

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO: DO DIA-A-DIA À SISTEMATIZAÇÃO EDUCACIONAL

Maria Raimunda Santos da Costa (UFPA)

GT 15 – Avaliação Educacional

Este artigo, cujo tema focaliza a avaliação, se apresentou a mim como a oportunidade de realização de um desejo antigo. Por ser professora da disciplina Avaliação Educacional, por gostar de ler, discutir sobre tal temática e por ter curiosidade em compreender melhor a trajetória histórica da avaliação, há tempos vinha pensando em organizar uma produção que disponibilizasse fatos relevantes que demarcam essa trajetória.

O objetivo deste trabalho consiste em compreender a trajetória da avaliação, desde seus primórdios até a sua sistematização educacional e consolidação como campo sistemático de conhecimento e elemento reorganizador na sociedade, enfatizando a avaliação educacional em sua dimensão institucional e refletindo sobre as bases ou origem do modelo adotado no Brasil. Para isso foi necessário mapear alguns fatos que demarcam a trajetória da avaliação historicamente, para em uma visão panorâmica, apresentá-la como campo sistemático de conhecimento e elemento reorganizador na sociedade, referenciando a sua dimensão institucional, inclusive no âmbito da Educação Superior.

Minha curiosidade está relacionada ao fato de compreender a avaliação como fenômeno humano que faz parte da vida do dia-a-dia das pessoas, componente imprescindível na construção da história de vida de cada uma, nos diferentes níveis de suas relações. Por entender que neste contexto, ela é orientada por um senso qualitativo, fato que não se observa quando se trata da avaliação formal/legal/escolar/institucional que aqui vou estar chamando de sistemática, principalmente, referente à prática de avaliação sistema/currículo/escola.

Em toda a sua trajetória histórica a avaliação tem sido utilizada muito mais em função de interesses e finalidades econômicas (elemento reorganizador na consolidação da produção capitalista) do que em razão de melhorias de desempenhos humanos ou mudanças qualitativas de vida na sociedade (elemento reorganizador na emancipação do povo). Tenho conhecimento da existência de uma ampla literatura sobre avaliação, predominantemente sobre avaliação da aprendizagem, técnicas, métodos e instrumentos de avaliação e recentemente sobre Avaliação Institucional, no entanto, sobre a trajetória da avaliação educacional, as informações aparecem muito dispersas.

Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica abrangendo os estudos de alguns autores que pesquisam e escrevem sobre o tema. Para sua elaboração foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: leitura, seleção e análise de registros e informações pertinentes ao objeto de estudo e ao objetivo da pesquisa. O critério adotado para escolha do material a ser usado levou em conta: a seleção de obras e autores que apresentam registros com referências temporais e espaciais, relacionados ao tema e a dimensão enfatizada, a partir de relato de fatos, realização de eventos e produções que marcaram época como demarcadores históricos do objeto estudado, bem como, obras cujo objetivo consiste em referenciar ou relatar experiências de práticas avaliativas, considerando a época em que foram escritas e a natureza da autoria.

O trabalho está organizado em quatro partes encadeadas entre si para facilitar a compreensão: A avaliação: uma prática sócio-educacional e histórica; Consolidação da avaliação educacional como saber instituído; A experiência brasileira em avaliação educacional: contando um pouco da história e encerra com algumas considerações finais. A pesquisa pautou-se nas seguintes questões: Qual a origem histórica do fenômeno avaliativo? O que já se encontra registrado sobre a trajetória histórica da avaliação de seus primórdios sua

institucionalização/consolidação? Quais fatores são determinantes nas práticas avaliativas sistema/currículo/escola?

1. Avaliação: uma prática sócio-educacional e histórica

A quase totalidade da literatura referente à avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno. Entre esta literatura, uma grande parte trata das técnicas de avaliação. Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática [...] (Gadotti, apud Demo, 1987).

Nesta reflexão, Gadotti além de desvelar a ênfase dada à dimensão técnica da avaliação, destaca a avaliação como parte das reflexões sobre a atividade humana e como processo intencional que se aplica a qualquer prática, corroborando para a compreensão de sua utilização na orientação das atividades do dia-a-dia das pessoas. De maneira formal ou informal em âmbitos sociais amplos e restritos, o ser humano avalia e é avaliado cotidianamente e continuamente, “avaliação é um processo contínuo e inevitável que, consciente ou inconsciente, começa quando acordamos” (Sbert e Sbert in Ballester, 2003, p.67), no dia-a-dia da vida em sociedade, no desempenho pessoal ou profissional, no lazer, em atuações artísticas, políticas, esportivas, administrativas ou em outras tantas atividades humanas, a avaliação se faz presente, na construção das histórias de vida de cada sujeito, quase sempre com o objetivo de encaminhar decisão qualitativas e manifestar comportamentos e/ou atitudes subseqüentes, ou como “ato estreitamente ligado a escolher e optar engendrado pelo mundo moderno” (Sobrinho, 2003, p.14), reflexões que corroboram para reiterar o que Viana (2000, p. 22), destaca sobre a avaliação no âmbito social:

[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousáramos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

O objetivo deste tópico é enfatizar que a avaliação não é um fenômeno puramente escolar, como normalmente pensam muitas pessoas, sua trajetória mostra que ela está relacionada ou faz parte da vida diária de todo ser humano, onde, curiosamente, a ação avaliativa se manifesta predominantemente qualitativa, a partir de desejos e intenções subjetivas, diferente das práticas realizadas nos espaços educacionais formais em que, contraditoriamente, se manifestam predominantemente quantitativas, a partir de decisões finalísticas e interesses objetivos.

A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia. Não aquela que fazemos ou estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na escola, mas um outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos (Saul, 2003). Observa-se que a ação de avaliar é tarefa inerente ao pensar, ao sentir e ao agir humano, historicamente tem se desvelado das mais variadas formas no dia-a-dia: na opinião das pessoas acerca das outras, acerca de si, de objetos, de situações. Constantemente o ser humano sente a necessidade de refletir e decidir sobre determinadas situações: escolher caminhos e/ou encaminhar soluções como comprar ou vender, mudar ou permanecer, aceitar ou recusar, etc, ou seja, decidir sobre algo, ou alguma coisa, a partir de critérios que são sim objetivos, mas que estão diretamente relacionados aos seus interesses, necessidades e condições de existência, ações que exigem decisões individuais ou coletivas conforme as intenções subjacentes e os encaminhamentos que precisam ser dados nas situações em que estejam envolvidos. Em geral, os fatos ou fenômenos que expressam um

caráter avaliativo, estão impregnados de conceitos, preconceitos e valores com referência ao outro, ao próprio eu, às coisas, a sociedade e ao mundo.

Nas relações sociais formais, Ebel e Damrin (1960 apud Deplesbiteris, 1989, p.5), relatam que as atividades avaliativas remontam a períodos históricos antigos quando eram usadas como medida para adequar o indivíduo ao trabalho, ao exercício de diferentes papéis sociais, os chineses já administravam testes para admissão e/ou progressão no serviço civil:

[...] a avaliação era usada como medida já em 2.205 a.C... Nessa época, o grande ‘Shun’, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou demitir [...] com o propósito principal, prover o Estado com homens capacitados.

Sobrinho, ao abordar o tema avaliação como ação praticada no espaço social, algo que em hipótese alguma está dissociada deste espaço e da questão de escolhas, enfatiza que:

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão ‘naturalmente’ aderida a ela que passa como constituinte de sua essência [...] Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo [...] [a avaliação] tinha um caráter público [...] (2001, p.35 -36).

Cada decisão que o ser humano toma ou é levado a tomar em circunstâncias distintas, seja no dia-a-dia em âmbito pessoal, profissional ou em situações adversas, se consciente, será sempre resultado de um processo avaliativo, no qual, diversas variáveis são manipuladas e analisadas, diferentes critérios são delineados, para que aquela situação se concretize, permitindo-lhe optar ou assumir a solução que parecer mais coerente e adequada naquelas circunstâncias e, é comum que estas soluções envolvam uma análise qualitativa no encaminhamento ou solução do problema ou questão que se apresenta, num processo que é sempre subsequente.

Na prática educacional formal a avaliação deveria ter uma função similar àquela manifesta na prática social e pessoal, ser um instrumento de reflexão, no mínimo, para tomada de decisão na solução e encaminhamento de saídas subsequentes, possíveis e pertinentes, que ao se referir a questões educacionais, se expressariam em *feedback* (modelo clássico – quantitativista) ou numa postura de não indiferença diante das situações problemáticas (Propostas sócio-políticas e éticas – qualitativista) e em âmbito estatal, culminariam em políticas públicas destinadas a melhorias educacionais em nível macro, meso e micro estrutural, com finalidades consequentes tanto para as ações dos sujeitos educativos, como em relação às condições objetivas de infra-estrutura e organização no sistema educacional, com resultados sociais que apontam no sentido de melhoria na qualidade de vida da população.

No entanto, em educação, mais especificamente em educação escolar/institucional, o termo avaliação tem assumido significado diferente, em momentos históricos distintos, relacionada à finalidade sobre “como”, “porque” e/ou “para que” se educa e se avalia, dependendo, muitas vezes, das idiosincrasias de quem a utiliza e da finalidade para qual é usada, ou ainda do juízo de valor que se pretenda seja emitido sobre o objeto avaliado, portanto numa abordagem bem distinta daquela adotada no dia-a-dia. Existem muitos registros na literatura sobre esta questão, produzidos a partir de experiências vividas, presenciadas ou relatadas por profissionais e alunos. Para maior aprofundamento de estudos sobre este assunto eu sugiro a leitura de autores que tratam da questão¹. A avaliação

¹ Ler a respeito: BALLESTER, Margarita ... [et al.] Avaliação Como Apoio à Aprendizagem; trad. Valério Campos – Porto Alegre: Artmed. 2003 (Coleção Inovação Pedagógica); ESTEBAN, Maria Tereza (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos – Rio de Janeiro: DP&A, 1999; SANT’ANNA, Ilza

sistemática tem sido exercida, dissociada dos sujeitos e da singularidade dos contextos de sua realização, considerada como um dos pontos críticos do processo educativo, tem sido utilizada para múltiplas e diferentes funções e finalidades. Não há unanimidade sobre o que seja avaliação, sobre as razões porque se avalia e nem clareza sobre quais critérios e/ou instrumentos são mais adequados para avaliar pessoas e suas ações.

Durante a realização de palestras e cursos para professores, sobre a temática avaliação, tenho observado que se confunde avaliação com medida, verificação e controle, que ao contrário do que se observa no dia-a-dia, na escola, quase sempre, quando se avalia para diagnosticar uma situação-aprendizagem, a ação subsequente é punir, coagir e/ou classificar o aluno, enquadrando-o num padrão estabelecido oficialmente. E praticamente determinante a preocupação com avaliação do aspecto cognitivo e/ou comportamental, como se estes fossem os únicos fatores importantes na vida do sujeito, esquecendo-se que existem outros aspectos que eu acredito serem tão ou mais importantes para o desenvolvimento do ser humano, como por exemplo: a capacidade criadora, o desenvolvimento do senso de solidariedade, o senso de iniciativa, de companheirismo, de empreendimento social, dentre outros.

Acredito que pensar e realizar avaliação sistemática exige muito mais do que pensar o somatório de tudo isso, seria desvendar o sentido profundo da existência do fenômeno educativo, da função social da escola, da compreensão sobre as razões que fundamentam a ação do educador e do educando, o sentido da própria vida. Seria, em essência, questionar o sentido, a razão do existir humano no planeta em suas múltiplas e diversificadas relações e as razões desse existir em suas múltiplas faces.

Esta forma de perceber e compreender a avaliação, me faz pensar que a escola, enquanto instituição social, é uma organização destinada à formação de pessoas e, só por isso, a avaliação sistemática escolar já precisaria ser educativa, pensada como meio e não como um fim em si mesma, muito menos como instrumento de coerção ou controle, seja do aluno, do professor ou de qualquer outro sujeito. Ao avaliar caberia ao professor/avaliador fazê-lo com pelo menos duas intenções básicas: a) Contribuir para melhorar desempenhos de pessoas, haja vista ser esta uma de suas atribuições profissional e, no caso do professor, para ser coerente eticamente com a natureza de seu papel de educador, sua ação avaliativa precisaria visar tanto o desempenho dos alunos como o seu próprio, num processo também auto-avaliativo e subsequente e; b) Contribuir com o desenvolvimento sócio-cultural, ambiental e econômico como expressão da melhoria qualitativa de vida, com a melhoria e/ou consolidação das inter-relações e interações da/na escola, com a sociedade e o meio natural e com a construção da cidadania das pessoas.

Nesta ação avaliativa, professores/avaliadores e alunos/avaliandos são parceiros no processo de planejar e desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem e no processo de avaliação, pois o ato de avaliar, neste caso, é sempre resultante de uma clara parceria entre sujeitos humanos, históricos e inconclusos. Esta forma de avaliação se pauta fundamentalmente em princípios políticos e éticos e não meramente economicistas. No entanto, o que se observa nas práticas educacionais é uma grande confusão, confunde-se avaliação com teste e/ou prova, avaliar passa a ser o mesmo que medir e provar, fato constatado não só nas escolas, mas também na execução do modelo avaliativo adotado pelos governos brasileiros, desde a oficialização do Programa de Avaliação Estatal, a partir da década de 80, em todos os níveis de ensino do país.

Para manter as estruturas do sistema escolar e os processos de ensino

praticados, seria necessário um esforço social e de governo permanente e coerente com as metas de qualidade e equidade, desejadas para o setor educacional e explicitadas por diversos segmentos da sociedade na década de 80 [...] Estes novos princípios conduziram à necessidade de implementação de um processo de avaliação em escala nacional. Em consequência, esboçou-se o Sistema Nacional de Avaliação das Escolas públicas de 1º Grau – SAEP iniciado em meados de 1988 [...] Em 1991, efetivados os trabalhos de campo da primeira Aferição, passou a ser denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB... (PILATI 1994, p.14-15)

Na aferição do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional de Curso – Provão, o teste padronizado é usado como instrumento avaliativo, a ser aplicado nas escolas básicas e nas universidades e para alunos de todo o país, como se houvesse uma homogeneidade educacional nacional. Desconsidera-se a singularidade dos desempenhos e os diferentes contextos regionais em sua diversidade e multiplicidade idiossincrática. Atribui-se à avaliação educacional um padrão de neutralidade e objetividade que ela está longe de ter ou manifestar. A abordagem predominante ainda é a quantitativa, pautada no ideário liberal-positivista que prima pela utilização de tecnologias objetivas (instrumentais de medida), capazes de aferir, quantitativamente, acreditam seus defensores, o grau de certeza e veracidade dos fatos e, impactar a opinião pública, como se observa:

[...] ao contrário de pretender ‘julgar’ ou classificar estudantes, unidades escolares ou federativas, o SAEB se propôs a ser um instrumento político para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional público brasileiro. Em primeiro lugar, é um instrumento político porque os testes de rendimento, aplicados em larga escala, costumam provocar forte impacto nos professores, estudantes, pais, administradores e na opinião pública de modo geral. (ibid, p. 14)

A experiência não só do SAEB, mas das demais experiências avaliativas estatais confirmam que existe por parte das autoridades, uma percepção da avaliação como sinônimo de medida, verificação e controle. Porém, é importante enfatizar que enquanto estes são quantitativos, descritivos, objetivos e apresentam alto grau de neutralidade, a avaliação é qualitativa, mais subjetiva e está sempre pautada em juízos de valor, sobre uma dada realidade, emitidos subjetivamente por alguém, sobre outras subjetividades, por vezes, de uma forma objetiva, mas ao contrário daqueles, a avaliação não é uma prática neutra, nem se resume à aplicação de técnicas e instrumentos para selecionar e classificar, para aprovar ou reprovar. Entendo que é antes de tudo, uma espécie de “espelho” que reflete uma concepção de sociedade, de mundo, de homem, de educação, de ensino e aprendizagem que alicerça um sistema educacional e escolar e sua prática pedagógica cotidiana.

A avaliação enquanto fenômeno humano compõe a história de vida do próprio homem, mas esta forma de conceber e implementar a avaliação, uso do exame, é algo mais recente. “São as necessidades do capitalismo, com suas demandas de técnicos, empregados, de homens com instrução competente, que introduzem o exame em todo o mundo” (Weber, 1993 apud Mancebo, 2001, p.132). Como vemos, é parte de uma herança histórica e cultural que vem de tempos históricos, em uma trajetória que está relacionada a questões do poder, da hegemonia de classe, da consolidação da ideologia dominante.

2. Consolidação da avaliação educacional como saber sistematizado

A mais antiga tradição da avaliação escolar se dirigia a avaliar indivíduos, julgando especialmente a respeito da conformidade dos conhecimentos e atitudes que cada um se mostrava capaz de demonstrar. Depois foram incorporadas as avaliações de currículos e de programas específicos. (SOBRINHO, 2003 p: 148-149).

Vimos no tópico anterior que avaliação não só impregna o dia-a-dia das pessoas, mas existem relatos de sua utilização de forma intencional no âmbito social já com um caráter de seleção, de classificação, expressando, talvez, uma forma de utilizá-la como instrumento de educação, no sentido clássico de educar, aprender pela submissão a outrem, em função de uma finalidade que está fora do sujeito, tendo o mesmo que se submeter simplesmente.

As primeiras práticas de avaliação educacional estão relacionadas à avaliação de pessoas, na escola, diretamente relacionadas com a avaliação da aprendizagem, como nos mostra Sobrinho na citação que introduz este tópico, curiosamente, já confundida com medida e exame. São freqüentes os estudos de vários autores sobre o emprego de exames pelos professores, na Grécia e Roma antiga, embora aqui sejam destacados apenas alguns, os selecionados.

A identificação da avaliação educacional com verificação da aprendizagem é algo que vem ocorrendo, historicamente, há bastante tempo. A avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar constituiu-se e permaneceu como objeto de estudo e de pesquisa da avaliação educacional, até a década de 60² do século XX, tendo avançado bastante em refinamento técnico a serviço de uma microestrutura de poder existente no interior das escolas. Até aquela década, conhecia-se muito pouco sobre outros objetos de estudo da avaliação educacional.

Quase toda literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre avaliação de outros objetos tais como: projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais. (NEVO apud SAUL, p.26).

A avaliação educacional começa a ser praticada de forma mais estruturada e constante, a partir do século XVIII, especialmente na França, com a institucionalização da educação, coincidindo com a criação das escolas modernas, neste período ela começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância (Sobrinho 2001: p.36). Por isso e também por seu caráter público ela passa a exigir objetividade e transparência, o que requer o uso de testes escritos em sua realização, como forma de dar-lhe fidedignidade, foi se consolidando como medida para efeito de seleção e de legitimação, a exemplo do *Baccalauréat* francês, criado em 1808. No entanto, segundo Norris (apud Vianna, 2000: p.47), sua evolução histórica tem sido diferente e diversa nos muitos ambientes educacionais, diferença que se percebe mesmo quando os valores e as crenças originários das várias metodologias apresentam pontos em comum.

Neste trabalho, será evidenciada a trajetória da avaliação norte-americana, por sua profunda influência nos modelos avaliativos adotados no Brasil em todos os âmbitos.

A construção deste tópico tem por objetivo enfatizar a avaliação da aprendizagem como o mais antigo objeto de estudo da avaliação educacional; a institucionalização da avaliação educacional como campo específico de conhecimento e elemento reorganizador na

² A referência há esta década não é consensual, existem autores que divergem sobre um período exato ou há uma década, existem referência a tanto a década de 60 como a década de 50.

sociedade, que no ocidente só se consolida, de fato, a partir do início do século XX. Nos Estados Unidos, numa visão mais de avaliação de empreendimentos educacionais – Avaliação Tecnológica e, em países como Portugal e França, numa visão de natureza mais científica – a Docimologia ou Ciência dos Exames, mas o predomínio era a avaliação da aprendizagem como medida de verificação, como tecnologia dos testes e do uso de instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, com o objetivo de medir e classificar.

A “*psicometria*”³ dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do XX. Até 1930, caracterizou-se, sobretudo como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (*testing Period*). No começo do século foram sistematizados os testes de inteligência e se tornaram conhecidas muitas mensurações psicofísicas, tais como as capacidades sensoriais, os tempos de reação ou de realização de tarefas. Avaliação e medida eram termos com noções intercambiáveis ou equivalentes. (Sobrinho, 2000: p.38).

Até este período, a avaliação sistemática ainda estava plenamente relacionada à avaliação da aprendizagem. A definição de outros objetos de estudo e seu campo específico de conhecimento, resulta da orientação norte-americana, como será visto no subtópico.

2.1. O contexto norte americano e a instituição da avaliação educacional como um novo campo de conhecimento

As mudanças operadas, nas primeiras décadas do século XX, pelo desenvolvimento da ciência e da técnica, a expansão da comunicação de massa dentre outras características, exigiram a reorganização da sociedade para a adequação ao novo modelo sócio-econômico que despontava. Nos processos de mudança, a educação é chamada a dar respostas às exigências sociais e, a avaliação, é o instrumento usado primeiro para diagnosticar e sinalizar as condições objetivas, depois para sugerir as adequações necessárias à consolidação da mudança, portanto é ela quem fornece as informações, aos encaminhamentos que se fazem necessários.

Neste período, a exigência por reformulação em todos os níveis educacionais, pertinentes a desempenhos mais eficientes dos educadores no gerenciamento da administração educacional, passou a ser imperativo, bem como, o delineamento de novas estruturas curriculares e de estratégias de ensino que associassem o processo sócio-econômico a valores e conhecimentos transmitidos por meio da educação, vista como instrumento imprescindível no direcionamento da reorganização econômica e produtiva da sociedade.

Nos Estados Unidos em pleno contexto da Guerra Fria, inúmeros foram os fatores que contribuíram para o clamor pela realização da avaliação dos empreendimentos educacionais, mas, segundo Popham (1983), é importante que se destaque alguns elementos básicos e demarcadores da consolidação desse novo campo de conhecimento: a insatisfação da população com a escola pública americana, principalmente, devido ao sucesso da Rússia no lançamento do satélite Sputnik, em 1957, fato que causou preocupação nas autoridades sobre os conhecimentos em ciências e física; o apoio financeiro às escolas a partir de dólares federais e a redução do apoio financeiro decorrente da exigência por prestação de contas e a descentralização do controle das escolas.

³ ‘Psicometria’: Sobrinho utilizou as idéias de Landsheere que adota a noção que Porot e Scutter conferem ao termo 'Conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação se seu nível mental, detecção de suas tendências caracterias, estimação de suas aptidões profissionais etc' (Landsheere, 1992:245)

Até a década de 50, para esse autor, o Sistema de Ensino Norte Americano era reconhecido entre as nações por sua expressiva competência, considerado como exemplo de eficácia e orgulho para os que dele usufruíam, porém, na época, havia um pequeno, mas eloqüente grupo de críticos que taxava a escola pública americana de ineficaz e imprópria, por não garantir o ajustamento do cidadão aos valores da vida social e familiar e a uma educação progressiva, fatos que davam ressonância e credibilidade a essas críticas a ponto de se tornarem radicais. Ele destaca que neste período, nos Estados Unidos:

A lua-de-mel acabara. A crença de que as escolas estavam funcionando impecavelmente não era mais amplamente mantida. O povo começou a se perguntar quão bem àquelas escolas estavam realizando seu trabalho. E quando alguém pergunta quão bem alguma coisa está funcionando, abre o palco para avaliá-la (Ibid, p.4).

Abstrai-se das reflexões, desse autor sobre esta questão, que as críticas envolvendo a baixa qualidade e eficiência das escolas americanas, contribuíram para que o governo que já concedera autonomia aos estados no gerenciamento da educação, passasse, ele próprio, a injetar recursos em educação, especialmente em projetos de desenvolvimento de currículo com ênfase nos estudos em ciências. Na época, passou a exigir como condição para os investimentos em qualquer projeto que, ao serem apresentados para seleção, todos incluíssem uma avaliação dos resultados, manifestados em relatórios que seriam enviados ao governo. A marca mecanicista do governo americano estava fortemente presente em toda ação educacional e, se apresentava no planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação; expressa das ações realizadas, com a finalidade de a educação dar o retorno exigido pelo governo para a sociedade, referendo do poder da nação americana, neste caso, sobre seu arqui-inimigo a União Soviética.

A pesquisa revelou que a partir deste fato vários técnicos especializados, pesquisadores e educadores americanos, começaram a planejar, desenvolver e avaliar projetos educacionais. Porém, Popham, ao fazer referência a esta questão diz que:

o despreparo era flagrante, quando se tratava de avaliar projetos educacionais não havia nem mesmo um esforço mal orientado de aplicar técnicas de pesquisa, o que havia era simplesmente uma coleta de dados, pior, quaisquer dados de maneira que um relatório sobrecarregado de números pudesse ser transmitido aos órgãos federais (ibid, p.6).

O governo americano insatisfeito com o conteúdo de tais relatórios e com o desempenho dos agentes reduziu o apoio financeiro aos estados e retomou o encargo de manutenção das escolas públicas. A partir dessa decisão, todo investimento em educação exigia a qualidade como contra partida e a avaliação passava a ser o instrumento que materializaria essa intenção.

Foi neste cenário, que os especialistas em educação passaram a delinear teoricamente a questão da avaliação educacional. Os projetos de ensino e currículo, neste período, eram resultantes do trabalho coletivo de profissionais que testavam e buscavam evidências desta ação com a finalidade de aperfeiçoá-la. Era necessário constatar resultados satisfatórios, pertinentes não apenas a aprendizagem de alunos, mas sobre o funcionamento das escolas, os currículos, os programas de ensino etc. Segundo Lewy (1979).

Tanto as agências financiadoras quanto os consumidores desejavam evidências de que os novos programas produziam resultados satisfatórios. As informações levantadas estavam relacionadas à relevância do novo programa para as necessidades da sociedade e do aluno, à significância e a validade científica dos novos materiais de

estudo, à capacidade de o programa eliciar certos comportamentos dos professores e alunos e aos resultados reais obtidos pela utilização de determinado conjunto de materiais instrucionais [...] estudiosos da área de avaliação de currículo produziam modelos sistemáticos dos fatores envolvidos e sugeriam princípios e métodos para gerar e sistematizar dados que foram usados para se chegar às conclusões necessárias (apud Saul p.33-34)

Dessa época merece destaque, os ensaios escritos por Michael Scriven um filósofo e por Robert Stake um psicômetra (1967) no delineamento da natureza conceitual do que seria a avaliação educacional; às idéias de Ralph Tyler nas décadas de 20 e 30 do século XX, por sua contribuição na ampliação da idéia de mensuração, através de testes padronizados, para medidas de desempenho com a utilização de instrumentos diversificados, avaliação como verificação da aprendizagem, definida a partir de objetivos pré-estabelecidos, vindo deste teórico a expressão “Avaliação Educacional”, usada pela primeira vez, em 1934; os estudos publicados por Lee Cronbach (1963) sobre condições controladas para elaborar explicações, de base quantitativa, dentre outros, marcariam a criação da Avaliação Educacional, como área específica de conhecimento, preocupada em estudar, além da aprendizagem, programas e projetos de natureza educativa, currículos, cursos, instituições de diferentes níveis de ensino etc⁴

Os relatos de Ebel destacam a importância do trabalho do americano Horace Mann com a criação de um sistema de testagem, tratava-se da experimentação de um sistema uniforme de exames aplicado a uma mostra selecionada de estudantes das Escolas Públicas de Boston. Após a experimentação, Mann propôs: substituir os exames orais, usados na época, por exames escritos; utilizar ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas; buscar padrões mais objetivos do alcance escolar, com a finalidade de garantir os melhores padrões educacionais exigidos para a educação do país; de J. M. Rice que desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisa de alcance escolar. Seus estudos estavam relacionados à construção, uso e correção de testes objetivos; construção, uso e correção de testes dissertativos; à busca de diferença entre esses dois tipos de testes, na função de medir, avaliar, prever e classificar, fato que tornou possível a criação de programas de exames a serem aplicados a grandes populações (apud Deplesbiteres 1989: p.5-6). Estes fatos foram decisivos na sistematização e consolidação da Avaliação Educacional como área específica de conhecimento

A prática da avaliação como mensuração produzida e difundida pelo Estados Unidos só começou a ser quebrada, após a publicação de Tyler e Smith “Estudo dos Oito Anos”, obra que provocou grande impacto, por defender a inclusão de uma variedade de outros procedimentos e instrumentos na avaliação: além de testes, propunha escalas de atitudes, inventários, questionários, observação, fichas de registro de comportamentos (*check lists*) e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento/desempenho escolar dos alunos em uma perspectiva longitudinal, atenta ao alcance dos objetivos curriculares, calcados nos pressupostos positivistas.

A partir da década de 50, a avaliação de currículo se desenvolve como parte da avaliação de programas educacionais, área específica de conhecimento e “... aparece com foros de disciplina científica” (Saul, p.33). Segundo Lewy, neste período, “A Associação Americana de Pesquisa Educacional em Chicago, publicou uma série de monografias a respeito dos vários aspectos da avaliação de currículo, além de periódicos sobre o mesmo assunto. No Encontro de 1974 [...] foram apresentadas cerca de cento e cinquenta

⁴ Mais informações sobre este assunto ver Goldberg e Sousa (1982), Popham (1983), Saul (1988), Deplesbiteres (1989), e Vasconcelos (1996).

comunicações sobre o tema” (idem, p.34).

2.2. A Avaliação Educacional: ciência dos exames ou tecnologia?

Ao mesmo tempo em que ocorria o desenvolvimento da avaliação de empreendimentos educacionais nos EUA, na Europa, França e Portugal desenvolviam uma ciência chamada Docimologia - ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Essa ciência, “surge como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais considerados infalíveis, utilizados com fins de seleção, nos exames e nos concursos”. Segundo Deplesbiteres, estudos publicados em 1935, mostram que a Docimologia pautava-se em duas linhas mestras: a Docimologia Clássica ou negativa com ênfase no aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e de análise dos resultados e a Docimologia Experimental ou positiva que tinha a avaliação do comportamento como centro e procurava determinar experimentalmente, os mecanismos intervenientes na decisão de avaliar, tais como: a reação dos aplicadores, a reação dos examinados, as discrepâncias entre situações de exame e critérios adotados por aplicadores. Percebe-se que naquele momento histórico o conceito de “avaliação científica” já era razão de polêmicas que perduram ainda hoje.

A ciência dos exames, segundo a mesma autora, só passou a ter destaque nos Estados Unidos, a partir de 1931, quando a *Carnegie Corporation*, disponibilizou ao Instituto Internacional de Educação *do Teacher's College* da Universidade de Columbia (Nova York) fundos necessários à realização de um inquérito subordinado ao tema: ‘As concepções, os métodos, a técnica e o alcance pedagógico e social dos exames e concursos’ (idem, p. 7).

Nos Estados Unidos, o desenvolvimento dos testes objetivos, possibilitou o estabelecimento de programas de exames estaduais e regionais, o que levou ao surgimento de associações, comitês, *bureaux*, para o desenvolvimento de testes padronizados. O Conselho Americano de Educação, por meio do Serviço Cooperativo de Testes, apoiou a produção de testes de rendimento escolar para as escolas secundárias e universidades e, foi estabelecido um sistema de testagem para medir competências dos professores e o *Bureau* de Arquivos Educacionais para prover programas de testagem para as escolas públicas. A avaliação tecnológica ou tecnologia avaliativa foi colocada a serviço do desenvolvimento social e econômico da sociedade americana, a realização da avaliação dos empreendimentos educacionais, tinha a finalidade de orientar o redimensionamento do sistema educacional/escolar, contribuindo para a concretização dos ajustes necessários à consolidação do modelo sócio-econômico da época.

A partir deste período (década de 50), a avaliação educacional, tem se desenvolvido, como área de conhecimento sistematizado e, sua prática tem avançado em relação a objetos de estudos e metodologias diversas. Vem adquirindo de forma crescente um objetivo político, embora quase nunca o declare explicitamente (Vogler, 1996, p. 195 apud, Sobrinho, 2003 p.149). Seus objetos têm variado desde a avaliação de pessoas, instituições, currículos, cursos, programas, sistemas, idéias e práticas, políticas públicas etc., nem sempre diretamente relacionada apenas às questões educacionais formais.

Sobrinho, ao refletir sobre a apropriação da avaliação pelas instituições de poder e a sua institucionalização em aparatos legais, mostra que com a tríplice legitimação: legislação, conhecimentos técnicos e participação, os Estados têm criado algumas agências gestoras da avaliação, no centro mesmo do poder, afirma ele que:

As concepções são várias, e é possível identificar semelhanças entre as práticas de avaliação vigentes em vários países, embora se percebam diferentes ênfases. Por exemplo, as análises econômicas

dos projetos (Itália), o exercício de *value for money* (Reino Unido) e na França, onde a avaliação é vivida como obrigação administrativa, instrumento de ajuda à gestão pública e ato político que informa o cidadão sobre as despesas públicas (CNE, 2000 p. 101-3), o predomínio da análise estratégica.

Percebe-se que não há uma forma única de compreendê-la ou explicá-la, mas apesar das divergências, principalmente, sobre ser a mesma ciência ou tecnologia, o que parece sensato afirmar é, a avaliação é hoje uma tendência mundial e, tem se tornado, erroneamente, centro das atenções de governos, de gestores, professores, técnicos, empresários etc, como um fim em si mesma, quando, de fato, ela é apenas um meio, um elemento poderoso é verdade, capaz de diagnosticar dificuldades e apontar as saídas possíveis, mas um meio. Essa forma errônea de ver e adotar a avaliação, além de torná-la um fim em si, acaba caracterizando-a, diz Saul (2003, p.65), como uma “prática centrada numa devolução de informações”. Avalia-se para saber sobre: quanto ou o que os alunos aprenderam sobre os conceitos e informações ensinadas ou o que os professores ensinaram aos alunos, quais as condições de ofertas, de cursos, de instituições, qual o número ou o índice de aprovação, reprovação etc.

A partir de sua consolidação como área específica de conhecimento, a avaliação educacional tem se ampliado bastante, tornando-se um campo de saber, oportunizando que novas áreas de conhecimento ganhem corpo e se consolidem, como é o caso da avaliação institucional.

Nesta versão, principalmente, em relação à avaliação das instituições de Educação Superior, seja como avaliação interna ou externa, decorrentes do exercício de sua autonomia relativa ou iniciativa estatal voltada para esta instância educacional, as práticas avaliativas não têm sido muito diferentes. No Brasil, como já nos referimos anteriormente, ressalvadas algumas experiências mais ousadas, a abordagem avaliativa predominante continua sendo a clássica e o enfoque é quantitativo, de base liberal-positivista.

As práticas adotadas pelos governos brasileiros, desde a oficialização dos sistemas de avaliação (1990- 2003), têm mostrado que a meta parece ser maximizar a eficiência do sistema educacional universitário, com a finalidade de liberar o Estado da manutenção da educação superior, ou seja, minimizar sua presença ao máximo em relação a este procedimento de manutenção.

3. A experiência brasileira em avaliação educacional: contando um pouco da história

Segundo Saul, no Brasil a avaliação, seguiu a trilha norte americana. Segundo ela, nos meios educacionais do país, principalmente nos espaços universitários, só a partir da década de 70 começaram a surgir discussões sobre outros objetos de análise da avaliação educacional, portanto, com uma defasagem de quase duas décadas aproximadamente. A tradução e divulgação da obra *Basic principles of curriculum and instruction*, de Ralph W. Tyler, publicada em 1949, que versa sobre o modelo de elaboração de currículo com nove edições esgotadas, no período de 1974-1984, de obras de alguns de seus seguidores como Robert Mager, James Popham, Eva Baker e Hilda Taba (a partir do início da década de 70) e da publicação de brasileiros como Dalila Sperb, autora do primeiro manual brasileiro sobre currículo, Marina Couto e Lady Tina Traldi, demarcam este fato (1988 p.31).

Somente no final dessa década, a avaliação educacional passou a ser vista de forma sistematizada, como objeto de discussões e debates dos educadores brasileiros, a partir da chegada de estudantes que regressavam de seus cursos de pós-graduação na área; provenientes principalmente dos Estados Unidos, de um lado e, de outro, os acordos internacionais. Vem desta época, o início das primeiras publicações que tratavam sobre o assunto, a maioria, influenciada pelos pressupostos da matriz liberal-positivista, expressando

uma determinada forma de pensar e de fazer avaliação científica. Saul enfatiza que a influência do modelo de avaliação norte-americano extrapolou os espaços acadêmicos e subsidiou toda a legislação sobre educação, tanto em nível federal como estadual, expressando-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas avaliativas em todas as escolas do país.

Desta época, destaca a autora, dois fatos merecem ser enfatizados como relevantes para o início da consolidação da avaliação educacional, a implantação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e nesta, o curso de mestrado em educação com área de concentração em avaliação educacional.

Vale ressaltar que entrada do modelo avaliativo norte americano no país não foi pacífica, neste período, já circulavam, principalmente nos meios universitários, as idéias de brasileiros que se opunham radicalmente àquelas postuladas pelo ideário teórico-positivista. Essas manifestações, por seu forte conteúdo político-pedagógico, colocavam em xeque o conteúdo avaliativo dos textos veiculados no curso de mestrado.

Lentamente foram surgindo na literatura brasileira, textos escritos em uma perspectiva cada vez mais crítica e de resistência ao modelo quantitativista, desvelando suas contradições e situando a avaliação educacional numa perspectiva mais qualitativa. A própria Saul projetou e coordenou a avaliação do curso de doutorado em educação no Programa de Supervisão e Currículo, na PUC - São Paulo (Tese de doutorado), fundamentada no materialismo dialético e intitulada Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. A tese foi publicada e nela a autora deixa clara a influência americana na trajetória da avaliação de currículo no país, destaca que o modelo mais utilizado e divulgado, inclusive oficialmente, tem sido o modelo orientado por Daniel Stufflebeam, cujo enfoque é o da tomada de decisão.

Segundo ela, o primeiro documento divulgado oficialmente pelo MEC, sobre a avaliação de currículo, tinha por título “A função da avaliação na tomada de decisões educacionais”, autoria de João Batista Araújo Oliveira & Mariza Rocha e Oliveira, divulgado em julho de 1973 no V Encontro de Secretários de Educação e Representantes dos Conselhos de Educação. Serviu de texto básico para o Plano de Avaliação, publicado pelo Departamento de 2º Grau do MEC, em 1978, assim como, para a orientação das equipes de currículo das Secretarias de Educação de vários estados brasileiros, com a finalidade de adotarem o modelo de tomada de decisão, na construção de seus currículos.

A partir da década de 80, com a abertura política, aumenta no país, o interesse por abordagens qualitativas em educação e conseqüentemente em avaliação educacional. Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado de Sousa, em 1982, publicam a obra “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios”, na verdade uma coletânea de artigos traduzidos e compilados de autores estrangeiros, obra considerada um dos clássicos brasileiros sobre avaliação educacional, as autoras organizaram os vários artigos, tomando por critério, principalmente, os aspectos políticos da avaliação educacional que, apresentam ao leitor como uma via de intervenção social.

A preocupação em difundir e aprofundar discussões acerca das abordagens qualitativas culminou na realização de três eventos importantes no país: o II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste, realizado em setembro de 1983, em Belo Horizonte; o Seminário Nacional de Avaliação da Educação: necessidades e tendências; promovido pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, em agosto de 1984 e a Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: possibilidades e limites; promovida pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), em outubro de 1984. A partir daquele momento, estava lançado o desafio aos educadores, pesquisadores e avaliadores brasileiros, enfrentar com competência, as dificuldades para penetrar, compreender e difundir o novo campo de

conhecimento, em que se constituía a avaliação educacional numa perspectiva qualitativa.

Deste período, merecem destaque às experiências em avaliação qualitativa realizada por alguns brasileiros, aqui evidenciados por sua relevância enquanto experiências ou propostas inovadoras para a prática avaliativa da época. Dentre eles, é reconhecida no país a experiência em avaliação institucional, realizada por Ana Maria Avelã Saul, uma das primeiras experiências consubstanciadas em avaliação institucional no país, experiência respaldada nos pressupostos orientadores da avaliação educacional, no enfoque qualitativo e praxiológico a partir de procedimentos dialéticos. A Avaliação Emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais e sociais. Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador/libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta proposta de avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação. (1988:53-64).

A produção de Pedro Demo sobre Avaliação Qualitativa, a partir de uma abordagem sociológica, em que a realidade histórica e social, bem como a questão política e infra-estrutural são pontos-chaves. Destina-se à avaliação de programas sociais ou sócio-educacionais. Apresenta como premissa a reflexão sobre qualidade formal e qualidade política. Avaliar seria, no processo, abstrair a qualidade política de programas sociais ou sócio-educativos. Valoriza na avaliação os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação da base, de planejamento participativo, de convivência, de identidade ideológica, de consciência política, de solidariedade comunitária, de capacidade crítica e autocrítica, de autogestão e de outros elementos que, em última instância serviriam para desenvolver a cidadania. Nesta perspectiva, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante (1987:9-36).

A Avaliação Diagnóstica de Cipriano Carlos Luckesi, que numa abordagem filosófica apresenta a avaliação com características de uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implicaria em uma tomada de posição/decisão a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo, jamais ignorá-lo. Avaliação seria “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (1995:33-58), conceito que o próprio Luckesi reviu, para enfatizar que “avaliar é emitir juízo de realidade” sobre o objeto avaliado. Diferente da função diagnóstica da avaliação Tyleriana, em Luckesi a ação diagnóstica é uma constante do/no processo de avaliação que ninguém pode ficar indiferente, é imperativo a escolha, a decisão e a ação subsequente de redimensionamento ou consubstanciação do processo. Avaliar é diagnosticar limitações e agir sobre elas, visando transformá-las em possibilidades.

A Avaliação Mediadora de Jussara Hoffman, que embora receba críticas por ser abordada a partir de uma perspectiva construtivista e voltada, principalmente, para a aprendizagem, não deixa de ser relevante, por investir fortemente no indivíduo humano, nela os métodos de correção tradicionais são transformados em métodos investigativos de interpretação das alternativas de solução, privilegia as tarefas intermediárias e sucessivas e o compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa epistemologia que privilegie o entendimento e não a memorização mecânica.

É bastante vasta a produção sobre avaliação, muitos são os estudiosos e pesquisadores que escrevem sobre a avaliação educacional, que a despeito de qualquer crítica ou da maneira idiossincrática de entendê-la, têm contribuído, substancialmente para enriquecer as reflexões e os debates sobre a mesma e, com isso, reencaminhar a forma de realizá-la. Esta produção tem se ampliado tanto em relação à diversidade de conceitos já existentes na literatura brasileira e

internacional, como na compreensão e construção de processos metodológicos alternativos e/ou diversificados de avaliar programas, projetos, cursos, currículos, instituições etc, em âmbito macro, meso ou micro, de natureza educacional ou sócio-educacional, ou ainda segundo sua proposição, dimensão e abrangência.

Na atualidade, a avaliação educacional se constitui claramente como elemento de políticas públicas estatal, tanto na Educação Superior como na Básica, porém, é importante enfatizar que a partir da década de 90, século XX, as práticas avaliativas adotadas, desde a oficialização dos sistemas de avaliação – Plano de Reforma do Estado Brasileiro, nos governos de Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso e nos dois últimos anos Lula, têm mostrado um forte compromisso com as orientações dos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, BIRD, OMC, UNESCO.), a meta parece ser maximizar a eficiência do sistema educacional, principalmente o de educação superior público, com a finalidade de liberar o Estado da manutenção da educação, ou seja, minimizar sua presença ao máximo em relação a este procedimento de manutenção e maximizar o controle da produtividade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao meu primeiro questionamento sobre a origem histórica do fenômeno avaliativo, a pesquisa confirmou a avaliação como um fenômeno humano e social que faz parte da história de vida das pessoas, presente desde tempos históricos remotos, em âmbito pessoal, social e educacional, com o diferencial de em âmbito social ela estar pautada em tomadas de decisão qualitativa e no educacional formal estar relacionada com o poder, a hegemonia de classe e a consolidação da ideologia dominante com predomínio da dimensão quantitativa, da ação objetiva, pretensamente alheia à subjetividade dos sujeitos envolvidos, desconsiderando com isso que avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos sujeitos, relacionados a diversas e múltiplas dimensões. A avaliação é um fenômeno pluri-referencial, complexo, polissêmico e tem múltiplas referências, como nos mostra Sobrinho e, impregna as ações humanas no dia-a-dia desde os primórdios da humanidade, na construção de sua história de existência

No Brasil, a observação da realidade político-educacional instituída, revela que historicamente a prática da avaliação em educação se tornou uma arma de dominação a serviço de um modelo capitalista de sociedade e educação, pautado na inconseqüência e irresponsabilidade, na domesticação, alienação e castração de desempenhos seja dos sujeitos ou das instituições sociais, acentuando-se, principalmente, nas esferas públicas.

Quanto aos registros sobre a trajetória histórica da avaliação de seus primórdios a sua institucionalização e sobre os fatores determinantes nas práticas avaliativas sistema/currículo/escola, a pesquisa mostrou que a prática autoritária de fazer avaliação impregna as ações dos sujeitos que oficialmente, em todos os níveis, tem a função de avaliar que chega a gerar desconforto e insegurança nos pretensos inovadores, inviabilizando qualquer iniciativas mais ousada de exercitar práticas avaliativas diferenciadas. Mas apesar das limitações impostas, de forma lenta e gradativa práticas avaliativas inovadoras vêm provocando a ruptura do velho paradigma objetivista/quantitativo, permitindo o desabrochar da inventividade de vários educadores, pesquisadores e avaliadores, cujas propostas começam a surgir de várias direções, baseadas em outras e novas perspectivas. Muitas delas, não são tão novas e, surpreendentemente, desde seu início, têm partido de especialistas que tiveram, não apenas sua formação, mas uma longa e importante atuação no campo da avaliação, dentro do modelo tradicional. A maioria deles ainda oriunda dos Estados Unidos.

A ênfase na avaliação da aprendizagem como o mais antigo objeto de estudo da avaliação educacional e a sua institucionalização como campo específico de conhecimento no

ocidente, está confirmada no dizer dos autores consultados, ao mostrarem que somente a partir do início do século XX, quando nos Estados Unidos em uma visão de avaliação de empreendimentos educacionais e na Europa, pelo menos em Portugal e na França, numa visão de natureza mais científica, a avaliação consegue delinear seus objetos de estudo e seu campo de atuação. Mas é sobre o predomínio da orientação norte-americana, que esta definição se concretiza, influenciando o pensamento educacional e avaliativo no Brasil.

Quanto às razões que levam o governo brasileiro a avaliar e optar pelo modelo que está sendo implementado no país, além das reflexões contidas no texto, Sobrinho mostra que com o fim do consenso keynesiano e a mundialização do consenso de Washington, a crença de que os problemas nacionais poderiam ser facilmente resolvidos com recursos e políticas adequadas se abalou, levando os governos neoliberais a cortarem drasticamente os investimentos nas áreas sociais. Os investimentos em educação caíram significativamente, para justificar esses cortes, os governos neoliberais produziram um forte discurso sobre a incompetência das instituições educativas, com destaque para as de educação superior. O autor faz referência ao discurso de Thatcher (Primeira Ministra da Inglaterra) que logo após a sua posse em 1979, deixou muito claro que as universidades deveriam ser mais úteis à indústria e ao comércio, mais eficazes na administração, seguindo o modelo das empresas, mais rigorosas no controle da qualidade e mais produtivas, pra isso iriam contar com recursos públicos significativamente menores. Diz ele que a mudança do paradigma do Estado de Bem-Estar para o Estado Neoliberal engendrou um tipo novo de “Estado Avaliador”⁵, em que o Estado deixava de ser provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer um severo controle e uma forte fiscalização.

No paradigma do Estado de Bem-Estar Social, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais, enquanto no Estado Neoliberal, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fê pública, expressando a relação de poder e controle subjacentes a sua forma de viabilizá-la.

Em outra obra Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior, este mesmo autor, ao refletir sobre a avaliação como um objeto complexo e contraditório, em sua versão de avaliação de sistemas, mostra que essas avaliações passam por diversas abordagens e em geral apresentam um caráter quantitativo e comparativo ou classificatório, mostra como exemplo que “é grande o interesse dos estados liberais e neoliberais pôr em causa os graus de satisfação dos usuários e da opinião pública em geral, gastos, equidade, produtividade-eficiência-eficácia” (2003 p.148-149).

O modelo avaliativo adotado no Brasil revela bem esta orientação. Nas políticas e práticas avaliativas de todos os governo brasileiros da Nova República, a marca dessas determinações se fazem presente. Na década de 80, com um pouco mais de leveza talvez em função das finalidades, mas centralizadora e racional a partir da década de 90. Segundo Mancebo, até o final da década de 80, o Estado brasileiro restringiu-se basicamente as tarefas de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior, mas, enfatiza que a partir de 1985, um clima avaliativo consolidou-se no país, abrindo espaço não só para uma ampla produção escrita sobre a temática como para exigir que as instituições prestassem contas à sociedade sobre a qualidade de seus serviços e dos

⁵ Afonso Almerindo Janela, diz que a partir da década de 80, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos conservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador” (cf. Neave, 1988, Henkel, 1991b; O’Buachalla, 1992; Hartley, 1993). Esta expressão quer significar, em sentido amplo que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativo. (2000, p. 49)

recursos nelas aplicados. O MEC através de Comissões de Alto Nível, uma delas o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior – GERES, criado pela Portaria Ministerial nº 100 e instalado em março de 1986, fazendo despencar de fato sobre a universidade brasileira a questão da avaliação, ao propor um programa de reformulação do ensino superior, diretamente relacionada à avaliação, através da qual as instituições poderiam ser hierarquizadas e diferenciadas quanto às funções realizadas. (2001: p. 153-155)

Observa-se, portanto, que entender o modelo de avaliação adotado pelo governo brasileiro, significa, impreterivelmente, saber quais perspectivas estão determinando a concepção de educação que prima por esta e não outra prática avaliativa. Os autores consultados deixam claro que as razões ou origem de todo ato avaliativo instituído por governos neoliberais ou neoconservadores estão comprometidas com os ideais econômicos e mercadológicos da produção capitalista.

É evidente que a avaliação tem sido usada historicamente como elemento reorganizador na sociedade, porém este uso vem sendo pautado nos ideais economicistas, pois, os interesses do mercado a exigem como tal, demandando gestores de diferentes âmbitos institucionais para encaminharem medidas tácitas para implementá-la, do sistema educacional mais amplo aos ajustes dos currículos escolares em todos os níveis com um único objetivo comum, dar resposta às exigências de adequação aos encaminhamentos do mercado, da produção capitalista. O grande desafio que se apresenta aos avaliadores em geral, preocupados com as questões sociais, em todos os âmbitos, é compreender as razões, o porque dessas práticas, a fim de saber o que é necessário fazer para que a avaliação seja compreendida e implementada como elemento reorganizador na sociedade, a serviço da emancipação do povo, pertinente a melhorias na qualidade de vida.

Concluo o trabalho, enfatizando o seguinte: acredito que educadores e especialistas em avaliação, só conseguirão transpor para o dia-a-dia das escolas, dos currículos, dos cursos, das instituições, enfim, das análises avaliativas diversas, o senso qualitativo que impregna o ato avaliativo da vida diária; quando tendo clareza sobre este fato e compreendendo as razões das condições objetivas de existência, suas razões estiverem diretamente relacionadas a uma práxis em que tanto os sujeitos avaliados como os próprios avaliadores, em todos os âmbitos instituídos, exercitarem novas formas de avaliarem preocupados como o humano e o social. Acredito que só sob estas condições, a avaliação se constituirá num instrumento reorganizador na sociedade, a serviço da emancipação do povo e da construção da cidadania em todos os âmbitos e níveis da sociedade e da educação.

É evidente que não basta apenas avaliar. A avaliação, por ser apenas um meio, exige práticas subseqüentes, mas as informações por ela coletadas e as ações subseqüentes podem seguramente, ser úteis na solução das grandes questões que se apresentam e exigem decisão não apenas técnica, mas encaminhamentos políticos e éticos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J, **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação** – São Paulo: Cortez, 2000
- AMORIM, Antonio. **Avaliação Institucional da Universidade**. - São Paulo: Cortez, 1992 (Biblioteca da Educação, Série 1 - Escola – vol.16)
- BELLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**: trad. Valério Campos – Porto Alegre: Artmed, 2003
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa** - São Paulo: Cortez: autores associados, 1987 (Coleção polêmica do nosso tempo, V: 25).
- DEPRESBITERES, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma

proposta inovadora. - São Paulo: EPU, 1989.

GOLDBERG, Maria Amélia e SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação de Programas Educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios - São Paulo: EPU, 1982

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio - Porto Alegre; Mediação, 1995

LUKHESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem** - São Paulo: Cortez, 1995

MANCEBO, Deise. A Produção sobre Avaliação da Educação Superior in SGUISSARDI, Valdemar e JUNIOR, João dos Reis Silva. **Educação Superior**: análise e perspectivas de Pesquisa – São Paulo: Xamã, 2001.

MIGUEL, Silvia. Novas Bases para garantir a qualidade in **Jornal da USP** (p. 3) – São Paulo: 22 a 28/10/2003.

PILATI, Orlando (Coord.) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB in **ENSAIO: Avaliação e Políticas em Educação** – Rio de Janeiro, 1994 (V. 2, n. 1, p.11 – 30)

POPHAM, H. J. **Avaliação Educacional** - Porto Alegre: Globo, 1982

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória** 2ed. - São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SIQUEIRA, Adriano de Campos. **A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil** – Belém: Universidade Federal do Pará; Trabalho de Conclusão de Curso: 2004

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas – São Paulo Cortez, 2003.

_____. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado – Florianópolis - ES, 2002.

SOUZA, Clarilza Prado. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar** 3ed. Campinas SP: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. **Des(entre)tecendo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**: o desafio de uma proposta de ponta – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, 1996

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional** _ São Paulo: IBRASA, 2000