numa perspectiva mais prática, a avaliação pode responder a problemas imediatos de direcionamento da ação em cada curso (SAUL, 2010, p. 19).

Isso quer dizer, que se trata especificamente de uma avaliação de cursos e não de candidatos, que se via materializado em conceitos "A", "B", "C", "D" e "E", que eram atribuídos para cada curso pelas comissões, que também indicavam os critérios utilizados no julgamento e apresentavam sugestões e recomendações para o curso por meio de um conjunto de conceitos e laudos que mostravam o desempenho de cada programa de pós-graduação (CASTRO; SOARES, 1986).

Saul (1988) defende que essa avaliação deveria ser feita pela própria instituição, num processo de autoavaliação levada a efeito pelos próprios agentes que vivem o cotidiano da universidade. Nessa perspectiva, a avaliação vai “além da atribuição de méritos aos aspectos formais das atividades de ensino, pesquisa e extensão que são desenvolvidas pela universidade”, para isso propõe uma avaliação que “questiona a relevância da produção da universidade numa perspectiva que se opõe a propósitos tecno-burocráticos e autoritários” (SAUL, 1988, p. 13). Trata-se de uma alternativa que busca engajar os agentes da ação educativa num processo de autocrítica e de transformação, num processo de avaliação institucional cujo fulcro pudesse ser à autoavaliação.

Ainda no sentido de apresentar novas propostas de avaliação, Saul, Tesser, Lüdke e Sá (1987) defendem que a avaliação dos cursos deveria ser concebida como um processo crítico associado a uma vontade política, na qual a avaliação de programas se fizesse por via de um processo democrático que garantisse a participação de todos os agentes que fazem parte da pós-graduação, almejando a construção e reconstrução de sua própria história. Assim entendida, “a avaliação deve constituir-se em uma proposta pedagógica, formativa, dos agentes que atuam nos Programas, em oposição a uma postura apenas classificatória dos mesmos” (SAUL;

TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987, p. 36). Entendem que a avaliação interna de cada programa deveria ser a condição primeira para se proceder com a avaliação externa dos mesmos.

O caráter político da avaliação é apontado por Schwartzman (1980), ao referir que a questão da avaliação implica um processo de constante negociação, compromissos e conflitos entre diversos tipos de interesses, vez que “a avaliação não pode ser entendida como uma atribuição de notas por juízes imparciais e independentes, mas como parte do processo pelo qual a própria comunidade vai explicitando seus critérios e definindo seus padrões de qualidade” (SCHWARTZMAN, 1982, p. 11). Nesse sentido compreende-se que, apesar da carga de objetividade presente nos instrumentos e nos dados colhidos durante o processo avaliativo, a forma pela qual as avaliações são feitas mostra seu caráter subjetivo, pois “refletirão sempre valores de pessoas, e sempre existirão outras que pensarão de forma distinta” (SCHWARTZMAN, 1987, p. 7).

A concepção de avaliação como resultado parte de um entendimento da avaliação como atividade complexa, multidisciplinar e diversificada, cujo objetivo é determinar o valor de algo, podendo ser esse valor a medida do comportamento de uma população. No caso específico do desempenho dos candidatos nos exames vestibulares, o fim é a identificação dos mais capazes, privilegiando os que já são privilegiados, na busca pela conservação de determinados valores e privilégios sociais. No caso da avaliação do rendimento escolar, a avaliação atua contra a democratização do ensino, na medida em que ainda admite a reprovação e como consequência a não permanência escolar. Na avaliação da pós-graduação a ideia é que se trata de avaliação de cursos e não de candidatos, e que esta deveria ser feita pela própria instituição, com a participação de especialistas daquela área de conhecimento, que conhecem seus respectivos programas. O certo é que um processo de avaliação não pode se reduzir a uma ação mecânica, pois nele está implícito um processo de negociação, que necessariamente envolve a participação dos agentes interessados.

Avaliação como processo

A avaliação baseada em processo também parte de um sentido amplo, entendendo que avaliar se trata de uma atividade que está associada ao fazer humano, por isso Saul (2010, p. 26) ressalta que:

[...]. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência das ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não.

Corroborando com esse entendimento, Lüdke (1987a) salienta que a avaliação acompanha todas as atividades humanas, no entanto, a autora ressalta que é na educação, em particular na escola, que a avaliação acaba sendo exercida de maneira obrigatória e universal, e acaba agindo numa dupla função: ela é seletiva, mas também salvaguarda os ideais democráticos da educação.

A função seletiva, que associa avaliação à ideia de uma nota, representada por um número ou por uma letra, é fortemente criticada por Depresbiteris (1987, p. 5), por acreditar que “essa associação limita sobremaneira a função do ato avaliativo, imprimindo-lhe um caráter meramente quantitativo”. Segundo a autora, essa perspectiva, que vincula a avaliação apenas como sinônimo de medida, preocupa-se com o desempenho final dos alunos, fundamentando-se na necessidade de classificação desses em comparação de desempenhos, sem que para isso “haja uma análise contínua de seu desempenho durante o processo ensino-aprendizagem, com o propósito de promover a recuperação necessária. [...]” (DEPRESBITERIS, 1987, p. 5). Por isso, defende como um bom começo ver a avaliação como um momento de reflexão sobre outras variáveis, como, por exemplo, o conceito que a instituição tem com relação ao aluno.

Outra característica negativa da avaliação escolar pontuada por Luckesi (1984) é seu caráter autoritário, que tem suas bases assentadas no modelo de sociedade liberal conservador, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. Nessa perspectiva “a avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 1984, p. 8). Segundo o autor, é preciso dar atenção aos modos de ultrapassagem do autoritarismo e ao favorecimento da autonomia dos alunos, buscando a promoção da participação democrática de todos.

Para Luckesi (1984) a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, assim,

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar a estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária, se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritária. [...] (LUCKESI, 1984, p. 12).

Esse novo papel e rumo à avaliação escolar só acontecerá se for resgatada a função diagnóstica da avaliação, como contraposição ao autoritarismo e conservadorismo presentes nas práticas escolares. É somente no exercício de sua função diagnóstica que a avaliação se colocará na perspectiva de avanço no desenvolvimento da ação e crescimento para autonomia, para a competência, e etc. Assim, enquanto diagnóstica, a avaliação será um instrumento

dialético de avanço e um instrumento da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 1984).

Afim de que a avaliação assuma seu papel de instrumento dialético de diagnóstico, Hoffmann (1989) defende que a avaliação se inicie numa interação entre professores e alunos, buscando detectar dificuldades nos momentos significativos da aprendizagem, no que a autora define como processo contínuo, que se inicia com a sequência e graduação dos objetivos correspondentes à área do conhecimento que está sendo desenvolvida. A partir daí tarefas avaliativas são planejadas internacionalmente para acompanhar o progresso dos alunos nas etapas significativas do processo de aprendizagem, e por fim, os resultados obtidos são interpretados pelo professor e aluno para fins de redirecionamento da ação educativa no seu sentido amplo. Penna Firme (1988) denomina essa interação entre professor e aluno como um processo integrador de diálogo que se constrói, que aperfeiçoa, que estimula e valoriza.

A importância do diálogo no processo avaliativo é também pontuada por Depresbiteris (1987), ao enfatizar que a participação conjunta de docente e aluno permite reduzir o caráter coercitivo que muitas vezes assume a avaliação educacional. A autora destaca a participação como uma das estratégias mais viáveis para a promoção do diálogo, e por isso ressalta, em termos de avaliação, a necessidade do envolvimento de especialistas, equipes escolares, docentes e alunos, enfim, de todos os agentes do processo educacional, na superação de problemas e na busca de estratégias que visem à coerência da instituição como um todo.

Nesse sentido, Lüdke (1984) entende que o ideal da avaliação seria ajudar o processo educacional, tentando melhorá-lo, e para isso defende que sua principal função seja “auxiliar professores e estudantes a encontrarem os melhores caminhos para seu próprio aperfeiçoamento”, bem como “ajudar os educadores a melhorarem o seu trabalho, [...] e não amedrontar pessoas já sobrecarregadas com uma grande carga de trabalho” (LÜDKE, 1984, p. 34).

Schwartzman (1989) ressalta que a principal função dos processos avaliativos é colocar a questão da qualidade em evidência, sobretudo, para aqueles que se interessam e participam da vida das instituições. Com isso, busca-se desenvolver nos avaliados uma visão qualificada e crítica de si mesmo e a participação de instituições, cursos e departamentos nos processos avaliativos. Qualidade, segundo o autor, é um conceito valorativo, no sentido que expressa as preferências de um conjunto de pessoas, e multidimensional, no sentido de que a mesma instituição pode ser avaliada ao mesmo tempo a distintas qualidades (SCHWARTZMAN, 1989). Nesse sentido, uma avaliação cuidadosa da qualidade é aquela que permite o estabelecimento de certos critérios e padrões de excelência (SCHWARTZMAN, 1980).

O tema da qualidade e avaliação traz consigo a discussão sobre a participação, pois se qualidade é participação, conforme afirma Demo (1987), avaliação qualitativa equivale à avaliação participação.

Avaliação qualitativa, que sempre é também avaliação participante, supõe uma relação de consorcio político entre ambas as partes, de tal sorte que não há propriamente avaliador/avaliado, mas auto-avaliação. Quer dizer, é indispensável a qualidade participativa, o que supõe suficiente organização da cidadania respectiva, clareza de princípios ideológicos com os consequentes compromissos políticos, vaivém criativo entre teoria e prática (DEMO, 1987, p. 47).

A autoavaliação é pontuada pelo autor como um aspecto que é inerente à avaliação qualitativa de processos participativos, o que implica o entendimento de que nesse processo não é possível a atitude de mero observador (DEMO, 1986), visto que não se faz avaliação qualitativa à distância, ao contrário, uma avaliação que se propõe qualitativa supõe um profundo processo participativo (DEMO, 1987). Convivência é o mínimo que se exige para que a avaliação qualitativa seja, de fato, participativa, pois “enquanto a comunidade vê no avaliador um forasteiro, um visitante, não há condições razoáveis de avaliação qualitativa, pois não se sairia da condição de observador” (DEMO, 1986, p. 581). Saul (1988) também defende que o processo de avaliação se baseasse na autoavaliação, opondo-se, assim, aos modelos clássicos da avaliação educacional, fortemente marcados por uma avaliação burocrática, eminentemente quantitativa.

Disso compreende-se que a avaliação qualitativa só tem sentido se for uma iniciativa interna da comunidade, ou seja, aqueles que avaliam os processos participativos precisam ser participantes do processo, isso porque “qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a” (DEMO, 1986, p. 581). Assim, essa avaliação só pode ser factível se o diagnóstico vier da própria comunidade, como forma de autoexpressão, autodiagnóstico e autopromoção. De modo geral, o autor acentua que para avaliar processos participativos é necessário participar. Igualmente Depresbiteris (1987) compreende que a participação só será aprendida no exercício da ação, uma vez que, segundo a autora, participação não se ensina.

A avaliação qualitativa, segundo Saul (2010), deve incluir a perspectiva de diferentes grupos que participam do processo avaliativo, possibilitando a esses participantes uma compreensão crítica da situação analisada, que é dada mediante as interpretações e aspirações dos agentes que integram o programa, a fim de que os resultados possam ser úteis para a reestruturação de suas práticas. Uma avaliação delineada nesses moldes possui uma natureza político-pedagógica que incorpora uma perspectiva crítico-transformadora, como fundamento, e uma prática democrática, enquanto processo. O compromisso principal dessa avaliação é fazer com que as pessoas envolvidas no processo escrevam a sua própria história.

Schwartzman (1986, p. 9) alerta para o fato de que a avaliação ser colocada em primeiro plano nas discussões sobre o rendimento dos alunos e também na agenda das políticas públicas educacionais, não significa que ela ocorrerá automaticamente, pois “avaliar é um processo difícil, sujeito a equívocos de todo tipo, e sempre sob a mira dos que, de uma forma ou de outra, podem se sentir prejudicados por ela”. Daí a grande resistência à avaliação, e os argumentos contra a avaliação dizem que ela seria um pretexto do governo para não dar mais recursos à educação, e que ela seria discriminatória e elitista, ou ainda que discutir o problema da avaliação seria lavar roupa suja fora de casa, e que fazer avaliações seria introduzir divisões na comunidade (SCHWARTZMAN, 1980).

A concepção de avaliação como processo, tal como a compreensão de avaliação como resultado, entende que avaliar é uma ação que acompanha todas as atividades do fazer humano. A abordagem como processo enfatiza a importância do diálogo no processo de avaliação, e para isso defende-se a interação entre todos os participantes do processo, buscando detectar as dificuldades por meio de um diagnóstico da situação. O resgate dessa função diagnóstica da avaliação é um ponto de partida para se contrapor ao autoritarismo e ao conservadorismo que tem marcado a avaliação escolar. É preciso promover a participação democrática de todos, uma vez que para se avaliar processos participativos é necessário também participar do processo, e para isso deve se privilegiar a autoavaliação. Nesse sentido, a avaliação só tem sentido se for um empreendimento interno da comunidade, com envolvimento das pessoas que vivem o processo, para que essas escrevam sua própria história e melhorem o processo educacional.

Considerações finais

O artigo apresentou as concepções sobre avaliação educacional de intelectuais acadêmicos brasileiros interessados nesta temática durante a década de 1980, ressaltando como esses autores compreendem o conceito de avaliação dentro de duas abordagens de avaliação, uma que concebe a avaliação como medidas de resultados e a outra que prioriza a participação nos processos avaliativos.

Na abordagem de avaliação baseada em resultados os estudos são basicamente 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 com rigor a aprendizagem dos alunos. As medidas também se traduzem nos indicadores da produção científica da pós-graduação que indicariam a qualidade dos cursos de mestrados e doutorados no país.

Na abordagem de avaliação baseada em processos os estudos são em sua maioria de cunho qualitativo, resultantes de análises teóricas da literatura da área e de proposições de metodologias para a avaliação da educação. A avaliação nessa abordagem aparece como possibilidade de se conhecer como foi construída a teoria em avaliação educacional a partir da literatura estadunidense, assim como evidencia os esforços de estudiosos brasileiros em esboçar uma teoria e prática de avaliação que pudesse ser aplicada à realidade educacional brasileira.

Nessa última abordagem 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, Sergio 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.

É no interior dessas abordagens que os intelectuais e grupos colocam em prática suas relações de complementaridade, nos quais os agentes se tornam detentores de um capital científico fundado no conhecimento e no reconhecimento (BOURDIEU, 2004b), cujo poder consiste na imposição de uma definição da ciência, que se revela nas posições epistemológicas que buscam justificar as estratégias colocadas em ação (BOURDIEU, 1983), assim como também servem para colocar em descrédito os defensores de outras posições. Daí nosso entendimento do campo enquanto espaço estruturado de posições, que é marcado pelas relações de força e disputas de poder (BOURDIEU, 2003), onde o que se encontra em jogo é o monopólio pela legitimidade da autoridade científica (BOURDIEU, 2004b).

No caso específico do campo da avaliação educacional no Brasil na década de 1980 a ideia de complementaridade constitui boa parte da lógica de funcionamento desse campo no país, quando as aproximações entre as duas abordagens de avaliação educacional – avaliação como resultado e avaliação como processo – mostram que avaliar é uma atividade complexa e

multidisciplinar, e que por isso mesmo não pode ser reduzida a uma função mecânica, mas trata-se de um ato de poder, e enquanto tal pode ser exercido para a dominação ou para a promoção do bem comum.

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 a concorrência, as competições, lutas e disputas que são características inerentes ao campo e estimulam o seu funcionamento, mesmo porque complementaridade não quer dizer harmonia, pois neste jogo há os que ganham e os que perdem, sobretudo, se imaginamos que o campo brasileiro da avaliação educacional nos anos 1980 está em processo de constituição, com tudo acontecendo ao mesmo tempo, de maneira complexa e dinâmica, o que nos possibilita, inclusive, um olhar sobre quem nele está entrando e quais as posições assumidas.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. 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.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva de superação do fracasso escolar. **Idéias**, São Paulo, n.1, p. 101-107, 1988.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.

Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008a.

BORGES, Regilson Maciel. **Os alicerces da avaliação educacional no Brasil: a elaboração teórica de intelectuais na década de 1980**. 2017. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

Entrevista de Pierre Bourdieu a Juremir Machado da Silva. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.10, p. 7-16, junho, 1999.

Campo intelectual y proyecto creador. In: _____. **Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto**. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002. p. 9-50.

Para uma sociologia da ciência. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004b.

BURRAWOY, Michael. Tornando a dominação durável: Gramsci encontra Bourdieu. In: _____. **O Marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-79.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación**, Lima, v. 22, p. 77-95, marzo 2013a.

CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luisa M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CASTRO, Claudio de Moura. Sua excelência o Vestibular. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 3, p.17-30, fev. 1982.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 23(3), p.63-73, jul./set. 1983.

As avaliações da Capes. In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura (Orgs.). **Pesquisa Universitária em Questão**. Campinas: Editora da Unicamp; Ícone Editora, São Paulo; CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1986. p.173-189.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, set/dez., p. 571-585, 1986.

Avaliação Qualitativa. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

DEPRESBITERIS, Lea. 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.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; VIANNA, Heraldo Marelim; DAVIS, Claudia. 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.

Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, SP, 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.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Avaliação Educacional: medo e poder. **Educação e Avaliação**, São Paulo, ano 1, p. 96-117, jul. 1980.

HAYASHI, Maria Cristina 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.

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

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa; PESSOA, Djalma. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 5, p. 29-43, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 61, p.6-15, nov./dez. 1984.

Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V, 1988. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ANDE/ANPED/CEDES, 1988. p.104-107.

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

A caminho de uma sociologia da avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.18, p. 43-50, 1987a.

Avaliação e universidade: um debate necessário. **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 39, n. 12, p. 1142-1144, 1987b.

Pesquisando sobre avaliação na escola básica. **Série Idéias**, São Paulo, n. 6, p. 85-92, 1988a.

Avaliação do aluno: um assunto quase maldito. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V, 1988. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ANDE/ANPED/CEDES, 1988b. p. 98-103.

PENNA FIRME, Thereza. 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. 135-64.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. Acesso à universidade: seu significado e implicações. **Educação e Seleção**, São Paulo, 1 (1), p.9-26, jul. 1980.

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, 1986a.

Quem vai para a universidade? **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 50-55, 1983.

Acesso ao ensino superior: uma visão. Universidade de São Paulo: NUPES, 1989.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação. In: _____; _____. **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 11-16.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da universidade: Buscando uma alternativa democrática. **Dois Pontos**, Brasília, n. 44, p. 12-14, 1988.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da Universidade: Buscando uma Alternativa Democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 17-19, 1990.

Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

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

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

Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. São Paulo: Documento de Trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), 1989.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. **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, 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.

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

VIANNA, Heraldo Marelím. Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 34, p. 35-37, ago. 1980b.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 60, p.9-14, 1982c.

Acesso à Universidade: um estudo de validade. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 15, p. 83-145, 1987.

GATTI, Bernardete A. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. **Educação e Seleção**, n. 17, p. 5-52, 1988a.

A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, p. 40-47, maio, 1989a.

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

Questões de Avaliação Educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

Informações sobre os Revisores:

Língua Portuguesa | Nome completo: Douglas Mattos
E-mail: revisao@tikinet.com.br

Língua Inglesa | Nome completo: Giovanna Marchetti
E-mail: traducao@tikinet.com.br

Língua Espanhola | Nome completo: Giovanna Marchetti
E-mail: traducao@tikinet.com.br