

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL BRASILEIRA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Simaia Zancan Ristow

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

por

Simaia Zancan Ristow

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
BRASILEIRA**

elaborada por
Simaia Zancan Ristow

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Darli Collares (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas (UFSM) – suplente

Santa Maria, 25 de abril de 2008.

*Para meus pais Leodegar e Geneci,, e meu irmão Cícero;
pelo esforço, dedicação e compreensão, em todos os
momentos desta e de outras caminhadas.*

AGRADECIMENTOS

Embora uma dissertação seja um trabalho individual, muitas pessoas contribuíram para sua conclusão, e por esse motivo, não podem nem devem deixar de serem lembradas. Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À Prof. Doutora Maria Inês Naujorks, professora e orientadora, pelas orientações que me encaminharam no tema tratado nesta dissertação, bem como pela disponibilidade e amizade demonstradas.

À Prof. Doutora Darli Collares, pela disponibilidade e considerações essenciais que em muito contribuíram para a execução desta dissertação.

À Prof. Doutora Márcia Lunardi, por ter aceitado prontamente participar da defesa, e pelas contribuições dedicadas a esta pesquisa.

Aos meus pais e irmão: Leodegar, Geneci e Cícero, pela compreensão, carinho, dedicação, ajuda e reconhecimento. Esta conquista também é de vocês.

À minha avó Hilma, por todo carinho e ajuda.

À todos amigos que estiveram comigo durante estes dois anos e que de uma forma ou outra ajudaram para a conclusão desta dissertação. Em especial: Roselis e Sabine Jost, amiga querida de longa data que sempre demonstrou amizade, otimismo e total disponibilidade para ajudar no que fosse preciso.

Por último, à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

AUTORA: Simaia Zancan Ristow

ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 25 de abril de 2008.

Este estudo que está inserido na linha de pesquisa em Educação Especial do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, teve o objetivo de buscar entender como se construíram historicamente as teorias da avaliação educacional, a partir dos referenciais bibliográficos da área num estudo de caráter bibliográfico que abarca o período de 1930 até 2008. Pressupõe-se que, para tratarmos da questão da avaliação educacional devemos adentrar, primeiramente, em um estudo histórico que possibilite compreender como se construíram as teorias da avaliação educacional, visto que este ainda é um tema muito debatido e que pouco tem mudado nas suas características estruturantes. Assim, tendo em vista que o paradigma da inclusão salienta a aceitação das diferenças, enfatizando a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, no ensino regular, considera-se relevante o estudo sobre a avaliação educacional, uma vez que esta influencia diretamente no processo de inclusão, podendo vir a se constituir, inclusive, numa das maiores barreiras da inclusão. A investigação realizada nesta pesquisa possibilitou constatar que a avaliação constitui-se num reflexo da sociedade, da economia e da política e, por isso mesmo, precisa ser analisada historicamente. Observou-se que esta prática não sofreu muitas alterações desde sua introdução nas escolas, mesmo com tantos discursos que enfatizaram a valorização da reflexão, da crítica, do diálogo, continua assumindo-se como um procedimento tradicional, autoritário e seletivo.

Palavras-chaves: avaliação educacional, educação especial, prática escolar.

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Program of Masters Degree in Education
Federal University of Santa Maria

AN ANALYSIS ON THE PATH OF THE BRAZILIAN EDUCATION ASSESSMENT

AUTHOR: SIMAIA ZANCAN RISTOW
ADVISOR TEACHER: MARIA INÊS NAUJORKS
Place and Date of the Defense: Santa Maria, April 25, 2008.

This study which is inserted in the line of research in the course of Special Education Master's in Education, Federal University of Santa Maria, had the objective to seek understanding how the theories of the education evaluation assessment were historically constructed, starting from the bibliographic references from the area in a study of character bibliographic covering the period of 1930 until 2008. It is assumed that to treat the issue of educational evaluation must enter first of all, in a historical study that makes possible to understand how education assessment theories were constructed, because this is still a theme that there is a lot to be discussed and it had few changes in their characteristics related to structure. Therefore, the study about the education assessment is considered relevant concerning the paradigm of the inclusion points out the acceptance of the differences, emphasizing the students' permanence with special education needs, preferentially, in the regular teaching. Once such an issue influences directly in the inclusion process, would become, besides, the largest barriers of the inclusion. The research done in this research enabled noted that the evaluation is itself a reflection of society, economics and politics and, therefore, needs to be examined historically. It was observed that this practice has undergone many changes since its introduction in schools, even with so many speeches that emphasized the enhancement of reflection, of criticism, dialogue, assuming continues to be a procedure traditional, authoritarian and selective.

Keywords: assessment education, special education, school practice.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	01
1.1 - Situando o estudo.....	01
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	08
3. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÕES PSICOMÉTRICAS.....	13
4. TECNICISMO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO POR OBJETIVOS.....	25
5. AVALIAÇÃO QUALITATIVA: A CONTRUÇÃO DE UM NOVO CONCEITO	37
6. PEDAGOGIA CRÍTICA: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	50
7. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A ÊNFASE NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS.....	61
8. PARA NÃO CONCLUIR: SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES.....	73
REFERÊNCIAS.....	81

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Situando o estudo

O interesse pela temática da avaliação educacional surge quando em visitas a escolas durante o curso de Graduação em Educação Especial (UFMS), observou-se a preocupação em torno dos princípios que fundamentam esta prática, principalmente no que se refere à forma de avaliação a ser empregada com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Outro fator que impulsionou este estudo foi a pesquisa¹ desenvolvida em duas escolas públicas Santa Maria, que investigou como os professores percebem a prática de avaliação e a relação desta com a produção do fracasso/sucesso escolar. Os resultados apontaram a contradição existente entre teoria e prática. Tal constatação desencadeia nos professores sentimentos como angústia e insegurança, visto que acabam debatendo-se entre os conceitos estabelecidos tanto pelos documentos oficiais² quanto pelos referenciais teóricos que atualmente circulam nos meios educacionais com práticas cotidianas que não condizem, muitas vezes, com o que é proposto por estes.

No estudo, percebeu-se que a atual concepção de avaliação transmitida aos gestores escolares³ possui como características a **participação** do aluno visando à **emancipação**, mediante um processo de ensino/aprendizagem que deve ser acompanhado **continuamente**, numa visão **integradora** do ensino que cumpre fundamentalmente o papel de **formar** alunos cidadãos.

Contudo, a prática diária das escolas vem sendo marcada por uma postura que enfatiza os aspectos mais tradicionais da avaliação, em que se destaca a aplicação de testes ao **final** de cada conteúdo ensinado, cuja base está na **padronização** das respostas dos alunos. Trata-se de testes na maioria das vezes

¹ Pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Gestão Educacional, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2004.

² Constituição Federal Brasileira (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001); e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

³ Sobre o conceito de gestor escolar, Vieira (2006, p.35) coloca: “[...] como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência [...] Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro”.

fechados, ou seja, com questões de múltipla escolha, que objetivam **respostas iguais**, privilegiando a **memorização** dos conteúdos e a **constatação** de acertos e erros.

Diante destes aspectos, constata-se que na busca por soluções e respostas imediatas, a temática da avaliação acaba sendo entendida de forma fragmentada, ou seja, para solucionar os problemas presentes nas práticas avaliativas diárias, os gestores escolares retiram fragmentos presentes na teoria da avaliação e mencionam nos documentos escolares apenas as partes que consideram úteis, ou que vão ao encontro das propostas elaboradas pelos documentos oficiais. Com isso, a teoria sobre avaliação acaba sendo entendida de forma superficial, visto que são utilizados vários recortes de diferentes autores e teorias. Isso proporciona a abertura de várias interpretações, algumas até contrárias ao que originalmente foi proposto pelo autor.

Como consequência, aumenta o número de conceitos, concepções, formas de explicar e compreender a teoria que embasa as práticas de avaliação que a escola e professores utilizam para fundamentar sua atuação com os alunos, sendo possível observar na prática cotidiana que alguns professores avaliam seus alunos mesclando procedimentos das teorias educacionais: tradicional, escolanovista, tecnicista e construtivista, mas com a justificativa de que estão realizando uma prática avaliativa embasada unicamente numa concepção emancipatória, e não tradicional/ quantitativa.

A separação entre propostas e práticas que se percebe diariamente nas escolas surge das determinações presentes nos documentos nacionais que fundamentam o ensino. Essas diretrizes enfatizam a apresentação de resultados obtidos pelo aluno, ou seja, notas que demonstrem quanto ele rendeu num determinado período de ensino para que, com base nesses dados, possa ser realizada uma análise da “**qualidade educacional**”, cuja justificativa está centrada na “**melhoria do ensino**”.

A esse respeito, Méndez (2002, p.68) salienta:

Nesse jogo confuso, mesclam-se as necessidades formativas com os requisitos da eficácia e de mercado, as exigências de qualidade e equidade educativas com as de eficácia e eficiência interpretadas em termos de rentabilidade econômica, os argumentos com as opiniões, a qualidade com a quantidade, o valor com o preço, a lógica educativa com a lógica economicista, os princípios com as doutrinas, os alunos com os clientes.

Nesse contexto em que são mesclados interesses econômicos e educacionais, encontram-se professores tentando se adaptar às propostas educacionais que vão sendo impostas aos ambientes escolares e os alunos, tentando corresponder aos objetivos propostos pelos professores. E em meio a esse jogo, a avaliação acaba tendo um papel de importante destaque, pois é mediante ela que tanto os objetivos do professor quanto os objetivos presentes nos documentos escolares e nacionais vão sendo concretizados, servindo dessa forma como um “mecanismo de controle” (ESTEBAN, 2001) e não, conforme postulam os documentos, como um instrumento capaz de gerar melhorias, proporcionando a qualidade ao ensino.

Diante disto, movida pela angústia e curiosidade, nasce o interesse em realizar uma pesquisa que buscasse entender como as práticas de avaliação foram historicamente se construindo e sendo incorporadas nas escolas, entendendo-se que esta compreensão histórica possibilitará ao pesquisador e àqueles que tiverem acesso a este estudo uma visão mais crítica sobre essa prática.

Acredita-se que para compreender e analisar o porquê de certas concepções de avaliação estarem sendo privilegiadas nos documentos educacionais é necessário conhecer “como” e “em quais circunstâncias” foi sendo produzido esse conhecimento/prática, ou seja, os fatos culturais e econômicos, teorias e determinantes sociais que embasaram e influenciaram a formulação da teoria sobre avaliação educacional.

Concorda-se com Méndez (2002, p.20) quando enfatiza que:

Não se pode deixar de fora da análise a influência do contexto sociocultural em que as reformas ocorrem. Na avaliação, devemos também analisar, com as distorções que provoca, os interesses que estão em jogo e as ideologias que nela se encontram, levando em conta suas amplas repercussões.

Como o autor salienta na citação, a avaliação em seu percurso histórico foi assumindo concepções e valores muito influenciados pelos movimentos sociais e econômicos. É a partir desses interesses, que ela se configurou como prática escolar voltada essencialmente aos interesses ideológicos, que pretendiam manter a estrutura da classe dominante.

Nesse ponto, salienta-se o objetivo dessa pesquisa, que busca realizar o resgate histórico da avaliação educacional, fazendo uma incursão pelas teorias que fundamentaram essa prática escolar, identificando as transformações nas concepções, conceitos, objetivos e finalidades que ocorreram em diferentes momentos históricos.

Para tanto, será inicialmente realizada uma retrospectiva histórica sobre a temática da avaliação, por meio de um estudo de caráter descritivo que visa destacar as principais teorias sobre avaliação educacional nos respectivos períodos históricos, com o objetivo de observar os reflexos destas, nas práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas.

A perspectiva teórica propiciará a análise dos principais referenciais teóricos acerca da avaliação, que é de inegável importância, pois só investigando como iniciou e foi sendo influenciada por contextos sociais, econômicos, culturais e políticos é que se consegue compreender a atual configuração das práticas e teorias sobre avaliação. Somente assim será possível contribuir com o desenvolvimento/melhoria do conhecimento e práticas existentes.

De acordo com Méndez (2002, p.34):

[...] é uma tendência a se falar de avaliação e de alternativas possíveis às formas mais comuns de avaliar, sem levar em conta ou entrar na análise das bases epistemológicas nas quais se fundamentam tais alternativas, nem a cultura escolar recebida, nem as crenças, as convicções, os interesses e as tradições em que os próprios professores foram formados. Por isso, muitas das novas formas propostas para avaliar não transcendem a mera enunciação ou formulação de linhas gerais que muito pouco incidem nas práticas reais dos professores.

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que, para modificar as formas de fazer avaliação, primeiramente é preciso compreender porque ela é feita, em benefício de quem, com que objetivos, baseada em que concepções de ensino e, principalmente, para quem é destinada. Para transformar a prática avaliativa, é essencial desenvolver um olhar crítico que, no entender dessa pesquisa, só será possível se realizado a partir do entendimento e análise histórica sobre a temática em questão.

Em função disso, concorda-se com o pensamento de Hoffmann (2003, p.10):

Percebo que é essencial e urgente o repensar do significado da ação avaliativa da educação infantil à universidade. Quaisquer práticas

inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação/educação.

O levantamento bibliográfico elaborado nesse estudo propiciará uma abertura para a tomada de consciência dos elementos que interferem na organização da teoria sobre avaliação, e a contribuição para que os leitores dessa pesquisa, de posse do conhecimento histórico da teoria da avaliação, possam estar cientes das influências teóricas e ideológicas que embasam as concepções sobre esse fazer.

Acredita-se que a análise do transcorrer histórico das teorias de avaliação propicia a oportunidade de reflexão àqueles que se utilizam dessa prática. Nesse sentido, é necessário oferecer às escolas oportunidades para que as pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico subsidiem discussões e análises pelos gestores. Assim, este espaço deixará de ser entendido apenas como consumidor de teorias que acabam sendo incorporadas sem que sejam discutidas, acarretando práticas reprodutoras de desigualdades, para se tornar um espaço de reflexão, de crítica, onde estas teorias possam ser analisadas e até mesmo rejeitadas, quando consideradas inadequadas.

Portanto, faz-se necessário para que a atual e tão criticada prática de avaliação seja modificada, que os gestores escolares envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem possuam um mínimo de conhecimento sobre a evolução histórica da avaliação.

Como afirma Esteban (2002, p. 16):

A elaboração de propostas de novos caminhos deve ter claro que nas ações e opções atuais estão sendo condicionadas formas de vida para as próximas gerações, formas que trazem em si mesmos erros e acertos do passado e que o presente não pode antever com precisão seus resultados futuros. Este entramado de presente, passado e futuro é fundamental para que se possa pensar os processos educativos.

É nesse sentido que o estudo bibliográfico proposto por essa pesquisa auxiliará a (re) conhecer as diferentes perceptivas, concepções teóricas, abordagens metodológicas e práticas que foram sendo desenvolvidas e disseminadas com o passar dos anos nas escolas e transformadas em práticas automatizadas que até hoje, mesmo muito criticadas, continuam presentes nas rotinas escolares.

Procurou-se organizar esta dissertação a partir de momentos históricos, sendo que a divisão dessas décadas acompanha a instituição das teorias de avaliação no

Brasil, visto que estas já vinham sendo desenvolvidas pelos países norte-americanos e chegaram ao Brasil com algumas décadas de diferença.

Como ressalta Saul (1994, p.30):

A avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana com uma defasagem de mais de uma década... O veículo para essa transmissão deveu-se, de um lado, ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos, e de outro, aos acordos internacionais.

Enfim, o objetivo dessa pesquisa consiste em entender historicamente como se construíram as teorias da avaliação educacional a partir dos referenciais bibliográficos da área, situando as diversas tendências que permearam/permeiam essa prática nos determinados períodos históricos. Para tanto, foram contextualizadas as teorias sobre avaliação educacional que tiveram maior circulação no cenário educacional, correlacionando com os modelos norte-americanos, ao passo que as teorias sobre avaliação desenvolveram-se no Brasil sob grande influência das produções realizadas naqueles países.

Ao término dessa pesquisa, almeja-se elucidar os modelos de avaliação mais difundidos nas escolas brasileiras nos diferentes momentos históricos, buscando compreender como essa prática foi assumindo diferentes objetivos e finalidades diante das influências sociais, econômicas e políticas que foram sendo difundidas na sociedade.

Esteban (2002, p.17) enfatiza que “[...] O presente tem as marcas do passado que, mesmo sendo imperceptíveis, precisam ser [re] interpretadas como sinais de possibilidade de luta e de transformação”. Em decorrência disso, essa pesquisa parte do pressuposto de que, se almejarmos mudar a atual prática avaliativa, é necessário primeiramente conhecer como foi sendo configurada a teoria sobre avaliação, conhecimento esse que é propiciado a partir de um estudo histórico.

Acredita-se que a compreensão ampla sobre essa temática permitirá problematizá-la de modo a buscar alternativas para os desafios que ela impõe cotidianamente, principalmente quando vivemos numa realidade que prima pela inclusão de todas as pessoas e que busca desenvolver uma educação aberta para a diversidade, respeitando as diferenças de aprendizagem de cada pessoa.

Hoffman (1998, p.14) enfatiza que:

O que se precisa questionar, no meu entender, são os princípios que fundamentam tais práticas avaliativas, que cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem ver e sentir cada sujeito da educação em seu desenvolvimento integral e singular, negando a heterogeneidade que os torna humanos, e limitando o acesso a escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela.

É consensual a necessidade de rever e atualizar conceitos e práticas avaliativas para que estas sejam desenvolvidas de modo a possibilitar não apenas a verificação da aprendizagem dos alunos, que gera nas escolas muitas exclusões e rótulos, principalmente daqueles alunos com maiores dificuldades, mas sim a promoção.

Acredita-se que, antes de quisermos implementar propostas avaliativas diferenciadas nas escolas, e aqui frisa-se a questão da avaliação na educação especial, é preciso primeiramente que os professores conheçam e analisem criticamente essa prática, pois sem esse conhecimento teórico dificilmente os professores deixarão de serem atores para se tornarem autores das ações educativas.

Por isso, justifica-se a importância deste estudo, ao passo que conhecendo quais são os princípios e objetivos que foram fundamentando as teorias de avaliação com o passar dos anos, e a quais interesses as práticas de avaliação serviam/servem, é que poderemos construir um conhecimento crítico a respeito desta prática e, assim, modificá-la e adaptá-la de forma a abranger os princípios pretendidos pela inclusão, e atender àqueles alunos que por algum motivo não conseguem acompanhar o ritmo de trabalho desenvolvido nas salas de aula.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Essa pesquisa, de caráter teórico e que objetiva entender historicamente como se construíram as teorias sobre avaliação educacional a partir dos referenciais bibliográficos da área, está amparada na abordagem qualitativa.

Para a estruturação do trabalho, optou-se pela perspectiva de pesquisa histórica, por se entender que essa abordagem é essencial para se construir um panorama de como, no decorrer do tempo histórico, foram sendo estruturadas as teorias sobre avaliação educacional.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa histórica de nível exploratório. As pesquisas exploratórias têm por objetivo demonstrar e relacionar as diferentes visões sobre o problema de pesquisa escolhido, com a finalidade que, de posse dessas informações, seja possível esclarecer idéias ou modificar conceitos atuais.

A pesquisa histórica, que está amparada na pesquisa bibliográfica, é desenvolvida com materiais já publicados que podem ou não estar em circulação no contexto atual. Portanto, é elaborada a partir de artigos de livros, artigos científicos, revistas, textos publicitários, documentos oficiais, dentre outras fontes bibliográficas.

Utilizando-se da contribuição de vários autores, essa forma de pesquisa tem como objetivo organizar, no espaço histórico, dados referentes à temática de estudo, procurando assim resgatar aspectos que possam ter sido perdidos ou entendidos de forma fragmentada.

Esse estudo está amparado numa pesquisa de característica histórica, seguindo as etapas de elaboração propostas por Gil (1999).

A primeira etapa, “**Formulação do Problema**”, é a fase em que o pesquisador irá selecionar um assunto que lhe chama atenção e o intriga a pesquisar. A “**Elaboração do Plano de Trabalho**”, segunda etapa, começa após a delimitação do tema, fase em que o pesquisador organizará a estrutura de sua pesquisa, enfatizando quais fatores irá salientar e por onde começará seu estudo.

Foi a partir de perguntas e inquietações sobre a temática da avaliação educacional que essa pesquisa se originou, com o objetivo de analisar, mediante estudo bibliográfico, como a teoria da avaliação educacional foi se configurando no

decorrer dos anos. Procurando delimitar o tema de pesquisa, optou-se pela investigação do percurso histórico da avaliação educacional brasileira a partir de 1930, objetivando organizar em ordem cronológica, os princípios difundidos por essa prática no contexto escolar em determinados períodos históricos.

Não é objetivo dessa investigação, portanto, quantificar as produções a respeito da avaliação educacional, nem comprovar teorias e modelos de práticas avaliativas, como objetiva a pesquisa quantitativa. O que se almeja é o entendimento histórico da teoria da avaliação, a partir dos dados encontrados na bibliografia correspondente à temática da pesquisa.

Na “**Identificação das Fontes**”, terceira etapa, serão selecionadas as fontes que oferecerão informações necessárias para o encaminhamento da pesquisa, ou seja, as fontes bibliográficas como revistas, livros, publicações da Internet que serão pesquisadas.

Gil (1999) divide as fontes bibliográficas em livros, periódicos e impressos diversos. Na categoria livros, o autor subdivide em leitura corrente, que seriam as obras literárias e de divulgação, e livros de referência, como dicionários, enciclopédias e catálogos. Na categoria dos periódicos, situam-se jornais e revistas.

Conforme a classificação de Gil (1999), nessa pesquisa serão utilizados os livros de “leitura corrente”, que são obras cujo objetivo é transmitir informações sobre um assunto específico e que, nesse trabalho, centrar-se-ão na temática da avaliação educacional.

Após a identificação, será feita a “**Localização das Fontes e Obtenção do Material**”, ou seja, a busca pelas fontes bibliográficas que foram selecionadas, para então começar a organizá-las.

A divisão por décadas presente no referencial teórico foi selecionada após leituras de autores como Esteban (2001, 2002), Hoffmann (1993, 1998, 2003, 2005), Carrara (2002), Bossa (2002), Méndez (2002), Luckesi (1996), Prado (1998), Saul (1994), Sobrinho (2002, 2003). Estes autores foram tomados como referência por serem os nomes mais citados quando se fala na questão da avaliação educacional, e também pelo fato de que, a partir da análise das obras desses autores, foi possível realizar a organização cronológica das teorias sobre avaliação que foram desenvolvidas em determinados períodos históricos.

Como a estrutura da dissertação aborda em cada capítulo as principais finalidades e objetivos definidos pela avaliação naquele determinado período

histórico, procurou-se dar maior foco aos autores que desenvolviam suas reflexões sobre aquela forma de avaliar. Assim temos, por exemplo: Tyler (1983), sendo tomado como referência quando o foco da pesquisa centra-se na “avaliação por objetivos” no capítulo 2, e Sobrinho (2003), quando é tratada a questão das “avaliações institucionais” no capítulo 7.

A “**Leitura do Material**”, fase em que, de posse de todas as fontes bibliográficas, o autor começa a realizar a leitura, se subdivide em quatro formas distintas.

A primeira seria a **leitura exploratória** (GIL, 1999, p.85): “Nesta etapa, o que convém é entrar em contato com a obra em sua totalidade, lendo o sumário, o prefácio, a introdução, as ‘orelhas’, algumas passagens esparsas do seu texto”. A seguir, realiza-se a **leitura seletiva**, selecionando realmente as partes que interessam à pesquisa.

Essa primeira leitura é fundamental para que sejam selecionados apenas os capítulos e artigos que vem ao encontro do tema da pesquisa. Assim, como não era objetivo analisar criticamente os conceitos atribuídos à avaliação, esta leitura teve um valor secundário. A ênfase esteve, portanto, centrada em demarcar cronologicamente as discussões teóricas a respeito da avaliação educacional, demonstrando as características que esta prática assume nos ambientes escolares.

A leitura **analítica** é a etapa em que, segundo Gil (1999, p.86), “procede-se à identificação das idéias-chaves do texto, à sua ordenação e finalmente à sua síntese”. Posteriormente, na **leitura interpretativa**, segundo Gil (1999, p.86), “procura-se estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica”.

A “**Construção Lógica do Trabalho**” é uma etapa que, segundo Gil (1999, p.87), “Consiste na organização das idéias tendo em vista atender os objetivos ou testar as hipóteses de trabalho para que, ele possa ser entendido como uma unidade dotada de sentido”. Ou seja, é a etapa em que as idéias encontradas nas bibliografias selecionadas serão organizadas conforme os objetivos do pesquisador.

Na estrutura dessa investigação, optou-se pela divisão em tempos históricos, sendo que essa divisão está de acordo com as publicações/teorias da avaliação que tiveram maior ênfase em determinados períodos de tempo no cenário educativo.

Essa divisão está de acordo com os estudos realizados nas publicações de artigos em revistas, dissertações e leituras referentes à temática da avaliação educacional.

A organização do trabalho contemplará os períodos históricos que iniciam a partir de 1900 até a atualidade, explorando, em cada capítulo da dissertação, a partir da revisão de literatura, as características que a teoria da avaliação educacional irá assumir no decorrer de cada momento histórico.

O primeiro capítulo, intitulado “**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÕES PSICOMÉTRICAS**”, irá analisar as décadas de 1930 a 1950. Nesse período, os estudos da psicologia experimental intensificaram-se no Brasil, trazendo consigo os elementos da Psicometria, que foram tomados como base para a elaboração e fundamentação das teorias e práticas de avaliação educacional.

Na seqüência, o capítulo “**TECNICISMO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO POR OBJETIVOS**” fará o resgate histórico que inicia no final dos anos 60 e prossegue durante os anos 70, período marcado pela influência do paradigma positivista na educação, em que os pontos básicos da teoria da avaliação centrar-se-ão nos aspectos técnicos da elaboração das provas, estruturando um modelo de avaliação que priorizará a mudança de comportamento e obtenção de objetivos previamente estabelecidos.

O capítulo “**AVALIAÇÃO QUALITATIVA: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CONCEITO**” abordará o final da década de 70 e início da década de 80 e explorará o florescimento das teorias crítico-reprodutivistas, que irão reportar-se ao estudo da avaliação educacional sob o enfoque qualitativo, enfatizando que a educação precisaria incorporar e compreender o contexto social no qual o sujeito estava inserido.

O capítulo “**PEDAGOGIA CRÍTICA: AVALIAÇÃO COMO PROMOÇÃO**” enfatizará as décadas de 80 e 90, fase em que os estudos sobre avaliação educacional estavam fortemente influenciados pelo paradigma qualitativo, e as reflexões sobre essa prática centravam-se nos aspectos das desigualdades sociais, que são reproduzidas no interior das escolas, por meio da utilização das avaliações escolares. Voltando-se mais à área das ciências humanas, essa seção demonstrará como as produções teóricas buscavam esclarecer/modificar as práticas de avaliação realizadas no intuito de superar sua forma autoritária e excludente.

No último capítulo, “**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A ÊNFASE NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS**”, será realizada a exposição do período que vai de

1990 até a atualidade, no qual encontra-se uma política de cunho neoliberal. A avaliação é concebida como um instrumento indispensável à política educacional, sob a justificativa de melhoria da qualidade do ensino. Pela influência de financiamentos, o Brasil opta por concepções de avaliação trazidas por agências externas, como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que almejam o monitoramento do sistema educacional.

A seleção de alguns autores para determinados períodos históricos foi realizado a partir de pesquisas em que se observou maior referência às publicações e teorias divulgadas pelos autores citados. Porém, registra-se que esses autores não são tomados como referências únicas nos períodos em que foram destacados nessa pesquisa, uma vez que possuem publicações que envolvem a temática da avaliação sob outros enfoques e paradigmas, além daqueles em que foram citados. Contudo, para que se pudesse obter uma cronologia da teoria da avaliação, optou-se por essa forma de organização do trabalho.

Após todas essas etapas, chega-se então à finalização do trabalho com a “**Redação do Texto**”, em que, a partir das fontes selecionadas e do esquema organizacional da pesquisa, o texto é redigido.

Portanto, na finalização dessa pesquisa, almeja-se proporcionar uma visão cronológica da história da avaliação educacional, salientando principais finalidades de cada uma nos períodos demarcados, observando como elas foram sendo introduzidas nas escolas e com que finalidades.

De posse do estudo histórico sobre a temática da avaliação, será possível encontrar as contradições, evoluções críticas e até modelos e práticas que, mesmo com a evolução do tempo, continuam sedimentados, assim como possibilitar que os gestores escolares percebam os interesses econômicos e políticos que influenciaram na elaboração das leis referentes às práticas de avaliação.

A partir desse olhar crítico, é possível contribuir para a construção de propostas e providências que estejam realmente voltados para que a avaliação educacional seja um instrumento que possibilite identificar e oferecer diferentes apoios e recursos pedagógicos a todos aqueles alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, servindo assim para a remoção de barreiras na aprendizagem.

3. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÕES PSICOMÉTRICAS

Os testes psicológicos planejados para medir o comportamento humano tiveram sua origem no final do século XIX e foram muito explorados no século XX. No Brasil, intensificaram-se durante as décadas de 1930 a 1950. Construídos na Europa e nos Estados Unidos, exerceram relevante influência nos campos da Medicina, Administração, Psicologia, Educação e Serviço militar.

Goulart (2000, p.16) enfatiza que os testes psicológicos, principal instrumento da Psicometria, foram construídos com três principais finalidades, sendo que

[...] a primeira é a caracterização da normalidade e a conseqüente identificação da excepcionalidade no caso da inteligência, ou da identificação de algumas variáveis, no caso da psicopatologia. A segunda necessidade é o melhor aproveitamento dos recursos durante a Guerra, tendo em vista suas aptidões ou seu equilíbrio psicológico. Finalmente, o último impulso ao desenvolvimento dos testes foi a divisão do trabalho na indústria e a conseqüente necessidade de se adequar ao homem o trabalho.

A partir da citação, pode-se observar que os testes psicológicos passaram a ser utilizados pela sociedade para solucionar problemas práticos, como seleção de pessoal para atuação na Guerra e seleção de trabalhadores nas empresas. Na escola, foram empregados para classificar os alunos conforme suas capacidades intelectuais, procurando realizar a caracterização do “normal” ao “patológico”.

O fato de os testes terem sua base centrada na área das ciências exatas possibilitou seu reconhecimento como instrumentos capazes de oferecer resultados concretos e afirmações científicas sobre o comportamento humano, obtendo, desse modo, grande aceitação por toda a sociedade, o que facilitou sua disseminação.

No campo da Educação, como salientado, os testes psicológicos foram criados originalmente com a finalidade de estabelecer critérios-padrões para selecionar pessoas que apresentavam deficiências mentais, a fim de que elas pudessem ser encaminhadas para as instituições que oferecessem cuidados

especiais. Como afirma Anastasi (2000, p.41), “Com a crescente preocupação com o cuidado adequado das pessoas que apresentavam problemas mentais, foi percebido que eram necessários alguns critérios uniformes para identificar e classificar esses casos”.

Nesse contexto, o século XIX foi marcado pela criação de instituições sociais que objetivavam a educação e cuidados às pessoas que apresentavam deficiências mentais. A sociedade, os pesquisadores e profissionais envolvidos no trabalho com essas pessoas sentiram a necessidade de criar um sistema capaz de selecionar e classificar as deficiências para oferecer um atendimento adequado.

O precursor nas pesquisas sobre a classificação dos diferentes graus de retardo mental, como afirma Anastasi (2000), foi o médico francês Esquirol (1838). Após quase meio século de suas pesquisas, Alfred Binet (1905) começou a realizar estudos sobre a educação de crianças com deficiência mental.

Binet salientava em seus estudos a necessidade de realizar avaliação nas crianças que não conseguiam acompanhar o ensino regular para que fossem encaminhadas a classes de ensino diferenciado (o que mais tarde seria considerado classes especiais), onde teriam um atendimento mais individualizado e especializado. Logo, a busca pela normalidade passou a ser o elemento impulsionador do desenvolvimento dos testes. Esse fato promoveu a aproximação da psicologia com as práticas educacionais no final do século XIX, sendo que as práticas desenvolvidas teriam como finalidade ajustar os indivíduos aos padrões de normalidade definidos pela sociedade.

A ciência experimental, inicialmente associada à área médica, tornou-se a base da construção dos testes psicológicos e recebeu grande influência dos estudos da Fisiologia e Física. Porém, no estudo histórico dos testes psicológicos, observou-se a influência marcante de cientistas de especializações diversas e diferentes nacionalidades. Isso evidenciou que, em diferentes décadas, os objetivos e embasamentos teóricos dos testes estiveram mais voltados para a especialidade de cada pesquisador.

Tomando-se por base Cunha (1997), pode-se constatar que as pesquisas desenvolvidas por Francis Galton em 1880, na Inglaterra, foram o marco inicial dos estudos da psicologia associados à educação.

Galton, que tinha formação em biologia, realizava estudos do comportamento humano embasado nas pesquisas sobre os aspectos sensoriais. Tinha o

entendimento que a avaliação das aptidões humanas dava-se por meio da medida sensorial, ou seja, através do conhecimento das capacidades sensoriais seria possível obter informações sobre as capacidades mentais do sujeito. Suas pesquisas sobre os aspectos sensoriais como acuidade visual, auditiva, tempo de reação e discriminação marcaram os princípios que embasaram os primeiros testes.

De acordo com Scheeffer (1970, p.28):

Galton acreditava, baseado na teoria de Locke, que “se a única informação que nos atinge, vinda dos acontecimentos externos, passa aparentemente pelo caminho dos sentidos, quanto maior o discernimento que os sentidos tenham das diferenças, maior o campo em que podem agir no nosso julgamento e ‘inteligência’”.

Segundo Anastasi (2000), Galton percebeu, em seus estudos desenvolvidos durante a década de 1880, que as pessoas que apresentavam deficiências tinham dificuldades em discriminar alguns sentidos, como calor, frio e dor, concluindo que as pessoas com maiores capacidades eram aquelas que possuíam melhores habilidades discriminativas sensoriais. Seus testes, portanto, foram desenvolvidos com a finalidade de medir a discriminação sensorial (tato, sons).

Sua maior contribuição foi a elaboração de métodos estatísticos para análise dos dados coletados mediante a criação de instrumentos que possibilitavam quantificar as avaliações psicológicas. Partindo dos resultados obtidos nos testes, estabelecia qual era o nível intelectual dos sujeitos avaliados e, posteriormente, classificava as diferenças individuais.

Nessa mesma década, nos Estados Unidos, James McKeen Cattell, psicólogo americano, formalizou os testes psicológicos baseado nas idéias de Galton, buscando demonstrar com seus estudos a importância da sua utilização para as classificações de nível mental. De acordo com Goulart (2000, p.25), “O teste, termo que Cattell usou pela primeira vez com este sentido em 1890, permite calcular em que medida um sujeito possui uma função, em relação à média do grupo de indivíduos submetidos ao mesmo teste”.

Cattell, concordando com Galton, destacava a importância dos testes de discriminação sensorial ao salientar que através deles seria possível avaliar com exatidão as funções simples da inteligência, embora acrescentasse que as áreas da leitura, memória e aritmética não estavam sendo devidamente exploradas.

Conforme expõe Anastasi (2000, p.44), Cattell (1890) elaborou os testes partindo dos seguintes princípios: “Os testes, que tinham de ser aplicados individualmente, incluíam medidas de força muscular, velocidade do movimento, sensibilidade à dor, acuidade visual e auditiva, discriminação de peso, tempo de reação, memória e assim por diante”.

Binet, que inicialmente realizava estudos sobre as aptidões humanas baseado na área da saúde, assim como Cattell, criticava os testes até então utilizados por considerá-los exclusivamente sensoriais, não abrangendo as áreas da memória e da compreensão, ou seja, não via neles uma relação de importância no tocante às funções intelectuais mais amplas.

Cunha (1997) esclarece que, naquele período de formalização dos testes, Binet, na França, desenvolveu pesquisas sobre avaliação psicológica com o objetivo de aplicar testes para medir a inteligência, sendo que suas pesquisas iriam marcar o período do nascimento dos testes de inteligência. Ele ficou sendo considerado o principal representante da psicometria na Europa, desenvolvendo estudos que passavam a enfatizar os processos mentais superiores, como o pensamento e inteligência, que até então não vinham sendo abordados nos testes propostos por Galton e Cattell.

Em 1900, seus estudos tornaram-se referência nas pesquisas sobre avaliação psicológica, o que levou o governo francês, em 1904, a nomear Binet para planejar um programa de educação adequado às diferenças intelectuais, de forma a contribuir na qualidade educacional das crianças com deficiências. Essa nomeação, como afirma Cronbach (1996, p.208), deveu-se principalmente à nova realidade educacional que estava surgindo na França.

O sistema francês havia adotado o ideal da educação universal em 1881, mas na virada do século ainda não havia adotado nenhuma das medidas sistemáticas para crianças retardadas que outros países estavam adotando. Os indivíduos e grupos defendendo um tratamento mais humano e adequado para essas crianças finalmente persuadiram o governo a apoiar uma comissão de estudos, na qual Binet se incluía.

Portanto, o governo francês criou uma comissão com o objetivo de desenvolver um ensino para as pessoas que apresentavam deficiências. Binet passou a comandá-la, propondo a utilização dos testes psicológicos para a medição do nível mental.

Em 1905, Binet desenvolveu o primeiro teste com o objetivo de detectar o nível de inteligência ou retardo mental de alunos das escolas de Paris, sendo que o diagnóstico do possível retardo serviria para encaminhamento a um ensino diferenciado. Seu método, que consistia em avaliar o nível mental dos sujeitos através dos testes, levou-o a criar a escala métrica de inteligência, evento que marcou a história da testagem psicológica.

Segundo Anastasi (2000, p.45):

Essa escala, conhecida como a escala de 1905, consistia em 30 problemas ou testes organizados em ordem crescente de dificuldade. O nível de dificuldade foi determinado empiricamente aplicando-se os testes a 50 crianças e adultos mentalmente retardados. Os testes foram planejados para cobrir uma ampla variedade de funções, com ênfase especial em julgamento, compreensão e raciocínio, os quais Binet considerava componentes essenciais da inteligência.

Os testes, que procuravam avaliar memória, imaginação, compreensão e atenção, passaram a ser utilizados pelas escolas com a finalidade de organizar a grande demanda de alunos em classes homogêneas, separados conforme suas capacidades intelectuais.

Como se observa na citação de Cronbach (1996, p.30), a partir de 1900, os testes passaram a ser utilizados com maior frequência pelas escolas, principalmente com o objetivo de selecionar os alunos:

Uma vez que as escolas aceitaram o desafio de oferecer 12 anos de instrução ao maior número possível de crianças, e de manter os alunos com colegas de idade semelhante, tornou-se necessário propor um nível e ritmo de instrução adequado a cada aluno. O agrupamento por capacidade, encaminhamento de algumas crianças para educação "especial" e designação de alunos de segundo grau para cursos pré-universitários, comerciais e técnicos, tudo isso fazia parte dessa tentativa.

A organização das classes homogêneas tinha o princípio de que as diferenças individuais precisavam ser respeitadas, o que contribuiu para a valorização e aplicação dos testes psicológicos. Os pesquisadores e os responsáveis pelas políticas e organização dos regimentos escolares enfatizavam que o conhecimento do desenvolvimento psicológico, cognitivo e comportamental do indivíduo era de absoluta importância para que as diferenças individuais pudessem ser conhecidas e para que fosse possível realizar as adaptações necessárias no processo de ensino/aprendizagem.

O período de 1910 a 1940 configurou a “era dos testes de inteligência”, sob influência principalmente de Binet, como menciona Cronbach (1996, p.211): “Na verdade, de 1920 a 1940, a principal função do psicólogo clínico era ‘aplicar Binets’ em escolas e outras instituições”.

Essa rápida expansão dos testes psicológicos de Binet, tanto pelas escolas como empresas, contribuiu para o aperfeiçoamento de técnicas e influenciou estudos sobre a padronização.

Scheeffer (1970) esclarece que os testes de Binet, embora organizados para aplicação individual, passaram a ser utilizados para avaliar grandes grupos de pessoas, o que trouxe descrédito e muitas reações contrárias ao seu uso.

De acordo com Anastasi (2000, p.46), após o término da primeira guerra mundial,

O movimento de testagem deu um tremendo salto de desenvolvimento. Em pouco tempo estavam sendo desenvolvidos testes de inteligência grupais para todas as idades e todos os tipos de pessoas, de pré-escolares a alunos universitários. Programas de testagem em grande escala, previamente impossíveis, foram lançados com entusiástico otimismo. [...] professores começaram a aplicar testes de inteligência em seus alunos. Estudantes universitários eram rotineiramente examinados antes da admissão. E o público em geral logo se tornou consciente do Q.I.

Os testes coletivos de inteligência surgiram, portanto, da necessidade de realizar avaliação psicológica e seleção rápida dos convocados à primeira guerra em 1917 e para provimentos de cargos nas indústrias e serviços públicos.

Com o surgimento dos testes coletivos, impôs-se a necessidade de padronizá-los, fixando regras avaliativas a fim de que os resultados coletados pudessem ser idênticos, mesmo que os testes fossem aplicados em diferentes lugares. A padronização dos testes passou então a ser defendida, pois se entendia que era fator essencial para que a avaliação fosse realizada de forma mais justa. Ela possibilitaria a comparação dos dados de diferentes instituições e pessoas, já que tinha como característica a objetividade e uniformidade. Serviu também como parâmetro para identificar aqueles alunos que apresentavam deficiências mentais.

O pioneiro dos testes padronizados foi o norte-americano Edward Thorndike que, em 1905, começou a estruturar os testes de medidas educacionais. Tinha o entendimento que o nível de inteligência poderia ser observado a partir de uma avaliação que oferecesse dados numéricos sobre as respostas obtidas, sendo que

esses resultados apontariam para uma superioridade ou inferioridade da capacidade intelectual.

A padronização dos testes refletiu no ambiente escolar, onde os alunos passaram a ser avaliados não mais oralmente, mas através de provas escritas, sendo empregados testes com perguntas dissertativas para observar o rendimento. De acordo com Anastasi (2000, p.48):

Um passo importante nesta direção foi dado pelas escolas públicas de Boston em 1845, quando o interrogatório oral dos alunos por examinadores visitantes foi substituído por exames escritos. Entre os argumentos oferecidos na época em apoio a esta inovação estavam os fatos de que os exames escritos colocavam todos os alunos em uma situação uniforme, permitiam que um conteúdo mais amplo fosse coberto, reduziam o elemento de acaso na escolha das perguntas e eliminavam a possibilidade de favoritismos por parte do examinador. Todos esses argumentos soam familiares: eles foram muito usados mais tarde para justificar a substituição das perguntas dissertativas pelos itens de múltipla escolha.

Essa padronização da avaliação favorecia também a comparação da qualidade do ensino entre as escolas, pois se entendia que através desses testes seria possível observar o desenvolvimento da ação educativa e possibilitar a melhoria dos sistemas de ensino que não atingissem a média estabelecida como padrão. Desse modo, as escolas poderiam vir a adotar novos métodos e técnicas educativas adaptadas para solucionar as deficiências destacadas nos testes.

Segundo Novaes (1970, p.114):

Os diretores de escola utilizam-se dos testes como meio de manter o chamado controle qualitativo sobre o sistema escolar, observando a média dos escores dos testes dos grupos de classes e de escola, como um todo; em relação às normas e padrões das demais escolas, o diretor de uma dada escola assim se informará do nível de eficiência do seu próprio estabelecimento.

Os governos utilizavam-se das avaliações para elaborar os planos de educação nacional e estadual, selecionando os aspectos que o currículo deveria abranger. Além disso, estabeleciam os níveis de ensino que deveriam ser oferecidos para determinados alunos, como formação técnica e universitária, os quais eram determinados pelo desempenho acadêmico dos estudantes.

Com a padronização dos testes, começaram a ser organizados os testes objetivos por se considerar que essa modalidade de avaliação possibilitava a seleção

justa das aptidões dos indivíduos. Acreditava-se que dessa forma a discriminação por etnia ou classe social seria evitada, já que os testes eram compostos por perguntas para as quais a resposta correta seria apenas uma dentre as alternativas apresentadas.

Segundo Cronbach (1996, p.54), “o método psicométrico busca procedimentos que todos podem utilizar igualmente bem. O teste objetivo é uma câmera apontada numa direção fixa; todos os fotógrafos competentes devem tirar a mesma fotografia com ela”.

O surgimento dos testes objetivos se deu principalmente pela necessidade que as escolas sentiam de possuir instrumentos avaliativos que proporcionassem dados exatos sobre o rendimento dos alunos sem que o juízo do professor pudesse interferir nos resultados, uma vez que vários estudos realizados em 1910 já vinham demonstrando que muitas notas escolares estavam sendo influenciadas por critérios de valor dos professores.

Scheffer (1970, p.35) ressaltou que, em estudo realizado em 1913 sobre a variabilidade das notas atribuídas pelos professores, divulgou-se a seguinte constatação:

[...] utilizou cópias de uma prova de Geometria avaliada por 116 professores diferentes dessa matéria; as notas variavam de 28 a 92. Em trabalho semelhante realizado, com a avaliação de uma composição de Inglês, as notas atribuídas pelos vários professores variavam de 60 a 98.

Portanto, foi com a divulgação de pesquisas relacionadas a essa influência subjetiva do professor ao atribuir as notas escolares que os estudos passaram a voltar-se mais para a construção de instrumentos avaliativos que oferecessem dados exatos, o que contribuiu com a concretização dos testes objetivos.

Segundo Scheffer (1970, p.36):

A expressão Teste Objetivo foi criada pelo educador Mac Call, que a divulgou em 1920. Aliás, Mac Call também foi o primeiro a sugerir aos professores que não utilizassem somente os testes existentes, já padronizados, mas desenvolvessem seus próprios testes objetivos, para serem usados em suas classes.

Como pesquisador marcante na construção dos testes objetivos aplicados à educação, encontra-se Ralph Tyler, que formulou as técnicas de construção dos testes padronizados e elaborou a avaliação por objetivos. Destacava a importância

dos objetivos escolares estarem relacionados com as práticas avaliativas, ou seja, ambos deveriam estar de acordo. Sua teoria influenciou profundamente a organização das práticas avaliativas em muitos países, principalmente no Brasil.

De acordo com Anastasi (2000, p.49):

Por volta de 1930, era amplamente reconhecido que os testes dissertativos eram não só mais consumidores de tempo para os examinadores e examinandos como também produziam resultados menos confiáveis do que o “novo tipo” de itens objetivos. Na medida em que este último passou a ser cada vez mais utilizado em testes de realização padronizados, houve uma crescente ênfase no planejamento de itens para testar o entendimento e a aplicação do conhecimento e outros objetivos educacionais amplos.

As décadas de 30 e 40 foram marcadas pela grande utilização dos testes padronizados que, aplicados no início do ano escolar, objetivavam medir as capacidades gerais dos alunos para que o professor adaptasse o ensino no sentido de oferecer uma ajuda especial aos mais lentos e desafiar aqueles que apresentavam maiores aptidões. Os testes psicológicos passaram a ser então empregados no início das atividades escolares com o objetivo de oferecer um panorama do desenvolvimento mental dos alunos, constituindo-se num instrumento essencial nas escolas.

Em 1921, Lourenço Filho publicou pesquisas realizadas sobre a importância do uso dos testes psicológicos que se espalharam rapidamente pelas instituições brasileiras, aplicados com fins de seleção. Muitos pesquisadores de psicologia começaram a divulgar e aplicar os testes psicológicos pelas escolas. Tiveram grande destaque nesse cenário os laboratórios de pesquisas, dentre eles o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, cuja direção foi assumida por Helena Antipoff, que havia realizado sua formação com Claparède no Instituto Jean Jaques Rouseau. Sua atuação tem grande influência da psicologia científica.

Como afirma Scheffer (1970, p.37):

Em Belo Horizonte, surgiu anos depois o laboratório de psicologia da escola de aperfeiçoamento, que contou com a colaboração de Simon, antigo assistente de Binet, e que, posteriormente, passou a direção desse laboratório à prof^a. Helena Antipoff. Sua equipe realizou uma série de estudos sobre inteligência e meio social, na qual empregavam testes psicológicos; pesquisas de nível mental para homogeneização de classes escolares; aplicação de testes para estudo da memória e motricidade.

No Brasil, nas décadas de 20 e 30, destacaram-se dois nomes: Helena Antipoff e Lourenço Filho, que materializaram o emprego dos testes de inteligência nas escolas, sendo que ambos foram fortemente influenciados pelas pesquisas de Édouard Claparède.

Claparède, que em seus estudos propunha uma “escola sob medida”, entendia que a educação deveria ter por base os interesses dos alunos e que o professor só conseguiria desenvolver suas atividades se eles estivessem classificados nas salas de aula por níveis de inteligência, ou seja, preconizava a separação dos alunos em classes homogêneas. Esse pesquisador partia do pressuposto de que, se os alunos fossem misturados, encontrando-se alunos fortes e fracos nas mesmas salas de aula, isso poderia servir de desestímulo aos mais fortes, visto que não seriam desafiados, e os mais fracos poderiam sofrer com estigmas.

Com relação ao desenvolvimento da criança em sala de aula com grande heterogeneidade, Claparède (1973, p. 136) destaca:

Se, efetivamente, os exercícios que lhe mandam executar ou as noções que é convidado a assimilar não respondem, nela, a uma necessidade de crescimento; ou se lhe são propostos sob uma forma não correspondente à sua constituição psicológica atual, não manifestará todo o esforço de que é capaz.

Por isso, salientava que a escola deveria ser “sob medida”, ou seja, adaptada às diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos, pois só assim estaria atendendo os diferentes tipos de inteligência ao invés de objetivar a média de inteligência.

Claparède (1973, p.177) ressaltava que “[...] é preciso levar em conta as diferenças de aptidões, porque ir contra o tipo individual é ir contra a natureza”. Criticava principalmente a estrutura do ensino que, formado por salas de aula com quarenta alunos, todos apresentando diferenças em relação ao seu desenvolvimento, obrigava os professores a trabalhar pela média, sacrificando os mais fortes e ignorando os mais fracos.

Como solução a esse problema, Claparède defendia que as classes fossem organizadas de forma homogênea, pois entendia que assim seria mais fácil desenvolver as aptidões dos alunos e trabalhar com suas dificuldades. Essa

separação deveria ocorrer pelos aspectos qualitativos, conforme aptidões e demonstrações de interesse, e não pelos fatores quantitativos, como capacidade cognitiva.

Claparède (1973, p.181) apontou que:

A escola atual sempre quer hierarquizar; antes de mais nada, o importante é diferenciar. Esta idéia fixa de hierarquia vem do emprego dos diversos sistemas empregados para aguilhoar os alunos: boas notas ou más, filas, castigos, concursos, prêmios...

Com a finalidade de desenvolver as aptidões dos alunos, transformando a escola num espaço de interação entre os interesses das crianças com o meio social (o que demonstrava um embasamento na concepção interacionista que, por sua vez, caracterizava o pensamento de Claparède), foram divulgados os métodos para medir as aptidões, ou seja, os testes que visavam a classificar os alunos nas chamadas turmas homogêneas, de acordo com as aptidões demonstradas por cada criança.

Embasados pelo pensamento de Edouard Claparède e utilizando como instrumentos de avaliação os testes elaborados por Binet, Helena Antipoff e Lourenço Filho desenvolveram seus pressupostos teóricos sobre avaliação e sua aplicação nas escolas brasileiras.

Segundo Monarcha (2001, p.15):

O “movimento dos testes” visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do chamado “sonho dourado da pedagogia”: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência.

Porém, as aplicações de testes que visavam à separação dos alunos para que melhor fossem atendidos suas necessidades e interesses acabou por criar nas escolas um ambiente de competição, classificação e estigmatização, vindo a colaborar com a produção do fracasso escolar nessas instituições. Muitas crianças passaram a ser classificadas e encaminhadas para as classes de apoio com justificativas de que não poderiam continuar nas classes regulares por não estarem correspondendo aos níveis de inteligência de seus colegas. Essa explicação estava baseada na incapacidade cognitiva de acompanhar o programa regular de ensino.

A classificação dos alunos, que partia do pressuposto das aptidões, passou a ser uma classificação do nível intelectual, fazendo com que os testes de Q.I. tivessem grande destaque nas escolas. Tal processo acabou por selar prognósticos de fracasso de muitos alunos, e as classes de turmas homogêneas passaram a servir como justificativa para o encaminhamento dos alunos para as “classes especiais”.

4. TECNICISMO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO POR OBJETIVOS

A partir dos fundamentos da Escola Nova no Brasil, a tendência pedagógica que marcou o final da década de 1960 e toda a década de 1970 foi a pedagogia tecnicista, cujos princípios foram amplamente divulgados e implantados nas escolas públicas.

Gadotti (1995) enfatiza que, “Embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o desenvolvimento das tecnologias do ensino deve muito à preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais”. Essa pedagogia tecnicista estruturou um modelo de avaliação que buscou julgar a efetividade do processo de ensino através da obtenção de mudanças de comportamento dos alunos, com base no ensino essencialmente técnico.

O tecnicismo pedagógico originou-se na segunda metade do século XX, na América do Norte, baseado em teorias comportamentalistas. Sua característica restringe-se ao treino, ao desenvolvimento de técnicas, sendo que os conteúdos de ensino são considerados informações a serem repassadas aos alunos através de regras e macetes.

Essa teoria chegou ao Brasil após a II Guerra Mundial, momento de grande desenvolvimento de indústrias, o que fez surgir a necessidade de mão-de-obra qualificada. Influenciados pelo desenvolvimento econômico e pelas teorias desenvolvimentistas, que visavam a preparar recursos humanos competentes para aumentar a produtividade, os pressupostos da pedagogia tecnicista foram implantados no ensino.

Essa pedagogia tinha como característica o ensino mecânico, centrado na figura do professor. Enfatizava o uso de tecnologia no processo educacional, pois partia do princípio de que uma boa educação se realizaria através do treinamento e da memorização: com boas técnicas e metodologias de ensino, seria possível alcançar os comportamentos desejados nos alunos.

Conforme Gadotti (1995, p.147):

Os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o

computador e as máquinas de ensinar – inovações que atingiram, de múltiplas maneiras, nossos educadores, muitos deles perdendo-se diante de tantos meios e técnicas propostas.

Na escola dessa concepção, os professores têm a função de executores de técnicas e transmissores de conteúdos, e os alunos são apenas receptores. Não existia, portanto, uma relação de diálogo e troca de conhecimentos, apenas de transferência de conhecimentos de um sujeito que era preparado tecnicamente para transmitir, criar e aplicar testes, com a finalidade de observar os resultados obtidos após determinados períodos de ensino, para então estabelecer juízos de valor a partir dos resultados alcançados.

Ao se referir à pedagogia tecnicista, Esteban (2001, p.62) enfatiza que ela “É resultado de um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no espaço da produção. Um ser que não define seu sentido da vida nem seu projeto social, mas que se insere em um projeto preestabelecido para ele”.

Nessa fase, houve uma excessiva preocupação com a obtenção de dados que comprovassem o aproveitamento dos alunos com relação aos objetivos planejados pelo professor e estabelecidos nos currículos escolares, levando vários estudiosos a elaborarem instrumentos de medidas capazes de verificar se os objetivos escolares estavam sendo atingidos conforme o planejado. Segundo Méndez (2002, p.30):

Do positivismo⁴ surge a pedagogia por objetivos (interpretação e aplicação linear do condutismo ao currículo), que reduz o conhecimento a uma lista de objetivos empiricamente observáveis. O conhecimento equivale aos fatos, ao dado empírico, pois é considerado como algo dado, e o currículo resume-se em uma série de programações em torno de objetivos.

É dentro dessa realidade que os testes objetivos assumirão o papel central do processo de ensino, configurando o que mais tarde teremos como o “modelo tradicional de avaliação”. Esse modelo, cuja essência remete às teorias tecnicista e comportamentalista, visava julgar a efetividade das técnicas e a produtividade dos alunos diante do processo de ensino/aprendizagem, observando se os “comportamentos esperados” eram atingidos pelos mesmos.

⁴ O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso”, em plena bandeira brasileira. A frase tenta passar a idéia de que cada coisa em seu devido lugar conduziria para um perfeito resultado final.

É nesse período que surgiu o termo “avaliação educacional”, cunhado por Ralph Tyler nos Estados Unidos, em 1930, considerado o “pai da avaliação educacional”. A época de 1930 a 1945 é conhecida pelos pesquisadores norte-americanos como o período “Tyleriano” da avaliação da aprendizagem, dada a importância e influência da teoria da avaliação proposta por esse autor.

Assim, o termo “teste” é substituído por avaliação educacional, sendo que essa prática deixará de centrar-se apenas em informações sobre desempenho mental dos alunos, como vinha ocorrendo anteriormente através da aplicação dos testes de Q.I. e de aptidão. Nessa fase, a avaliação engloba as questões do currículo, dos objetivos, das finalidades da educação e do planejamento das práticas educativas.

Conforme menciona Tyler (1983, p.98):

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. [...] Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita de ser melhorado.

Tyler (1983) entende que a educação deve comparar os conhecimentos adquiridos pelo aluno com a finalidade de observar se ocorreu progresso na aprendizagem. Assim, inicialmente, tem-se o planejamento e a elaboração dos objetivos escolares, e dentro desse processo, a avaliação irá estabelecer a constante comparação entre o desempenho inicial e final dos alunos, salientando se as intenções iniciais e os objetivos propostos foram atingidos satisfatoriamente. Nesse sentido, Tyler (1983) enfatiza que

Teremos que depender cada vez mais do uso de procedimentos de avaliação para identificar as modificações que estão realmente ocorrendo nos estudantes, a que respeito estamos conseguindo os nossos objetivos curriculares e a que outros respeito devemos promover ulteriores modificações a fim de termos um programa educacional eficiente.

Essa concepção de avaliação incorporada nos meios educacionais restringiu o conhecimento à obtenção de respostas precisas e objetivas, centrando o processo de ensino apenas na execução dos objetivos escolares previamente propostos.

Nesse contexto, a avaliação é o instrumento usado para verificar a eficácia do programa de ensino estabelecido.

Embora Tyler destaque outras formas de avaliar os alunos, como entrevistas e observações, sua ênfase continuou centrada nos resultados finais, na verificação da ocorrência ou não de mudança no comportamento, isentando desse processo as relações do aluno com os demais elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A prática de avaliação proposta por Tyler (1983, p. 99) enfatiza dois aspectos que o autor considera como necessários de serem abordados:

Em primeiro lugar, ela implica que a avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. Em segundo lugar, ela implica que a avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando. Em face disso, não se está capacitando para avaliar um programa de ensino quando os alunos são testados apenas no final do programa. Sem saber quais eram as condições dos estudantes no início não é possível determinar em que medida houve modificações.

Fica claro que a intenção da avaliação é a obtenção de dados sobre a mudança ou não de comportamento que, como afirma o autor, está dentro de um “programa de ensino”, o que nos remete aos princípios da pedagogia tecnicista, em que existe um ensino estruturado e desenvolvido a partir de técnicas.

A questão de como organizar as técnicas de ensino e avaliação fez com que vários autores nessa época se dedicassem a produzir “manuais” para ensinar/auxiliar os professores e escolas. A excessiva ênfase em descrever os objetivos que deveriam ser alcançados durante o processo de ensino estimulou a grande divulgação de livros didáticos e manuais com técnicas de avaliação que descreviam passo a passo como estruturar uma avaliação e o ensino de modo a alcançar os objetivos educacionais propostos pelos programas. Os “trabalhos dessa época parecem cópias um do outro”, (ESTEBAN, 2001) pois todos são estruturados de modo a ensinar os professores as etapas de construção, planejamento, organização e definição de objetivos para construção de práticas avaliativas.

Sobre a grande divulgação e circulação desses manuais nas escolas, Esteban (2001, p.71) menciona o que segue:

De tal maneira que a literatura pedagógica convulsivamente se voltou para os problemas técnicos da construção de provas, seu manejo estatístico, elaboração de planos e programas, organização de seqüências de aprendizagem etc. A aproximação teórica, científica e ética sobre a educação foi deixada de lado.

Um dos manuais que receberam destaque e circularam pelas escolas foi o de Bloom, Hasting e Madaus (1971), intitulado “Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar”. Seu prefácio já ressalta a importância do livro que “reúne as melhores técnicas de avaliação” e contém exemplos de como construir avaliações escolares voltadas aos objetivos que se pretenda alcançar em cada área do ensino.

Sobre a importância da definição dos objetivos, Bloom, Hasting e Madaus (1971, p.23) ressaltam:

Neste livro defendemos a posição de que a formulação e utilização de objetivos educacionais deveriam desempenhar um papel central e essencial no ensino e na aprendizagem. Achamos que uma vez definidos claramente, eles se tornam modelos ou planos que ajudam a moldar e orientar os processos de instrução e avaliação.

O livro descreverá minuciosamente como devem ser preparadas as avaliações, dando grande destaque à definição dos objetivos: para tanto, elabora a “taxonomia dos objetivos” que, dentre outras finalidades, estabelecerá padrões para classificar o desempenho do aluno e contribuir na construção e correção das provas objetivas/padronizadas.

Vianna (1976, p.33) salienta os principais aspectos que definem a importância do uso da taxionomia dos objetivos:

1. Os objetivos são apresentados em termos do comportamento do estudante;
2. Os objetivos são específicos e precisos, o que possibilita a sua operacionalização;
3. A descrição específica e precisa dos objetivos permite a escolha de experiências educacionais mais adequadas à sua concretização e posterior avaliação;
4. Os objetivos estão hierarquizados em ordem crescente de complexidade e abstração; a classificação parte dos comportamentos mais simples para os mais complexos e dos mais concretos para os mais abstratos;
5. As subcategorias de cada área também se apresentam em ordem crescente de complexidade e de abstração.

Portanto, a taxionomia oferecia aos professores inúmeros modelos de itens divididos entre as áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras, com a finalidade de definir claramente os objetivos educacionais a serem alcançados em cada área para, posteriormente, medir e realizar a análise comparativa do desempenho atingido pelo aluno no decorrer do processo de ensino.

Embora fossem citadas as áreas afetivas e psicomotoras, suas características essencialmente subjetivas dificultavam a avaliação objetiva. Portanto, a taxionomia ressaltava minuciosamente a área cognitiva, oferecendo modelos e orientações para a utilização de determinados verbos na elaboração das provas e almejando tecer um panorama do desenvolvimento cognitivo.

Vianna (1976), ao demonstrar a classificação dos objetivos e a função de cada um na utilização das provas que tinham por finalidade avaliar a área cognitiva, ressalta que os objetivos eram divididos nas categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa classificação tinha a finalidade ajudar o professor na elaboração e avaliação do desempenho final do aluno, já que em cada categoria eram salientados os objetivos que o aluno deveria ter atingido diante do processo de ensino aprendizagem.

Esteban (2001, p.62) destaca:

A partir de toda esta situação se estruturou a pedagogia do exame. Uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem. Resulta bastante sintomático que a Taxonomia de objetivos educacionais seja o resultado do trabalho de um grupo de especialistas que buscam unificar (uniformizar) a linguagem dos educadores para que cada símbolo atribuído a um aluno (sua nota ou conceito) tenha a mesma significação. A história deste absurdo consiste em uniformizar o que é fundamentalmente singular.

As avaliações constituíam-se, portanto, de provas objetivas, padronizadas, aplicadas no final de cada etapa de ensino com a finalidade de uniformizar e homogeneizar o ensino, tornando-o o mais técnico e racional possível.

As provas objetivas ganharam destaque no cenário educativo por sua suposta validade e confiabilidade dos resultados. Vinculadas diretamente à racionalidade técnica, fundamentavam-se na justificativa de serem um instrumento de medida imparcial, já que as respostas dos alunos não poderiam ser interpretadas de outra maneira e possibilitavam ao professor comparar os resultados iniciais como os finais.

Pode-se observar essa característica da racionalidade técnica quando, ao se referir aos testes objetivos, Bauzer (1970, p. 54) realiza a seguinte comparação: “Podem ser facilmente comparados com a régua do marceneiro, o termômetro do médico, a balança do farmacêutico, etc. Assim como a fita métrica, o teste dá-nos um critério de avaliação mais rápido, mais seguro e mais preciso”.

Os professores eram “bombardeados” com modelos e técnicas para a elaboração dessas provas, divulgadas por pesquisadores da área da avaliação em manuais que ensinavam passo a passo como estruturar uma avaliação e como organizar e definir os objetivos educacionais para elaborar os planos de ensino.

O período dos anos 70 foi marcado pelo auge dos livros didáticos, os quais apresentavam atividades previamente elaboradas em que aos alunos caberia apenas responder as questões que privilegiavam exclusivamente a memorização e o treino, ao passo que aos professores eram apresentadas todas as etapas e explicações de como conduzir o ensino dos conteúdos apresentados nos livros. As avaliações também seguiram essa característica técnica, sendo que as questões das provas destacavam se o aluno memorizou ou não os conteúdos ensinados, numa perspectiva predominantemente quantitativa do ensino.

Monteiro (1970, p.65) menciona os principais aspectos que deveriam estar presentes na estruturação e construção das provas objetivas:

- Definir inicialmente o objetivo principal de provas, considerando a matéria ensinada;
- Reunir um número bastante grande de assuntos de modo a conseguir uma amostra representativa do objetivo a ser avaliado;
- Organizar os testes de modo a incluir itens de dificuldades crescentes, a fim de que melhor possam discriminar os alunos;
- Além das instruções gerais, elaborar instruções específicas para cada tipo de teste, seguidas de exemplos que permitam ao aluno perfeita compreensão do que dele se pretende.

Como o intuito era chegar o mais próximo possível da objetividade, afastando qualquer interferência subjetiva, erige-se um ensino voltado totalmente para o treinamento. Assim, as atividades propostas nas avaliações irão centrar-se na utilização de verbos de ação presentes em enunciados como “siga as instruções”, “faça como o modelo exposto acima”, além de questões baseadas na repetição e de múltipla escolha.

Monteiro (1970) sinaliza alguns exemplos de questões que podem ser utilizadas nas provas objetivas, tais como: a) questões que ofereçam respostas certas; b) itens com respostas para completar; c) respostas alternativas ou questões de certo e errado; d) testes de questões combinadas, ou testes de acasalamento; e) testes de questões de múltipla escolha. A cada uma das questões propostas para os testes objetivos, a autora vai enfatizando os aspectos que não devem ocorrer para que a prova não perca sua validade e objetividade. Além disso, explica minuciosamente o que significa e como construir cada forma de questão.

Existiam também as provas subjetivas que, nesse caso, eram aquelas que apresentavam questões dissertativas. Embora utilizadas por alguns professores, não eram muito aceitas nos ambientes escolares e pela literatura corrente da época, pois, nesse tipo de avaliação, corria-se o risco de o professor estabelecer juízos de valores. Assim, na tentativa de diminuir os riscos da subjetividade de julgamento, era aconselhado o uso dos testes objetivos. Mas, para aqueles professores que procurassem desenvolver provas subjetivas, também eram oferecidas técnicas de construção e análise.

Monteiro (1970, p.69) enfatiza que, ao desenvolver provas subjetivas, era aconselhável que o professor empregasse termos como “explique”, “descreva”, “discuta”, “comente”, “defina”, “avalie”, etc., e sinaliza alguns procedimentos para a correção dessas provas:

- Ler todas as provas, para colher uma visão geral das respostas dadas;
- Observar os pontos importantes citados, atribuindo-lhes valores, comparando-os com os vários aspectos que deveriam ser abordados e considerados;
- Avaliar uma a uma as questões de todas as provas.

Outra justificativa para o emprego das provas objetivas centrava-se na facilidade e economia de tempo do professor para elaborar e corrigir esse tipo de avaliação. De acordo com Monteiro (1970, p. 70), “Esse tipo de itens é de fácil construção, de fácil avaliação e fácil correção. Fornece ao professor uma amostra maior, pois as exigências de tempo e espaço dão oportunidade à elaboração de um número considerável de itens, o que não acontece com a dissertação”.

Considerando-se o objetivo desses testes, não se pode esquecer a comparação de desempenho dos alunos: os aspectos medidas, notas e escalas são

amplamente divulgados. As notas dos alunos são descritas em tabelas para que a comparação possa ser efetuada, mais um exemplo da influência técnica – como se percebe nos aspectos de interpretação dos resultados que Novaes (1970, p. 111) propõe:

- Classificação e tabulação dos escores;
- Análise estatística de resultados;
- Análise gráfica e interpretação;
- Uso de normas e padrões;
- Análise de erros.

Os resultados das avaliações dos alunos, registrados em forma de nota, fazem com que o destaque seja a quantificação da aprendizagem, ignorando todo o processo de conquista do conhecimento que o aluno trilhou até atingir o resultado final. Sendo assim, as notas escolares serão supervalorizadas durante o processo de ensino/aprendizagem, utilizadas como justificativas para a promoção a níveis mais elevados de ensino, como fatores de motivação da aprendizagem (visto que, em decorrência da nota obtida, os alunos teriam que estudar mais) e com o propósito de comunicar com maior objetividade aos pais o rendimento do aluno em relação ao período de estudo até então desenvolvido.

É nesse cenário que a avaliação passará a ser conceituada, almejando ajudar o professor a estabelecer os níveis de progresso alcançados pelos alunos com relação aos objetivos previamente propostos e a enfrentar as dificuldades encontradas nesse percurso, para então modificar as técnicas de ensino. A avaliação será conceituada e ganhará funções distintas conforme o período de ensino em que for aplicada. Como enfatiza Méndez (2002, p.20):

No campo da avaliação, muitos dos conceitos que a expressam surgiram nos anos 60 e 70 em contextos ideológicos bastante conservadores, nos quais primava a preocupação por soluções técnicas que garantiam respostas eficazes para a seleção diante do aumento da escolarização.

Nessa fase, os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica foram introduzidos e explorados por muitos autores, dentre eles Bloom, Hastings e Madaus (1971), que oferecerão uma descrição das finalidades que cada modalidade de avaliação priorizará.

Com o intuito de demonstrar quais eram as funções de cada modalidade da avaliação, serão descritos os conceitos propostos por Bloom, Hastings e Madaus (1971), já que a maioria dos livros pesquisados faz referências a esses autores ao explicar/diferenciar a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica, que essencialmente era proposta antes do início do processo de ensino aprendizagem, era realizada com o intuito de descrever aspectos do comportamento do aluno para então estabelecer qual o nível de ensino em que ele deveria ser “encaixado”.

Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 98) estabelecem algumas funções da avaliação diagnóstica:

Em primeiro lugar, pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada. Em segundo lugar, pode tentar estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido num programa mais avançado. Finalmente, pode pretender classificar os alunos de acordo com certas características, tais como interesse, personalidade, background, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional [...].

A modalidade de avaliação diagnóstica tinha por função o diagnóstico dos interesses e necessidades dos alunos, a fim de encaminhá-los para as classes de ensino mais ajustadas as suas possibilidades de aprendizagem. Também era usada para fins de encaminhamento a programas de ensino alternativos. Observa-se que mais uma vez a avaliação exercia a função de classificação dos níveis de ensino para a construção de classes homogêneas, como expõem Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 98): “a avaliação diagnóstica, especialmente em sua função de colocação, está intimamente ligada à questão do ‘agrupamento’ educacional”.

A avaliação formativa é um conceito estabelecido por Scriven (1967), no qual Bloom, Hastings e Madaus (1971) irão se fundamentar para exemplificar sua função no contexto educativo. Sua principal característica foi o destaque ao acompanhamento avaliativo durante o processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de observar mudanças de comportamento ou não dos alunos e, a partir daí, procurar melhores métodos para atingir os objetivos de ensino propostos.

De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 67), o principal objetivo da avaliação formativa é:

[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada. [...] Seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto o professor como o aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria.

Para a elaboração dessa modalidade de avaliação, o professor seleciona os objetivos que considera mais relevantes do conteúdo em estudo, distribuindo-os em pequenas unidades que serão avaliadas ao término de cada uma. Essa organização pretende facilitar o trabalho do professor para que ele possa criar um panorama do desempenho dos alunos, observando se foram alcançados os objetivos propostos em cada unidade e assim prosseguir à etapa subsequente do ensino.

A avaliação conhecida como tradicional é a modalidade que Bloom, Hastings e Madaus (1971) definem como somativa, cuja função é determinar o rendimento geral dos alunos ao final de um semestre, curso, período, explorando todo o conhecimento que foi repassado durante o processo de ensino. Tem a finalidade também de realizar a comparação e a somatória entre os resultados obtidos nas avaliações formativas com os resultados finais, almejando estabelecer as médias dos alunos, que serão expressas em notas.

Bloom, Hastings e Madaus (1971, p72) expõem os fins da avaliação somativa:

- Atribuição de notas;
- Certificado de habilidades e capacidades;
- Predição do sucesso em cursos subsequentes;
- Definição do ponto inicial da instrução num curso subsequente;
- Feedback para os alunos;
- Comparações dos resultados obtidos por grupos diferentes.

A avaliação fundamentada na função somativa, cujo entendimento restringe-se à medida dos ganhos da aprendizagem e à classificação do aluno, será amplamente desenvolvida nas escolas, fazendo com que o período de provas finais torne-se verdadeira ameaça e única preocupação dos alunos.

Portanto, todo o período de 60/70 foi marcado pela forte influência do positivismo e da pedagogia tecnicista, fazendo com que a avaliação fosse estudada/analísada apenas em relação aos aspectos técnicos. Assim, técnicas de construção, elaboração, aplicação de provas objetivas, técnicas para organizar, estabelecer, identificar objetivos educacionais mais coerentes para cada modalidade

de ensino, técnicas para construir questionários objetivos e técnicas para avaliar os resultados obtidos pelos alunos transformaram os professores em verdadeiros “técnicos” e “especialistas em avaliação”, fazendo com que o enfoque da educação seja o ensinamento/treinamento dos professores e desviando a atenção dos aspectos de desenvolvimento/construção de conhecimento dos alunos.

Esteban (2001, p.63) enfatiza que:

O exame, desta maneira, não só esconde sob seu reducionismo técnico uma infinidade de problemas, não só inverte as relações sociais e as apresenta só numa dimensão pedagógica e inverte os aspectos metodológicos para apresentá-los numa dimensão de eficiência técnica, mas que, também, se conforma historicamente como um instrumento ideal de controle. Se trata de atingir formas de controle individual (adaptação social) e sua extensão a formas de controle social.

Essa forma de avaliação, justificada sob o enfoque objetivo da educação, mascara os interesses de uma sociedade elitista, pois, ao estabelecer as notas, construiu nas escolas um ambiente de classificação e seleção dos alunos, visto que aqueles que atingem os melhores resultados nas avaliações passam a serem considerados os melhores alunos, ou seja, os que terão maior destaque e privilégios na escola.

Assim, a concepção de avaliação baseada no tecnicismo pedagógico que vigorou nas escolas e criou um verdadeiro ambiente de competição, classificação, medo e pressão, onde o aluno é conhecido apenas pelo valor numérico, fez com que muitos estudiosos passassem a criticar essa forma de avaliação e realizassem estudos e reflexões sobre uma forma de avaliação que privilegie o aluno nas suas qualidades, capacidades e, principalmente, que o acompanhe no decorrer do seu aprendizado, favorecendo assim um melhor conhecimento a seu respeito.

5. AVALIAÇÃO QUALITATIVA: A CONTRUÇÃO DE UM NOVO CONCEITO

A trajetória histórica da avaliação educacional nas décadas de 30 a 70 passou de uma concepção que privilegiava a medida de habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada à dimensão tecnológica, marcada pelos aspectos cientificistas, enfatizando os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem.

Esta forma de avaliação, moldada nos parâmetros do positivismo, tinha como base o modelo de Tyler, que buscava apenas estabelecer uma relação linear entre objetivos, conteúdos e avaliação, não considerando os aspectos que influenciavam indiretamente nos resultados alcançados pelos alunos.

Durante essas décadas, a avaliação servia apenas como um instrumento capaz de ressaltar a produção dos resultados, a fim de atingir a eficiência e medir a eficácia dos programas de ensino, sendo os resultados julgados com base em critérios padronizados.

Saul (1991, p.32) ressalta que a influência do pensamento positivista na organização dos critérios de avaliação da aprendizagem deu-se principalmente pelas teorias desenvolvidas por Bloom, Tyler, Medeiros, que adentraram as universidades e escolas, influenciando na organização das leis educacionais desta época, como se observa na seguinte citação:

Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram às práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores, que mau ou bem, a utilizam.

Na lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa nessa época as diretrizes e bases para a educação, nota-se que a avaliação é tratada com um caráter essencialmente de constatação da quantidade de conteúdo transferido ao aluno.

Salienta-se o Art. 14 desta lei, onde se constata que:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração de assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75%, que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese de alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios, que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

A concepção de avaliação descrita caracteriza-se pelo modelo tradicional, em que são avaliados os resultados, visando constatar se os alunos alcançaram os objetivos pré-estabelecidos. Embora se observe a menção dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, no parágrafo 1º não há uma definição de como se organizaria essa forma de avaliação, mas o que é ressaltado é a mensuração do conhecimento, ou seja, quantificar a partir das notas quanto o aluno rendeu no período letivo.

A partir desta visão essencialmente técnica, começam a surgir críticas a esta forma de conceber a avaliação educacional, que desde 1930 até 1970 tinha como finalidade principal e única atuar como instrumento de controle e classificação, que pretendia enquadrar os alunos aos padrões de uniformidade, conforme os sistemas de ensino e governos estabeleciam.

Durante o decorrer dos anos citados acima, não foi produzida nenhuma mudança com relação ao modelo de avaliação adotado nos sistemas de ensino, o que se observou foi um alinhamento das teorias que se caracterizavam pela quantificação da aprendizagem, buscando encontrar padrões de normalidade para enquadrar os alunos.

É a partir da crítica em relação à aplicação de testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados que começaram a se instalar, a partir de 1970, debates em torno dos pressupostos teóricos referentes à avaliação quantitativa e qualitativa.

Começa, neste período, certo desencantamento com as ciências naturais, cuja crítica instalava-se no distanciamento desta ciência dos fatores sociais, culturais e econômicos, que poderiam estar intervindo na aprendizagem e nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações.

A partir dessas críticas, as pesquisas qualitativas são reconhecidas e ganham força durante o século XX. Este aspecto pode ser observado na citação de Filho (2001, p.26), que diz que “A complexidade da vida social, a variedade de interações entre os indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar”.

O início da busca pela ruptura com o modelo hegemônico de avaliação que era essencialmente caracterizado dentro do paradigma positivista e a redefinição das práticas em consonância com as novas perspectivas teórico-metodológicas da avaliação qualitativa ocorrem no final dos anos 70 e durante os anos 80, influenciados principalmente pelas discussões em torno do desenvolvimento das pesquisas de âmbito educacional, que passaram a discutir os aspectos quantitativo-qualitativos na estruturação das pesquisas em educação.

As reflexões teóricas sobre as formas de realizar pesquisa em educação, que estavam centradas no objeto de pesquisa, nos objetivos, nas maneiras de conceber o sujeito, nas visões de mundo, nos interesses de cada pesquisa e na utilização dos resultados alcançados, adentraram nas escolas e exerceram influência no modo de organizar e estruturar o ensino, assim como os modelos de avaliação.

As discussões realizadas no âmbito das pesquisas em educação influenciaram o modelo de avaliação educacional, fazendo com que este se distanciasse do modelo tecnicista que até então vinha sendo desenvolvido, passando a adotar os mesmos princípios defendidos nessa nova concepção de entender e fazer pesquisa. É assim que a pesquisa qualitativa, ao longo da década de 70, começa a ser reconhecida e ganha outros campos de atuação além das ciências sociais, passando a ser predominante em áreas como Educação, Informação, Gestão e Administração.

Essa reação crítica dos cientistas sociais ao positivismo, iniciada na metade do século XIX, tinha como fundamento a excessiva ênfase dada aos aspectos biológicos sobre os sociais. Partiam do entendimento de que a sociedade era

resultado da interação humana e, por isso, a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa precisava ser desenvolvida.

Filho (2001, p.15) destaca que “Diante do prestígio e sucesso dos métodos das ciências físicas, indagava-se se a vida social humana podia ou devia ser investigada com os métodos destas ciências”.

O enfoque passa a centrar-se nos aspectos interpretativos da realidade, buscando conhecer o contexto em que estão imersas as pesquisas, sendo que essa nova forma de compreender a pesquisa educacional tem grande influência dos pressupostos teóricos propostos por Durkheim.

Durkheim realizava uma crítica ao fato de toda atividade do sujeito ser explicada através da psicologia, defendendo a existência de uma força externa que influenciava e determinava as decisões e atitudes dos sujeitos, ou seja, o contexto social, onde os fatos sociais exerceriam o que denominou de “poder coercitivo”. Este poder era expresso através das leis e costumes, como enfatiza Filho (2001, p.20), “Os métodos de coerção vão da prisão até o ridículo ou desaprovação pública. Isso mostra que existe fora dos indivíduos uma realidade social, que tem o poder de coagir os que nascem dentro de um contexto cultural não criado por eles”.

Nesse sentido, a avaliação realizada nas escolas representava um método de coerção, visto que esta prática reproduzia valores culturais e exigências burocráticas que buscavam analisar o rendimento ideal esperado pela escola, constituindo-se, portanto, numa técnica de controle dos alunos diante das imposições/expectativas/objetivos destas instituições e sociedade.

Respondendo à necessidade de compreender o contexto no qual está inserido o sujeito, a Educação incorporou os estudos das ciências sociais, que privilegiavam o indivíduo e a sua interação com o meio social. Estes aspectos passaram a fazer parte dos objetivos e finalidades das pesquisas qualitativas que, até então, não eram reconhecidos pelas pesquisas quantitativas.

Esse novo direcionamento dos objetivos da educação aos aspectos qualitativos deveu-se, dentre outros fatores, à perda na credibilidade das pesquisas quantitativas, como enfatiza Triviños (1987, p.31):

O positivismo perdeu importância na pesquisa das ciências sociais que se realizava, especialmente, nos cursos de pós-graduação das universidades, porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril. [...] A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em

repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer “relações estatisticamente significativas” entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar.

Esta concepção positivista era manifestada no ensino através do uso que se faziam das avaliações, pois estas apenas tinham a finalidade de medir e quantificar os alunos para organizá-los em escalas de aprendizagem, distribuindo-os conforme suas notas. As notas, que representavam a aprendizagem de cada um, serviam de identificação para organizar os alunos em bons, médios e ruins, contribuindo com a rotulação e o aumento da exclusão daqueles que apresentavam um baixo rendimento, sem a preocupação de auxiliar aqueles que não atingiam os objetivos estabelecidos pelo programa de ensino.

Esta crítica à neutralidade da ciência, tendo como centro de interesse apenas a busca de resultados e entendendo que os fenômenos sociais poderiam ser explicados por leis exatas, invariáveis, sem preocupação com as conseqüências dos resultados encontrados e nem pretendendo melhorá-los, foi outro aspecto que contribuiu com a valorização das pesquisas qualitativas.

Triviños (1987, p.122) enfatiza:

A complexidade vital da ação da criança, do sujeito humano, foi esquecida e substituída pela simplicidade configurada, artificialmente, no experimento. E assim se perseguiu, empurrado pelo modelo da ciência natural, uma validade generalizada dos resultados, que foi sempre utópica, irreal, equivocada. Como falso foi também o desejo de generalizar as conclusões para ambientes, que se consideravam idênticos ou semelhantes àqueles em que se realizava a pesquisa.

É assim que a concepção de conhecimento e aprendizagem, que até então era entendida como linear e igual para todos os sujeitos, diante da influência dos estudos qualitativos na educação, passou a assumir o conhecimento como uma construção social e histórica e, portanto, necessitava explorar o contexto social no qual o sujeito estava inserido.

O enfoque qualitativo na educação enfatizava que, além dos estudos psicológicos relacionados à aprendizagem dos alunos, outros aspectos envolvidos no ensino também precisavam ser revistos. É dessa forma que a avaliação educacional deixou de enfatizar apenas os aspectos da aprendizagem, estendendo-se a outras funções.

Conforme Triviños (1987, p.116):

O avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real, frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação.

A tarefa da educação no enfoque qualitativo consistiu em compreender o conhecimento por meio da análise das experiências escolares em função dos dados obtidos nos contextos sociais, econômicos, culturais e históricos em que ocorre a aprendizagem, pretendendo que o conhecimento seja entendido e interpretado de forma global e não apenas superficial.

A avaliação educacional começou a abranger todos os fatores envolvidos na aquisição da aprendizagem, sendo que para tanto se voltou para a análise, organização e avaliação dos currículos, evidenciando a vontade de conhecer as realidades educativas mais amplamente do que vinha acontecendo quando apenas avaliavam-se os alunos e não as estruturas de ensino das escolas.

A avaliação de currículo, que começou a ser desenvolvida nos Estados Unidos a partir de 1950, representou a proposta qualitativa da avaliação educacional, tornando-se o principal enfoque dos pesquisadores na área da educação.

Depresbiteris (1989, p.15), referindo-se a Popham (1983), diz que:

A iniciativa governamental para a avaliação de currículos teve origem quando o primeiro satélite (Sputnik) foi lançado pela União Soviética em 1957 e não pelos Estados Unidos da América. Os ataques à escola, neste último país, tornaram-se enfáticos, responsabilizando-a pela derrota na corrida espacial, o que resultou num investimento de milhões de dólares, em uma série de iniciativas educacionais e, concomitantemente, na sua avaliação. Sendo que, o surgimento das avaliações de currículo surge da necessidade de avaliar os programas educacionais, para observar se estes estavam produzindo os resultados satisfatórios, tanto para as agências financiadoras, quanto em relação à relevância do programa em relação às necessidades dos alunos, professores, enfim, da sociedade.

Entendendo que o currículo expressa o percurso de conteúdos e conhecimentos que os alunos deverão atingir durante a escolaridade, pode-se afirmar que a proposta de avaliação do currículo, que tinha como justificativa a mudança do enfoque quantitativo para o qualitativo, tanto na educação quanto na

avaliação, surge como resposta às insatisfações dos programas de ensino até então existentes e tinha como pano de fundo motivações políticas.

Essa nova concepção de avaliação foi difundida nos Estados Unidos, principalmente por Stufflebeam (1968), Scriven (1967), Parlett & Hamilton (1972) e Stake (1967 e 1984), cujos modelos de avaliação influenciaram e contribuíram com o avanço dos estudos sobre currículo e programas de desenvolvimento social.

A fim de esclarecer brevemente os objetivos e características dos modelos de avaliação dos citados autores, apresenta-se abaixo o quadro/esquema organizado por Saul (1988, p.36):

Autores/ Categorias	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 E 1984)
Enfoque	Avaliação para tomada de decisão	Avaliação de mérito	Avaliação iluminativa	Avaliação responsiva
Definição	Definição, obtenção e uso de informações para tomar decisão.	Coleta e combinação de dados de desempenho, ponderando-os em uma escala de objetivos.	Descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.	Descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.
Objetivo	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade.	“Iluminar”, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa, principalmente aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as “reações avaliativas” de diferentes grupos em relação ao programa.

Papel do avaliador	Fornecer informação avaliativa para quem toma decisões.	Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa)	Observar, descrever e interpretar a situação buscando: a) isolar suas características significativas; b) delimitar o elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos indivíduos.	a) Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. b) Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.
---------------------------	---	---	--	--

De posse disso, nota-se que a maior contribuição de Scriven foi a apresentação do conceito de avaliação somativa e formativa, entendendo que a avaliação não deveria ser apenas somativa, voltada para a análise final do desempenho dos alunos, mas deveria também ser formativa, ou seja, possibilitar que intervenções metodológicas ocorressem no decorrer do período de ensino/aprendizagem, a fim de superar aparentes dificuldades dos alunos e falhas dos programas de ensino.

A categoria de avaliação formativa possibilitou a criação de vários métodos de avaliação, dentre eles: observação, trabalhos, testes, que empregados durante o processo de ensino possibilitavam a comparação entre os desempenhos atingidos pelos alunos, sendo esta uma característica marcante de seu modelo de avaliação.

Depresbiteris (1898, p.21) esclarece que, “Para o autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa”, ou seja, obter informações sobre os programas de ensino, observando se estes realmente estariam atendendo os objetivos educacionais estabelecidos, para que, caso não estivessem, fossem realizadas as modificações necessárias.

Stake, ampliando a função de interpretação e análise dos programas de ensino, estabelecia que a avaliação envolvia os juízos de valor não apenas de especialista em avaliação, mas deveria contar também com a participação de pais, professores e todos aqueles envolvidos no processo de ensino.

O modelo de Stufflebeam enfatizava a necessidade de obter e fornecer informação precisas e corretas para subsidiar a tomada de decisões. Para tanto, as avaliações necessitavam que as informações fossem relevantes e úteis, para que as mudanças de ações fossem organizadas, visando atingir os objetivos dos programas de ensino. Enfatizava a necessidade constante de avaliação durante as fases de planejamento, implementação e execução dos projetos.

Parlett & Hamilton desenvolveram a avaliação denominada Iluminativa, cuja finalidade era observar como os objetivos educacionais propostos estavam sendo percebidos por aqueles que viviam o processo de avaliação. Ou seja, salientava a necessidade de cruzar informações oriundas de fatores sociais, culturais, institucionais e psicológicos, para que fosse possível compreender o contexto em que professores e alunos estavam inseridos, e então estruturar estratégias metodológicas que viessem a atender as necessidades observadas.

Ao se referir a Parlett e Hamilton, Depresbiteris (1898, p.25) expõe que:

Propuseram a avaliação iluminativa, cujo objetivo é estudar intensamente o programa educacional inovador, tal como este funciona: como é influenciado pelas diversas situações nas quais é aplicado; quais são suas operações, vantagens e dificuldades, na opinião de seus principais interessados; quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos.

Essa tendência chegou ao Brasil em meados dos anos 70, sendo que esta nova abordagem de avaliação começou a ser divulgada timidamente a partir de 1978, por meio de publicações acadêmicas e congressos. Saul (1991) salienta alguns dos artigos e congressos considerados os pioneiros em divulgar as idéias de avaliação de currículo, os quais na época representavam a abordagem qualitativa.

Dentre eles, apresentava como primeiro artigo publicado o de Marli E. A. André, intitulado “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional”. A edição dos dois primeiros números da revista “Educação e Avaliação”, publicados em 1980 e 1981, centraram os mais completos textos de autores brasileiros que produziam críticas aos aspectos quantitativos da avaliação e discutiam a dimensão qualitativa na avaliação.

Com relação aos seminários e congressos, ocorreu em setembro de 1983 o II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste, em Belo

Horizonte, o qual dedicou o primeiro simpósio sobre a análise das questões quantitativas e qualitativas na avaliação educacional.

O segundo evento foi em agosto de 1984, Vitória, Seminário Nacional de Avaliação da Educação: Necessidades e Tendências.

Em outubro de 1984, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) promoveu a Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: Possibilidades e Limites, cujo tema centrou-se na abordagem qualitativa da avaliação e sua função política.

É neste período que o conceito de avaliação emancipatória surgiu no contexto educativo, fazendo com que a prática avaliativa assumisse uma função mais democrática, pois passou a contemplar a participação de todos envolvidos no processo educacional. Tornando-se crítica no sentido que visava à análise e reorientação dos programas educacionais, com a finalidade de melhorá-los de acordo com as realidades propostas e, com isso, produzir transformações educativas.

Saul (1991, p.61) estabelece o seguinte conceito:

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 ou sociais. [...]. O compromisso principal desta 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.

O conceito de avaliação emancipatória, que girava em torno da avaliação dos programas de ensino, ao assumir conceitos como: emancipação, democracia, transformação e crítica dos processos educacionais, passou a caracterizar a abordagem qualitativa do ensino.

No Brasil, teve-se como grande impulsionador dessa nova abordagem educativa e avaliativa Paulo Freire que, defendendo o caráter emancipador da educação, passou a propor um ensino que privilegiava a conscientização e o diálogo, numa pedagogia que assumisse o compromisso de formar sujeitos críticos e capazes de desenvolver suas próprias ações, tornando-se membros ativos do processo educacional e não seres passivos.

A partir dessa nova reorientação teórica no conceito de avaliação emancipadora e da pedagogia, que estava mais voltada aos aspectos críticos e

interpretativos da realidade, pode-se observar que a avaliação começou a ser entendida como parte integrante do processo de ensino, com o objetivo de auxiliar no conhecimento do aluno e de seu contexto, para que todos os envolvidos no processo de ensino pudessem buscar soluções para superar dificuldades.

Porém, esta concepção de educação numa perspectiva emancipadora e crítica, que tinha na organização e avaliação dos currículos a base para as mudanças, não ocorreu na prática como era defendida na teoria.

O currículo, que deveria contemplar os interesses dos alunos e suas realidades sociais, econômica e cultural, passou a preocupar-se apenas com as disciplinas, programas de ensino, organização de horários, objetivos a serem cumpridos, direcionando, assim, seus esforços para a organização da grade curricular.

Como afirma Ferreira (2004, p.45), a escola acabou reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à mera transmissão e assimilação de conteúdos, reforçando que “o conceito de ensinar é passar os conteúdos determinados e cobramos do aluno a reprodução desses conteúdos transmitidos através de provas e testes e a nota como destino final e como indicação da assimilação dos conteúdos”.

Como consequência, nesta visão a avaliação assume o papel de estabelecer o veredicto final, verificando se a reprodução dos conteúdos ensinados foram realizadas de acordo com os objetivos estabelecidos pelos documentos escolares.

Pode-se afirmar que estes aspectos refletem numa visão reducionista do currículo, que estando associada à mera questão de organização dos conteúdos ligados à produção do saber científico, fez com que a prática avaliativa continuasse se fixando exclusivamente nos conhecimentos dos alunos em matemática, português, história, geografia, física e literatura, sem considerar o contexto social e a relevância destes conteúdos para os alunos.

Retomando o exposto anteriormente, a avaliação do currículo que tinha como princípio norteador a mudança do ensino para uma proposta mais qualitativa, na realidade, estruturou-se apenas em relação aos programas de ensino estabelecidos pelos governos que disseminavam a idéia de que o currículo deveria ser composto pelo saber parcelizado em disciplinas, caracterizando a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento. Nesse contexto, a avaliação era o instrumento utilizado para avaliar se ocorria a posse concreta do saber, mas não a capacidade de

expandir esse conhecimento criticamente ao meio em que está inserido o sujeito, sendo, portanto, apenas uma avaliação meramente conteudista.

Ao organizar os currículos com a finalidade de regular e controlar a distribuição do conhecimento, adequando-os às necessidades da produção industrial, que nos anos 60 esteve em grande expansão e servindo a interesses sociais, afirma-se que essa mudança teve sim intenções políticas, sob justificativa de estar possibilitando a abertura do conhecimento científico para todos, compensando, assim, as diferenças sociais.

A função básica da escola era transmitir a todos os alunos a base comum de conhecimentos, valores e princípios estabelecidos no currículo e considerados essenciais de uma sociedade. Mas, vale lembrar que esses conhecimentos referiam-se a cultura de uma determinada classe social e, por conseqüência, desconsideravam a origem social, regional, étnica e cultural daqueles que não estavam encaixados nessa seletiva classe social.

Como afirma Esteban (2005, p.145),

Não podemos desconsiderar que um dos aspectos que tradicionalmente fazem parte da avaliação escolar é a emissão de conceitos e/ou notas, fator responsável por uma imagem difusa da escola como lugar da “prova” que “aprova ou reprova”, que hierarquiza e que divide os sujeitos, estigmatizando-os em “fortes” e “fracos”.

Nesta realidade, a avaliação assumirá mais uma vez a tarefa de selecionar aqueles alunos cujo desempenho nas tarefas escolares não estava em consonância com os objetivos curriculares propostos. Assim, a responsabilidade pelo fracasso escolar recairá nos alunos, tendo como justificativa sua origem cultural/social, e responsabilizando a escola por sua “incapacidade” de desenvolver as metas de ensino propostas pelos documentos nacionais oficiais.

Os resultados das avaliações eram usados como dados concretos que clarificam essa precariedade do ensino das escolas e do insucesso dos alunos, como se observa na fala de Esteban (2005, p.33), que relata:

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não tem competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para uma zona opaca e silenciosa, as questões que podem nos ajudar a compreender e a interagir.

Isso autoriza questionar se a avaliação qualitativa não representou apenas mais um conceito instituído nos documentos escolares, visto que, ao buscar alinhar sua prática a uma inovação no âmbito do currículo escolar, o que se observou foi a continuidade de uma avaliação vinculada ao conhecimento, cuja referência continuou sendo os conteúdos de ensino instituídos nos currículos e a constatação de quanto o aluno apresentou como resultados finais do processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto que o discurso sobre educação e avaliação qualitativa era considerar os conhecimentos dos alunos como processos de aprendizagem singulares, respeitando suas diferenças e incorporando formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas e de saberes, poucas mudanças com relação à organização escolar ocorreram.

Em face disso, observou-se que as escolas continuaram tendo no professor a figura central e detentora do saber/poder; cuja principal preocupação era cumprir o programa de ensino estabelecido para a sua disciplina, privilegiando a memorização e as rotinas de provas finais. As salas de aula continuaram com elevado número de alunos, com a mesma organização das classes, ou seja, os alunos de costas uns para os outros. Associada ao currículo, a avaliação dava-se de forma fragmentada, visto que era valorizada a separação do conhecimento por disciplinas.

Diante dessa realidade caracterizada pelo conhecimento parcializado em disciplinas no currículo, afirma-se que o conceito de avaliação qualitativa esteve mais desenvolvido na teoria do que na prática, já que a escola limitava-se a ensinar, aprovar e reprovar com base em critérios pré-definidos considerados mínimos para continuidade da escolarização dos alunos. Isso fez com que o ensino se direcionasse aos objetivos governamentais, sociais, culturais, econômicos, e não ao desenvolvimento global e crítico do conhecimento por parte dos alunos, que tinham em vista a transformação e avaliação da realidade social imposta.

Porém, os questionamentos mais relevantes a respeito da avaliação educacional na perspectiva qualitativa e sua relação com a produção do fracasso escolar e exclusão das classes sociais economicamente desfavorecidas, foram construídos no Brasil na década de 80, quando as contribuições da sociologia se tornaram mais efetivas na área educacional.

6. PEDAGOGIA CRÍTICA: AVALIAÇÃO COMO PROMOÇÃO

A avaliação educacional, enquanto prática pedagógica fundamentada na vertente psicológica, sofreu questionamentos que vinham sendo desenvolvidos desde a década de 60, quando o paradigma qualitativo passou a exercer grande influência e determinando os rumos na educação.

No decorrer dos anos 80, no Brasil, a prática da avaliação educacional era analisada como um instrumento, que exercia uma função política dentro da escola, e partindo dos estudos baseados na sociologia, as pesquisas buscaram demonstrar que o desenvolvimento do indivíduo deveria ser explicado para além de sua constituição mental, entendendo-o como um ser social que era influenciado diariamente pelo meio sócio-cultural-econômico no qual estava inserido.

Patto (1973, p. 19) esclarece que:

Dentro da posição mais recente da psicologia educacional frente aos problemas de aprendizagem escolar, os altos índices de fracasso entre os alunos nada mais são do que um reflexo da inadequação pedagógica do sistema de ensino, em relação à população por ele abrangida. Ao invés de procurar na criança as causas do fracasso escolar, o psicólogo escolar, abandonando o modelo clínico (detecção de um problema-diagnóstico-tratamento clínico), adota um modelo educacional (avaliação-ensino-reavaliação) e, procura as causas do problema de aprendizagem nas próprias condições de aprendizagem que são oferecidas aos alunos.

A explicação da não aprendizagem, que até o final da década de 60 incidia principalmente no aluno, responsabilizando-o por seu insucesso na escola, começou a ser discutida e atribuiu-se um papel principal à influência do meio social, no qual o indivíduo estava inserido, e à participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso escolar, através da discriminação e seletividade social presentes no ensino.

A influência dos estudos sociológicos pode ser vista a partir da seguinte citação de Durkheim (1978, p.90):

É à sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na

impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele.

Outra preocupação da sociologia que vigorou nos anos 50 e 60 nos Estados Unidos, e que a partir dos anos 70 estendeu-se ao Brasil com a retomada da democracia, diz respeito à abertura das escolas para todas as camadas da população. Fator este que trouxe para as instituições escolares, através do acesso obrigatório e igualitário, grande diversidade de classes social e étnica.

Ao ser possibilitado o acesso das diferentes camadas sociais da população à escola, aumentou-se naturalmente o número de alunos, trazendo à tona o discurso do fracasso escolar, já que muitos começaram a fracassar. Nesse contexto, foi preocupante o grande o número de repetências e evasões, levando os estudiosos a buscar explicações na sociologia para tantos fracassos dos escolares.

Connel (1995, p.14) afirma que a principal preocupação da sociologia durante os anos 50 e 60 foi descrever a segregação que ocorria nas escolas,

[...] ao ser possibilitada a igualdade de acesso para todos os indivíduos da sociedade. Contudo, esse acesso igual representou apenas uma meia vitória, uma vez que no interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior em testes e exames, estando mais sujeitas a reprovações e à evasão escolar, e com muito menos chances de entrar para a universidade em relação às crianças advindas de famílias ricas ou da classe média.

A educação, ao adquirir esta dimensão social, possibilitou à pedagogia uma visão sobre os fatores que estariam causando dificuldades escolares, associando a sociologia à psicologia, na busca das causas e explicações do desenvolvimento intelectual e do fracasso escolar que acometia grande número de alunos. Dentre os principais fatores relacionados ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, Patto (1973) destaca:

- a) Aluno: cujas dificuldades partiam de explicações relacionadas a aspectos cognitivos, psicológicos, nutricionais e emocionais;
- b) Família: relacionando a falta de estímulo a aprendizagem dos seus filhos, pouco ou nenhum envolvimento com o trabalho desenvolvido pelas escolas;
- c) Professor: desinteresse em assumir uma cultura diferente da qual foi formado para atuar, falta de investimento para realizar cursos de aperfeiçoamento;

- d) Escola: organização rígida, métodos avaliativos e práticas que desconsideram a realidade dos alunos que a compõe;
- e) Condições sócio-econômicas: referentes a falta de instrução dos pais, situações de miséria, falta de matérias necessários a educação dos filhos;
- f) Aspectos culturais: referentes a disparidade da cultura do aluno com a linguagem adotada pelo professor, escola, livros didáticos, ou seja, distanciamento da realidade dos alunos das camadas populares;
- g) Sistema de governos: que por meio de uma política quantitativa, referem-se aos alunos como meros números estatísticos, não priorizando a qualidade de ensino destinado a estes.

As causas do fracasso escolar que anteriormente eram tidas como responsabilidade somente do aluno e de sua família, passam a ser compreendidas a partir de um enfoque social, que responsabiliza os sistemas educacionais, associando aos fatores sociais, culturais, econômicos e individuais. Assim, embora o fracasso escolar fosse compreendido como resultado de diferentes fatores, diante do progresso industrial e urbano, a educação passou a ser vista como um investimento necessário para o desenvolvimento do país, tendo espaço na sociedade somente aqueles que não fracassaram na escola.

Ao mesmo tempo em que era preconizada a igualdade de oportunidades a partir da oferta de educação para todos, caberia à escola selecionar e produzir a massa intelectual necessária para atuar na sociedade em crescimento. E, embora a escola oferecesse as mesmas oportunidades de estudos aos seus alunos, tinha-se a visão que só os melhores conseguiriam chegar ao final da etapa de estudos, confirmando que o sucesso era mérito do indivíduo.

Na citação de Durkheim (1978, p.44), observa-se esta abertura à educação para todos, defendida pelos governos, e que tinha como objetivos adaptar os sujeitos à necessidade que o desenvolvimento industrial impunha a sociedade.

O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade lhe despertou; e a sociedade não lhe despertou senão quando sentiu que seria necessário fazê-lo. Esse momento veio quando a vida social, sob todas as formas, se tornou demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto é, pelo pensamento esclarecido pela ciência.

Diante disso, as avaliações são os instrumentos utilizados pelas escolas com o intuito de justificar a permanência daqueles alunos que demonstrariam ter as condições necessárias para continuar e progredir nos estudos. Fundamentada numa concepção que prima pela diferenciação entre o saber e não saber, as avaliações atuam no controle e erradicação de toda manifestação que for diferente daquela proposta pelo sistema de ensino. Isso vem a causar grande desvalorização do saber dos alunos provindos das camadas populares, já que neste espaço escolar moldado segundo princípios da classe dominante, não haverá espaço para sua expressão, não existindo, portanto, respeito às diferenças.

Nesta perspectiva, a prática avaliativa é construída a partir da classificação, seleção, hierarquia de pessoas e saberes, cuja finalidade consiste em definir o rumo de cada aluno dentro do sistema educativo em consonância com suas aptidões.

Patto (1973, p. 37) ressalta que:

Os resultados dos testes de inteligência colocam os indivíduos em posição de superioridade ou inferioridade no caso das camadas sócio econômicas mais baixas, os indivíduos mais inteligentes alcançariam as posições sociais mais altas dentro da sociedade. Tais diferenças passaram a ser apontadas como consequência de deficiências nas práticas de criação, de inadequações no processo educacional e da má utilização de testes de inteligência como instrumentos de mensuração da capacidade desta população.

Diante desta realidade e a partir dos estudos sociológicos, a escola passou a ser analisada como instituição reprodutora da sociedade, visto que, ao privilegiar os conteúdos, pensamentos e a linguagem das classes dominantes, não estaria respeitando as diferenças individuais e sócio-culturais, o que contribuiria com a reprodução das desigualdades já existentes na sociedade.

Assim, se antes eram considerados excluídos os indivíduos que estavam fora da escola, nesse momento sofriam exclusão de uma forma velada os que dela participavam. Ao passo que a escola, estruturada e visando atender os interesses da classe dominante, favorecia a reprodução social e a separação entre intelectuais e trabalhadores, servindo para a manutenção dos poderes econômico-sócio-políticos dominantes.

Embora muitas críticas fossem feitas a respeito das discriminações produzidas pela escola, as explicações sobre o fracasso escolar dos alunos que vigorava no Brasil durante os anos 70 continuavam a basear-se em atrasos do desenvolvimento

devido à pobreza ambiental e as diferenças culturais em que viviam os alunos das camadas mais populares da sociedade.

A esse respeito, Connell (1995, p.15) afirma:

Assim, o fracasso do acesso igualitário foi transferido das instituições para as famílias a quem elas serviam. Famílias e crianças transformaram-se em portadoras de um déficit para o qual as instituições deveriam fornecer uma compensação. Esta manobra protegeu as crenças convencionais sobre educação; de fato, uma onda de otimismo sobre o poder da escola e sobre a intervenção na primeira infância acompanhou o nascimento da educação compensatória.

O fracasso escolar seria, segundo esta ótica, conseqüência da diferença cultural e da falta de estímulo durante os primeiros anos de vida. Aspecto este que trouxe à tona nos sistemas de ensino a idéia de déficit cultural, implementando a modalidade de educação compensatória, que vinha sendo desenvolvida nos Estados Unidos, e que no Brasil tornou-se reconhecida como educação pré-primária.

A educação compensatória era destinada aos alunos de 3 a 6 anos, sendo adotada pelas escolas na tentativa de solucionar os problemas de reprovação e evasão escolar que ocorriam nas séries iniciais, e com o objetivo de estimular e capacitar os alunos das camadas populares a ingressarem nas escolas primárias, aproximando-os das exigências e realidade escolar.

Conforme Patto (1973, p. 61):

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as conseqüências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um "antídoto" às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. A partir desta idéia, desenvolveram-se inúmeras experiências de ensino, nas quais as crianças são submetidas a um ambiente enriquecido do ponto de vista da estimulação, principalmente dos três aos seis anos de idade, quando se estabeleceriam as estruturas cognitivas básicas.

Com essa iniciativa, mais uma vez a escola buscava separar os alunos de sua realidade social e moldá-los conforme os interesses e necessidades da sociedade. Ao introduzir a educação compensatória, partia-se do entendimento que estas crianças apresentavam deficiências devido sua origem socioeconômica e cultural, buscando com essa educação compensar essas diferenças e introduzi-los a uma

nova cultura, aquela que eles deveriam ter como modelo se quisessem mudar sua condição de vida e ter sucesso nas escolas.

Nesse cenário, a função da avaliação era constatar se ocorreu progresso do aluno após ser submetido a esta modalidade de educação, como menciona Connell (1995, p.26) a seguir:

O sucesso de tais programas é convencionalmente medido através do progresso do aluno no currículo estabelecido. Procura-se, especialmente, verificar se os programas contribuíram para diminuir a distância entre os resultados obtidos e as normas do sistema, sobretudo em forma de notas.

Este era um dos programas que, estabelecido sobre os sistemas educacionais, faziam parte de uma política de bem estar social que vigorava nesta época. A intenção era a melhoria de vida dos indivíduos, justificado por uma política que visava compensar as diferenças sociais, por meio da implementação de diversos programas, tanto na área da educação, cultura, saúde, transporte como moradia.

A avaliação, neste contexto, tornou-se essencial, pois estes programas dependiam de financiamentos do governo, como é possível observar na citação de Sobrinho (2002, p.26):

A avaliação determinava a eficácia dessas políticas, preferencialmente quantificando os seus resultados. A lógica dessa concepção funcionava da seguinte forma: as ciências sociais punham em relevo as causas dos desajustes sociais e apontavam as intervenções adequadas; com base nesses estudos e nesses apontamentos científicos, o poder público estabelecia as políticas corretas e fazia os investimentos; a avaliação [...], determinava o valor, ou mais propriamente, a eficácia dos diversos programas.

Conclui-se a partir da citação que, para alcançar grandes quantias de investimento, a educação precisava demonstrar bons resultados nas avaliações, e diante do grande número de repetências, o programa de educação compensatória, além de pretender adaptar os alunos a cultura predominante na sociedade, tinha o intuito de responsabilizar, novamente, os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar. Isto posto, pode ser observado na citação de Bernstein (1985, p.46) que:

O conceito de “educação compensatória” contribui para desviar a atenção tanto da organização interna, quanto do contexto educativo da escola, e a concentrá-la na família e nas crianças. O conceito de “educação compensatória” implica em que falte alguma coisa à família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de

serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve “compensar” o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. Se, pelo menos, os pais fossem interessados nas coisas boas que oferecemos, se, pelo menos, fossem como os pais da classe burguesa, então poderíamos cumprir com nossa tarefa... uma vez compreendido o problema mesmo implicitamente, dessa maneira, torna-se, então, oportuno forjar expressões como “deficiência cultural”, “deficiência lingüística”, etc... E se pode ficar à espera que esses rótulos cumpram cada um com seu triste dever.

Ao atribuir a culpa pelo fracasso escolar às crianças provindas das camadas populares e buscando justificar seu insucesso escolar, as teorias educacionais correntes mencionavam que estas são deficientes culturais, sofrem carência e privação cultural, terminologias que contribuíram com uma imagem negativa das crianças de classe baixa, além de reforçar preconceitos que vieram a aumentar ainda mais as desigualdades dentro da escola.

Mais uma vez as práticas de avaliação tiveram papel decisivo na rotulação destas crianças, já que, estritamente padronizadas a certo nível cultural, partiram da homogeneidade e da comparação. Em outras palavras, as práticas de avaliação partiam de um padrão que era considerado normal, e com isso abriu-se espaço para que existisse o diferente, o anormal.

Essa diferenciação entre o que é normal e o que é anormal na escola, que tinha como instrumento de medida a avaliação, favoreceu ainda mais a criação de preconceitos e rótulos, identificando e justificando o insucesso daquelas crianças que não conseguiam adaptar-se à cultura privilegiada nos currículos escolares.

Com esse tipo de prática avaliativa, ao invés da escola proporcionar o crescimento cultural e a inserção do indivíduo às diferentes realidades objetivando a construção do conhecimento a partir da diversidade, num processo de construção coletiva com respeito às diferenças, ela passa a negar a sua principal finalidade, destruindo na criança o prazer de freqüentar a escola e participar deste ambiente.

Nesse sentido, Charlot (1985, p.87) afirma que a escola apresenta-se ao mesmo tempo isolada e adaptada ao meio social em que está inserida, pois

[...] a escola é acusada de servir aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, de cuja ideologia assegura a transmissão e expansão; sob este ponto de vista, a escola não está inadaptada, mas demasiado adaptada à sociedade atual. Encontram-se, portanto, denunciados, ao mesmo tempo, o isolamento da escola face ao meio e sua subordinação ideológica a este último.

Concordando com o autor, no que se refere à nova massa de crianças provindas das camadas populares que a escola assumiu o compromisso de ensinar, observa-se que a escola não se encontrava adaptada, apresentando-se como um sistema fechado, uma vez que não possibilitava a abertura para as diferenças como postulava. Porém, apresenta-se demasiadamente adaptada ao meio quando servia aos interesses econômicos e políticos da classe dominante, já que se encontrava estruturada segundo os padrões e objetivos desta.

Neste sentido, a prática avaliativa constituiu-se como antidemocrática, pois sob a justificativa de ser um instrumento eficaz que estaria realizando uma seleção justa daqueles que realmente conseguiam adquirir os conhecimentos transmitidos pela escola, ocultava e mascarava os processos de eliminação social e cultural que se desenvolviam diariamente nas escolas.

Sendo assim, as escolas apresentavam um falsa neutralidade no ensino, como menciona Esteban (2002, p.24):

Elabora-se um discurso ambíguo sobre a escola a partir do apelo à igualdade e do elogio à diferença. A ampliação de vagas no sistema educacional se apresenta como uma prova de que a sociedade se esforça no sentido de dar oportunidades iguais para todos. A diferença de resultados se entende como a confirmação de que pessoas diferentes devem ocupar lugares diferentes, o que em nossa sociedade significa possuir direitos e qualidades de vida diferentes.

A partir do exposto, afirma-se que ao democratizar o ensino, os governos não atuaram para que todos os alunos que ingressassem nas escolas, nela permanecessem com sucesso. Mas, ao invés disso, observa-se que, no decorrer do tempo, diversos fatores que vão desde a família, aluno e condições socioeconômicas foram apontados como causas do fracasso escolar, e a responsabilidade do sucesso recaindo quase sempre no indivíduo, embora o sistema educacional fosse também citado.

São inúmeros os fatores que podem interferir na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, sendo que cada um tem sua parcela de responsabilidade que precisa ser assumida de modo entrelaçado, onde um acarreta o outro, não sendo correto procurar explicações isoladas, ou únicos culpados pelas causas do fracasso escolar.

Diante disso, pode-se verificar que a avaliação educacional foi utilizada como instrumento de medida que, visando verificar se a aprendizagem manifestada pelo

aluno aproximava-se do padrão ideal imposta pela escola, selecionava aqueles que dela deveriam continuar participando. Ao assumir esse caráter seletivo, não contribuiu com a permanência e melhoria do ensino e da aprendizagem, ao contrário, apenas aumentou a exclusão dos alunos considerados diferentes, seja por sua classe social e/ou cultural.

A contribuição dos estudos sociológicos fez com que novos caminhos fossem tomados a fim de redimensionar a função da avaliação, permitindo que o rendimento escolar fosse analisado como um processo que possibilitaria o avanço e o respeito às aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo do princípio do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, a LDBEN de 1996 propôs a aprendizagem em progressão continuada na forma de ciclos, com a finalidade de resolver problemas relativos ao grande número de reprovações, evasões e distorções entre idade/série, partindo do pressuposto que a solução do fracasso escolar dar-se-ia a partir da alteração nas práticas de avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, assim regulamentava no artigo 23, a organização da escolaridade em ciclos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A atual Lei estabelece ainda, no inciso V do artigo 24, as seguintes diretrizes para a avaliação na escola:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Estas medidas utilizadas na tentativa de garantir a organização do ensino em ciclos adotaram novas práticas de avaliação que tiveram como princípios formas contínuas e cumulativas de analisar o desempenho, além de incentivarem a promoção automática dos alunos.

Os documentos oficiais, ao reorganizarem a prática avaliativa e o ensino a partir de ciclos e progressão continuada, partem da justificativa de que a construção do conhecimento não se limita a períodos de tempos fixados. Mas, defendem que cada aluno apresenta um ritmo de aprendizagem diferenciado e, por isso, a necessidade do respeito a esta flexibilidade de tempo, que os sistemas de ensino devem adotar quando atuando em forma de ciclos.

Nesta perspectiva, a finalidade da avaliação educacional, que durante a LDBEN 5.692/71 era de aprovação, foi substituída na atual LDBEN por promoção, passando a atuar no sentido de orientar o professor quanto ao desempenho dos alunos nos anos anteriores, para poder organizar e planejar seu ensino, visando atender e superar as dificuldades manifestadas.

Porém, diante da introdução desta lei, cabe tecer os seguintes questionamentos: até que ponto essa mudança na estrutura do ensino e na avaliação educacional auxiliou na melhoria do aprendizado e no acesso ao conhecimento dos alunos? Será que esta medida surge apenas com fins políticos que visam reverter o grande número de reprovações que causam enormes prejuízos financeiros, sobrecarregando o orçamento destinado à educação tal como já ocorria durante a década de 70, diante da introdução do programa de educação compensatória?

A partir do exposto, conclui-se que o quadro de fracasso escolar ainda parece longe de ser resolvido e, embora a avaliação tenha participação efetiva, ela não pode ser considerada a única responsável, tornando-se imperioso analisar também quais são os verdadeiros objetivos impostos pelas políticas de ensino. A escola deve ser entendida como uma estrutura complexa, e isso envolve os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, que precisam ser analisados em conjunto e, talvez assim, possam ocorrer verdadeiras mudanças.

O período que vai do final dos anos 70 ao início dos anos 90 no Brasil, no tocante da avaliação, foi marcado por iniciativas governamentais que, entendendo a expansão das matrículas como sinônimo de qualidade, trouxeram para as escolas

uma enorme diversidade de alunos, tornando-se clara a falta de preparo das instituições escolares para atender essa demanda de alunos.

Diante desta desqualificação do ensino, buscaram-se financiamentos com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, o que demarcou o início de uma política neoliberalista, que vigorou no mundo inteiro a partir de 1990, fato que será detalhado no próximo capítulo.

7. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A ÊNFASE NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS

Enquanto os estudos na década de 80, influenciados por referenciais teóricos sociológicos, apontavam para as questões sociopolíticas que estavam envolvidas nas práticas de avaliação, o poder público na segunda metade dos anos 90 voltou-se para a testagem do rendimento dos alunos, com o objetivo de determinar o grau de qualidade e eficácia do sistema de ensino.

A avaliação teve grande destaque, ampliando seu campo de atuação, sendo responsável não somente pela avaliação do rendimento dos alunos em sala de aula, mas expandiu-se para a avaliação das instituições de ensino, dos professores, do ensino em geral.

Nesse cenário, a avaliação educacional, embasada por uma política de cunho neoliberal, passou a ser a causa de muitas das reformas educacionais, tornando-se responsável por reestruturações no sistema de ensino brasileiro durante a década de 90.

Esse sistema de avaliação, que ficou conhecido como avaliação em larga escala, já era realidade em outros países, como afirma Sobrinho (2003, p.74), ao colocar que:

Se nos Estado Unidos e em outros países avançados da Europa o “Estado Avaliador” já era uma presença muito forte, no Brasil a avaliação estava na agenda das discussões na década de 1980, sem contudo ter encontrado os acordos e as condições necessárias para se desenvolver de forma prática e com amplitude nacional. É na década de 1990 que pode ser chamada apropriadamente de a “década da avaliação” entre nós.

Devido às inúmeras modificações desde o final da década de 1970, a intensificação desse novo modelo avaliativo deveu-se ao contexto político internacional, com destaque para a revolução técnico-científica, que propiciou uma mudança no processo produtivo como consequência do grande desenvolvimento das indústrias e, principalmente, pela crise de financiamento do Estado de bem-estar social nos EUA.

Esses fatos abriram espaço para a implantação das políticas neoliberais, tendo como principais divulgadores os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA.

Como se pode observar na citação de Sobrinho (2003, p.43), os testes de rendimento eram amplamente utilizados, visando notificar se as instituições governamentais estavam cumprindo com as metas estabelecidas. “Durante o governo de Ronald Reagan ganham força os testes padronizados de rendimento não como diagnóstico, mas como controle, e as práticas burocráticas e tecnocráticas de exigir o cumprimento das obrigações.”

Na Inglaterra, por sua vez, no governo de Thatcher, desenvolvia-se uma política de contenção de gastos, que atingia principalmente as universidades, cujo emprego da avaliação fazia-se necessário para observar quais instituições produziam melhores resultados e, portanto, teriam o direito de continuar desenvolvendo seus processos de ensino.

Sobrinho (2003, p.62) afirma que, ao assumir o governo em 1979, Thatcher considerava as universidades muito ineficientes, e

A partir daí implementou severas medidas de redução de gastos governamentais associadas a uma grande expansão de matrículas e estabeleceu a privatização como uma das prioridades de seu governo. Acreditava que as regras do mercado e sobretudo a competitividade haveriam de produzir mais eficiência e fazer das universidades instituições mais úteis à indústria.

Estes governos, durante a década de 1980, iniciaram privatizações, reduziram o papel do Estado na economia, divulgaram a nova política econômica que passaria a configurar no cenário mundial até hoje, ou seja, uma política neoliberal⁵, que traria um novo direcionamento às teorias sobre avaliação educacional.

Essa nova reorientação política que marcou a década de 90 deveu-se ao auge do modo de produção capitalista, que trouxe consigo a necessidade de mudanças em relação ao padrão de acumulação de capital. Neste sentido, algumas

⁵ Esta política implica, conforme Torres (1995, p.115), uma “redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto a isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização)”.

políticas que vinham sendo desenvolvidas durante a década de 80, como as de Estado de Bem-estar-social foram interrompidas, e as políticas tomaram nova direção, de modo a atender as propostas estabelecidas pelo mercado econômico.

Como consequência, os governos aliados aos interesses do mercado econômico exigiriam maior eficiência das escolas, como expõe Sobrinho (2002, p.28):

A mudança de paradigma do Estado de bem-estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública.

Na educação, esta nova política veio considerar a escola como uma empresa, privilegiando um ensino que contemplava/contempla o atendimento de grandes grupos, num menor tempo possível e com poucos custos, exigindo que a escola atingisse as metas estabelecidas pelo governo e agências financiadoras, as quais eram/são constatadas periodicamente por meio de avaliações nacionais.

As políticas de cunho neoliberal influenciaram diretamente nos pressupostos educativos, pois ao estabelecer como principal foco a redução dos gastos públicos e a produtividade, a avaliação educacional foi instrumento indispensável utilizado pelas agências externas para monitorar os investimentos realizados e prover financiamentos aos projetos educacionais.

A partir disso, os resultados obtidos pelos alunos passaram a ser supervalorizados, servindo como garantia de maiores empréstimos e controle dos governos para a implementação de medidas e projetos educacionais que “supostamente” trariam melhorias para o sistema de ensino.

Sobre esse paradigma, Sobrinho (2002, p.32) menciona que:

As palavras de ordem das reformas educacionais iniciadas na década de 1980 são o gerencialismo eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor, enfim um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura de empresa.

Essa mudança na política econômica fez com que os estudos que vinham sendo desenvolvidos e associavam as práticas de avaliação a um instrumento de exclusão, responsável pelas relações de poder e estigmatização das classes populares, se transformasse numa avaliação do rendimento escolar, que almeja amostras representativas dos estudantes, os quais serão contabilizados revertendo-se numa estratégia de economia na educação.

Como já mencionado, esta forma de avaliação ficou conhecida como avaliação em larga escala, sendo aplicada na maioria dos países por meio de exames nacionais. Disseminando uma prática de exame pelo exame, uma vez que seu objetivo é apenas servir como instrumento que fornecerá informações aos governos que serão colocadas em quadros estatísticos.

A política de cunho neoliberal, ao descentralizar o poder do Estado, abriu espaço para que instituições financiadoras, mais especificamente o FMI, o Banco Mundial e o BIRD, viessem controlar, governar, administrar a educação de acordo com os valores e interesses das normas capitalistas de livre mercado e acumulação dos lucros. O que resultou no uso intensificado da avaliação dos sistemas educacionais, tanto do ensino fundamental, médio e superior, servindo como um instrumento indispensável da política educacional.

Sobrinho (2003, p.152) afirma que:

Desde os anos 1970 e ainda mais nos 1980, os Estados ricos intensificaram bastante sua função de controle sobre os sistemas educativos. Essas políticas de controle e restrições, no centro das chamadas reformas de modernização, dominaram a década de 1990 na América Latina, principalmente na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru. O instrumento mais adequado a esse controle, largamente utilizado pelas altas burocracias estatais, embora com características diferentes, são os exames gerais ou nacionais e até mesmo internacionais. Eles se vinculam, entre outras, às idéias de necessidade de controle, eficiência, competitividade e comparabilidade para efeitos de classificação.

Acentuadamente em 1994, o tema “qualidade de ensino”, que alicerçado no uso da avaliação educacional, esteve presente em todos os debates educacionais, almejando construir um sistema de informações sobre o ensino, configurando na sociedade brasileira o sistema nacional de avaliação, considerado uma estratégia necessária para a melhoria da qualidade educacional.

Com o objetivo principal de estabelecer um sistema de estatísticas e indicadores educacionais, surgem no cenário educativo: o EXAME NACIONAL DO

ENSINO MÉDIO (ENEM) 1999, o SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) 1990, o EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) 2004, entre outros.

Esse sistema de avaliação de larga escala passou a ter o objetivo de fornecer diversos dados sobre aspectos relevantes das escolas, dentre os quais se podem citar: condições de funcionamentos, aproveitamento escolar, estatísticas de idade conforme séries, comparações entre regiões e estados. Tais dados passaram a ser utilizados com a finalidade de acompanhar o ensino e direcionar as ações no campo da política e da prática educacional.

A centralidade na educação básica e a busca pela qualidade do ensino são as principais características desta política, que tem na avaliação de larga escala o “termômetro” do desempenho de cada instituição de ensino. Conforme Sobrinho (2003, p.60), “a avaliação está, pois, orientada para as políticas de financiamento e interfere diretamente nos graus de autonomia de cada instituição”.

Os resultados obtidos na avaliação demonstram a capacidade da escola de responder aos anseios que o mercado de trabalho impõe. Nesse sentido, caso as metas estabelecidas não sejam alcançadas, tanto governo como escola deverão promover estratégias que vão ao encontro da eficiência esperada pelos órgãos financiadores.

Sobrinho (2002, p.35) esclarece ainda que:

O banco estabelece as linhas gerais relativamente aos direitos de escolaridade e ao financiamento. A grande recomendação aos países pobres ou em desenvolvimento é que a educação básica deve ser gratuita e receber a maior fatia dos investimentos dos distintos poderes, cabendo mesmo algumas formas de subsídio às crianças carentes como, por exemplo, os subsídios repassados em forma de bolsa escola.

Além disso, o Banco Mundial, uma das principais agências financiadoras do ensino, impõe que a educação torne-se útil ao mercado de trabalho, relegando a avaliação em larga escala à função de informar as habilidades que os alunos de determinadas séries são capazes de fazer, de modo a identificar e estabelecer os níveis de aprendizagem de determinadas populações, almejando construir quadros comparativos entre os diferentes estados brasileiros.

No entanto, não é objetivo das avaliações de larga escala fornecer informações individuais sobre alunos e escolas, tampouco selecionar, aprovar ou

reprovar. Mas sim, prestar contas dos resultados educacionais alcançados para a sociedade e principalmente para os agentes financiadores. Como bem menciona Torres (1995, p.123), ao referir-se ao Banco Mundial, “como banco, esta é uma agência de empréstimo, e não uma agência que oferece doações”.

Para manter a “vigilância” sobre seus investimentos, essas agências financiadoras obrigam os políticos a elaborarem relatórios descritivos, sendo que em tais relatórios deverá constar uma parte simplificada, a qual será enviada às escolas para auxiliar os professores e diretores na interpretação dos resultados relacionados as suas situações particulares.

Sobrinho (2003, p.75) afirma que:

Desde 1995, o Ministério de Educação passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, observa-se que a prática da avaliação é tratada em vários momentos:

- No Art. 9º, VI parágrafo, define a organização da educação nacional, e atribui à União a incumbência de "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino".

- Art. 9º, VIII e IX parágrafos, também se atribui à União a incumbência de "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino"; e, ainda sobre a educação superior, cabe à União "autorizar, reconhecer, credenciar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior, bem como os estabelecimentos de seu sistema de ensino"

- Art.10, IV parágrafo, se atribui aos Estados as funções de "autorizar, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino".

Apesar dos governos enfatizarem a descentralização e, principalmente, a autonomia consentida às escolas, em vários artigos da LDBEN legitima-se ações voltadas às políticas de cunho neoliberais, que através do uso das avaliações de larga escala controlam e centralizam todas as decisões que julgam ser adequadas ao mercado econômico.

Ressalta-se que o principal objetivo destas avaliações é destacar o grau de qualidade atingido por determinadas escolas, o que acaba gerando entre os sistemas de ensino uma grande competição, que será reforçada pelos governos através de incentivos àqueles que demonstrarem melhores resultados finais, ou seja, aos que mais se aproximarem das metas impostas pelas agências financiadoras.

Sobrinho (2003, p.59) salienta que:

Como “avaliador” ou “interventor”, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos-, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *acreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas.

Portanto, foi durante a década de 1990, sob a orientação de organismos internacionais (principalmente BM, FMI), que esta legislação começou a ser construída no Brasil, sendo atribuído ao MEC o poder de definir os critérios da avaliação nacional para todos os sistemas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Dentre os principais sistemas de avaliação organizados pelo MEC, a fim de avaliar os diversos níveis de ensino, encontra-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB - que efetua exames da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. São testes que envolvem as disciplinas de língua portuguesa (foco: leitura) e matemática (foco resolução de problemas), aplicados a cada dois anos, desde 1990. As escolas da rede pública e privada são selecionadas a partir de sorteios, assim como as turmas participantes.

Além dos testes, são realizados questionários que coletam informações sobre a trajetória escolar, contexto sócio-econômico e cultural dos alunos. São realizados também questionários para os professores responderem sobre suas práticas pedagógicas, formação profissional, nível socioeconômico, estilos de liderança. Os

aplicadores dos testes também deverão preencher um formulário sobre as condições de infra-estrutura das escolas.

Um dos objetivos do SAEB é estimular uma cultura de avaliação e implementar as avaliações estaduais e municipais, vindo seus dados complementar o Censo Escolar. Caberá às secretarias municipais de educação verificar se os dados das escolas selecionadas conferem com as informações obtidas no censo. Esses dados devem incluir as condições de funcionamento das unidades escolares, perfil dos alunos e dos professores que serão reproduzidos em escalas comparativas nacionais (Disponível em: <www.inep.gov.br>, em 06/02/2008).

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - testa os concluintes do ensino médio, criando escalas nacionais comparativas a partir de competências, habilidades e conteúdos previamente definidos. É uma modalidade alternativa de exames que tem o objetivo de possibilitar a participação em programas governamentais, como o acesso ao ensino superior, sendo que a primeira edição do exame realizou-se em 1998 (Disponível em: <www.inep.gov.br>, em 06/02/2008).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE - testa alunos concluintes de diversos cursos de graduação superior, a partir de critérios definidos por comissões técnicas, gerando escalas comparativas nacionais. O ENADE constitui-se em um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e visa verificar o currículo dos cursos, a infra-estrutura de salas de aulas, laboratórios e biblioteca da instituição, e a qualificação/titulação de corpo docente. Os alunos que realizarão o exame são selecionados a partir de sorteio.

Regulamentado em 2004, avaliou os cursos de: agronomia, educação física, enfermagem, farmácia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, serviço social, terapia ocupacional e zootecnia, a participação dos alunos é obrigatória, visto que é condição indispensável para a emissão do histórico escolar e expedição do diploma (Disponível em: <www.inep.gov.br>, em 06/02/2008).

A Avaliação da Pós-Graduação, realizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), constitui-se de visitas das comissões de especialistas com o intuito de verificar inúmeros padrões quantitativos de produtividade acadêmica, suas avaliações externas servem para credenciar e classificar as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus programas.

Os testes empregados nas escolas e universidades constituem os instrumentos que conferem credibilidade a essas avaliações. Eles possibilitam a

produção de informações objetivas que serão usadas em quadros estatísticos, os quais almejam demonstrar se foram atingidos os níveis de conhecimentos estabelecidos como mínimo, e que a maioria dos alunos deveriam/devem ter domínio.

Diante dessa realidade, os exames nacionais, organizados com fins políticos e também econômicos não estão a serviço dos educadores e estudantes como anunciado pelos governos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a avaliação atualmente está regredindo, pois enquanto na década de 1970, os objetivos relacionavam-se aos níveis de conhecimento que os alunos deveriam atingir, hoje a avaliação relaciona-se a quantidade de acertos que as escolas e universidades necessitam ter para continuar recebendo recursos.

Nesse cenário, não importa se realmente o aluno está aprendendo ou não, o que importa são os números e as estatísticas, como bem esclarece Sobrinho (2003, p.56): “está claro que as provas objetivas são hoje, com foram ontem, predominantemente pontuais, desligadas dos processos de aprendizagem e somativas.”

Enquanto as avaliações forem organizadas por indivíduos considerados excelentes técnicos, especialistas das diversas áreas do conhecimento, não contando com a participação dos professores, daqueles que fazem parte da realidade escolar que será avaliada, as avaliações continuarão servindo apenas como um instrumento que visa anunciar a produtividade da escola, semelhantemente como é feito com as empresas, não trazendo nenhuma melhoria à qualidade de ensino prestada pelas escolas avaliadas.

Nesta busca de transformar e estabelecer os mesmos princípios de desenvolvimento das empresas nas escolas, acontece o que afirma Sobrinho (2002, p.43):

O conjunto de cidadão é substituído pela clientela. Não se produzem acordos negociados, uma vez que os implicados na educação- alunos, pais, professores, cidadãos não são ouvidos e de forma alguma participam como sujeitos da avaliação. Portanto, não se discutem os interesses em jogo e os principais interessados afetados, não se consideram a quem e a quem serve uma determinada avaliação quando ela vem definida de cima para baixo.

Cabe aqui discutir algumas questões que precisam tornar-se claras, tanto entre os governos que estabelecem as avaliações de larga escala quanto todos

aqueles que compõem as escolas (pais, professores, alunos, diretores): avaliar a partir de qual concepção de escola, mundo e cidadão? O que significa “qualidade” de ensino? Com que finalidade as políticas educacionais estão utilizando-se das avaliações? O que abrangeria melhoria de ensino?

A avaliação está envolvida por todos estes aspectos que, direta ou indiretamente, interferem na aprendizagem, na organização e funcionamento das escolas. Por isso mesmo deve deixar de ser discutida meramente como uma técnica educativa, mas como uma forte ferramenta que exerce vários efeitos e poderes, dentre os quais servindo como justificativa para o fechamento de escolas públicas e universidades consideradas de “má qualidade”.

Urge discutir a avaliação educacional para além das salas de aula, denotando-lhe de questões políticas, sociais e econômicas, como coloca Sobrinho (2003, p.92):

A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades.

Como exemplo do poder e da ligação entre a avaliação e as políticas desenvolvidas no Brasil, cita-se o mandato (1º de janeiro de 1995 a 31 dezembro de 2002) do governo Fernando Henrique Cardoso no qual ocorreu o direcionamento para a privatização das Universidades Federais, que já vinha sendo desenvolvido desde 1985 pelo presidente José Sarney. Esta iniciativa se fez presente durante toda a década de 90, acarretando na busca desenfreada das Universidades para atingir as metas de eficiência e produtividade estabelecidas pelo governo, a fim de que pudessem continuar em seu pleno funcionamento.

Os governos orientados pelo princípio de oferecer todos os recursos necessários para o desenvolvimento da educação básica, que, diga-se de passagem, é estabelecido pelo Banco Mundial, relegam a segundo plano o Ensino Superior, como se refere Sobrinho (2002, p.35):

Entretanto, para a educação superior, inverte-se a política. Segundo o banco mundial, a educação superior deverá receber muito menos recursos,

tem que buscar fontes alternativas de financiamento, é recomendável que seja paga, podendo caber bolsas aos necessitados.

Como conseqüências dessa política, aumentam as Universidades particulares, os cursos técnicos, as Faculdades à distância e valorizam-se os cursos de formação rápida, bem como criam-se os programas de cotas de ensino. Por outro lado, as Universidades Federais, cada vez mais avaliadas, sofrem pressão de não receberem mais recursos e/ou fecharem aqueles cursos que não conseguirem atingir os conceitos mínimos estabelecidos pelo governo.

Nesta corrida por recursos, segundo Sobrinho (2003), as Universidades são obrigadas a compensar as deficiências financeiras com contratação de professores substitutos, aumento de alunos nas salas de aula, diminuição de bolsas de auxílio à pesquisa, dentre outras estratégias.

Sob esta ótica, os alunos que apresentam os melhores resultados serão valorizados, e aumentam-se também as disputas entre os cursos de formação na busca por melhores índices. Nesse sentido, a avaliação divulgada como instrumento a serviço da melhoria do ensino está apenas a serviço da quantificação, já que as universidades, para continuar recebendo recursos, necessitam ter boas médias nestas avaliações.

A eficiência das universidades e das escolas avaliadas será medida a partir dos resultados finais que, tabelados, possibilitarão comparações sobre custos e empreendimentos realizados, assim como é feito nas empresas.

A educação, sob esta visão empresarial, que segue as mesmas orientações das políticas de cunho neoliberal, é vista como um investimento e, portanto, todo sujeito poderá ter o direito de escolher um ensino que seja de qualidade, sendo a comprovação desta apresentada mediante os resultados das avaliações institucionais.

Conforme Sobrinho (2002, p.41):

A educação, bem como o conhecimento e a formação, que são bens públicos, passam a ser entendidos como bens privados. Portanto, de interesse individual de cada cliente ou consumidor. Por sua vez, o consumidor individual necessita de instrumentos que classifiquem objetivamente por ordem de suposta qualidade, os produtos, a fim de que possa exercer o seu direito liberal de escolha. Assim, se justificam as avaliações eficientistas e classificadoras, que se realizam como mecanismo objetivo de medida da eficiência e da produtividade das instituições educativas.

Então, a educação passa a ser considerada uma mercadoria, e os sujeitos interessados em obtê-la podem informar-se, a partir dos *rankings* estabelecidos pelo MEC, sobre quais instituições oferecem os “melhores” cursos.

Com isso, surgem os seguintes questionamentos: Sendo a educação uma mercadoria quantas pessoas terão a possibilidade de comprar essa educação? Está-se abrindo a possibilidade dos sujeitos escolherem por uma educação proclamada como sendo de qualidade, ou está se cada vez mais restringindo o acesso da maioria da população a educação e, mais precisamente, ao ensino superior? Ao passo que as avaliações de larga escala, com o único objetivo de servir como fontes de informações aos governos, propiciam e justificam o fechamento dos cursos e universidades que não conseguem atingir as metas estabelecidas pelas agências financiadoras.

Não há como negar que os processos avaliativos implantados são orientados para a competição, seletividade individual e busca por excelência. E tal excelência não significa melhoria na qualidade do ensino, uma vez que as preocupações sociais vão desaparecendo dos discursos políticos e cedem lugar às questões econômicas, como a produtividade.

Nesta realidade, afirma-se que tanto professores como alunos são apenas marionetes comandados por superiores e precisam ajustar-se, a fim de continuar atendendo os interesses impostos pelas políticas. Estas políticas, que não contemplam a realidade social das escolas, apenas pretendem fazer da educação um investimento rentável, onde os alunos são substituídos por números, professores em gastos, e escolas em fontes de investimento. Em suma, esses aspectos constituintes da educação deverão produzir lucros, ou então, não se investe em educação, e privatiza-se.

8. PARA NÃO CONCLUIR: SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

Esta dissertação levantou as bases do estudo da avaliação educacional, definindo, conceituando, demonstrando os paradigmas históricos, as concepções de políticas públicas que permearam/permeiam as teorias de avaliação, constituindo-se num estudo histórico que procurou trazer com o referencial teórico a abertura para a discussão crítica da temática sobre avaliação educacional.

Em cada capítulo procurou-se salientar os conceitos, definições que em determinados períodos históricos a avaliação educacional foi assumindo, e como em um quadro de comparações, foi possível observar que esta prática assumida pela educação tem muitos significados, dependendo da concepção teórica analisada e também dos interesses políticos/econômicos que estão sendo disseminados na sociedade.

A definição de avaliação depende da visão de cada um dos formuladores e está diretamente ligada aos interesses políticos, econômicos, educacionais que são introduzidos na sociedade. Observa-se, diante da reconstrução histórica desta prática, que as definições originárias desses segmentos são incorporadas ao conjunto de significados atribuídos à avaliação. Por exemplo, atualmente as escolas inseridas no modelo capitalista têm a avaliação entendida como prática de seleção, de identificação de méritos, tanto da escola como de alunos.

A avaliação educacional é uma prática permeada pelas relações sociais e de poder, visto que por muito tempo e até hoje continua sendo utilizada com fins de seleção, classificação, selando e determinando o futuro tanto das instituições educacionais quanto dos alunos.

A fim de demonstrar esse poder que é atribuído à prática avaliativa, e também com o objetivo de mostrar que esta não pode ser discutida somente dentro das salas de aula como uma atividade que envolve apenas professor e alunos, o referencial teórico desta dissertação, ao dividir-se em tempos históricos, demonstrou que antes de ser uma prática educativa, a avaliação está mais ligada a uma prática política.

Com este entendimento, analisa-se resumidamente a construção das teorias sobre avaliação educacional, salientando que as datas referendadas na dissertação não podem ser tomadas como fechadas, uma vez que diferentes autores apontam para diferentes datas, mas configurando-se aproximadamente nas datas estabelecidas nesta dissertação.

Diante disso, a primeira fase denominada como “psicometria” vigorou até a década de 50, sua concepção teórica está firmada em idéias do positivismo/tecnicismo. A avaliação foi considerada um instrumento de medida, sendo sinônimo de perfeição técnica que trouxe resultados quantitativos que seriam utilizados para a classificação entre normal e anormal.

A segunda fase marcou a época que vai até o início dos anos 70, em que o tecnicismo pedagógico vigorou nas escolas e envolveu todo um construto sobre novas tecnologias e metodologias de ensino. A avaliação, nesta visão, englobou questões como currículo, planejamento, finalidades e objetivos da educação, sendo utilizada no intuito de verificar a eficácia do programa de ensino estabelecido. Como principais referenciais teóricos utilizados para fundamentar essa prática, encontram-se: Tyler, Bloom, Hasting e Madaus.

No final dos anos 70 e durante a década de 80, deu-se início a terceira fase: a sociológica, neste período observa-se uma “nova” concepção de avaliação em que é destacada a necessidade de compreender os elementos sociais que estão envolvidos no ato educativo a partir das reflexões oriundas de fundamentos teóricos da Psicologia, Filosofia e Sociologia. A educação passou a ser considerada como um processo contínuo de aprendizagem e, por isso mesmo, deveria valorizar todas as atividades que o sujeito realiza e também sua realidade social, ao passo que a aprendizagem ocorre ao longo do tempo, sendo influenciada por todos esses determinantes sociais.

A quarta fase, que vigorou durante os anos 80 e 90, analisou a escola como sendo uma produtora/responsável da exclusão social que acometeu grande números de alunos, tendo nas práticas de avaliação os instrumentos legitimadores dessa exclusão.

Diante dessa realidade, as teorias sobre avaliação voltaram-se para uma concepção que primava pela interpretação e reflexão sobre todos os fenômenos, tanto individuais quanto sociais envolvidos na educação. A avaliação foi entendida aqui como um processo que possibilitaria conhecer e respeitar as diferenças

individuais e, com isso, adequar o ensino para envolver as diversas realidades sociais presentes nas escolas.

Durante os anos 90 até a atualidade, vigorou a quinta fase, envolvida por uma política de cunho neoliberal, que teve/tem nas práticas de avaliação o instrumento eficaz para analisar as instituições escolares, a partir de amostras representativas que são obtidas com as notas dos testes de larga escala nacionais.

As avaliações, cuja finalidade defendida pelos governos centrou-se na busca pela qualidade e eficácia do ensino, assumiram novamente a característica quantitativa, valorizando-se dados, estatísticas, pontuações, conceitos, que serão convertidos em indicadores de qualidade.

Vale destacar que toda essa mudança de conceitos e finalidades atribuídos à avaliação está atrelado às experiências de países europeus, com ênfase na Inglaterra e com grande influência dos Estados Unidos. Afirma-se que a implantação dos sistemas de avaliação no Brasil teve como ponto de referência, teorias, modelos e padrões de avaliação e educação que vinham sendo desenvolvidos nestes países.

A escola fez-se, assim, aos moldes dessas teorias importadas que foram disseminadas entre as escolas, como bem podemos observar no transcorrer do referencial teórico, já que muitos dos autores e teorias que embasaram conceitos referentes à prática de avaliação foram referendados em modelos estrangeiros.

Neste ponto cabem duas interrogações que poderiam suscitar novos estudos, são elas as que seguem: Como as escolas conseguiriam adequar seu ensino à realidade brasileira se as finalidades da educação e das práticas desenvolvidas nas escolas estavam embasadas em modelos e realidades sociais totalmente diferentes das nossas? E, outro ponto a salientar, referenciando-se a avaliação: Como se poderia desenvolver nas escolas uma proposta de avaliação qualitativa, cuja essência centrava-se no respeito e reconhecimento da realidade social dos indivíduos que compõe a escola, se o modelo que importamos de avaliação vem de países cuja característica principal é a avaliação quantitativa, a busca de resultados e eficiência, característica dos países capitalistas desenvolvidos?

Essas perguntas demonstram o quanto o ensino brasileiro é deficitário na sua organização, pois, ao estruturarem-se em cima de teorias “importadas”, fica-se o tempo todo tentando alcançar os resultados que os países desenvolvidos conseguiram adquirir e, nesse sentido, a escola assume um papel secundário. Poder-se-ia até afirmar que a escola seria como um laboratório, no qual as

experiências foram realizadas com o intuito de melhorar a qualidade de ensino. Porém, para que essa qualidade seja atingida, é preciso que a comunidade escolar tenha voz ativa e participação na elaboração e estruturação das políticas educacionais que serão desenvolvidas nas escolas, já que são os estes os que mais têm conhecimento desta realidade e de suas reais necessidades, e sua participação, portanto, torna-se indispensável para que as melhorias pretendidas estejam realmente direcionadas a qualidade de ensino oferecido aos alunos que compõe as diferentes realidades escolares.

Ao fazer-se a análise da avaliação educacional, é perceptível o quanto as escolas são submissas às imposições externas e fazem parte das relações de poder que são estabelecidas socialmente, já que os governos, ao estipular os objetivos e metas que deverão ser alcançados no final de cada período de ensino, não objetivam com isso tornar o indivíduo um ser crítico e criativo, embora essas palavras sejam destaques nas leis, o que vale para o ministério da educação é a constatação do quanto foi ensinado.

Ao referir-se às mudanças nas práticas de avaliação, Hoffman (2005, p.45) salienta:

As mudanças, principalmente em avaliação, ocorrem por determinações legais, documentos e resolução que recebem múltiplas interpretações por quem as implementa. Assim, os professores, inúmeras vezes, ficam à deriva de orientações confusas ou superficiais. Sem fundamentação teórica, sem discussão da prática, sem interlocução, o resultado é a confusão total que se percebe hoje no país inteiro. Ainda mais porque, a cada novo governo, novas são as determinações em avaliação.

Nessa concepção, o conhecimento cada vez mais é tratado como algo absoluto, concreto, e a avaliação assume-se como um instrumento de classificação a serviço do sistema político, que trata o aluno como um produto final que deve responder positivamente ao programa de ensino ao qual foi submetido. Diante desse quadro, as críticas giram em torno apenas dos aspectos técnicos e conceituais, enquanto que as questões ideológicas que permeiam as práticas avaliativas pouco são discutidas, ou não são diagnosticadas e continuam sendo reproduzidas.

Estas questões ideológicas que estão subjacentes às práticas de avaliação é que precisam ser analisadas e interpretadas, visto que muitas vezes estão a serviço de um modelo social dominante, cuja função é realizar a seleção entre aqueles que serão os trabalhadores e aqueles que atingirão níveis mais elevados de ensino, fator

esse que ocasiona a exclusão de muitos alunos que não correspondem às expectativas propostas por esse sistema de ensino.

Através deste estudo bibliográfico foi possível observar o quanto a avaliação está permeada pelas políticas econômicas e sociais e, por isso, acredita-se que o primeiro passo para modificar essa prática seria deixar de examiná-la somente em seus aspectos técnicos e conceituais. O que é considerado essencial é vê-la sob sua dimensão social e política com um olhar crítico, a fim de conhecer a quem se destina, quais os objetivos e finalidades estão por detrás dessa prática.

A partir desse conhecimento global e não apenas superficial é que se poderá mudar os altos índices de evasão, reprovação e eliminação que ocorrem na escola, e serem implementadas práticas avaliativas que atendam à diversidade de alunos que compõem a escola, incluindo os alunos que, por algum motivo, apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, concorda-se com a exposição de Méndez (2002, p.70) que diz que:

Planejar, projetar e, inclusive, despertar ilusões com um novo discurso sobre educação e sobre avaliação, sobre currículo e suas possibilidades, e não superar o atual sistema de qualificações (e o que é mais grave, o sistema de seleção/selectividad), faz com que tantas propostas tornem-se perigosas. Enquanto isso não mudar, todo o ensino continuará dirigido pelo e centrado no exame, de qualquer tipo que seja.

Em face de disso, é preciso assumir a avaliação educacional como uma prática que, antes de ter sua finalidade educativa, tem uma finalidade política bem definida, mas que muitas vezes não é percebida, pois os discursos que a envolvem estão associados, quase sempre, à discussão de novos conceitos, terminologias tornando-se uma discussão puramente em nível de introdução de novas palavras que acabam concretizando-se apenas na teoria, enquanto que as práticas escolares continuam as mesmas e a avaliação continua sendo usada como instrumento de seleção e exclusão.

Em outras palavras, enquanto for objetivo dos programas políticos terem na avaliação o instrumento de diagnóstico, de seleção, de classificação, não adiantará ficarmos discutindo a introdução de novos conceitos, métodos, técnicas. É preciso sim entender qual a finalidade dessa prática e, a partir daí, adotar criticamente uma avaliação que venha a serviço da aprendizagem e desenvolvimento/crescimento do

aluno, deixando de assumir a função política, que aqui está relacionada a interesses econômicos, que até hoje ocupa.

As políticas privadas do Banco Mundial, que como foi possível observar no referencial teórico, acabam tornando-se políticas nacionais, empregadas pelos governos, acabam pressionando as escolas para atingirem as metas estipuladas por esses órgãos financiadores, que por sua vez, acabam definindo os objetivos que a educação brasileira deverá atingir, para que possa receber os recursos financeiros pretendidos pelos governos.

É urgente, portanto, discutir e conhecer o percurso e as finalidades que as práticas de avaliação vêm assumindo, pois quando se vive numa realidade que prima pela inclusão de todos, não basta incluir apenas no sistema de ensino, é preciso incluir no processo de aprendizagem, de construção do conhecimento, e nesse sentido a avaliação não poderá estar associada a uma prática de seleção, de classificação, pois, como enfatiza Hoffman (2002, p.50):

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas.

A investigação realizada nesta pesquisa possibilitou constatar que a avaliação constitui-se num reflexo da sociedade, da economia e da política e, por isso mesmo, precisa ser analisada historicamente. Observou-se também que esta prática não sofreu muitas alterações desde sua introdução nas escolas, mesmo com tantos discursos que enfatizaram a valorização da reflexão, da crítica, do diálogo, continua a assumir o papel de um procedimento tradicional, autoritário e seletivo.

Cabe concluir que, passados tantos anos, essa prática continua configurada com os mesmos princípios estabelecidos no século XIII, já que nas universidades, para obtenção de títulos concluintes de cursos, continuam sendo obrigatórias as defesas orais como naquela época constituíram-se em ocasiões solenes. As notas dos acadêmicos continuam sendo divulgadas publicamente em murais nos corredores das instituições. Nas escolas continuam sendo configuradas práticas norteadas pelos princípios que eram divulgados no século XVII e que tinham nos exames o instrumento responsável pela seletividade entre classes sociais,

centrando-se exclusivamente na demonstração de aprendizagem, do acerto e do erro e, ainda hoje, é uma prática que, muitas vezes, é usada com fins punitivos e excludentes.

Diante dessa realidade, torna-se importante discutir esta prática nos aspectos que precisam ser mudados, já que muitas das idéias e práticas constituem-se atemporais, como se pode observar no referencial teórico, e que atualmente estão voltando aos discursos dos responsáveis pelas elaborações das leis referentes à avaliação educacional.

Faz-se essa afirmação, pois se for feita a análise dos princípios defendidos por Tyler na década de 60, que se referiam à avaliação como um instrumento a serviço da obtenção de objetivos educacionais previamente propostos, ver-se-á que atualmente as avaliações em larga escala estão igualmente embasadas nessa teoria. Porém mudaram-se os objetivos, pois na época de Tyler os objetivos referiam-se ao conhecimento, habilidades cognitivas e hoje está voltada aos objetivos políticos e à necessidade de atingir as metas numéricas estabelecidas pelos órgãos financiadores da educação.

Afirma-se, em relação à avaliação educacional, que estão se centrando e valorizando aspectos secundários que são importantes, mas que antes deles existem outras concepções que precisam ser reconhecidas, discutidas e mudadas. É preciso ter consciência das intenções que estão veladas nos discursos sobre avaliação e, por isso, faz-se necessário conhecer profundamente as origens e as concepções históricas que permeiam esta prática, para que os professores, com posse desse conhecimento, possam romper com essa lógica perversa, contribuindo para que a avaliação possa mudar de lugar, deixando de servir aos interesses políticos e voltando-se verdadeiramente aos interesses educacionais.

É urgente entender a escola, incluindo-se aqui também as práticas de avaliação, como uma instituição educacional que trabalha para a concretização de ações de interesse político, social e econômico e, por isso mesmo, quando se tratar de implementação de novas práticas educativas, e aqui se refere às avaliações dos alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso conhecer quais são os objetivos e as finalidades que se pretendem alcançar e se estes estão em consenso com a prática de avaliação que é formulada para a educação em geral.

Pois, como se observa tradicionalmente, as práticas avaliativas consideram quase que exclusivamente o aprendiz, o quanto o aluno rendeu em determinados

períodos e hoje esta busca por resultados está ainda mais manifestada nas escolas quando os alunos são submetidos a testes de desempenho nacionais. Neste ponto, salienta-se que os professores, tendo o conhecimento e entendendo como as práticas de avaliação foram e estão se configurando no cenário político e educacional, poderão discutir se realmente os valores defendidos pela inclusão educacional estão sendo discutidos e abordados nas práticas de avaliação e, a partir disso, elaborar sua crítica reflexiva sobre as determinações políticas que se referem à avaliação.

Acredita-se que a avaliação só será redimensionada em seus objetivos fundamentais e estará a serviço de uma prática inclusiva quando for conhecida e analisada desde sua origem. Somente assim poderá ser resgatada sua função educacional e social, tornando-se um instrumento capaz de contribuir com a remoção de barreiras na aprendizagem, e possibilitando também a implementação de apoio necessário ao progresso de todos os alunos, como objetiva os pressupostos da escola inclusiva.

É com a reflexão proposta por Esteban (2001, p.47) de que é necessário “[...] ver o que antes não víamos e a compreender o que antes não compreendíamos”, que finaliza-se esta dissertação, enfatizando novamente o valor deste estudo bibliográfico que possibilitou ver o quanto a prática de avaliação precisa ser conhecida desde suas origens, para que se possa tomar consciência de como vários fatores interferem e se interligam nesta prática, que é realizada com uma característica meramente técnica nas escolas. Também se ressalta a importância dos professores e das escolas assumirem sua posição de construtores e responsáveis pela elaboração de práticas e políticas que serão desenvolvidas nas escolas, e de posse da autonomia que lhes é concedida, estruturar práticas avaliativas que sirvam para contribuir com a aprendizagem e auxiliem no trabalho do professor bem como contribuam com o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, para isso, é preciso que o professor deixe de assumir um lugar secundário que historicamente e até hoje vem assumindo.

REFERÊNCIAS

ANASTASI, Anne; URBINA, Susana. **Testagem Psicológica**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APPLE, Michael W.(et al); Pablo Gentili (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

BAUZER, Riva. Elaboração de provas objetivas. In: MARTINS, O.; SCHEEFFER, R.; NOVAES, M. H. et al. **Testes e Medidas na educação**. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1970. p.51-61.

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: Brandão, Zaia. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: F. Alves,1985- 2ªedição. (Coleção Educação em questão). p. 43-57.

BLOOM, HASTING E MADDAUS. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: livraria Pioneira Editora, 1983.

BRANDÃO, Zaia. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1985- 2ªedição. (Coleção Educação em questão).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n. 5692/71**. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

CHARLOT, Bernard. A liberação da escola deve-se suprimir a escola?. In: Brandão, Zaia. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: F. Alves,1985- 2ªedição. (Coleção Educação em questão). p.79-99.

CONNELL, R.W. Pobreza e Educação. In: Michael W. Apple... (et al); Gentili Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação). p.11-42

CRONBACH, Lee J. **Fundamentos da testagem psicológica.** Trad. Carlos Alberto Silveira Neto e Maria Adriana Veríssimo Veronse. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando et al. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

[DEPRESBITERIS, Léa.](#) **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, Èmile. **Educação e Sociologia: um estudo da obra de Durkheim pelo prof. Paul Fauconnet; tradução do prof. Lourenço Filho.** 11ªed. São Paulo: Melhoramentos: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 4ªed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

FREITAS, Luiz Carlos de (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 3ªed. São Paulo: Ática, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32ª ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **O Jogo do Contrário**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP -. **Saeb**. Brasília. Documento eletrônico disponível em: <<http://www.inep.gov.br/básica/saeb>>, acessado em 06/02/2008.

_____, **Enem**. Brasília. Documento eletrônico disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem>>, acessado em 06/02/2008.

_____, **Enade**. Brasília. Documento eletrônico disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enade>>, acessado em 06/02/2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. São Paulo, 1922-1933/ Carlos Monarcha; prefácio de Antonio Gomes Penna. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em março 2007.

MONTEIRO, Kilda. Como preparar questões de testes de escolaridade. In: MARTINS, O; SCHEEFFER, R.; NOVAES, M. H. et.al. **Testes e Medidas na educação**. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1970. p. 63-76.

NOVAES, Maria Helena. Programa de testes na escola. In: MARTINS, O.; SCHEEFFER, R.; NOVAES, M. H. et.al. **Testes e Medidas na educação**. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1970. p.103-115.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.

RAPHAEL, Hélia Sônia e CARRARA, Kester (org). **Avaliação sob exame**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAUL, Ana Maria. **A Avaliação educacional**. Idéias. São Paulo: FDE, n.22, p.61-8, 1994. 88 Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001.

_____. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2ªed. . São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SCHEEFFER, Ruth. Evolução dos testes na psicologia e na educação. In: MARTINS, O.; SCHEEFFER, R.; NOVAES, M. H. et.al. **Testes e Medidas na educação**. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1970. p.23-38.

SOBRINHO, José Dias. **Campo e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luis Carlos de, (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62

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

SOUSA, Clarilza Prado de. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Publicação: série idéias, n.30. São Paulo: FDE, 1998. Acesso em março de 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Michael W. Apple... (et al); Gentili Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação). p.109-136

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 8ª ed. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação.** 2º ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I.L.P. (orgs.) **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.27-42.

XAVIER, Libania Nancif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932).** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.