

## TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

### *Naiola Paiva de Miranda*

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/Faced da Universidade Federal do Ceará/UFC.  
E-mail: naiolamiranda@gmail.com

### *Lucas Melgaço da Silva*

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação/Faced da Universidade Federal do Ceará/UFC.  
E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br

### Desenvolvimento

As tendências históricas da avaliação educacional visam demonstrar a sua evolução, especificamente articular as suas gerações e abordar os pensadores que desfilaram com suas concepções. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

O estudo é pertinente no sentido acadêmico de que possibilita a construção do conhecimento na prática avaliativa e enriquece a pesquisa científica com novas oportunidades de estudo. Ainda, a ênfase na Avaliação Educacional é impulsionada pela convergência em que as tendências históricas contribuíram para suscitar o debate em torno das concepções no ato de avaliar.

### Historicizando a Avaliação Educacional

A avaliação nos tempos primórdios apresentou as características de estimar, distinguir e selecionar. Tais procedi-

mentos eram utilizados pelo imperador chinês, SHUM, 3000 a.C. com a finalidade de promover ou demitir os seus soldados. Sendo também utilizado pelos professores na Grécia e Roma antiga.

Durante a Idade Média eram praticados exames orais, ou exames com caráter mais formais. Sendo defendida na Renascença a observação como posição básica da avaliação. Segundo Worthen e Sanders (1987 apud VIANNA, 1995), a avaliação relacionada ao processo educativo sempre existiu, sendo que somente adquiriu uma natureza formal quando Horace Mann (1845) iniciou a prática de coleta de dados para subsidiar decisões de políticas públicas que afetariam a educação.

A avaliação adentrou ao século XIX com a importância atribuída à medida científica e desenvolveu a psicometria, ramo da Psicologia que se relaciona com as demais ciências humanas. Foram determinantes os trabalhos do francês Francis Galton que aplicava testes para medir diferenças individuais de aptidão mental e admitia existir uma correlação entre as capacidades sensoriais passíveis de serem medidas e construídas pela inteligência.

A escala de Binet-Simon, criada em 1904 e sujeita a adaptações acabou por influenciar a concepção e utilização de testes de medição do QI (coeficiente de inteligência). Estes testes psicológicos, inicialmente ligados a psicologia, começaram a ser utilizados pelas escolas como técnicas para classificar os alunos e medir os seus progressos. Binet orientou o seu trabalho no sentido do estudo global do indivíduo e criou um

teste para despistar alunos com deficiências mentais. A “escola de Binet” considera que a inteligência, a memória, a atenção e o sentido estético constituem-se como variáveis descritoras dos indivíduos. Para esta “escola”, a medição da inteligência permitiria determinar o nível mental de cada indivíduo.

Nos Estados Unidos da América, nos idos do século XIX, surgiram os estudos de Horace Mann que versavam sobre substituir os exames orais pelos escritos. Ao invés de utilizar poucas questões gerais deveria utilizar uma maior quantidade de questões específicas nos exames desenvolvendo-se então, as primeiras técnicas de avaliação. Convém observar que estes procedimentos ainda não tinham nenhum embasamento teórico.

Entretanto, a primeira avaliação, de fato, ocorreu no final do século XIX, entre 1887 e 1898, quando Joseph Rice procurou verificar a influência do tempo dedicado aos exercícios no processo de alfabetização em diferentes escolas, desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisa de alcance escolar e estudou sobre a construção, uso e correção de testes objetivos e testes dissertativos. Desse modo, tendo a avaliação dado um novo impulso em suas características de medir, avaliar, prever e classificar.

Ainda no final do século XIX, sobre a influência do Positivismo e correntes filosóficas empíricas, com o desenvolvimento de métodos estatísticos e como um meio de combater a subjetividade dos exames orais, a sociedade industrial autorizou a encontrar mecanismos para seleção de estudantes de acordo com seus conhecimentos.

O grande passo na evolução foi dado por Edward Thorndike, nas primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento da teoria para medir mudanças nos seres humanos, através dos testes padronizados, na qual a avaliação passou a ter o significado de medida. Essa é a época do *survey*<sup>1</sup> que emprega diferentes critérios (taxa de evasão, taxa de aprovação) para medir a eficiência da escola e ou do professor (VIANNA, 1995).

Nas três primeiras décadas a vida social norte-americana foi influenciada por três princípios do gerenciamento da indústria: sistematização, padronização e eficiência. A área educacional também influenciada por essas ideias passou a se preocupar em definir padrões que possibilitassem a mensuração da eficiência das escolas e dos sistemas educacionais, incorporando na educação os mesmos procedimentos que os empresários empregavam no mundo da indústria.

O uso do *survey* levou ao desenvolvimento de testes objetivos que eram referenciados a objetivos, dando origem aos testes referenciados a normas. Os testes padronizados surgiram, basicamente, após a Primeira Guerra Mundial (1914/1918), sendo usados equivocadamente na determinação da eficiência de programas e sistemas educacionais.

Durante a década de 1930 a ideia de mensuração, por meio de testes padronizados, evoluiu incluindo procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos

<sup>1</sup> Tipo de pesquisa que se utiliza de coleta de dados e/ou informações sobre características, comportamentos ou opiniões de um certo grupo de pessoas por meio de um instrumento que comumente é um questionário.

alunos. Sousa (1995) destaca o estudo de oito anos, implementado por Tyler, no qual introduziu vários procedimentos de avaliação (inventários, escalas, listas de registro de comportamentos, questionários) para coletar informações sobre o desempenho dos alunos, tendo em vista os objetivos curriculares.

A influência exercida por Tyler, no período de 1930 a 1945, foi tão notória que ele passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da Avaliação Educacional ou o “Pai da Avaliação Educacional”. Com a publicação do seu artigo *General Statement on Evaluation* (Declaração geral de avaliação), clássico no gênero, Tyler passou a influenciar os modelos de Hammond (s.d.) e o de Metfessel e Michael.

Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939/1945), surgem alguns problemas de ordem econômica e social que abalaram a vida das pessoas e das instituições. Soma-se a isso o início da chamada “guerra fria”, resultante do conflito ideológico entre o capitalismo ocidental e o socialismo real do Leste Europeu.

Apesar disso, importantes transformações vão se processando na área de avaliação, como o desenvolvimento da Teoria Clássica dos Testes (TCT), repercutindo na criação em 1947, da *Educational Testing Service* (ETS), por inspiração de alguns educadores, entre eles Lindquist e Tyler. Segundo Vianna (1995, p. 11), a ETS passa a ter influência mais tarde sobre amplos programas de avaliação, como o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) e o *International Assessment of Educational Progress* (IAEP).

Ainda sob a influência de Tyler, na década de 50, Bloom concebe a noção de aprendizagem para o domínio afetivo e cognitivo fazendo a distinção entre o processo de ensino-aprendizagem, que encaminhava o aluno para a aquisição do conhecimento, e o processo de avaliação, que verificava se o aluno desenvolveu-se de acordo com a expectativa. Então, foram publicadas as taxonomias de objetivos educacionais conhecidas como “Taxonomia de Bloom”, que define em detalhes explícitos uma hierarquia de habilidades cognitivas aplicáveis às diversas áreas (BLOOM, 1976).

Dando continuidade, o lançamento pela União Soviética do *Sputnik*<sup>2</sup>, em 1957, que contribuiu indiretamente para um grande impulso na avaliação. Os americanos, inconformados com a superioridade soviética, passaram a investir maciçamente na educação, e, por conseguinte, canalizaram grande soma de esforços em programas de avaliação, tornando-se impositiva, após constatação da deficiência tecnológica associada à carência educacional. Nesse contexto, a educação teve relevância decisiva no desenvolvimento de novas estratégias de ensino e a avaliação ganhou novos espaços.

Para Vianna (1995), o trabalho de Cronbach em 1963, denominado de *Course Improvement Through Evaluation* (Melhoria do Curso Através de Avaliação), levantou importantes questões metodológicas, criticando as teorias anteriores e mostrando as limitações das avaliações no desenvolvimento de currículos. Cronbach defendeu que a avaliação educacional

<sup>2</sup> Primeiro satélite artificial da Terra. Lançado no ano de 1957 pela extinta União Soviética.

deveria aferir seus produtos ainda durante o processo, e não apenas medir sua eficácia depois de pronto no mercado. Desse modo, surgiu de forma implícita o princípio da avaliação formativa em detrimento do princípio da avaliação somativa, os quais foram desenvolvidos posteriormente por Scriven.

Nesse período, em que o contexto político sinalizava para uma grande preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais, surgiu, segundo Vianna (1995), por influência de Robert Kennedy, o conceito de responsabilidade em educação, *accountability*, como forma de prestação de contas dos recursos empreendidos na educação e dos seus resultados obtidos, evitando possíveis desperdícios. Nesse sentido, é aprovada a lei *Elementary and Secondary Education Act* (ESEEA), tornando obrigatória a avaliação de todos os projetos financiados, como forma de controle da qualidade do ensino e dos investimentos feitos em educação.

Fica evidente a busca pela máxima produtividade e pela eficiência do sistema educacional, próprios do modelo capitalista de produção. A educação vai se sujeitando à lógica do mercado na qual os mecanismos de avaliação se fortalecem como necessidade de controle por parte do Estado e para atender as exigências de qualidade impostas pelo mercado.

Worthen e Sanders (1987 apud VIANNA, 1995, p. 12) mostram que a ausência de avaliadores qualificados comprometeu as avaliações que pouco serviram para avaliar a efetiva eficiência dos sistemas educacionais, seus currículos e programas.

A prática generalizada de avaliações mostrou que muitas eram inadequadas e, segundo Madaus *et al* (1993 apud VIANNA, 1995, p. 12-13), “essa insatisfação resultou no surgimento de novas teorias sobre avaliação, destacando-se autores como Michael Scriven em 1960, Robert Stake em 1967 e Daniel Stufflebeam em 1971”, que se tornaram responsáveis por uma nova dimensão metodológica da avaliação educacional.

Novas perspectivas de ações são abertas com a diminuição da radicalização positivismo/quantitativo em relação ao fenomenológico/qualitativo e, preocupados com a qualidade dos trabalhos de avaliação, foi criado em 1981, o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*<sup>10</sup>, coordenado por Stufflebeam. Segundo Firme (1994, p. 6) para guiar as avaliações de programas e projetos na sua dimensão mais ampla, este comitê estabeleceu quatro critérios gerais: “utilidade, viabilidade, exatidão e ética”.

- Utilidade — o processo de avaliação, em sua totalidade, deve ser útil a todos os atores envolvidos, que vão se beneficiar direta ou indiretamente dos seus resultados. Se não for dessa forma é preferível que não se realize.
- Viabilidade — refere-se à possibilidade de execução e a oportunidade no tempo, no espaço e nas condições. Por isso, deve ser assegurada a viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social.
- Exatidão — conduzida corretamente da melhor forma possível, com instrumentos adequados, sintoni-

zados com sua fonte e a informação que se quer obter, assegurando-lhe uma clara comunicação entre os envolvidos.

- Ética — realizada com a necessária transparência e com o devido respeito entre os que dela participam, observando se é apropriado fazê-la, se é justa e se não fere valores.

De acordo com Lima (2007), os critérios mencionados se constituem de fato em grandes princípios balizadores da avaliação educacional, que vem, desde então, norteando seus caminhos conceituais e metodológicos numa perspectiva mais crítica das práticas avaliativas nas concepções dos pensadores.

### Os Pensadores da Avaliação

Os estudos de Escudero (2003) comentam a respeito dos pensadores Ralph W. Tyler; Lee. J. Cronbach; Michael Scriven; Daniel L. Stufflebeam e Robert Stake que tornam-se coerente neste trabalho e que serão delineadas as suas concepções sobre avaliação educacional a seguir.

Tyler nos anos 60 abrange de uma forma mais contundente os seus estudos e deu ênfase que a avaliação também é um meio de informar a eficácia do Programa Educacional. Colaborando para os ajustes que se fizeram necessários com muita propriedade e assegurando que o processo de avaliação devia promover mudança, pois o que se pretendia em edu-

cação era a promoção na mudança de comportamentos nos diferentes níveis e manifestações dos alunos.

A avaliação deveria cuidadosamente definir os objetivos pré-estabelecidos em relação ao comportamento do aluno e ao desenvolvimento individual de sua aprendizagem dentro de um processo de socialização, em que o aluno, a sociedade e o conteúdo a ser desenvolvido pudessem interagir.

Surgiu então a segunda geração da avaliação educacional, com a característica descritiva para buscar um entendimento através dos dados obtidos por meio dos objetivos estabelecidos e alcançados.

Tyler também se preocupa com a formação continuada do professor, e que a avaliação também se constituía de um meio para informar a eficiência e eficácia do fazer pedagógico.

Logo, três aspectos históricos importantes marcaram essa geração: conflito na sociedade americana no seu sistema educacional, desencanto nas escolas públicas e desenvolvimento tecnológico.

Stake em 1975 defendia a ideia de o professor trabalhar com duas matrizes de dados: uma descritiva e outra de julgamento. Este modelo era incluído na categoria dos “modelos de julgamento de mérito”. Em suma, deveria ser considerado o que podia ser útil entre dados antecedentes, transações, e resultados. Considerando como antecedente qualquer condição existente anterior ao ensino e a aprendizagem relacionando-se aos resultados. As transações apresentavam-se como processos dinâmicos enquanto que antecedentes e resultados eram relativamente estáticos.

Na definição de avaliação o componente “medida” foi sendo complementado pelo de informação. Stufflebeam em 1971 compôs um modelo administrativo de avaliação aplicável ao processo de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento de currículos, a projetos educacionais e a sistema de ensino. No modelo proposto, o professor deveria reunir informações sobre o desempenho dos alunos e sua decisão sobre sua promoção ou retenção, pertencia a instâncias superiores da hierarquia escolar.

Segundo o modelo de Stufflebeam (1971), a avaliação era definida como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas. O modelo C.I.P.P.<sup>3</sup>, lançado por ele, definiu a avaliação como um processo racional onde existia um contexto (C), um *imput* ou entrada(I), um processo (P) e um produto (P) e a informação recolhida com a avaliação permitia aos agentes educativos reunirem dados para tomarem as suas decisões.

Na polêmica causada pela definição do modelo de avaliação surgiu como alternativa o “julgamento de valor” baseado nos estudos Scriven e Stufflebeam em 1978, como também Stake 1975. Para além da verificação de objetivos os autores supracitados consideravam que na avaliação havia uma descrição com julgamento, ou seja, eram apreciados os objetivos do ensino. Foram eles quem primeiro definiu os conceitos de avaliação formativa e somativa. Nesse modelo foram demarcadas as diferenças entre “padrões” e “critérios”.

Scriven e Stufflebeam (1971) deram especial ênfase ao mérito, ou “julgamento de valor”, como principal componente

<sup>3</sup> Modelo teórico de avaliação desenvolvido por Daniel L. Stufflebeam.

do conceito de avaliação. O que diferenciou esse modelo dos “tylerianos” não foi a diferença entre os papéis formativo ou somativo da avaliação, mas a apreciação de mérito dos próprios objetivos.

Para Scriven e Stufflebeam (1971) não foi apropriado aceitar os objetivos estipulados pelos planejadores, admitindo que, em alguns casos, a avaliação pudesse repudiar os objetivos do planejamento utilizando o que se chama de “critérios de avaliação”. Defenderam a que avaliação fosse livre de objetivos que concentrasse seu foco no resultado de uma atividade, tanto os esperados quanto os não previstos.

Ademais, este estudo permite o entendimento de que essas concepções sobre avaliação influenciaram e contribuíram para a melhoria e aplicação das práticas avaliativas contemporâneas.

## Referências

BLOOM, B. Taxionomia de objetivos educacionais. Compêndio primeiro: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1976.

ESCUADERO, Tomás. “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”. *Revista Eletrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.9 n.1 Disponível em: <[http://www.uv.es/RELIEVEvon1/RELIEVEvon11\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVEvon1/RELIEVEvon11_1.htm)> acesso em: 20/11/2008.

FETTERMAN, D.M. Empowerment Evaluation. In Introduction To Theory and Practice. In *Empowerment Evaluation-Kno-*

*wledge and Tolls for Self Assesment & Accountability*. California (EUA) Editora Sage Publications.1996.411p.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidade. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, n° 5, p. 5-12, jan./mar. 1994.

SOUZA, C. P. de. (org). *Avaliação do rendimento escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

STAKE, R. E. *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus: Merrill, 1975.

STUFFLEBEAM, D. *Educational evaluation and decision-making*. Itasca: Peacock, 1971.

\_\_\_\_\_. *Evaluation as enlightenment for decision making*. Columbus: Ohio State University Evaluation Center, 1968.

TYLER, R. *Principios básicos de currículuo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. Tese (1997). Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP: São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, jul.-dez., 1995, p. 7-22.

## ALGUNS TEMAS PEDAGÓGICOS NA OBRA DE GILBERTO FREYRE

*Emanuel Freitas da Silva (UFRN)*

E-mail: emanuelfreitas@gmail.com

*Ana Paula dos Santos Lima (UECE)*

E-mail: paulalima82@yahoo.com.br

### Introdução

O presente artigo apresenta as conclusões de um estudo realizado no âmbito da pós-graduação e que trata de algumas questões postas sobre a educação brasileira na obra do pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). Sociólogo, antropólogo, historiador, literato, escritor, jornalista: a imensa produção bibliográfica do autor não deixa dúvidas acerca do vasto campo de estudos que comporta; e é assim que destacamos, neste espaço, algumas reflexões no campo educacional. Sabemos que, após a publicação de *Casa Grande & Senzala*, em 1933 — considerada por alguns como um “terremoto” na intelectualidade brasileira (LARRETA & GIUCCI, 2000) — Freyre criou condições institucionais, sociais e intelectuais eficazes para manter-se como um *escritor* — bem mais do que um *professor* — obstinado a legitimar sua carreira a partir da interpretação que sua obra apresenta sobre o Brasil: uma terra híbrida, alegre, a maior “contribuição dos portugueses para o novo mundo” (FREYRE, 2003). Assim, falar da grandiosidade e da importância da obra de Freyre seria, sem dúvida, “chover em um solo molhado”. Por isso é que nos cabe, aqui, apontar