



As vicissitudes da prática avaliativa e do uso do resultado na perspectiva histórica e epistemológica

The vicissitudes of evaluative practice and the use of results in historical and epistemological perspectives

Las vicisitudes de la práctica evaluativa y el uso de resultados en la perspectiva histórica y epistemológica

Cátia Maria Machado da Costa Pereira¹

Pesquisadora do Inep e Doutoranda pela Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil

Geraldo Eustáquio Moreira²

Professor da Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil

Recebido em: 04/02/2020

Aceito em: 03/03/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.29552

Resumo

A avaliação tem diversas funções e serve a múltiplos objetivos, implicando em diferentes formas de concebê-la, servindo tanto para uma autoavaliação quanto para mostrar uma realidade investigada. O objetivo deste estudo é contribuir para reflexões sobre a avaliação como investigação da realidade e o uso de seus resultados no processo educacional. Com foco na história e epistemologia da avaliação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A apropriação dos resultados de uma avaliação não ocorre de forma igual por todos os envolvidos na avaliação, mas sim uma leitura singular e própria, tendo como referência seus objetivos, isto é, a sua intenção de uso dos resultados.

Palavras-chave: Prática Avaliativa. Epistemologia Objetivista. Perspectiva Subjetivista. Uso Diagnóstico. Uso Classificatório e Seletivo.

Abstract

The evaluation has several functions and serves multiple purposes, implying different ways of conceiving it, serving both for a self-evaluation and also to show an investigated reality. The objective of this study is to contribute to reflections on evaluation as an investigation of reality and the use of its results in the educational process. Focusing on the history and epistemology of evaluation, this is a bibliographical research of qualitative approach. The appropriation of the results of an evaluation does not occur equally by everyone involved in the evaluation, but rather a singular and proper reading, having as reference their objectives, that is, their intended use of the results.

Keywords: Evaluative Practice. Objectivist Epistemology. Subjectivist Perspective. Diagnostic Use. Classification and Selective Use.

¹ E-mail: catiammcp@gmail.com

² E-mail: geust2007@gmail.com

Resumen

La evaluación tiene varias funciones y sirve para múltiples propósitos, lo que implica diferentes formas de concebirla, sirviendo tanto para la autoevaluación como para mostrar una realidad investigada. El objetivo de este estudio es contribuir a reflexiones sobre la evaluación como una investigación de la realidad y el uso de sus resultados en el proceso educativo. Con un enfoque en la historia y la epistemología de la evaluación, esta es una investigación bibliográfica con un enfoque cualitativo. La apropiación de los resultados de una evaluación no ocurre igualmente para todos los involucrados en la evaluación, sino más bien una lectura única y adecuada, con referencia a sus objetivos, es decir, su intención de utilizar los resultados.

Palabras clave: Práctica evaluativa. Epistemología objetivista. Perspectiva subjetivista. Uso diagnóstico. Uso Clasificadorio y Selectivo.

Introdução

A avaliação desempenha diversas funções e serve a múltiplos objetivos, implicando em diferentes formas de concebê-la (SACRISTÁN, 1998). Ela serve não somente para o sujeito se autoavaliar e se conhecer, mas também para o avaliador conhecer sobre a realidade avaliada, seja ele o professor, a instituição escolar, a família, o sistema educacional, ou a sociedade.

A multifuncionalidade da avaliação introduz contradições e exigências difíceis de articular, o que se traduz em tensões e posições muito diferentes, tanto acerca do ato de avaliar, de quem avalia, por que avalia, como avalia, quanto da intencionalidade dos usos dos resultados originados dessa avaliação. O conflito nem sempre é evidente, pois enquanto algumas das funções são claras e explícitas, outras são veladas.

A prática concreta da avaliação de um professor em sala de aula, por exemplo, é palco de conflito, de disputa, de autoridade (por vezes até de autoritarismo), tendo o professor, na avaliação formal objetiva ou na avaliação que ocorre na informalidade pautada na subjetividade, o uso diagnóstico ou seletivo dos resultados.

Outro ponto de controvérsia é quanto aos usos que são feitos dos dados gerados pelas avaliações. Muitos pesquisadores alertam para as questões acerca de como se dá mais atenção para o uso que se faz dos resultados do que para os resultados propriamente ditos.

Luckesi (2018) afirma que o ato de avaliar é processo de delinear, obter e fornecer informações úteis e confiáveis acerca de uma dada realidade para o julgamento e reflexão para a tomada de decisão. Afirma ainda que a tomada de decisão não pertence ao ato de avaliar por ser este pertencente ao âmbito da gestão da ação e não da avaliação. Para Araújo e Tenório (2017), a avaliação é um processo constituído por um diagnóstico e envolve a dimensão política (tomada de decisão) e dimensão social (melhoria do processo).

Se, de um lado, Luckesi (2018) afirma pertencer ao âmbito da gestão a decisão e a ação para melhoria do processo educativo, a partir dos resultados produzidos pela investigação de uma dada realidade, do outro lado estão aqueles, como Araújo e Tenório (2017), que compreendem pertencer ao processo avaliativo as etapas que incluem desde a investigação até o uso dos resultados da avaliação. Nesse sentido, ao afirmar que há uma cultura da avaliação externa se tornando cada vez mais uma cultura de auditoria (*accountability*), Freitas (2013) dá a entender que é da responsabilidade da avaliação a gestão do uso do resultado.

No entanto, a apropriação dos resultados de uma avaliação pelo gestor (professor, gestor de escola, gestor de rede, gestor de sistema etc.) não ocorre de forma igual, mas de forma que há, por parte de cada um desses gestores, uma leitura própria dos resultados, tendo como referência seus objetivos, ou seja, sua intenção de uso.

É comum ouvir no meio educacional denominações como avaliação emancipatória³, avaliação mediadora⁴ e avaliação dialógica⁵. É importante ter claro que essas denominações não pertencem ao ato de avaliar, mas a algo que está fora dele, são adjetivações atribuídas ao fenômeno da avaliação ligadas às configurações filosóficas que orientarão os projetos pedagógicos dos professores (LUCKESI, 2018).

O objetivo do presente texto é contribuir para reflexões sobre as questões que se referem à avaliação como investigação da realidade e as ações distintas de usar classificatoriamente⁶ ou usar diagnosticamente os resultados no processo educacional, à luz da história e da epistemologia da avaliação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

Para realizar esta tarefa, ao longo de vários momentos, fez-se esforço para definir a posição

³ As discussões em torno da avaliação emancipatória foram propostas por Michael John Scriven, no final de 1960. É caracterizada como processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. No Brasil, Ana Maria Saul propôs discussões sobre a avaliação emancipatória em seu livro: *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*, de 1988.

⁴ Jussara Maria Lerch Hoffmann em seu livro: *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*, de 1991, propôs a avaliação mediadora em oposição ao paradigma classificatório. O princípio de uma avaliação mediadora é a reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, por exemplo, na relação estabelecida pelo diálogo entre estudantes e professor em sala de aula.

⁵ Em sua obra de 1998, *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*, José Eustáquio Romão, em consonância com a emancipação do ser humano de Paulo Freire, trata da avaliação dialógica como uma prática a ser estabelecida através da interação do sujeito professor com o sujeito estudante, dada na troca de informações, no diálogo para a construção do conhecimento.

⁶ Para o uso do resultado da avaliação Luckesi (2018) utiliza a adjetivação classificatório com o mesmo sentido de seletivo. Neste texto, também terá o mesmo sentido.

metodológica sustentada na perspectiva histórica da avaliação educacional⁷ discutida por Vianna (2014a; 2014b; 2014c), Luckesi (2018), Rothen (2018), Freitas et al. (2009), e nos paradigmas epistemológicos objetivista e subjetivista em avaliação tratados por Franco (1990) e Dias Sobrinho (2004).

Tomando como fio condutor a avaliação como investigação da realidade para subsidiar a tomada de decisão, o presente texto, na primeira parte, resgata sinteticamente o contexto histórico das práticas avaliativas constituídas socialmente no decurso dos séculos XVI e XVII até nossos dias, esvaziada paulatinamente, em âmbito escolar, do uso diagnóstico para o predomínio do uso seletivo dos resultados da avaliação. Na sequência, apresenta-se a evolução da avaliação educacional anglo-americana, iniciada com a avaliação da aprendizagem à implementação das avaliações externas. Evidenciando os modelos distintos de avaliar, a parte seguinte traz os pressupostos epistemológico da avaliação da educação com o modelo objetivista, quantitativo com ênfase avaliativa sobre a medida do produto, e o modelo subjetivista, qualitativo e intuitivo para avaliar e interpretar a realidade complexa. Para encerrar, nas considerações finais são apresentadas reflexões encadeadas acerca das vicissitudes da prática avaliativa e do uso do resultado na perspectiva histórica e epistemológica.

Uma breve síntese histórica das práticas avaliativas

Antes da existência da escola, a prática avaliativa já existia. O jovem era avaliado pelos anciões, sacerdotes, pajés, como em práticas sociais permeadas de subjetividade, normas, códigos e condutas associadas às referências culturais, nas quais as pessoas que detinham de certa forma maiores conhecimentos avaliavam os mais novos.

Sacristán (1998) relata que a primeira manifestação histórica acerca de prática avaliativa parece ter sido chinesa, ocorrida no século II (a.C.). Em uma prática de seleção extraescolar, os chineses usavam a avaliação oral para selecionar homens para o exército ou funcionários para a administração do Império, evitando assim a influência de grupos burocráticos.

Na universidade medieval, utilizava-se como método de ensino a escolástica, que consistia no

⁷ O termo avaliação educacional, que a princípio tratava da avaliação da aprendizagem, a partir da década de 1960 sofre influências de diferentes áreas da ciência, fazendo surgir novas teorias, novas práticas, ampliando o escopo e considerando outros níveis de avaliação, como o institucional e o de sistema. Para Freitas *et al.* (2009) e Vianna (2014a) a avaliação educacional é compreendida como processos de avaliação em três níveis: a avaliação da aprendizagem – feita pelo professor em sala de aula, cuja função principal é orientar o processo de ensino e aprendizagem; a avaliação institucional – procedimento para acompanhar o trabalho realizado na escola; e a avaliação de sistema(s) - externa – concebida para aferir a qualidade do ensino ofertado.

diálogo entre o mestre e os alunos acerca de determinada tese ou assunto (DIAS SOBRINHO, 2004). A *disputatio* de Santo Tomás de Aquino cristaliza no âmbito da universidade a prática da exposição de um aluno para seus professores demonstrando a compreensão dos conhecimentos adquiridos por meio da argumentação e aplicação doutrinal, assumindo o caráter de prova seletiva dos bacharéis para serem admitidos na licenciatura (SACRISTÁN, 1998; LUCKESI, 2018). As formas de conceber e praticar a avaliação têm a ver com as funções sociais que a escola assume frente à sociedade e ao mercado de trabalho.

Luckesi (2018), no que se refere às práticas avaliativas no âmbito da educação escolar, equivalente à educação básica e superior da atualidade, reporta-se ao século XVI com a *Ratio Studiorum*, proposta pedagógica dos padres jesuítas, e ao século XVII com a Didática Magna do bispo protestante John Amós Comênio.

Na proposta pedagógica dos padres jesuítas, havia dois recursos avaliativos, no contexto da avaliação da aprendizagem: um era a Pauta do Professor (Caderneta), onde ele fazia registro de orientações, como recursos de acompanhamento dos estudantes, durante as aulas e no decurso do ano letivo; e o outro eram os Exames Escolares gerais, que tinham o propósito de aferir o desempenho geral do estudante, ao final do ano letivo. Os exames escolares gerais eram aplicados por uma Banca Examinadora que tinha a função de confirmar a aprendizagem dos estudantes.

À ocasião da aplicação dos exames, a banca cotejava a pauta/caderneta do professor para subsidiar a decisão sobre a promoção ou não do estudante à etapa seguinte. A banca examinadora elaborava as provas, que eram aplicadas pelo Prefeito de Estudos, o administrador pedagógico e disciplinar do colégio com a autoridade e responsabilidade pela aplicação do exame.

Na proposta pedagógica protestante, a arte de ensinar tudo a todos, o princípio filosófico era que todo cidadão deveria saber ler e escrever plenamente, para estar em contato com a Palavra de Deus, na Bíblia; assim, todos seguidores do protestantismo deveriam aprender de forma eficiente (COMÊNIO, 2006). Tendo em vista garantir a aprendizagem, os estudantes deveriam passar por provas no final de cada aula, de cada dia letivo, de cada semana, de cada mês, de cada semestre e pelos exames públicos no fim do ano.

A responsabilidade de elaborar e aplicar a prova para todos os estudantes no final do ano letivo era do *Escolarca*, uma pessoa nomeada pelo Poder Público para aferir se os estudantes estavam obtendo aprendizagem satisfatória, selecionar aqueles que seriam promovidos e reprovar aqueles que apresentassem desempenho insatisfatório (LUCKESI, 2018).

Em ambas propostas pedagógicas, *Ratio Studiorum* e Didática Magna, as práticas avaliativas construtivas revelam e orientam a aprendizagem por meio do registro descritivo de acompanhamento do desempenho dos estudantes. Estas, juntamente com os exames finais, para detectar o aproveitamento geral dos estudantes, configuram a utilização conjugada do uso diagnóstico e seletivo dos resultados da avaliação.

As provas eram orais. Dias Sobrinho (2004) afirma que os testes escritos são criação da escola moderna, e que foi imprimida à forma escrita a ideia de credibilidade pública, transparência e rigor. Para Luckesi (2018), a série de exames aplicados por alguém nomeado pelo Poder Público mostrava um olhar de Comênio, já no século XVII, a respeito da responsabilidade do sistema de ensino sobre os resultados desejados por meio da ação pedagógica.

Até o século XVIII, a formalização da prática avaliativa com o registro da aprendizagem do estudante era descritiva, com uso de menções, como a dos jesuítas, de satisfatório, mediano, insatisfatório ou de aprovado, médio, reprovado. A nota escolar, como registro numérico do desempenho do estudante, parece ter início após o estabelecimento do Sistema Internacional de Pesos e Medidas. Em meio à Revolução Francesa (1789-1799), o registro do aproveitamento escolar passou a ser feito por número numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) ou de 0 (zero) a 100 (cem).

A nota, a descrição, o relato ou outra forma de registrar a memória da investigação avaliativa escolar não significa em si a avaliação. Nada mais é que o registro. Portanto, o ato de avaliar se configura como investigação da qualidade da realidade, que, por sua vez, se encerra com a revelação do resultado obtido através do processo de investigação (LUCKESI, 2018). Uma coisa é o ato de avaliar; outra, o registro dos resultados obtidos. E outra, ainda, é o uso que se faz dos resultados.

A compreensão acerca da conservação ao longo do tempo de práticas avaliativas escolares, com predomínio do uso seletivo em detrimento do uso diagnóstico, está atrelada ao surgimento da organização social burguesa no início da modernidade (séculos XVI e XVII), que foi se constituindo em emergente modelo de sociedade estruturado em classes sociais: dominante (mais abastados), caracterizada pelo poder socioeconômico e político centralizador, hierarquizado e excludente; e dominada (menos abastados), composta predominantemente pelos excluídos.

A escola formal foi inventada pela sociedade burguesa com o intuito exclusivo de atender às suas necessidades para fazer a máquina social funcionar sob sua ótica capitalista, colocando o dominado a serviço do dominante. A escola, então, desempenhava a função de classificar e selecionar, como mecanismos de controle e classificação em estratos sociais, contribuindo para a exploração e a

promoção da exclusão.

Em síntese, histórica e socialmente, no decurso dos séculos XVI e XVII para os nossos dias, caminhou-se paulatinamente, em âmbito escolar, do uso diagnóstico para o predomínio do uso seletivo dos resultados da avaliação, sob variadas intencionalidades.

Evolução histórica da avaliação educacional anglo-americana

Fazer um resgate no contexto histórico da implantação da avaliação na realidade anglo-americana contribui para entender o significado de avaliação educacional na configuração do processo decisório em educação.

A avaliação associada ao processo educativo sempre existiu sob diferentes formas, porém, segundo Vianna (2014a), adquire natureza formal quando o educador e abolicionista estadunidense Horace Mann (1845) iniciou a prática de coletar dados para fundamentar decisões políticas que afetam a educação, com uso de instrumentos objetivos padronizados aplicados aos estudantes, como principal elemento para a avaliação da eficiência de programas educacionais.

No entanto, segundo Vianna (2014a), a primeira avaliação propriamente dita ocorreu no final do século XIX, entre 1887 e 1898, quando Joseph Mayer Rice, defensor da educação progressiva nos Estados Unidos, procurou verificar a influência do tempo dedicado aos exercícios no processo de alfabetização em diferentes unidades escolares. Assim, de certa forma, foi Rice que estabeleceu as bases para futuras pesquisas educacionais empíricas.

Ralph Winfred Tyler (1902-1994), educador norte-americano, influenciou fortemente a área da educação em seu país durante o período de 1930 a 1945. Frente aos altos índices de reprovação escolar, Tyler propôs esquema de organização da prática pedagógica baseada em currículos, com o ensino por objetivos, e acrescentou uma ferramenta construída para aferir os efeitos educativos (SACRISTÁN, 1998), fazendo surgir a avaliação da aprendizagem, configurando seu uso diagnóstico (LUCKESI, 2018) em oposição aos vigentes exames escolares.

A proposta de Tylor passaria a ter influência decisiva no desenvolvimento de testes padronizados. Segundo Vianna (2014a), Tylor é o verdadeiro iniciador da avaliação educacional, termo por ele cunhado em 1930. A avaliação da aprendizagem passou, vagarosamente, a substituir a denominação de exames escolares, entretanto, permaneceu a predominância do uso seletivo sobre o uso diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa no contexto de ensino e aprendizagem

(LUCKESI, 2018).

Entre 1946 e 1957 ocorreram importantes transformações na educação americana em virtude dos problemas econômicos e sociais que o país atravessou, e a avaliação educacional foi bastante discutida, fazendo surgir novas abordagens.

A proliferação dos testes, nem sempre construídos com rigor técnico e científico e clareza de objetivos, levou algumas instituições representativas, após recorrentes recomendações, a estabelecerem padrões – *standards* – a serem seguidos para a construção dos vários instrumentos psicométricos para testes psicológicos e técnicas de diagnóstico, e elaboração de testes de rendimento escolar.

Após 1963, os reflexos das desigualdades sociais com implicativos na diferenciação das oportunidades educacionais levaram políticos americanos a criarem novas condições educacionais, a partir de educação compensatória com programas curriculares, tendo em sua avaliação o instrumento de controle da qualidade do ensino e dos investimentos feitos, fazendo, com isso, surgir o conceito de *accountability* – como prestação de conta ou responsabilização.

Segundo Vianna (2014a), em oposição ao modelo proposto pelo estadunidense Tyler, no início do século 20, pesquisadores ingleses desenvolveram a Teoria Clássica dos Testes (TCT). E, no mesmo século, década de 1950, para superar as limitações da TCT, pesquisadores ingleses desenvolveram a Teoria de Resposta ao Item (TRI) possibilitando uma nova proposta de análise estatística.

Assim, a partir da década de 1970, a avaliação educacional, ampliando seu escopo, passa a ser também associada a políticas públicas, fazendo surgir novas ideias que vão permitir formulação de teorias e modelos, disseminação e divulgação de importantes estudos, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra.

Na Inglaterra, a avaliação educacional surge em meados do século XIX, associando um programa social com vistas à eficiência nacional. A teoria do desenvolvimento econômico, pelo emprego e segurança nacional, teve ampla repercussão na condução de políticas públicas da educação inglesa.

Pesquisas na área da educação foram impulsionadas, em especial sobre avaliação, a partir dos trabalhos realizados pelos ingleses Francis Galton (1822-1911), Karl Pearson (1857-1936), Charles Spearman (1863-1945), entre outros. Estudos em linhas ligadas a métodos estatísticos e técnicas de *survey* contribuíram para o desenvolvimento da psicometria, área que influenciou a construção de instrumentos de medidas psicológicas e do rendimento escolar.

Pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ocorreu um período de prosperidade econômica em

muitos países. A Inglaterra, na busca pelo desenvolvimento econômico fundamentado no capitalismo, afiança na relação direta entre a educação e a formação de mão de obra tecnicamente qualificada. Passaram a considerar o processo educacional essencial para alcançar o crescimento econômico.

Para atingir os objetivos econômicos, era necessário reformular os obsoletos currículos das escolas inglesas de forma a garantir a formação de mão de obra qualificada. Caberia à educação tal tarefa. Junto à adoção de um currículo nacional, veio a implantação de novos exames nacionais. Para Rothen (2018, p. 19), as “mudanças objetivaram criar diplomas de fim de curso, apoiar o processo de seleção pós-secundário em instituições e fornecer aos empregadores instrumentos para a tomada de decisões”.

Segundo Vianna (2014a), desde o início dos trabalhos avaliativos é acentuada a concepção de uma avaliação para tomada de decisão. No entanto, isso não é bem resolvido para os ingleses. A avaliação educacional, *evaluation* – avaliação de programa – e *assessment* – avaliação do rendimento escolar –, apresenta controvérsias. A concepção subjacente a esses dois termos tem ligação, por um lado, com a questão de os exames nacionais das avaliações externas ser dispositivo utilizado para controle e regulação pelo Estado e ameaçar a cultura da autonomia dos professores, de elevado apreço à educação inglesa, e por outro, pela tendência de afastamento da prática avaliativa comprometida com a qualidade da educação.

Apesar dos avanços e de todos os aparatos tecnológicos desenvolvidos, as polêmicas acerca da avaliação educacional ainda subsistem. Localizada em um campo controverso, mas dinâmico, a avaliação educacional está em constante transformação, com novas teorias e modelos para atendimento às múltiplas exigências da qualidade da educação (VIANNA, 2014a).

Abordagens epistemológicas da avaliação

Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação de hoje pode ser considerada a mesma que aquela praticada em outros tempos da história, por exemplo, quando servia para selecionar homens para o exército ou funcionários para a administração do Império chinês no século II (a.C.), ou para trabalhar na indústria, na primeira Revolução Industrial.

A trajetória da história da avaliação educacional, já abordada neste texto, na perspectiva das duas fenomenologias, a dos exames e a da avaliação da aprendizagem, foi recuperada para o encadeamento à compreensão acerca de a prática avaliativa trazer em seu bojo maneiras bem

específicas de conceber o ato avaliativo e a finalidade do uso de seus resultados.

Leite (2015) afirma que a ciência se baseia em explicar fenômenos e é na relação entre o sujeito e o objeto que se constitui o centro do debate epistemológico. Os procedimentos metodológicos assumem, no estudo do processo do conhecimento, especial relevância por ser um campo de convergência com a epistemologia. Todo o conhecimento fundamenta-se num paradigma. A aprendizagem e a investigação científica implicam a aprendizagem prévia do modelo e das técnicas inerentes a esse paradigma.

A abrangência dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação se torna essencial para a compreensão de que, em qualquer modelo avaliativo que seja adotado, nele se concentra a maneira como o avaliador concebe o indivíduo, a escola, a sociedade, o mundo, influenciando tanto no ato avaliativo quanto na reflexão para tomada de decisão (FRANCO, 1990).

Surge, então, a necessidade de conceituar epistemologicamente o ato de avaliar, tendo a ciência de que, desde sempre, ele é constitutivo do ser humano e está presente na atividade cotidiana. Com esse entendimento, ao tratar das questões epistemológicas e práticas da avaliação em educação, Luckesi (2018, p. 54) afirma que “o ato avaliativo é um ato de investigar a qualidade da realidade”.

Para Sacristán (1998, p. 298), a prática avaliativa “se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características” do avaliado recebe “a atenção de quem avalia”, que analisa e valoriza “suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante para a educação”, seja o avaliado um estudante, um grupo de estudantes, um ambiente educativo, projeto político-pedagógico, objetivos educativos, materiais, professores, programas, escola, rede, sistema etc.

Segundo Vianna (2014a), a partir do momento em que Edward Lee Thorndike, no século XX, desenvolveu uma fundamentação teórica e todo um aparato tecnológico sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos, a avaliação passou a ter o significado de medida (*testing*).

Com isso, no final da década de 1960, começam a surgir novas teorias sobre avaliação fazendo emergir todo um trabalho de reformulação da prática avaliativa, com destaque para as contribuições de Michael John Scriven⁸ em 1967, Robert E. Stake⁹ em 1967, Daniel Leroy Stufflebeam¹⁰ em 1971 e

⁸ Michael John Scriven, nascido no Reino Unido, Inglaterra, cresceu na Austrália e passou a maior parte de sua carreira profissional nos Estados Unidos. Usou o termo avaliação formativa pela primeira vez em 1967 em seu artigo *Evaluation for Course Improvement*. Para ele, a avaliação desempenha vários papéis, embora tenha um único objetivo, o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Defendia que a avaliação deveria ser aplicada durante o processo, no andamento do curso (formativa), e não após o processo (somativa), caracterizando a avaliação segundo o momento do processo avaliativo (DUTRA, TAROUÇO, PASSERINO, 2008).

Benjamin Samuel Bloom¹¹, inovadores de uma dimensão metodológica e modelos teóricos, influenciando fortemente, desde então, o campo da avaliação educacional.

Muitas críticas se deram sobre o emprego de modelos de avaliação baseados em medidas, isso pelo fato de se constituírem em abordagens quantitativas sem considerar a qualitativa. Em meados do século XX, houve espaço para o surgimento da racionalidade subjetivista de avaliação (FRANCO, 1990).

Segundo Dias Sobrinho (2004), os dois modelos avaliativos, quantitativo e qualitativo, mais recorrentes e concorrentes, estão ancorados nas indicações básicas da epistemologia objetivista e da epistemologia subjetivista. A cada um dos modelos de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica, corresponde uma epistemologia.

Epistemologia objetivista

Curiosamente não foi na área da educação que se fizeram surgir as discussões acerca da avaliação da educação. Foi via Psicologia da Educação, em sua vertente de diagnóstico psicométrico de qualidades mentais, de aprendizagens e avaliação de variáveis da personalidade, criados nos laboratórios da Alemanha, que de forma decisiva influenciaram a área educativa (SACRISTÁN, 1998; DIAS SOBRINHO, 2004).

Uma transposição dos estudos em psicologia para a área das ciências sociais se deu baseada nos critérios da cientificidade, em que a observação, a verificação e a experimentação foram tidas como indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias (FRANCO, 1990).

Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação fundada na epistemologia objetivista é considerada

⁹ Robert E. Stake, psicólogo educacional estadunidense, especialista em avaliação institucional e avaliação qualitativa. Na obra *The countenance of Educational Evaluation* de 1967, caracterizou a avaliação como um processo de descrever e julgar programas educacionais, através de investigação formal. Para ele, a avaliação orienta mais para as atividades de um programa do que para suas intenções, estruturada no modelo de avaliação responsiva/sensível. Entende que é fundamental que o avaliador tenha o maior número possível de dados diferenciados sobre a experiência que os estudantes têm em relação a uma proposta de ensino posta em ação (LEIMIG, 2012).

¹⁰ Daniel Leroy Stufflebeam, professor estadunidense, em seu livro *Educational Evaluation & Decision Making* de 1971, definiu avaliação como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas. Recebeu notoriedade mundial por seu trabalho em avaliação e desenvolvimento do modelo CIPP de avaliação, que requer a avaliação do contexto (C), *imput* ou entrada (I), processo (P) e produto (P), procedimento para recolher informação que permitia ao avaliador reunir dados para julgar o valor de um programa e tomar decisões. É uma abordagem de avaliação focada na decisão e enfatiza o fornecimento sistemático de informações para o gerenciamento e operação do programa (LUCKESI, 2018).

¹¹ Benjamin Samuel Bloom (1913-1999), psicólogo e pedagogo estadunidense “estabeleceu denominações adjetivadas para avaliação, articuladas com três momentos de uma ação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa” (LUCKESI, 2018, p. 173).

eminentemente técnica, científica, neutra, objetiva e adota procedimentos de quantificação de produtos para prestar informações claras, incontestáveis e úteis para orientar o mercado e os governos, tendo por objetivo o controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios.

O referencial epistemológico constituído em termos da objetividade (positivismo), na concepção de Leite (2015) como sendo o conhecimento objetivo, é para o senso comum um conhecimento preciso, indubitável e, como tal, contém uma verdade que não se questiona. Estabelecida pela ciência, é a relação entre causa e efeito que permite a definição de uma lei científica. Assim, o conhecimento científico é objetivo porque define que em determinadas circunstâncias e condições é que um determinado fenômeno acontece.

Nessa perspectiva, um conhecimento objetivo é uma teoria sobre o mundo, não é algo que depende do sujeito que observa, independe dele, mas que este pode aprender com o tal fenômeno. Na epistemologia objetivista, o fenômeno é independente da experiência subjetiva do sujeito.

Franco (1990) aponta como importante consequência da abordagem objetivista é considerar os fatos sociais desprovidos de historicidade, movimento e contradição, pressupondo a objetividade ser alcançada pelo pseudodistanciamento do pesquisador para garantir a neutralidade, como se para estudar uma realidade o pesquisador não fizesse parte dela; pelos procedimentos, métodos que garantissem fidedignidade e validade aos dados, textos; pelos instrumentos para coleta de dados, tendo como foco principal a preocupação centrada no cientificismo, primando pela experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade; e pela planificação, ao supor controle, manipulação e previsão para garantir o sucesso das ações.

A justificativa para o uso desse modelo técnico metodológico na avaliação da educação seria que os seus usuários ou clientes têm o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, isso, segundo parâmetros prévios e objetivamente estabelecidos, levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos e promovem comparações e *ranking* (DIAS SOBRINHO, 2004).

Além do ranqueamento, Freitas *et al.* (2009) e Freitas (2013, 2014) alertam sobre as diversas consequências e implicativos para a escola do uso dos resultados da avaliação externa como as políticas regulatórias, o currículo reduzido, a limitação da ação pedagógica, interferência na autonomia do professor, bonificação, punição, responsabilização ou culpabilização do professor pelo desempenho dos

estudantes, entre outros.

Os equívocos e as limitações observadas ao modelo objetivista de avaliação levaram pesquisadores a estudos e proposições técnico-metodológicas radicalmente opostas fazendo surgir o modelo subjetivista de avaliação.

Epistemologia subjetivista

A epistemologia subjetivista, também conhecida como idealista segundo Franco (1990), qualitativa, holística, fenomenológica, naturalista para Dias Sobrinho (2004) e relativista na visão de Leite (2015), constitui um paradigma de conhecimento em que a relação entre sujeito e objeto depende da experiência do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é o centro do conhecimento científico, tem predominância sobre o objeto do conhecimento.

A partir da década de 1970, nos Estados Unidos, as práticas objetivistas tiveram que dividir espaços com uma epistemologia mais aberta, transdisciplinar, que requer operações de produção de juízos de valor e aborda os fenômenos do campo social por meio de metodologias complexas. Desde então, a epistemologia subjetivista passou a competir e conviver (não sem dificuldades) com a epistemologia objetivista (DIAS SOBRINHO, 2004).

Segundo Franco (1990), foi em decorrência às críticas ao modelo objetivista, aos instrumentos, procedimento e aplicação dos testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados que se abriu maior espaço para o modelo subjetivista com procedimento e instrumentos de coleta de dados com elaboração de questões abertas, questionários e entrevistas.

No paradigma da subjetividade, a metodologia torna-se um instrumento de trabalho, assumindo por vezes formas qualitativas, o conhecimento é sempre único, não se procurando estabelecer regras, leis da sua verificação, o juízo de valor se dá por meio de diferentes olhares a partir de diferentes posições gerando diferentes resultados, ao contrário do que ocorre no paradigma objetivista (LEITE, 2015).

A epistemologia subjetivista tem uma perspectiva de compreensão da realidade como complexa, dinâmica, aberta e polissêmica; a verdade é, portanto, relativa e dependente das experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão imersas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso das abordagens qualitativas e intuitivas para interpretar a realidade complexa (DIAS SOBRINHO, 2004).

Nesse sentido, os atores envolvidos têm claro que na abordagem epistemológica, considerando que a avaliação é subjetiva, as metodologias utilizadas são principalmente de natureza qualitativa, e que eles, os avaliadores, influenciam e se deixam influenciar pelas circunstâncias que envolvem a realidade a ser avaliada.

Segundo Dias Sobrinho (2004), combinar a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista com a epistemologia subjetivista faz emergir práticas em que se valorizam as atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas.

No mesmo sentido, a respeito de problemas epistemológicos objetivismo/subjetivismo, Vianna (2014) julga ser inteiramente falsa essa dicotomia quantitativo/qualitativo que pretende opor uma à outra e salienta que a coexistência entre o quantitativo e o qualitativo se dá sem maiores traumas, o que possibilita abertura para novas perspectivas de ações com a atenuação da radicalização positivismo/quantitativo em relação ao fenomenológico/qualitativo.

No entanto, para Franco (1990, p. 65, grifo da autora), a abordagem subjetivista mostrou-se insuficiente para a explicação da realidade educacional porque, à semelhança do que ocorre no modelo objetivista, “fragmenta a realidade, na medida em que permanece a nível das análises ‘abstratas’ e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo”, entretanto, desconsidera sua trajetória histórica e social. A autora apresenta ainda, como consequência, o fato de o modelo subjetivista de avaliação desconsiderar a perspectiva quantitativa na pesquisa e o radicalismo contra um delineamento e uma sistematização dos dados, podendo comprometer a qualidade da investigação da realidade avaliada.

Considerações finais

Ainda que o modelo epistemológico adotado para uma dada avaliação seja discutível, seus resultados mostram uma realidade e servem para reflexões e o seu uso deve ser para planejar ações educativas que sejam relevantes para uma educação de qualidade.

A primeira contribuição deste texto é a reflexão, à luz da história, acerca do surgimento e evolução dos estudos e paradigmas da ação avaliativa como investigação da realidade para subsidiar a análise e decisão do gestor no uso dos resultados como diagnóstico do processo educativo ou como classificação e seleção do sujeito para o avanço no processo educacional.

A segunda é reforçar a compreensão, à luz da epistemologia, que a avaliação é permeada por

uma concepção de sujeito, de escola e de sociedade que se alinha a um modelo avaliativo correspondente, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica. Portanto, tem que se ter claro que o objeto de estudo de uma avaliação é uma realidade dinâmica e complexa, considerada polissêmica, plurirreferencial, que só pode ser compreendida mais adequadamente por meio de múltiplas abordagens e vertentes de estudos (DIAS SOBRINHO, 2004).

Outra valência é sobre o uso dos resultados de uma avaliação, compreendendo que o uso diagnóstico ou o uso classificatório/seletivo, no processo educacional do sujeito ou em políticas públicas, pertence ao âmbito da gestão. Isso porque a tomada de decisão não pertence ao ato de avaliar. O processo avaliativo se encerra na ação de fornecer informações úteis e confiáveis acerca de uma dada realidade, assim, a dimensão do julgamento, reflexão para a tomada de decisão e a ação para melhoria do processo educacional pertencem ao gestor, seja ele o professor, o gestor de escola, o gestor de rede, o gestor de sistema, ou outro.

Importante ter presente e efetiva compreensão do modelo epistemológico adotado para uma dada avaliação. Ainda que seja discutível, seus resultados mostram uma realidade e servem para reflexões e o seu uso deve ser para planejar ações educativas que sejam relevantes para uma educação de qualidade, sustentada em uma ciência em construção e conectada com os fatos reais, isto é, com a vida das pessoas (MOREIRA, 2017, 2019).

Feitas essas considerações, espera-se contribuir para o debate e compreensão de que a apropriação dos resultados de uma avaliação não ocorre de forma igual por todos os envolvidos na avaliação, mas sim uma leitura singular e própria, tendo como referência seus objetivos, isto é, a sua intenção de uso dos resultados.

Referências

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO, Robinson Moreira. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, maio/ago. 2017.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução Ivone Castilho Beneditti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Paidéia)

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, SP: v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DUTRA, Renato Luís de Souza; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; PASSERINO, Liliana. Avaliação formativa usando objetos de aprendizagem SCORM. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n.1, julho de 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete Angelina (orgs.). **Ciclo de debates vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis, Insular, p. 147-176, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

LEIMIG, Eveline Silva de Freitas. **Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2012.

LEITE, Pedro Pereira. Objetivismo, Subjetivismo e Intersubjetividade. **Lectures/Readings**, 2015. Disponível em: <https://globalherit.hypotheses.org/4012>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Mestrado Profissional e a formação interdisciplinar no ensino de Matemática: Do disciplinar ao transdisciplinar. In: FERREIRA, João Roberto Resende; PORTO, Marcelo Duarte; SANTOS, Mirley Luciene dos. **Os desafios do ensino de ciências no século XXI e a formação de professores para a educação básica**. Curitiba: CRV, p. 217-231, 2017.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Tendências em Educação Matemática com enfoque na atualidade. In: NEVES, Regina Pina; Dörr, Raquel Carneiro (orgs.). **Formação de professores de matemática: desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, p. 45-64, 2019.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos, EdUFSCar, p. 17-36, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação do ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: teoria e história. In: **Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: v. 25, n. 60, p. 14-35, dezembro, 2014a. Número Especial.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. In: **Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: v. 25, n. 60, p. 196-232, dezembro, 2014b. Número Especial.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: vivência e reflexão. In: **Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: v. 25, n. 60, p. 234-276, dezembro, 2014c. Número Especial.