

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGILSON MACIEL BORGES

**OS ALICERCES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A
ELABORAÇÃO TEÓRICA DE INTELECTUAIS NA DÉCADA DE 1980**

São Carlos
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGILSON MACIEL BORGES

**OS ALICERCES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A
ELABORAÇÃO TEÓRICA DE INTELECTUAIS NA DÉCADA DE 1980**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de doutor em educação. Área de concentração educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 31 de março de 2017.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Rothen

São Carlos
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Regilson Maciel Borges, realizada em 31/03/2017:

Prof. Dr. José Carlos Rothen
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai
UFSCar

Profa. Dra. Adriana Bauer
USP

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Cartderón Flores
PUCCAMP

AGRADECIMENTOS

A Deus, que protege, guia e orienta meu caminho desde sempre.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento desse estudo por meio da concessão de bolsa de pesquisa de doutorado, que me possibilitou dedicação exclusiva a pesquisa nesses quatro anos.

Ao professor Dr. José Carlos Rothen, que me orientou durante esse período de formação no doutorado, me recebeu, acolheu e acreditou no projeto apresentado ainda no processo de seleção, com quem pude aprender muito sobre a arte de pesquisar e por quem tenho grande estima.

Aos professores Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUC-Campinas) e Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar), pelas contribuições prestadas durante o exame de qualificação do doutorado, indicando possíveis caminhos a serem seguidos na pesquisa.

Aos professores Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUC-Campinas), Dra. Adriana Bauer (USP), Dra. Alessandra Arce Hai (UFSCar) e Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar), por aceitarem compor a banca de defesa, pela seriedade na avaliação do trabalho realizado e pelas indicações prestadas no momento da arguição.

Aos meus pais Reginaldo Rodrigues Borges e Ednelza Maciel Borges, que mesmo distante geograficamente estão presente todos os dias na minha vida, por vezes numa ligação telefônica apenas para dizer que estamos bem.

Aos meus irmãos Reginelza Maciel Borges, Reginaldo Maciel Borges, Rejane Maciel Borges e Reginildo Maciel Borges, que torcem, vibram junto e transmitem todas as energias positivas para nunca desistir.

Aos sobrinhos Amanda, Micael, Jaíne, Janaína, Nicolas, Nicole, Isabela, Kevin, Davi e Hugo, que me alegram, tornam os dias mais felizes e me ensinam a nunca perder de vista o olhar da curiosidade, próprio da infância.

A cunhada e amiga Jamie Regis Ramos, pela força e incentivo ao crescimento.

As muitas famílias que encontrei por aqui e me receberam com o mesmo afeto, Marcos Paulo Soares, Felipe Soares, Cida de Faria, Mayara Gasparini, José da Palma, Ana Clara, Yasmin, Pina Girardi, Júlia Girardi, Bruno Soares, Lala Marques, Manu, Magali Giovanella, Rafael Giovanella, Paula Longo, Márcia Longo, Oliveira e Janaína.

A Frei Alain André Henri Hévin (Ministro Provincial da Terceira Ordem Regular de São Francisco de Assis) pela colaboração e apoio durante minha formação acadêmica inicial, o que me oportunizou a continuidade nos estudos.

Aos amigos de todas as horas, antigos e novos, pessoas da melhor qualidade, que para não correr o risco de esquecer de algum nome não os menciono aqui, mas saibam que repassei

nesse momento pela memória todos e todas que, em algum momento, marcaram minha vida, de modo que sintam-se representados e abraçados.

Aos colegas do grupo de estudo da UFSCAR, orientandos do Professor José Carlos Rothen: Ana Lúcia Calbaiser, Andreiliza Cristina de Souza, Jaime Farias Dresch, Joelma dos Santos Bernardes, Letícia Bortolin e Pamela Cristina Botiglieri, com que trabalhei muitas vezes em conjunto e também debati os primeiros resultados dessa pesquisa e souberam lançar seus olhares críticos sobre esse relatório final.

Aos demais colegas da UFSCar que encontrei durante o cumprimento dos créditos obrigatórios de disciplinas do Curso de Doutorado, com quem sentei muitas vezes para um café ou mesmo para um almoço regado a uma boa conversa.

Aos membros do Grupo de pesquisa “Observatório e Pesquisa das Políticas de Avaliação da Educação Superior (POW1), que integra a Rede Universitas/BR, pelas ricas discussões e aprendizado em torno da temática da avaliação e da qualidade na Educação Superior.

Enfim, agradeço a todos que torceram e acreditaram na seriedade desse período de estudo, lhes digo que o título de doutor é nosso, pois de nada ou pouco adiantaria o título se não houvesse a certeza em poder compartilhar todo aprendizado adquirido nesses anos de formação.

*No Princípio Deus criou os céus e a terra e, ao
observar o que havia feito, disse:
- Vejam só como é bom o que fiz!
E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.
No sétimo dia Deus descansou. Foi então que o
seu arcanjo veio e lhe perguntou:
- Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais
são os seus critérios? Em que dados baseia o seu
juízo? Que resultados, mais precisamente, o
Senhor estava esperando? O Senhor por acaso
não está envolvido demais em sua criação para
fazer uma avaliação desinteressada?
Deus passou o dia pensando sobre estas
perguntas e à noite teve um sono bastante
agitado. No oitavo dia Deus falou:
- Lúcifer, vá para o inferno!
E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação.*

(PATTON, Michael, traduzido por Dilvo Ristoff
em Campos e caminhos da avaliação: a avaliação
da avaliação superior no Brasil. In: FREITAS,
Luiz Carlos de (Org.). Avaliação: construindo o
campo e a crítica. Florianópolis: Editora Insular,
2002, p. 120).

RESUMO

A pesquisa analisa a configuração do campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, tendo como ponto de partida a identificação de autores brasileiros que ajudaram a construir o campo e as suas respectivas contribuições teóricas sobre a temática em questão. A década de 1980 foi particularmente rica para a organização do campo educacional brasileiro, em especial para a avaliação, por se tratar de um período em que foram formuladas as primeiras experiências sistematizadas de avaliação para a educação no país (Edurural/1981, Paru/1983, Cnres/1985, Geres/1986), período no qual também se acumulou considerável conhecimento sobre avaliação da educação, e que acabaram se constituindo como principais referências teóricas para a temática. Diante disso, discutimos a seguinte questão: qual era a configuração do campo científico da avaliação educacional brasileira na década de 1980? A fim de responder a esse questionamento, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental, associada às estratégias dos estudos bibliométricos e à análise de conteúdo. Essa metodologia foi desenvolvida em quatro etapas: 1) Revisão da bibliografia; 2) Coleta e organização das fontes; 3) Análise e interpretação dos dados; e 4) Apresentação dos resultados da pesquisa. Nossa hipótese é a de que foi nos anos 1980 que começaram a ser delineadas as duas principais abordagens de avaliação que embasaram as discussões em torno da avaliação educacional no Brasil: uma fundamentada principalmente na mensuração dos resultados e outra que defende prioritariamente a participação nos processos avaliativos. Os resultados buscam explicitar o entendimento dos autores analisados em torno do que é avaliação, de quais são os atores responsáveis pelo processo de avaliação, de quais as metodologias defendidas na realização dos processos avaliativos e de quais os usos dos resultados da avaliação. São recorrentes no período os seguintes posicionamentos: a) a avaliação aparece como uma atividade inerente ao fazer humano, e por isso não pode se reduzir a uma ação mecânica, pois implica numa relação de poder e de negociação entre avaliador e avaliado; b) do avaliador é exigida maturidade e experiência profissional para lidar com as atividades complexas que decorrem do processo de avaliação; c) as metodologias de avaliação não possuem um padrão único, pois elas variam de acordo com o que está sendo avaliado e com a expertise do avaliador; e d) quanto ao uso dos resultados da avaliação, o ideal é que eles fossem tornados públicos o mais cedo possível para ajudar na tomada de decisões que visem a melhoria do que foi avaliado. A pesquisa mostra ainda que ser partidário de uma das abordagens de avaliação, além de representar os interesses de agentes que defendem e põem em prática fundamentos que orientam o entendimento acerca do que é avaliação, quem deve conduzir o processo, como deve ser realizada e do que fazer com os seus resultados, também revela os conceitos mais gerais que dão sustentação a própria existência do campo. Nossa conclusão é a de que o campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980 se encontrava em processo de constituição e sua lógica de funcionamento se baseava mais na complementaridade das ideias sobre o tema da avaliação do que nos conflitos e competições.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Campo científico da avaliação. Abordagens de avaliação educacional. Avaliação como resultado. Avaliação como processo.

ABSTRACT

The research analyzes the configuration of the scientific field of educational evaluation in Brazil in the 1980s, starting with the identification of Brazilian authors who helped to construct this field and their respective theoretical contributions on the subject in question. The 1980s were particularly rich for the organization of the Brazilian educational field, especially for evaluation, as it was a period in which the first systematized evaluation experiences for education in the country were formulated (Edurural / 1981, Paru 1983 , Cnres / 1985, Geres / 1986), a period in which considerable knowledge on educational evaluation was also accumulated, and which eventually became the main theoretical references for this subject. With these information, we can discuss the following question: what was the configuration of the scientific field of Brazilian educational evaluation in the 1980s? In order to respond to this questioning, we do a bibliographical and documentary research, associated with the strategies of bibliometric studies and content analysis. This methodology was developed in four stages: 1) Review of the bibliography; 2) Collection and organization of sources; 3) Analysis and interpretation of data; and 4) Presentation of the results of the research. Our hypothesis is that it was in the 1980s that the two main approaches to evaluation that started the discussions about educational evaluation in Brazil began to be outlined: one based mainly on the measurement of results and another that primarily advocates participation in evaluation processes. The results try to make explicit the understanding of the authors analyzed around what is evaluation, of which who are the responsible for the evaluation process, the methodologies defended in the accomplishment of the evaluation processes and of which uses of the evaluation results. The following positions are recurrent in the period: a) the evaluation appears as an inherent activity to the human doing, and therefore cannot be reduced to a mechanical action, since it implies in a relationship of power and negotiation between evaluator and evaluated; b) for the evaluator is required maturity and professional experience to deal with the complex activities that result from the evaluation process; c) the evaluation methodologies do not have a single standard, because they vary according to what is being evaluated and with the expertise of the evaluator; and d) regarding the use of evaluation results, the best option was if they made it public as soon as possible to assist in making decisions that aim at improving what has been evaluated. The research also shows that being in favor of one of the evaluation approaches, besides representing the interests of agents who defend and put into practice fundamentals that guide the understanding about what is evaluation, who should conduct the process, how it should be carried out and the what to do with its results, also reveals the more general concepts that support the very existence of the field. Our conclusion is that the scientific field of educational evaluation in Brazil in the 1980s was in the process of being constituted and its logic of functioning was based more on the complementarity of ideas on the subject of evaluation than on conflicts and competitions.

Keywords: Educational evaluation. Scientific evaluation field. Approaches to educational evaluation. Evaluation as a result. Evaluation as process.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Distribuição do material por ano de publicação (1980-1989).....	115
-----------	---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Os principais autores da avaliação educacional na década de 1980.....	125
Quadro 2	- Concepções teóricas de intelectuais da avaliação educacional no Brasil (1980-1989).....	208
Quadro 3	- Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980.....	226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Distribuição do material por tipo de produção (1980-1989).....	115
Tabela 2	- Distribuição do material por revistas científicas (1980-1989).....	116
Tabela 3	- Distribuição do material por ano e tipo de estudo (dissertação ou tese) (1980-1989).....	117
Tabela 4	- Distribuição dos trabalhos (teses e dissertações) por instituição (1980-1989).....	117
Tabela 5	- Distribuição dos livros e capítulos de livros por editora (1980-1989).....	118
Tabela 6	- Distribuição dos autores que produziram mais de dois textos (1980-1989).....	120
Tabela 7	- Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram.....	132
Tabela 8	- Distribuição dos textos segundo o tipo de documento.....	139
Tabela 9	- Distribuição dos textos segundo o nível de ensino.....	141
Tabela 10	- Distribuição dos textos segundo os tipos de avaliação.....	142
Tabela 11	- Distribuição dos textos segundo a origem institucional dos autores...	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABTE	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AIS	Ações Integradas de Saúde
ANAMPOS	Associação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CEDATE	Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CGTB	Central Geral dos Trabalhadores do Brasil
CIPLAN	Comissão Interinstitucional de Planejamento
CNRES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONCLAT	Conferência da Classe Trabalhadora
CPC	Conceito Preliminar do Curso

CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
ENC	Exame Nacional dos Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPU	Editora Pedagógica Universitária
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituições de Ensino Superior
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais/Tecnologia Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LLNC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

NUPEB	Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior
OMEF	Organização Mundial Para a Educação Pré Escolar
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PENAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Popular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
C-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEM-JF	Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNI	Serviço Nacional de Informação
SUS	Sistema Único de Saúde
SUDS	Programa de Desenvolvimento de Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde nos Estados
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UMC	Universidade Cândido Mendes
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMEP	Universidade Metodista
URP	Unidade Referência de Preços

USP	Universidade de São Paulo
USI	União Sindical Independente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A NOÇÃO DE CAMPO SUAS IMPLICAÇÕES PARA PENSAR UMA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	31
2.1 O conceito bourdieusiano de campo	31
2.2. A noção de campo e sua relação com a construção do campo científico da avaliação	36
2.3 O intelectual como agente na construção do campo.....	41
2.4 Procedimentos metodológicos de análise: a Epistemologia Política	45
3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	48
3.1 Uma periodização histórica da avaliação educacional.....	48
3.1.1. O período pré-tyleriano (-1930)	50
3.1.2 O período tyleriano (1930-1945).....	52
3.1.3 O período da inocência (1946-1957).....	53
3.1.4 O período do realismo (1958-1978)	54
3.1.5 O período do profissionalismo (1973-)	56
3.2 Abordagens de avaliação educacional: concepções teóricas e metodológicas.....	58
3.2.1 Avaliação baseada em objetivos.....	61
3.2.2 Avaliação baseada na lógica científica.....	62
3.2.3 Avaliação baseada no valor agregado	65
3.2.4 Avaliação a serviço da decisão.....	66
3.2.5 Avaliação orientada para consumidores	68
3.2.6 Avaliação centrada nos participantes	70
3.2.7 Avaliação qualitativa	72
3.3 Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional	76
4 ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL NA DÉCADA DE 1980	81
4.1 O processo de transição política	81
4.2 Os problemas econômicos e as sucessivas políticas de ajuste	89
4.3 A mobilização e a organização social.....	97
4.4 O desenvolvimento do campo educacional.....	102

5 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PUBLICADA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1980	113
5.1 Mapeamento bibliométrico da produção sobre avaliação educacional (1980-1989)	113
5.2 Identificação dos principais autores da avaliação educacional na década de 1980..	122
5.3 Caracterização dos principais autores da avaliação educacional na década de 1980	126
5.4 Os textos selecionados para análise.....	131
5.5 Caracterização dos textos selecionados	139
6 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1980 NO BRASIL	146
6.1 Abordagens de avaliação educacional	147
6.1.1 Avaliação como resultado	147
6.1.2 Avaliação como processo	153
6.2 Concepções de avaliação educacional	160
6.2.1. Avaliação como resultado	160
6.2.2. Avaliação como processo	168
6.3 Os atores da avaliação educacional.....	172
6.3.1. Avaliação como resultado	172
6.3.2. Avaliação como processo	180
6.4 Preferências metodológicas.....	182
6.4.1. Avaliação como resultado	183
6.4.2. Avaliação como processo	191
6.5 Usos dos resultados da avaliação.....	197
6.5.1. Avaliação como resultado	197
6.5.2. Avaliação como processo	200
7 CONCLUSÃO.....	203
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE – A: LISTA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (1980-1989).....	226
APÊNDICE - B: MODELO DA FICHA DE ANÁLISE	313

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado se insere no campo da avaliação educacional, o mesmo que vem se consolidando no Brasil como campo científico desde a década de noventa (DIAS SOBRINHO, 2003; SOUSA, 2005), resultado da centralidade que a avaliação adquiriu nas políticas educacionais deste período (ROTHEN; BARREYRO, 2011a).

Inicialmente, cabe ressaltar que o entendimento de campo nos é dado por Pierre Bourdieu (1983), para o qual se trata de um espaço estruturado de posições, onde o que está em jogo é uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica. A avaliação educacional, por sua vez, está sendo entendida na diversidade que envolve o próprio fenômeno educativo, e nisto se inclui tanto seu nível macro, em termos da avaliação de sistemas educacionais, da avaliação de programas educacionais e da avaliação em larga escala, quanto seu nível micro, em termos da avaliação de rendimento escolar e da avaliação de currículo (GOLDBERG, 1980).

Importa ainda considerar que a avaliação educacional, com todos os níveis que a compõem (sistemas, programas, rendimento escolar, currículo, etc.), encontra-se delimitada “pela teoria e prática que as circunstancializam”, disso compreende-se que “a avaliação não se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação” (LUCKESI, 1984, p. 6). Nesta perspectiva entendemos que toda definição e atividade avaliativa trazem consigo uma concepção teórica de educação e uma prática pedagógica que traduz o posicionamento de quem a emite e a executa.

A compreensão da figura de intelectual também nos é fornecida por Pierre Bourdieu, que define a ideia de intelectual como aquele que, apoiado num capital de reconhecimento e de competência, adquirido num campo específico, intervém de forma pontual em outros campos sem se converter a eles (BOURDIEU, 1999). No caso do campo científico, o encastelamento intelectual na torre de marfim da academia e a desvinculação de qualquer interesse de classe para servir unicamente à cientificidade, são condições essenciais para a produção de conhecimento científico, que só pode, por sua vez, ser oferecido pelo ambiente da universidade, quartel-general do campo científico (BURAWOY, 2010).

Assim, compreendemos a avaliação educacional enquanto um campo científico que ainda se encontra em processo de consolidação e fortalecimento no Brasil, recebendo importante contribuição teórica nos anos 1980, onde se localiza um acúmulo considerável de

produção de conhecimento sobre a temática da avaliação¹. É um período em que começa a ser delineada, por pesquisadores brasileiros no âmbito da comunidade científica, uma nova abordagem de avaliação denominada de avaliação emancipatória, que possibilitou superar os pressupostos teórico-metodológicos e o autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional presentes na literatura e vigentes na prática que marcava a avaliação no país (CALDERÓN; BORGES, 2013).

O interesse por este campo de conhecimento teve início no ano de 2009, com meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa “Estudos em Avaliação”². Na ocasião analisei a produção sobre avaliação publicada pela Revista Ensaio da Fundação Cesgranrio³, sob orientação inicial do professor Dr. Itamar Mendes da Silva e orientação final do professor Dr. Adolfo Ignacio Calderón⁴. Com o professor Itamar Silva aprendi e consegui assimilar uma abordagem teórico-crítica da avaliação educacional (SILVA, 2009; 2010; BORGES, 2010), e com o professor Adolfo Ignacio Calderón um pragmatismo tecnicista no campo dos estudos sobre o Estado da Arte (BORGES; CALDERÓN, 2010; 2011; CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2010; 2011), conhecimento que o referido professor tinha aprofundado em seu estágio de pós-doutorado realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acredito que estas duas vertentes, apesar de serem dicotômicas, me permitiram vivenciar diversas abordagens e estratégias metodológicas que carrego na minha formação.

Logo após a defesa da dissertação de mestrado, em fevereiro de 2011, comecei a docência no ensino superior, primeiro como professor do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES), no curso de Pedagogia da PUC-Campinas, ministrando as disciplinas Filosofia da Educação e Política Educacional, e, posteriormente como professor da disciplina Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior no curso de pós-graduação *lato sensu* em Didática no Ensino Superior da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) em parceria com a Escola Paulista de Negócios (EPN). Também

¹ No final deste trabalho se encontra um quadro com o mapeamento da produção científica sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (APÊNDICE A).

² Nessa linha de pesquisa estiveram vinculados estudiosos da temática da avaliação como Newton Cesar Balzan, Mara Regina Lemes de Sordi, Itamar Mendes da Silva, Adolfo Ignacio Calderón, dentre outros.

³ Dissertação intitulada “Avaliação na Educação Básica: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1999-2008)”.

⁴ A mudança de orientador no decorrer da pesquisa ocorreu devido ao ingresso do Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva no Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e a posterior contratação do Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, o mesmo que vinha do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Tuiuti do Paraná (UTP).

atuei como tutor à distância e professor responsável da disciplina Ética Profissional, do curso de Gestão Pública do Centro Universitário Claretiano (Polo Campinas).

Passado dois anos, no ano de 2013, fui aprovado no processo seletivo para ingresso no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição na qual me encontro hoje como bolsista do CNPq. Sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Rothen iniciamos essa pesquisa que se encontra diretamente vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, História e Avaliação da Educação Superior (GEPHAES), na qual o referido professor, em parceria com a Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro (USP), investiga concepções de avaliação, política e história da avaliação da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; 2008b; 2008c; 2010; 2011; ROTHEN; BARREYRO, 2011b). Nesse período de estudo socializamos algumas análises preliminares da pesquisa, apresentando em eventos científicos a ideia de construção do campo da avaliação educacional no Brasil a partir de categorias propostas por Bourdieu (BORGES; ROTHEN, 2013), da análise de textos sobre avaliação considerados paradigmáticos para a área (BORGES; ROTHEN, 2014; 2015) e do mapeamento da produção sobre avaliação publicada nos anos 1980 (BORGES; ROTHEN, 2016).

Ainda nesse campo de estudos em avaliação, participei de pesquisa inserida no Observatório da Educação (OBEDUC), "Políticas da Expansão da Educação Superior", que congrega uma rede de pesquisadores denominada Rede Universitas/BR. A Rede se divide em sete subgrupos que pesquisam pontos diferentes de um mesmo projeto. Dentre os subgrupos, há o Subgrupo 3 que estuda a temática da avaliação, com projeto "Avaliação, expansão e qualidade da educação superior no século XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação no período pós-SINAES – 2004/2012", que investiga, à luz dos resultados das avaliações de cursos desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, a partir da criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), as características dos cursos com as notas mais elevadas (4 e 5), visando à compreensão do que seja "qualidade" na educação superior. Resultados dessa pesquisa também foram apresentados em congressos científicos da área (BOTIGLIERI; ROTHEN; BORGES, 2013; 2014) e em outros eventos específicos da Rede Universitas/BR (ROTHEN et al., 2015a; 2015b; SANTANA et al., 2016).

É dentro desta trajetória recente na área dos estudos em avaliação que teve origem a problemática investigada nesta pesquisa, que busca responder a seguinte questão: Qual era a configuração do campo científico da avaliação educacional brasileira na década de 1980? E a partir disso indagamos sobre quais os estudos sobre avaliação publicados na década de 1980? Quais os principais autores brasileiros que discutem a temática da avaliação

educacional nos anos 1980? Que textos desses autores podem ser considerados mais representativos para se pensar uma história da avaliação educacional no Brasil? Nas produções analisadas, qual o entendimento desses autores acerca do conceito de avaliação educacional? Quais são os atores responsáveis pelo processo de avaliação? Quais as metodologias defendidas na realização dos processos avaliativos? E quais os usos dos resultados da avaliação?

A escolha do período pesquisado deu-se em razão do entendimento de que nesse período, em que as políticas, programas e projetos para as diferentes áreas sociais no Brasil se encontravam em processo de formulação, foram também criadas as primeiras políticas de avaliação para a educação no país, momento em que são organizadas e publicadas as principais obras sobre a temática da avaliação, que acabaram se constituindo como referência para o campo em construção (SAUL, 2010). Foram também nos anos 1980 que tiveram início as primeiras experiências sistemáticas e propostas de avaliação das instituições de educação brasileira (ROTHEN; BARREYRO, 2011a), tanto para a educação básica quanto para o ensino superior.

Na educação básica destacam-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL/1980), a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública de vários estados brasileiros⁵ (1987) e a Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª Série do 2º Grau da rede pública e privada de quatro cidades do país⁶ (1987) (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002). Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007) ressalta que a experiência desses estudos sobre o rendimento escolar e o desempenho dos sistemas educacionais possibilitaram no final dos anos 1980 o delineamento de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º

⁵ De acordo com Gatti, Vianna e Davis (1991), para a implementação deste programa em território nacional foi necessário estudos experimentais em fases distintas: a primeira foi aplicada a 10 cidades – Belém, São Luís, Natal, Recife, Aracaju, Belo Horizonte, Niterói, Florianópolis, Cuiabá e Brasília (VIANNA; GATTI, 1988); a segunda fase foi aplicada a 20 cidades de 10 estados – Santarém e Castanhal (Pará), Imperatriz e São José do Ribamar (Maranhão), Mossoró e Currais Novos (Rio Grande do Norte), Caruaru e Timbaúba (Pernambuco), Estância e Itabaiana (Sergipe), Volta Redonda e Campos (Rio de Janeiro), Montes Claros e Barbacena (Minas Gerais), Blumenau e Criciúma (Santa Catarina), Rondonópolis e Sinop (Mato Grosso), Plano Piloto e Taguatinga (Brasília) (VIANNA, 1989); a terceira fase foi aplicada a 39 cidades de 15 estados – Manaus, Tefé e Parintins (Amazonas), Macapá (Amapá), Rio Branco (Acre), Porto Velho (Rondônia), Teresina, Floriano e Parnaíba (Piauí), Fortaleza, Sobral e Crato (Ceará), João Pessoa, Campina Grande e Patos (Paraíba), Maceió, Palmeira dos Índios e Penedo (Alagoas), Salvador, Jacobina e Vitória da Conquista (Bahia), Vitória, Cachoeiro de Itapemirim e Colatina (Espírito Santo), São Paulo, Ribeirão Preto e Marília (São Paulo), Curitiba, Maringá e Cascavel (Paraná), Porto Alegre, Santa Maria e Pelotas (Rio Grande do Sul), Goiânia, Jataí e Ceres (Goiás), Campo Grande, Ponta Porã e Corumbá (Mato Grosso do Sul) (VIANNA, 1989).

⁶ O projeto foi aplicado a quatro cidades – Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba (VIANNA, 1991).

grau (SAEP), que segundo a autora, era o desenho preliminar do que viria a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Na educação superior, três propostas, de curta vigência, foram implementadas, trata-se do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU/1983), do Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNRES/1985), e do Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES/1986) (DIAS SOBRINHO, 2003; BARREYRO; ROTHEN, 2008; 2011a). Newton Balzan e José Dias Sobrinho (1995) apontam dois principais motivos da necessidade da avaliação institucional neste período, o primeiro é o cumprimento do princípio de prestação de contas à sociedade e o segundo diz respeito ao fortalecimento das instituições públicas ante as contínuas ameaças de privatização.

A respeito das primeiras experiências de avaliação sistêmicas realizadas nos anos 1980, observa-se que grande parte delas foram promovidas por órgãos de governo, a nível federal e estadual. Em alguns casos, sobretudo as experiências realizadas na educação básica, contaram com a participação de outras instituições, como universidades e fundações de pesquisa, no processo de aplicação dos instrumentos, análise dos dados e publicização dos resultados, caso, por exemplo, do trabalho conjunto desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Fundação Carlos Chagas (FCC) que coordenaram e executaram o EDURURAL.

Tendo por base essas experiências pioneiras para a avaliação da educação brasileira, que Gladys Beatriz Barreyro e José Carlos Rothen (2011, p. 76) definem a década de 1980 como o “momento da proposta”, por se tratar de um período em que:

[...] não foi implantada pelo poder público uma sistemática contínua de avaliação da educação superior. A movimentação da década de 1980 sinaliza a futura adoção de uma sistemática contínua de avaliação da educação superior, pela inserção na Lei Maior, em 1988, no art. 209, com exigência da avaliação das instituições privadas de ensino (não apenas para as de nível superior). Assim, a avaliação entra na legislação, apesar de o preceito constitucional ainda não vincular, explicitamente, a autorização aos resultados da avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 77-78).

Igualmente Vicente de Paula Almeida Júnior (2005), ao analisar o processo de elaboração das políticas de avaliação da educação superior brasileira entre 1983 a 1996, define três fases em que se configuram o processo de formação das políticas de avaliação para a educação superior no Brasil, sendo a primeira delas denominada pelo autor como

“construção da agenda da avaliação”, que vai de 1983 a 1992, trata-se de um período em que a avaliação passa a chamar atenção do governo⁷.

Bernardete Gatti, Heraldo Vianna e Claudia Davis (1991, p. 7) observam que:

Esta efervescência no cenário educacional, que se caracterizou por um afã em contornar problemas crônicos da educação brasileira, não se fez acompanhar por medidas que permitissem avaliar se as ações adotadas estavam atingindo os objetivos propostos, permitindo eventuais alterações em pontos de estrangulamentos. Desta forma, conta-se, na maior parte dos casos, tão somente com medidas grosseiras, a saber as estatísticas oficiais que se referem às taxas de evasão, repetência e aprovação.

A constatação apontada pelos autores, de que o impacto dos resultados das avaliações era mínimo, pode ser explicada pela inexistência de uma cultura sólida de avaliação em nosso sistema educacional e também pela falta de especialistas qualificados para o exercício profissional da avaliação em nosso meio (VIANNA, 1992; 2003), fato este que ainda é muito comum nos dias atuais, quando se discute, por exemplo, que para além da difusão dos resultados “é necessário que se definam diretrizes sobre como usar, [...], esses resultados na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente e consequente, evitando-se, [...], que os resultados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória” (VIANNA, 2003, p. 27).

Notadamente, o que ocorreu durante os anos 1980 foi o delineamento, por acadêmicos que participaram de comissões governamentais do Ministério da educação (MEC) a época, das duas principais concepções de avaliação que vieram a ser adotadas posteriormente, quer seja, a da avaliação como uma visão formativa/emancipatória, presente no PARU/1983, e da avaliação como regulação/controle, presente na CNRES/1985 (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; 2011). As discussões em torno dessas duas concepções encontraram acolhida no seio da academia brasileira, por meio de pesquisadores que defenderão ora uma visão política, ora uma visão mais técnica da avaliação educacional, que influenciarão, inclusive, as políticas de avaliação formuladas no Brasil a partir dos anos 1990.

A preocupação em torno da avaliação educacional, neste período, também foi discutida em três eventos significativos para a área da educação, tal como aponta Ana Maria Saul (2010, p. 42-43). Trata-se da realização de três eventos em que se discutiram questões metodológicas da avaliação, focalizando-se as abordagens quantitativa e qualitativa na avaliação. São eles: o “III Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste”, que foi realizado em setembro de 1983, na cidade de Belo Horizonte; o “Seminário Nacional

⁷ As outras duas fases, segundo o autor, correspondem a “formulação da política” (1993-1995) e a “consolidação ou implementação da proposta governamental” (1995-1996) (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p. 11).

de Avaliação da Educação: Necessidades e Tendências”, realizado em agosto de 1984, na cidade de Vitória; e a “Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: Possibilidades e Limites”, promovido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), em outubro de 1984.

Outros eventos que discutiram questões relacionadas à avaliação também foram realizados ao longo da década de 1980, dentre os quais se encontram: o “Seminário sobre o Vestibular”; realizado em 1980 pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), os dois “Encontros tematizados em torno da qualidade do ensino superior” organizados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1982; o “Seminário de Metodologias de Avaliação de Universidades” realizado em 1982; o “Seminário Avaliação em Educação de Adultos” organizado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), em 1983; entre 1985 e 1986 foram realizados pela Secretaria da Educação Superior os “Seminários ‘Vestibular Hoje’”; o “Encontro Nacional de Supervisão do Ensino Superior Particular Isolado” realizado em 1986; e outros dois eventos que aconteceram em 1988, o “Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior” e o “Seminário Nacional sobre Avaliação e Ação Supervisora no Ensino Superior Particular Isolado”.

O cenário exposto justifica a opção pela década de 1980 enquanto recorte temporal do presente estudo, por se tratar de um período especialmente rico para a organização do campo educacional brasileiro, no qual a avaliação se faz presente por meio da elaboração de propostas e programas avaliativos para os diferentes níveis de ensino. Foi um período em que a avaliação meramente tecnicista passou a ser questionada, emergindo uma visão da dimensão política da avaliação educacional, como contraponto ao tecnicismo na educação (CALDÉRON; BORGES, 2013a). Sem contar que se trata de um período em que a sociedade brasileira passava por uma série de transformações em seus mais variados cenários, na política é o momento de transição de um regime ditatorial para a democracia, na economia há a ocorrência de sucessivas políticas de ajuste, e no âmbito social é um período de intensa mobilização e organização.

Ao se discutir a trajetória da avaliação educacional no Brasil numa perspectiva histórica, alguns estudos apontam para essa ênfase na dimensão política da avaliação durante os anos 1980 no país (SOUSA, 1998; SOUSA, 2005; SAUL, 2010), outros descrevem numa sequência temporal as iniciativas e modelos de avaliação desenvolvidos ao longo desse período, que englobam tanto a educação básica (VIANNA, 1995; 2002; GATTI, 2002; 2009; 2014; FREITAS, 2007; COELHO, 2008) quanto a educação superior (DIAS SOBRINHO,

2002; 2003; ALMEIDA JÚNIOR, 2005; BARREYRO; ROTHEN, 2008a; 2008b; ZAINKO, 2008; ZANDAVALI, 2009), há ainda quem aborde aspectos gerais do campo ao enfatizar as concepções de estudiosos brasileiros da avaliação (DEPRESBITERIS, 1999; CALDERÓN; BORGES, 2013a) e as tendências temáticas predominantes da produção científica brasileira publicada em periódicos científicos nacionais (CALDERÓN; BORGES, 2013b). Entretanto, sem negar a importância desses textos para a compreensão da história do campo da avaliação educacional no Brasil, os trabalhos não discutem a ideia de constituição do campo, tal como propõe esta pesquisa, com a identificação e caracterização das concepções dos autores que formam esse campo. Assim, a presente tese discute a hipótese de que foi na década de 1980 que se constituíram as principais referências sobre o tema da avaliação do Brasil, assim como foi também nesse período que começaram a se delinear duas principais abordagens de avaliação que embasaram as discussões sobre avaliação educacional no país: uma fundamentada na mensuração dos resultados e outra que defende a participação nos processos de avaliação.

Para pesquisar este cenário e responder aos questionamentos anteriormente apresentados, realizamos esta pesquisa, que tem como objetivo geral analisar a configuração do campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, tendo como ponto de partida a identificação de autores brasileiros que ajudaram a construir o campo e as suas respectivas contribuições teóricas sobre a temática em questão.

São nossos objetivos específicos:

- Apresentar revisão dos momentos e abordagens que marcaram a trajetória da avaliação educacional no cenário internacional;
- Traçar um panorama histórico dos principais acontecimentos políticos, econômicos, sociais e educacionais que marcaram o Brasil dos anos 1980;
- Identificar e organizar, numa linha histórica, os estudos sobre avaliação educacional publicados durante a década de 1980;
- Descrever, por meio das produções analisadas, o percurso histórico da construção do campo científico brasileiro da avaliação educacional; e
- Analisar as apropriações e sentidos que levam diferentes agentes a apresentarem determinados agrupamentos teóricos, num espaço de relações objetivas que é o campo científico.

Para se atingirem os objetivos traçados realizamos uma pesquisa de caráter documental (CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) associada às estratégias dos

estudos bibliométricos (HAYASHI et al., 2008; HAYASHI; FERREIRA JUNIOR, 2010), seguida pelos procedimentos formulados na Epistemologia Política (ROTHEN, 2004) e pela análise de conteúdo (BARDIN, 1995).

Antonio Chizzotti (2006, p. 19) ressalta que “a pesquisa documental é, [...], uma etapa importante para se reunir os documentos já produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados”. A pesquisa documental foi utilizada em virtude de que se pretende “traçar a evolução histórica (...) [do] problema” (CHIZZOTTI, 2006, p. 18), em nosso caso os aspectos teóricos da produção brasileira sobre avaliação disponibilizada em diferentes fontes. No levantamento foram considerados como documentos os diferentes materiais escritos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tais como leis, regulamentos, normas, pareceres, livros, capítulos de livros, artigos científicos, anais de eventos e teses e dissertações.

Às técnicas de análise documental foram incorporadas as técnicas da análise bibliométrica (HAYASHI et al., 2008; HAYASHI; FERREIRA JUNIOR, 2010), que se propõe como uma avaliação objetiva da produção científica (ARAÚJO, 2006). De acordo com Carlos Hayashi e Amarilio Ferreira Junior (2010), os estudos bibliométricos possuem uma dupla função, por um lado, permitem um tratamento e análise quantitativa das produções científicas, e, por outro, fornecem uma ideia do estado da arte e da evolução da ciência. “Com a análise bibliométrica é possível construir indicadores de produção científica que permitem conhecer a evolução de um campo de conhecimento [...]” (HAYASHI et al., 2008, p. 102). Neste estudo a bibliometria possibilitou a definição dos autores que formam o campo da avaliação, como se apresenta mais a frente na quinta seção.

A Epistemologia Política, por sua vez, possui como questão central saber quais são os “princípios” adotados por um grupo social, “isto é, quais são os princípios que determinam a ação desse grupo” (ROTHEN, 2004, p. 95), enfocando as ideias, os conceitos e os pressupostos que se problematizam. José Carlos Rothen (2004, p. 96) considera que o estudo da Epistemologia Política deve procurar “identificar o conjunto de princípios a partir do qual a realidade é interpretada/construída”. É, assim, fundamental na análise da Epistemologia Política a identificação das regras e dos modelos adotados por determinados grupos.

A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (1995), é uma técnica de análise de comunicação que visa obter a descrição do conteúdo dessas mensagens, que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Com isso buscou-se fazer uma análise temática, que “consiste em descobrir

os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1995, p. 105).

Esta metodologia foi desenvolvida obedecendo-se quatro etapas principais: **1)** Revisão da bibliografia; **2)** Coleta e organização das fontes; **3)** Análise e interpretação dos dados; e **4)** Apresentação dos resultados da pesquisa.

Na etapa da revisão bibliográfica foram encontrados textos que permitiram delimitar o objeto de investigação e a consequente definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. No que diz respeito à produção de pesquisas sobre avaliação educacional durante os anos 1980, destacam-se alguns estudos que permitem a compreensão do cenário da produção científica publicada no período estudado, a partir da produção de artigos (VIANNA, 1992; CANDAU; OSWALD, 1995), de teses e dissertações (SOUSA, 1994ab; 1995; 1996; TEIXEIRA, 2006), de outras fontes como livros, capítulos de livros, relatórios técnicos de pesquisa (SOUSA, 2005; SAUL, 2010) e de documentos oficiais (DIAS SOBRINHO, 2003; BARREYRO; ROTHEN, 2008ab; 2011). Somam-se a essas produções os textos teóricos dos autores que fundamentam o referencial teórico-metodológico da pesquisa, no tocante a definição da Epistemologia Política enquanto procedimento metodológico (ROTHEN, 2004; ROTHEN, 2005; TANNÚS, 2008; ROTHEN, 2008; SILVA, 2012; BORGES; ROTHEN, 2015) e a noção de campo científico (BOURDIEU, 1983; 1996; 2002; 2004abcd; 2007).

Quanto à segunda etapa de coleta e organização das fontes, o material foi encontrado em bases indexadoras de Periódicos Científicos⁸, no Portal Domínio Público⁹, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação¹⁰ e nos sites das bibliotecas das instituições a que se vinculam os programas. A pesquisa no site das bibliotecas também permitiu o levantamento de livros e de capítulos de livros publicados na década de 1980. Nessa coleta foram utilizados os seguintes descritores: “Avaliação”, “Avaliar”, “Avaliação Educacional”, “Aprovação”, “Reprovação”, “Vestibular”, “Exames vestibulares”,

⁸ Disponíveis nos sites do Scientific Electronic Library Online (disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt); e do Educ@ Publicações online de educação (disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso).

⁹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

¹⁰ Foram visitados os sites dos 29 programas de mestrado e doutorado em educação, existentes desde os anos 1960, conforme assinalam Fávero (1993) e Warde (1993): ISAE-FGV; PPGE-PUCRJ; PPGE-PUCRS; PPGE-PUCSP; PPGE-UCP; PPGE-UERJ; PPGE-UFAM; PPGE-UFBA; PPGE-UFC; PPGE-UFES; PPGE-UFF; PPGE-UFG; PPGE-UFMG; PPGE-UFMS; PPGE-UFMT; PPGE-UFPB; PPGE-UFPE; PPGE-UFPR; PPGE-UFRGS; PPGE-UFRJ; PPGE-UFRGN; PPGE-UFSCAR; PPGE-UFSC; PPGE-UFSM; PPGE-UNB; PPGE-UNESP; PPGE-UNICAMP; PPGE-UNIMEP; PPGE-USP.

“Qualidade”, “Rendimento escolar”, “Fracasso escolar”, “Sucesso escolar”, “Provas”, “Evasão”. A diversidade desses descritores se deu em razão da tentativa de abarcar o maior número possível de trabalhos que abordassem a temática pesquisada, para tanto se considerou os mais diferentes modos a que se refere à literatura especializada quando se trata da pesquisa sobre a produção científica brasileira a respeito da avaliação educacional (VIANNA, 1992; CANDAU; OSWALD, 1995). No levantamento foram encontrados um total de 595 publicações, distribuídas em 6 capítulos de livros, 7 documentos oficiais, 9 publicações em anais de eventos, 65 livros, 252 artigos científicos, 244 dissertações e 12 teses (10 de doutorado e 2 de professor titular). Todo esse material encontra-se organizado em planilhas *Microsoft Excel* contendo os principais dados de cada produção, como: Tipo de Produção, Revista/Editora/IES, Ano, Volume e Número, Seção na Revista, Autor, Vínculo Institucional, Orientador, Título do Trabalho, Palavras-chave dos trabalhos e nível de ensino (APÊNDICE A).

Organizado esse material, o passo seguinte foi a identificação dos principais autores do período e de seus textos a serem analisados. Para isso levamos em consideração a frequência da quantidade de trabalhos publicados, ou seja, autores com mais de duas produções. Assim, de um total de 548 autores que publicaram sobre a temática da avaliação nos anos 1980, 71 tiveram mais de duas publicações. Outro critério estabelecido foi a importância/relevância de alguns desses autores para o desenvolvimento do campo da avaliação educacional do Brasil, conforme pontuam alguns estudos que analisam a trajetória histórica da avaliação no país (PENNA FIRME, 1988; VIANNA, 1995; SOUSA, 1998; DEPRESBITERIS, 1999; GATTI, 2002; 2009; SOUSA, 2005; FREITAS, 2007; BARREYRO; ROTHEN, 2008a; SAUL, 2010). Foi assim, que dos 71 autores que produziram mais de dois trabalhos, 19 apareceram com certa frequência nos estudos que apresentam um panorama histórico da avaliação no cenário educacional brasileiro, são eles: Adolpho Ribeiro Netto, Ana Maria Saul, Bernardete Angelina Gatti, Clarilza Prado de Sousa, Claudio de Moura Castro, Cipriano Carlos Luckesi, Elba Siqueira de Sá Barretto, Heraldo Marelim Vianna, Jussara Maria Lerch Hoffman, Lea Depresbiteris, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André, Menga Lüdke, Pedro Demo, Ruben Klein, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman e Thereza Penna Firme. Para a seleção dos textos desses autores, que compõem o *corpus* da

presente pesquisa, utilizou-se como ferramenta de busca o Google Acadêmico¹¹, nele selecionamos textos que tiveram ao menos uma citação. Nesse levantamento encontramos um total de 79 textos publicados em veículos e fontes diversas.

A terceira fase se constituiu na análise e interpretação dos dados, onde foi elaborado uma Ficha de Leitura (APÊNDICE B), contendo as principais informações dos trabalhos, tais como a identificação do autor com a referência bibliográfica do texto, dados dos autores (vínculo institucional), tipo de documento (artigo, livro, capítulo de livro, etc.), abrangência do estudo (nível de ensino) e tipos de avaliação. Outro aspecto coletado dos textos diz respeito às concepções sobre avaliação educacional mencionadas pelos autores a partir de como compreendem a avaliação (conceito), de quais os principais atores da avaliação (avaliadores), das preferências metodológicas (métodos de avaliação) e da utilização dos resultados avaliativos. Essa etapa exigiu ainda uma organização primeira dos estudos em temáticas gerais da área da avaliação, como medidas, rendimento escolar, vestibular, avaliação da pós-graduação, discussão teórica sobre avaliação e propostas metodológicas para a avaliação educacional, o que só foi possível depois da aplicação dos procedimentos metodológicos presentes na Epistemologia Política, cujas ideias são agrupadas com a identificação dos temas recorrentes, dos problemas e soluções apresentados pelos autores e dos princípios básicos.

Desse modo, a pesquisa busca contribuir com o desenvolvimento teórico e científico da área da avaliação educacional, principalmente a que analisa os aspectos históricos da avaliação no cenário educacional brasileiro, além de oferecer elementos subsidiários, a partir da construção de banco de dados com as fontes sobre avaliação educacional publicadas ao longo da década de 1980, para o cotejamento crítico dessas produções por outros pesquisadores interessados na temática pesquisada.

A presente tese encontra-se organizada em sete seções principais.

A primeira é esta introdução, onde se apresentam os objetivos da pesquisa, a importância do trabalho e a metodologia aplicada na pesquisa. Nela também são expostas as razões e justificativas que nos fizeram eleger a avaliação educacional, nos anos 1980, como foco central desse estudo.

¹¹ De acordo com informações do próprio site, “o Google Acadêmico fornece uma maneira simples de pesquisar literatura acadêmica de forma abrangente. Você pode pesquisar várias disciplinas e fontes em um só lugar: artigos revisados por especialistas (*peer-reviewed*), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas. O Google Acadêmico ajuda a identificar as pesquisas mais relevantes do mundo acadêmico”.

A segunda seção, “A noção de campo e suas implicações para pensar uma história da avaliação educacional no Brasil”, composta por quatro seções secundárias, discute o conceito de campo de Pierre Bourdieu e sua utilização na análise da configuração do campo brasileiro da avaliação, trata da figura do intelectual enquanto agente no processo de construção do campo e, por fim, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para as análises dos textos selecionados na pesquisa.

A terceira seção, “A constituição do campo da avaliação educacional no cenário internacional”, contendo três seções secundárias, apresenta revisão dos momentos e abordagens que marcaram a avaliação, nela identificam-se períodos históricos da avaliação, discutem-se as principais características de algumas abordagens de avaliação e distinguem-se duas epistemologias que têm fundamentado as concepções e práticas presentes nas diferentes abordagens avaliativas.

A quarta seção, “Aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais do Brasil na década de 1980”, com quatro seções secundárias, expõe um panorama dos principais acontecimentos históricos ocorridos no Brasil durante os anos de 1980, destacando o processo de transição política pela qual passou o país, os sucessivos problemas na economia e as suas tentativas de ajustes, bem como a mobilização e organização da sociedade e o desenvolvimento do campo educacional no período.

A quinta seção, “Mapeamento da produção sobre avaliação educacional publicada no Brasil na década de 1980”, dispõe de cinco seções secundárias, onde são apresentados os resultados do estudo bibliométrico realizado, com o mapeamento da produção científica sobre avaliação publicada no período analisado, a identificação e caracterização dos principais autores da avaliação educacional no período, definição das obras selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa e uma apresentação geral dos textos selecionados.

A sexta seção, “A construção do campo científico da avaliação educacional na década de 1980 no Brasil”, contendo cinco seções secundárias, analisa a produção selecionada a partir de suas abordagens de avaliação, a avaliação como resultado e a avaliação como processo, e nela são apresentadas as concepções dos autores sobre avaliação, quais os atores responsáveis pelo processo avaliativo, as preferências metodológicas manifestadas e as orientações em torno do uso dos resultados das avaliações.

A última seção traz a Conclusão da pesquisa, onde retomamos os objetivos do trabalho, apresentamos um panorama do que foi tratado nas seções que compõem a tese e mostramos os limites encontrados durante a realização da pesquisa.

2 A NOÇÃO DE CAMPO SUAS IMPLICAÇÕES PARA PENSAR UMA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A intenção desta seção é apresentar os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentaram as análises empreendidas na pesquisa. De Pierre Bourdieu buscamos as suas reflexões em torno da noção de campo que nos fornece elementos que possibilitam compreender os determinantes que levam a formação/construção e funcionamento do campo científico. É nesta perspectiva que a pesquisa busca estudar a historicidade da produção científica sobre avaliação educacional no Brasil.

Enquanto procedimento metodológico adotado para a análise dos textos é utilizada a Epistemologia Política formulada por José Carlos Rothen (2004). Trata-se de uma metodologia elaborada pelo autor para o estudo de paradigmas que norteiam grupos na elaboração de políticas públicas e os procedimentos de legitimação. Essa metodologia procura identificar os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento, os problemas considerados legítimos, os princípios básicos não problematizados e aqueles sobre os quais se busca consenso.

A seção está estruturada em quatro seções secundárias. Na primeira expõe-se o referencial bourdieusiano da teoria dos campos. Na segunda discute-se a noção de campo para Bourdieu e sua relação com a construção de um campo científico brasileiro da avaliação educacional. Na terceira focaliza-se a figura do intelectual enquanto agente no processo de construção do campo. Na quarta apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para as análises dos textos selecionados na pesquisa.

2.1 O conceito bourdieusiano de campo

Na teoria bourdieusiana o campo é definido como:

[...] **uma rede de relações** objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições [...]. Cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições ou, em outros termos, pelo sistema das propriedades pertinentes, isto é, eficientes, que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura da distribuição global das propriedades (BOURDIEU, 1996, p. 261, grifo nosso).

A partir disso, compreende-se que o campo se configura enquanto um espaço de relações entre os que dele participam (agentes ou instituições), são, inclusive, essas relações que desencadeiam as tomadas de posições dos diferentes agentes, seja pela

concorrência que os opõe, seja pelas alianças que estabelecem, o que, por sua vez, acaba demarcando a própria existência do campo.

Os diferentes espaços (científico, religioso, artístico, etc.) de que trata Bourdieu, são entendidos enquanto um mundo físico que comporta tanto as relações de força, quanto relações de dominação. Para o autor “é a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer” (BOURDIEU, 2004a, p. 23, grifo do autor).

O campo é também apresentado por Bourdieu (2003) como um espaço estruturado que possui suas próprias leis, conforme ressalta ao mencionar o campo enquanto um:

[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em partes determinadas por elas). Há *leis gerais dos campos*: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião têm leis de funcionamento invariantes [...] (BOURDIEU, 2003, p. 119, grifo do autor).

Outra característica desse microcosmo dotado de suas leis próprias é sua autonomia em relação ao macrocosmo. Para Bourdieu (2004a, p. 21) o campo dispõe com relação ao mundo social, “de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada”. Ainda de acordo com o autor, são as resistências às pressões externas ao campo que caracterizam a sua autonomia: “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou demandas externas” (BOURDIEU, 2004a, p. 22, grifo do autor).

Segundo Bourdieu (2004b, p. 70) a maioria dos analistas ignora a autonomia relativa do campo, por considerarem predominantes as pressões externas e as regras impostas pela força. Contudo, para o autor, dizer que o campo é relativamente autônomo implica aceitar que “o campo está sujeito a *pressões* (exteriores) e é habitado por *tensões*”. Com isso entende que “o sistema de forças constitutivas da estrutura do campo (tensão) é relativamente independente das forças que se exercem sobre o campo (pressão)”.

Além de leis próprias e relativa autonomia, o campo também se caracteriza como um espaço de lutas entre os recém-chegados, isto é, os novatos, e os que já se encontram nele. Em qualquer campo encontra-se uma luta “[...] entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Dizer que o campo é um lugar de lutas não é simplesmente romper com a imagem irenista da ‘comunidade científica’ tal como a hagiografia científica descreve – e, muitas vezes, depois dela, a própria sociologia da ciência. [...]. É também recordar que o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse* (as práticas científicas não aparecendo como ‘desinteressadas’ senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos) (BOURDIEU, 1983, p. 123, grifo do autor).

Assim, o campo se organiza definindo aquilo que estará em jogo e os interesses específicos que lhes são próprios, por isso para que um campo funcione é necessário que algo esteja em jogo e gente disposta a jogar. Disso depreende-se que todos aqueles comprometidos com um campo possuem interesses comuns que fazem esquecer todos os antagonismos. Mas para que um campo funcione é preciso que se destinem investimentos:

Os campos sociais mais diferentes – a sociedade cortesã, o campo dos partidos políticos, o campo das empresas ou o campo universitário – só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, no mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los (BOURDIEU, 2001a, p. 51).

Com isso o autor que dizer que um campo só pode funcionar se encontra indivíduos socialmente predispostos a participarem do jogo, arriscando “seu dinheiro, seu tempo, às vezes sua honra ou sua vida, para perseguir os objetivos e obter os proveitos decorrentes [...]” (BOURDIEU, 2001a, p. 52). “A crença coletiva no jogo (*illusio*) e no valor sagrado de suas apostas é a um só tempo a condição e o produto do funcionamento mesmo do jogo” (BOURDIEU, 1996, p. 260).

O campo se configura, então, como um espaço social dotado de leis próprias e de autonomia relativa, cujo interior é marcado por lutas entre os dominantes e os que chegaram mais recentemente.

Na luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo, está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência (isto é, a de limitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos (BOURDIEU, 1983, p. 127-128).

Nesta luta concorrencial o que se encontra em jogo é o monopólio pela autoridade científica ou legitimidade científica, assim todas as práticas se dirigem à aquisição desta autoridade. A autoridade científica se caracteriza como “uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies” (BOURDIEU, 1983, p. 130). Disso resulta o que o autor denomina como

capital científico, entendido, assim, como “uma espécie particular de capital simbólico, capital fundado no conhecimento e no reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 53).

O capital específico é o fundamento de poder e de autoridade específica dentro de um campo, e aqueles que o monopolizam utilizam-se de estratégias para a sua conservação. Os que dispõem de menos capital, por sua vez, tendem a utilizar estratégias de subversão. O autor registra que um capital específico só é válido para um campo determinado, ou seja, dentro dos limites deste campo (BOURDIEU, 2003).

Bourdieu (2004b) salienta ainda que é preciso considerar nesta análise as relações de forças que permeiam o funcionamento de um campo, nisso se destaca o campo do poder, entendido como:

[...] o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos [...]. Ele é o lugar de lutas entre detentores de poderes (ou de espécies de capital) diferentes que, [...] têm por aposta a transformação ou conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que determina, ele próprio, a cada momento, as forças suscetíveis de ser lançadas nessas lutas (BOURDIEU, 1996, p. 244).

Nessa relação de poder, os que monopolizam o capital específico – os dominantes – se utilizam de estratégias de “conservação”, que buscam assegurar a perpetuação da ordem científica com a qual compactuam. Do outro lado, os novatos só poderão vencer os dominantes em seu próprio jogo, quer seja pela utilização das “estratégias de sucessão”, ou pela utilização de “estratégias de subversão” (BOURDIEU, 1983). Isso leva ao entendimento de que:

Em todo campo se põem, com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 136-137, grifo do autor).

No campo científico há, portanto, uma hierarquia, marcada pela posse de poder (autoridade científica) dentro do campo. De um lado os dominantes, que impõem uma definição de ciência e procuram mantê-la, e de outro os dominados (que são os recém-chegados, em geral os mais jovens), que, ou se ajustam a estrutura criada ou se recusam as carreiras já traçadas, irrompendo-as. Segundo Bourdieu (1996, p. 255) “definir as fronteiras, defendê-las, controlar as entradas, é defender a ordem estabelecida no campo”. Neste cenário, os grupos dominantes e dominados são assim caracterizados:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação que por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada [...] tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Essa relação de forças simbólicas, entre dominantes e dominados, no domínio da pesquisa científica, chega “a produzir o efeito de halo quase carismático”. Isso porque os pesquisadores mais jovens são “frequentemente levados [...] a emprestar as qualidades científicas daqueles dos quais dependem para sua carreira [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 39), para assim conquistarem o seu espaço dentro do campo.

Garcia (1996) observa que Bourdieu ao tratar da questão da autoridade científica não a reduz a um conjunto de capacidade técnicas ou teóricas determinadas, pois para Bourdieu, as práticas no campo científico, que estão por sua vez orientadas para a aquisição de autoridade científica, possuem duas funções no campo: uma função puramente científica e uma função social. E tentar dissociar a representação social da capacidade técnica “é cair na armadilha constitutiva de toda competência, *razão social* que se legitima apresentando-se como razão puramente técnica [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 123).

Para Bourdieu (1983) o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse. Com isso o autor quer dizer que “não há escolha científica – [...] – que não seja também uma estratégia social de posicionamento orientada para a maximização do lucro específico, indissociavelmente social e científico [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 85). Por isso, segundo o autor, “não há ‘escolha’ científica [...] que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 127).

A “escolha” científica visa também à obtenção do chamado reconhecimento dos pares-concorrentes:

O reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares-concorrentes concedem a cada um de seus membros, é função do *valor distintivo* de seus produtos e da *originalidade* (no sentido da teoria da informação) que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados (BOURDIEU, 1983, p. 131, grifo do autor).

As descobertas ou contribuições atreladas àquelas escolhas consideradas mais importantes trazem um lucro simbólico igualmente importante para os pesquisadores que se

concentram sobre determinados problemas. E isso, “percebido como importante e interessante”, tende a ser “conhecido como importante e interessante pelos outros” (BOURDIEU, 1983, p. 125).

O fazer um “nome”, um nome conhecido e reconhecido, isto é, a reputação do pesquisador junto aos colegas, é também importante para a obtenção de fundos para sua pesquisa, “para atrair estudantes de qualidade, para conseguir subvenções e bolsas, convites, consultas, distinções [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 131). O peso simbólico atribuído a um cientista “tende a variar segundo o valor distintivo dos seus contributos e a *originalidade* que os pares concorrentes reconhecem ao seu contributo distintivo” (BOURDIEU, 200b, p. 80, grifo do autor).

Esse peso vai também demarcar a posição ocupada pelo intelectual dentro do campo científico, posição dominante no campo do poder, revelada nas suas “tomadas de posição epistemológicas”, nas quais busca “justificar sua própria posição e as estratégias que eles colocam em ação para mantê-la ou melhorá-la e para desacreditar, [...], os detentores da posição oposta a suas estratégias” (BOURDIEU, 1983, p. 154). Mas para chegar a esse entendimento e avançar em sua análise, é preciso tomar o campo intelectual “[...] como sistema de posições predeterminadas abrangendo, assim com os postos de um mercado de trabalho, classes de agentes providos de propriedades (socialmente constituídas) de um tipo determinado” (BOURDIEU, 2007, p. 190).

2.2. A noção de campo e sua relação com a construção do campo científico da avaliação

Tomando como referência as discussões de Bourdieu em torno da sua teoria de campos, em particular do campo científico, apresentamos nesta seção alguns aspectos a respeito de sua configuração, interesse, dinâmica, hierarquização e posição intelectual no campo.

Em “Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico” (2004a) e “Para uma sociologia da ciência” (2004b), a noção de campo aparece na teoria bourdieusiana como uma tentativa de fugir da alternativa histórica da ciência que a apresenta como engendrando a si mesma, distanciando-se de qualquer intervenção do mundo social. Para Bourdieu a atividade científica é antes de tudo uma atividade histórica, e sendo assim, encontra-se inserida na história, em relação com o lugar e o momento da qual faz parte.

Assim Bourdieu (2004a, p. 20) entende que para compreender qualquer produção cultural, seja da literatura, das artes, da ciência, da religião, e etc., não basta apenas “referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social

contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto”, mas é preciso considerar “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. A esse universo o autor denomina campo. Trata-se de um espaço relativamente autônomo dotado de suas leis próprias.

Neste estudo a aplicação da concepção de campo de Bourdieu nos permite, a respeito de um campo científico brasileiro da avaliação educacional, compreender sua delimitação, estrutura, dinâmica e posições, justamente por entendermos o campo como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 119), o que, de certa forma, pode também ser aplicado à análise dos agentes que formam o campo da avaliação educacional no Brasil, quando da identificação de quem são esses agentes e das características que os reúnem em determinadas coesões.

De acordo com Bourdieu (2004c) o que determina a existência de um campo, e demarca seus limites, é a existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos. O interesse é, segundo o autor, condição primordial para o funcionamento de um campo, pois é ele que “[...] estimula as pessoas, o que as fazem concorrer, rivalizar, lutar, e produto do funcionamento do campo”. Por isso, para compreender a forma pela qual se reveste um interesse se faz necessário observá-lo “num dado momento da história”. Disso depreende-se que o interesse é uma construção histórica, e enquanto tal “só pode ser conhecido mediante o conhecimento histórico” (BOURDIEU, 2004c, p. 127).

No caso da avaliação no Brasil, o interesse de pesquisadores da área da educação pela temática fica evidente, segundo Vianna (1992), no final dos anos 1970, ganhando impulso durante a década de 1980, conforme observa Sousa (1998), quando as contribuições da sociologia permitiram a elaboração de referenciais teóricos numa abordagem de natureza mais qualitativa para a avaliação educacional. Saul (2010) também menciona que os problemas da avaliação passaram a merecer um enfoque teórico mais aprofundado nesse período. Diante desse interesse pela avaliação educacional, importa considerar, para fins desse estudo, quais os alvos que estavam em jogo e quais os interesses específicos, sinalizando assim para o que Bourdieu (2004c) considera ser determinante para a existência de um campo.

Esta análise mostra-se relevante na medida em que, conforme indicado anteriormente, foi durante os anos 1980 que foram delineadas as duas principais concepções de avaliação, a da avaliação formativa/emancipatória e da avaliação como regulação/controle, que mais tarde vieram a ser assumidas pelas políticas de avaliação para a educação superior implantadas no Brasil a partir da década de 1990. A tensão entre essas duas concepções de

avaliação é uma constante na literatura que trata da avaliação educacional, principalmente quando apresentada a defesa desta ou daquela concepção figurada, por exemplo, nas críticas e consensos em torno da aplicação de exames nacionais do tipo “Provão” e “Enade” (ROTHEN; DAVID; LOPES, 2008).

A dinâmica do campo é marcada pelas lutas que são travadas em seu interior, luta que segundo Bourdieu (2003, p. 120) se dá “[...] entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”. Nessa relação de poder, os que monopolizam o capital específico – os dominantes – se utilizam de estratégias de “conservação”, que buscam assegurar a perpetuação da ordem científica com a qual compactuam. Os novatos, por sua vez, só poderão vencer os dominantes em seu próprio jogo, seja pela utilização das “estratégias de sucessão” ou pela utilização de “estratégias de subversão” (BOURDIEU, 1983).

Com essa ideia de campo de lutas Bourdieu tenta romper com a visão irenista da comunidade científica, segundo a qual o que impera na comunidade são trocas generosas e submissão voluntária a uma norma ideal. O autor aponta que os fatos contradizem essa visão idealista, pois “o que se observa são conflitos, por vezes, ferozes, e competições no interior de estruturas de domínio” (BOURDIEU, 2004b, p. 68), por isso a existência do campo pressupõe um acordo entre os que dele participam:

Os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo [...] e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo. Estão consagrados a estratégias de subversão, mas que, sob pena de exclusão, permanecem dentro de certos limites. E de facto, as *revoluções parciais* de que os campos são continuamente lugar não põem em questão os fundamentos do próprio jogo, a sua axiomática fundamental, o alicerce de crenças últimas sobre as quais se assenta todo jogo (BOURDIEU, 2003, p. 122, grifo do autor).

A estrutura do campo é, portanto, determinada por uma relação de forças entre os agentes envolvidos na luta, cujo interesse maior encontra-se na distribuição do capital específico acumulado nas lutas anteriores, deste modo, “[...] as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade científica) que é característica do campo considerado, quer dizer em última análise, a conservação e a subversão da estrutura da distribuição do capital específico” (BOURDIEU, 2003, p. 120-121).

O campo científico, “tal como outros campos, é um campo de forças dotado de uma estrutura e também espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças” (BOURDIEU, 2004b, p. 52). Bourdieu (1983, p. 122) entende, assim, o campo científico como um sistema de relações objetivas adquiridas por meio de lutas anteriores. Ele

é, segundo o autor, “o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. Nesta luta concorrencial o que se encontra em jogo é justamente o monopólio pela autoridade científica ou legitimidade científica.

No processo cumulativo de conhecimento construído cientificamente sobre avaliação educacional no Brasil, essa luta concorrencial pode ser vislumbrada, por exemplo, na tensão permanente entre dois paradigmas teóricos presentes na literatura científica da avaliação, denominado por alguns autores como “técnico-burocrático” e “crítico-transformador” (SAUL, 1990), “meritocrática” ou “efetividade científica e social” (BELLONI, 1999), ou ainda “objetivista” e “subjetivista” (DIAS SOBRINHO, 2004). De algum modo, essa classificação apontada por Saul (1990), Belloni (1999) e Dias Sobrinho (2004) já revela o posicionamento de quem se encontra em uma parte do campo, trata-se de uma visão de um dos lados do campo, que buscam marcar sua posição. Por outro lado, essa tensão sinaliza a luta pelo monopólio da competência científica, na medida em que o que parece estar em jogo é o que Bourdieu (1998, p. 122) denomina de “o monopólio da autoridade científica”, onde será descartada aquela teoria que não só contradiga os fatos, “[...] mas quando a comunidade científica tiver uma teoria melhor que a anterior” (CHIZZOTTI, 2006, p. 23).

Os “conflitos pela dominação do campo científico” da avaliação são também travados no âmbito das discussões em torno das concepções de avaliação (formativa/emancipatória e regulação/controle) que fundamentaram as políticas de avaliação criadas no Brasil a partir da década de 1990 (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Neste período dois grupos de intelectuais se organizam na perspectiva de defesa e crítica às propostas avaliativas conduzidas pelo governo vigente: trata-se do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES), da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1989, e da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), surgida em 1996 (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Para o NUPES a avaliação deveria ser uma ferramenta de controle de informação ao mercado consumidor sobre a qualidade do produto educação, enquanto que para a RAIES a finalidade da avaliação deveria ser a melhoria da qualidade, numa concepção de avaliação institucional, formativa, e participativa (BARREYRO; ROTHEN, 2008b).

Outra característica do campo científico é sua hierarquização, marcada pela posse de poder dentro do campo, isto é, a autoridade (ou competência) científica. A autoridade científica se caracteriza como “uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies” (BOURDIEU, 1983, p. 130). O capital científico é “uma espécie particular de capital

simbólico, capital fundado no conhecimento e no reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 53). No campo científico os capitais são de duas espécies, que correspondem a “duas formas de poder”, de um lado um poder temporal, institucional e institucionalizado “que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas”, e de outro, um poder específico, “‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do precedente [...], e que pousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 35). É a maior ou menor detenção dessas formas de capital que estabelece as hierarquias no interior do campo.

No caso brasileiro da avaliação, podemos utilizar esse tipo de estratégia social de reconhecimento, na qual se encontra em jogo fazer um “nome”, um nome conhecido e reconhecido (capital científico), para demarcar os espaços das posições ocupados pelos intelectuais que se destacaram dentro do campo da avaliação na década de 1980, e, sobretudo, os meios pelos quais passaram a legitimidade intelectual. Para tanto, recorreremos a alguns indicadores que, de acordo com Bourdieu (2004b, p. 82), permitem compreender “a posição ocupada nas hierarquias sociais”, dentre os quais se destacam: a frequência de citação, o lugar de publicação, a qualidade e quantidade de notas dos alunos, os temas escolhidos, as descobertas, as traduções para a língua estrangeira. Isso significa que “só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’” (BOURDIEU, 2004a, p. 23-24).

Nesse âmbito de indagação de como as diferentes categorias de intelectuais ocupam “as posições que lhes são oferecidas por um determinado estado do campo intelectual [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 190), e assim constroem um sistema de relações, Bourdieu (2007) elabora uma metodologia para o estudo rigoroso dos fatos intelectuais e artísticos:

Primeiramente, uma análise da posição dos intelectuais e dos artistas na estrutura da classe dirigente (ou em relação a esta estrutura nos casos em que dela não fazem parte nem por sua origem nem por sua condição). Em segundo lugar, uma análise da estrutura das relações objetivas entre as posições que os grupos colocados em situação de concorrência pela legitimidade intelectual ou artística ocupam num dado momento do tempo na estrutura do campo intelectual. [...]. O terceiro e último momento corresponde à construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Com essa “inversão metodológica”, o autor indica que, “quando se trata de explicar propriedades específicas de um grupo de obras” (BOURDIEU, 2007, p. 191), importa considerar, para além das relações imediatamente visíveis entre os agentes, as

relações objetivas entre as posições que os agentes ocupam no campo, que acabam por determinar a forma de tais interações entre a fração dos intelectuais (escritores, artistas) e as diferentes frações das classes dominantes. A análise tríplice proposta pelo autor pode ser também utilizada ao estudo do campo da avaliação, para se analisar a relação entre “posição social” e “estrutura de poder”, queremos com isso enfatizar as posições assumidas pelos intelectuais no campo do poder, cujo jogo consiste no “poder de impor uma definição da ciência (isto é, a de limitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos” (BOURDIEU, 1983, p. 127-128).

2.3 O intelectual como agente na construção do campo

A noção de campo, quando aplicada à análise da avaliação no contexto histórico brasileiro, permite compreender como o campo da avaliação se constrói, são delimitados e se organizam, com seus interesses específicos e suas dinâmicas próprias, cujos lugares e posições são assegurados por lutas travadas no interior do campo, por grupos que procuram imprimir direções e significados.

Neste cenário chama atenção a figura do intelectual como agente na construção do campo, ou seja, enquanto partícipe na construção deste. O intelectual é visto por Bourdieu numa posição paradoxal, pois “[...] são, enquanto detentores do capital cultural, uma fração (dominada) da classe dominante e que bom número de suas tomadas de posição, em matéria política por exemplo, se ligam à ambiguidade da sua posição política de dominados entre os dominantes” (BOURDIEU, 2003, p. 74). Isso o caracteriza como um personagem bidimensional, cuja função é reconhecida, mas subordinada, e afastada das questões políticas.

A intervenção do intelectual no campo político ocorre apenas no fim do século XIX, conforme ressalta Bourdieu (1996), por ocasião do caso Dreyfus:

[...] os escritores, os artistas e os cientistas afirmaram-se pela primeira vez como intelectuais quando, no momento do caso Dreyfus, intervieram na vida política *enquanto tais*, isto é, com uma autoridade específica fundada na vinculação ao mundo relativamente autônomo da arte, da ciência e da literatura, e em todos os valores associados a essa autonomia – desinteresse, competência etc (BOURDIEU, 1996, p. 370).

É a partir desse momento que se pode falar de autonomia dos campos, quando os agentes intervêm “no campo político enquanto intelectuais – e não enquanto produtores culturais convertidos em políticos”, isto é, “com uma autoridade fundada na autonomia do campo e em todos os valores que lhes estão associados, pureza ética, competência específica

etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 372). É por meio dessa autonomia que os intelectuais podem aumentar a eficácia de sua ação política, pois:

À medida que o campo intelectual e artístico amplia sua autonomia, elevando-se, ao mesmo tempo, o estatuto social dos produtores de bens simbólicos, os intelectuais e os artistas tendem progressivamente a ingressar por sua própria conta, e não mais apenas por procuração ou por delegação, no jogo dos conflitos entre as frações da classe dominante (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Compreender o campo intelectual como sistema autônomo, produto de um processo histórico de autonomização e diferenciações internas, é, segundo Bourdieu (2002, p. 17, tradução nossa), “legitimar a autonomização metodológica que permite a investigação da lógica científica específica das relações que se estabelecem dentro deste sistema e o integram como tal¹²”. Com isso o autor quer afirmar que esse sistema, quando estudado, não pode ser separado das suas condições históricas e sociais, somente assim o estudo do estado do campo “pode captar ‘em ação’ a totalidade concreta das relações que compõem o campo intelectual como sistema¹³”.

Bourdieu (2003) recorda ainda que a pertença ao campo intelectual também produz a busca por interesses específicos, tais como postos acadêmicos, contratos para edições, reconhecimentos, gratificações entre outros. Disso depreende-se que os conflitos intelectuais também são sempre conflitos de poder, para tornar-se conhecido e reconhecido, imprimindo suas marcas de distinção (estilo, especialidade).

Cada intelectual insere nas suas relações com os outros intelectuais uma reivindicação a consagração cultural (ou legitimidade) que depende, de sua forma e dos direitos que invoca, da posição que ocupa no campo intelectual e em particular em relação com a universidade, detentora em última instância dos sinais infalíveis de consagração [...]”¹⁴ (BOURDIEU, 2002, p. 40, tradução nossa).

O campo intelectual é assim entendido como um sistema de interações em meio a diversas instâncias, seja por meio de agentes isolados, caso do criador intelectual, ou sistemas de agentes, como o sistema de ensino e a academia. É no interior no campo intelectual que os indivíduos e os grupos sociais mantêm não só relações de competência, mas relações de complementaridade, “de modo que cada um dos agentes ou sistemas de agentes

¹² Do original na Língua Espanhola: “legitimar la autonomización metodológica que permite la investigación de la lógica específica de las relaciones que se establecen en el seno de este sistema y lo integran como tal”.

¹³ Do original na Língua Espanhola: “puede captar ‘en acto’ la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema”.

¹⁴ Do original na Língua Espanhola: “Cada intelectual inserta en sus relaciones con los demás intelectuales una pretensión a la consagración cultural (o a la legitimidad) que depende, en su forma y en los derechos que invoca, de la posición que ocupa en el campo intelectual y en particular en relación con la universidad, detentadora en última instancia de los signos infalibles de la consagración [...]”.

que fazem parte do campo intelectual devem uma grande parte de suas características a posição que ocupa neste sistema de posições e de oposições¹⁵” (BOURDIEU, 2002, p. 37, tradução nossa).

Bourdieu (1983) situa, assim, o intelectual no âmbito da formação universitária, associado principalmente ao reconhecimento da autoridade científica. De acordo com o autor, acumular capital é fazer um “nome”, “[...] um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum” (BOURDIEU, 1983, p. 132).

Essa busca por fazer um “nome”, isto é, a reputação do pesquisador junto aos colegas, é também importante para a obtenção de fundos para sua pesquisa, “para atrair estudantes de qualidade, para conseguir subvenções e bolsas, convites, consultas, distinções [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 131).

Esse peso vai também demarcar a posição ocupada pelo intelectual dentro do campo científico, posição dominante no campo do poder, revelada, por exemplo, nas suas “tomadas de posição epistemológicas”, nas quais busca “justificar sua própria posição e as estratégias que eles colocam em ação para mantê-la ou melhorá-la e para desacreditar, [...], os detentores da posição oposta a suas estratégias” (BOURDIEU, 1983, p. 154). Mas para chegar a esse entendimento e avançar em sua análise, é preciso tomar o campo intelectual “[...] como sistema de posições predeterminadas abrangendo, assim com os postos de um mercado de trabalho, classes de agentes providos de propriedades (socialmente constituídas) de um tipo determinado” (BOURDIEU, 2007, p. 190).

Assim a autoridade científica é uma espécie particular de capital, um capital de autoridade propriamente científica, essencialmente um capital simbólico, que é reconhecido exclusivamente dentro dos limites do campo, de modo que “o peso simbólico de um cientista tende a variar segundo o valor distintivo dos seus contributos e a *originalidade* que os pares concorrentes reconhecem ao seu contributo distintivo” (BOURDIEU, 2004b, p. 80, grifo do autor).

¹⁵ Do original na Língua Espanhola: “de modo que cada uno de los agentes o de los sistemas de agentes que forman parte del campo intelectual debe una parte más o menos grande de sus características a la posición que ocupa en este sistema de posiciones y de oposiciones”.

A lógica da distinção funciona plenamente no caso das assinaturas múltiplas, que reduzem, enquanto tal, o *valor distintivo* atribuído a cada um dos signatários. Podemos compreender, assim, o conjunto de observações de Harriet A. Zuckerman sobre os “modelos da ordem em que os autores de artigos científicos são nomeados”, como o produto das estratégias que visam *minimizar a perda de valor distintivo* imposta pelas necessidades da nova divisão de trabalho científico (BOURDIEU, 1982, p. 132, grifo do autor).

A visibilidade dada a um nome em relação a outros pode ser definida pelo grau que ele ocupa na série (visibilidade relativa), ou de que o nome já conhecido é mais facilmente reconhecido e retido (visibilidade intrínseca) (BOURDIEU, 1983). Contudo, o fato dos nomes mais conhecidos não configurarem em primeiro plano pode ser um benefício maior para alguns, pois demonstra o desinteresse diante das normas do campo, “por compreender que a tendência a deixar para os outros o primeiro lugar cresce à medida que cresce o capital possuído e, portanto, o lucro simbólico automaticamente assegurado, independentemente do grau em que os autores são nomeados” (BOURDIEU, 1983, p. 133).

Burawoy (2010) salienta que Bourdieu nunca perdeu o contato com suas origens, com sua condição marginal, e que fez dessa experiência de dominados e subalternos uma preocupação permanente, inclusive para suas produções teóricas, tendo Bourdieu a desenvolvido no ambiente acadêmico da universidade. Foi na academia, onde galgou posições de destaque nos principais institutos de pesquisa franceses, que Bourdieu escreveu seus trabalhos “[...] sobre o papel da educação na reprodução das relações de classe na França” (BURAWOY, 2010, p. 56).

O *habitus* do intelectual bourdieusiano é formado pela *skholé*, local de busca desinteressada do conhecimento, ambiente autônomo e protegido para a contemplação e para a investigação, o que nos tempos modernos, segundo Burawoy (2010, p. 58) é oferecido pelo ambiente da universidade, que, de acordo com o autor, é “o quartel-general do campo científico”. Com isso Bourdieu considera que a produção da verdade científica se dá no âmbito da universidade. A universidade é, no entendimento de Bourdieu, a organização específica onde o conhecimento é produzido. Entretanto, Burawoy (2010) observa que Bourdieu esteve atento aos perigos e patologias que poderiam corromper o desenvolvimento do conhecimento elaborado na universidade.

No caso da universidade merece atenção a competição e disputas que são regidas pelo método científico, bem como o perigo de algumas disciplinas se tornarem servas do Estado, alienando com isso sua autoridade científica. É a posição ocupada por Bourdieu no campo científico que fundamenta sua perspectiva de conhecimento, de modo que sua ideia de conhecimento está fundada “[...] na competição regida pelas regras da ciência, tendo lugar no

espaço protegido da academia [...]” (BURAWOY, 2010, p. 73). Foi justamente nesse espaço, imerso na vida acadêmica, que Bourdieu desenvolveu suas atividades de pesquisa, docência e a produção de artigos sobre a educação. Somente perto do final de sua vida Bourdieu entra na atividade política, indo da universidade para a esfera pública, quando passa a defender e apoiar publicamente operários grevistas contra o fundamentalismo do mercado (BURAWOY, 2010).

Temos assim, em Bourdieu uma forte defesa da academia e da verdade que ela produz, na qual os intelectuais, formados pela *skolé*, são os agentes centrais no processo de construção e manutenção do campo científico, por possuírem credenciais que lhes caracterizam como expressão de um determinado grupo social, representados pelos intelectuais encastelados na academia. Disso compreende-se que o campo é composto por agentes que o sustentam e o legitimam, nesse sentido, “o campo é disputado por grupos que são partidários de um determinado enfoque [...]. Cada enfoque tem importantes seguidores, apresenta explicitamente alguns fundamentos racionais, aparece nas bibliografias, é posto em prática” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17).

2.4 Procedimentos metodológicos de análise: a Epistemologia Política

Para análise dos textos selecionados, utilizamos alguns dos procedimentos metodológicos propostos por José Carlos Rothen (2004) em sua tese de doutorado¹⁶. O autor nomeia de Epistemologia Política os procedimentos metodológicos que elabora para estudar o exercício do poder do Conselho Federal de Educação (CFE), no período de 1962 a 1968, tendo como referência as produções da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Sua tese mostra como as ações dos membros do CFE influenciaram a efetivação da reforma universitária de 1968, e que o exercício do poder pelo Conselho produz saberes, produz um modelo de educação, um modelo de universidade.

Segundo Rothen (2004) produção de saberes está relacionada à criação de novos conhecimentos, ou seja, de uma *episteme*. Neste estudo a pesquisa sobre os saberes produzidos pelos principais autores da avaliação que tiveram destaque na produção sobre a temática ao longo dos anos 1980, procura explicitar as concepções paradigmáticas desses autores, enfatizando como eles acreditam que o conhecimento elaborado sobre avaliação pode ser compreendido e aplicado à realidade brasileira. Nessa análise foram consideradas a:

¹⁶ Os procedimentos elaborados pelo autor já foram também utilizados em outros estudos, entre os quais se encontram os realizados por Rothen (2005), Tannús (2008), Rothen (2008), Silva (2012) e Borges e Rothen (2015).

- Identificação dos temas recorrentes;
- Identificação dos modelos e regras adotados para a construção do conhecimento;
- Identificação dos problemas considerados legítimos pelos autores dos textos;
- Identificação dos princípios básicos não problematizados;
- Identificação dos princípios básicos em relação aos quais se busca obter consenso.
- Identificação da articulação teórica com as proposições que divergem do paradigma vigente; e
- Identificação das soluções aceitas para os problemas apresentados.

Em seguida foram analisadas as concepções sobre avaliação educacional apresentadas pelos autores brasileiros em suas produções selecionadas para essa pesquisa. Para isso buscamos compreender o entendimento dos autores sobre:

- Concepções de avaliação;
- Origens (e/ou natureza) das diferentes visões de avaliação;
- Filosofias do saber ou formas de estabelecer a verdade (epistemologias objetivista e subjetivista);
- Preferências metodológicas (métodos de avaliação);
- Funções dos avaliadores; e
- Legitimidade dos resultados da avaliação.

A aplicação desses procedimentos buscam fornecer um quadro dos diferentes temas estudados, com suas respectivas diferenças e semelhanças, distanciamentos e aproximações, convergências e especificidades, assim como aponta, mais especificamente, para o entendimento dos autores sobre o tema da avaliação educacional. Tudo isso contribuiu para a formação dos agrupamentos teóricos em torno das duas abordagens de avaliação delineadas na pesquisa, que explicam o modo de pensar compartilhado dos autores sobre determinados aspectos comuns que os unem.

A leitura desses procedimentos à luz da Epistemologia Política tem intenção de saber quais são os “princípios” adotados por um grupo social, “isto é, quais são os princípios que determinam a ação desse grupo” (ROTHEN, 2004, p. 95). Com essa proposta busca-se “[...] identificar o conjunto de princípios a partir do qual a realidade é interpretada/construída” (ROTHEN, 2004, p. 96), e por isso é fundamental na análise da Epistemologia Política a

identificação das regras e dos modelos adotados por determinados grupos, o que implica, segundo Rothen (2004), no estudo do paradigma que norteia a ação de grupos. Essa análise paradigmática considera que a validação dos enunciados científicos ocorre por meio de rituais estabelecidos pela comunidade científica, no dizer de Bourdieu (2003) implica pensar a luta concorrencial que ocorre no interior do campo científico entre o novo e o dominante.

A noção de campo de Bourdieu, quando incorporadas à proposta metodológica da Epistemologia Política, possibilita, por um lado, pensar a construção de um campo científico brasileiro da avaliação educacional, com suas respectivas características de interesses, lutas, hierarquias e posições; e por outro, tratar a questão da formação e o desenvolvimento do agrupamento de intelectuais em torno da elaboração teórica sobre avaliação educacional, enfatizando suas concepções comuns, sua historicidade e os princípios que coordenam a ação desses agentes que estruturam o campo da avaliação. Assim, para analisarmos a constituição do campo da avaliação educacional tomamos como referência o que é produzido nesse campo específico, isto é, as produções teóricas de estudiosos que integraram e/ou integram esse campo, por meio da análise de suas publicações sobre o tema pesquisado.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A intenção desta seção é apresentar uma revisão dos momentos e abordagens que marcaram a trajetória da avaliação educacional no cenário internacional. São analisadas as principais concepções teóricas formuladas por autores que estiveram envolvidos com o desenvolvimento da avaliação, procurando-se apontar os sentidos e as formas que ela adquiriu ao longo do tempo. Com isso busca-se estudar as variadas dimensões e os diferentes sentidos que constituíram historicamente a avaliação educacional, o que por sua vez possibilita pensar possíveis ordenamentos dos autores brasileiros pesquisados neste estudo, tendo como base suas respectivas produções sobre o tema, e a partir daí demonstrar quem está “jogando o jogo” e em que “posição está jogando”.

Essa distribuição metódica, assim organizada, implica pensar que “o campo também se refere a comunidades que se dedicam a investigar a temática e a pôr em prática ações de múltiplos significados e efeitos”, de onde decorrem “visões de mundo, crenças, atitudes e práticas mais ou menos compartilhadas por grupos de cientistas, pensadores e estudiosos que constituem uma comunidade intelectual [...]” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15). Isso tudo faz do campo algo dinâmico e histórico, que é construído e reconstruído “à medida que a sociedade se torna mais complexa e crescem as comunidades de intelectuais [...]” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 16).

A seção está estruturada em três seções secundárias. Na primeira identificam-se períodos históricos da avaliação educacional no cenário internacional, assinalando os principais momentos que caracterizam os períodos. Na segunda apresentam-se algumas abordagens de avaliação e suas respectivas concepções e orientações decorrentes do desenvolvimento teórico e metodológico do campo da avaliação. Na terceira distinguem-se as duas epistemologias que têm fundamentado as concepções e práticas presentes nas diferentes abordagens avaliativas.

3.1 Uma periodização histórica da avaliação educacional

De acordo com Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield (1987), nenhuma introdução à avaliação esta completa se não se prestar devida atenção à evolução histórica do tema. Sendo assim, apresentamos nesta seção alguns acontecimentos mais

significativos ocorridos no campo da avaliação, enfatizando-se, principalmente, seu desenvolvimento por meio dos acontecimentos históricos que se sucedem.

A distribuição histórica apresentada se baseia na periodização proposta por Stufflebeam e Shinkfield (1987) somada às contribuições de outros estudiosos da história da avaliação como Blaine R. Worthen, James R. Sanders e Jody L. Fitzpatrick (2004), Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (2011) e Heraldo Marelim Vianna (1995).

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 33) organizam a avaliação em cinco grandes períodos: o primeiro é conhecido como o período pré-Tyler que vai até 1930; o segundo é definido como a época tyleriana, que vai de 1930 a 1945; o terceiro é denominado de a época da “inocência”, de 1946 até 1957; o quarto é a época do realismo, que cobre o período de 1958 a 1978; e o quinto é chamado de a época do profissionalismo, que inclui a evolução experimentada a partir de 1973 até o presente.

Além desta periodização da avaliação proposta por Stufflebeam e Shinkfield (1987), outros autores também demarcam períodos para a avaliação educacional. Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus e Thomas Kellaghan (2000, p. 3) organizam a avaliação em sete períodos, denominados por eles de “idades”: o primeiro é o período anterior a 1900, chamado de “idade da reforma”; o segundo, de 1900 até 1930, chamam de a “idade de eficiência e testes”; o terceiro, 1930-1945, é chamado de “idade tyleriana”; o quarto, de 1946 até 1957, chamam de a idade da “inocência”; o quinto, 1958-1972, é a “idade do desenvolvimento”; o sexto, 1973-1983, é a “idade de profissionalização”; e, finalmente, o sétimo 1983 a 2000, chamado de a “idade de expansão e integração”¹⁷.

Guba e Lincoln (2011), a partir de uma visão histórica do desenvolvimento da avaliação, delineiam quatro gerações para descrever os significados atribuídos à avaliação. A primeira geração é denominada pelos autores de “mensuração”, a segunda é chamada de “descrição”, a terceira de “juízo de valor” e a quarta geração é a de “negociação”. Cada geração carrega consigo uma acepção de avaliação: na primeira, avaliação e medida são sinônimos; na segunda, a avaliação é vista como descrição dos pontos fortes e fracos; na terceira, a avaliação se caracteriza pela formulação de juízo de valor; e na quarta, a principal dinâmica da avaliação é a negociação, fundamentada no enfoque responsivo e em uma metodologia construtivista.

¹⁷ Do original na Língua Inglesa: “Where to Begin? For convenience we shall describe seven periods in the life of program evaluation. The first is the period prior to 1900, which we call the Age of Reform; the second, from 1900 until 1930, we call the Age of Efficiency and Testing; the third, from 1930 to 1945, may be called the Tylerian Age; the fourth, from 1946 to about 1957, we call the Age of Innocence; the fifth, from 1958 to 1972, is the Age of Development; the sixth, from 1973 to 1983, the Age of Professionalization; and finally the seventh from 1983 to 2000 the Age of Expansion and Integration.”

Nas propostas de periodizações supracitadas, Ralph W. Tyler¹⁸ aparece como marco para pensar um salto nas discussões sobre a avaliação, isso porque Tyler ampliou as discussões a respeito das medidas educacionais para a questão dos testes educacionais padronizados, antes restritas aos exames e quocientes de inteligência. Tamanha a sua contribuição para a área da educação, em especial para os estudos em avaliação, o faz ser reconhecido na literatura especializada da área como o “pai da avaliação educacional” (DIAS SOBRINHO, 2003; FERNANDES, 2009; SAUL, 2010; STUFFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Nesse estudo adotamos a linha do tempo por periodizações proposta por Stufflebeam e Shinkfield (1987), por considerarmos que ela apresenta uma visão mais ampla e panorâmica do intenso desenvolvimento da avaliação educacional no cenário internacional dos últimos anos, assim como nos possibilita assinalar os principais momentos e autores que se destacaram em cada um dos períodos demarcados, cujas contribuições são decisivas para a constituição do campo da avaliação no cenário internacional. Assim, apresentamos a seguir os cinco períodos tratados pelos autores, e que mostram o desenvolvimento histórico da avaliação a partir da experiência educacional norte americana.

3.1.1. O período pré-tyleriano (-1930)

Este período é marcado pela ênfase na aplicação de testes em exames escolares que visavam avaliar o desempenho individual dos alunos.

Essa prática de avaliação de desempenho individual já era evidente a 2000 a.C., quando, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987), algumas autoridades chinesas realizavam concursos públicos para medir a proficiência dos serviços públicos prestados, e no século V a.C., quando Sócrates e outros mestres gregos se utilizavam de questionários avaliativos verbais como parte de sua metodologia didática. No entanto, os mesmos autores observam que a aplicação de avaliações formais era quase inexistente até meados do século XIX.

Foi durante o século XIX que a Inglaterra fez uso de comissões reais para avaliar os seus serviços públicos. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) relatam que a

¹⁸ Ralph Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional. Este surgió Del trabajo que realizo, em los años treinta y a principios de los cuarenta, em el Eight-Year Study de la Universidad del Estado de Ohio. A partir de entonces, el profesor Tyler há continuado desarrollando aspectos de la evaluación, principalmente a escala nacional, siguiendo la evolución de los programas educativos federales. El alcance del respeto que há conseguido puede merdirse, en parte, por el gran número de reputados evaluadores que han baseado su metodologia em las teorías tylerianas (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 91).

insatisfação com os programas educacionais e sociais na Grã-Bretanha gerou movimentos de reforma baseados nos depoimentos e outros métodos para avaliar as instituições.

Nos Estados Unidos, a partir de 1845, o Comitê Escolar de Boston, liderado por Horace Mann, realizou uma avaliação da educação de Massachusetts baseada no rendimento dos alunos, para averiguar se as escolas estavam ensinando bem os seus alunos. Esta aplicação ficou conhecida como a primeira utilização de testes impressos para a avaliação de desempenho dos alunos. Entre 1887 e 1898, Joseph Rice organizou um programa de avaliação fundamentado nos conhecimentos em ortografia dos alunos de boa parte do território norte-americano (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No final do século XIX também surgiram movimentos para a acreditação de instituições (universidades e escolas de ensino médio) e programas educacionais nos Estados Unidos (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a acreditação é um processo a serviço da revisão de programas a partir de certos critérios de qualidade com objetivo de habilitar ou credenciar o programa. Os autores citam como exemplo de sistema de acreditação nos Estados Unidos da América, a avaliação de 155 escolas de Medicina dos EUA e do Canadá que foi desenvolvida por Abraham Flexner, em 1908. Desde então, Stufflebeam e Shinkfield (1987) salientam que o processo de acreditação se tornou um dos principais meios para se avaliar os serviços educacionais.

No início de 1900, Edward Lee Thorndike convenceu alguns educadores a investir na tecnologia da mensuração para determinar as habilidades humanas. Guba e Lincoln (2011) mencionam algumas das aplicações de testes do período, seja para o uso de decisões educacionais e psicológicas, entre as quais se encontram os testes destinados a medir a inteligência, desenvolvidos por Alfred Binet e Théodore Simon, em 1905, na França, e mais tarde aplicados a crianças norte-americanas por Louis Terman, em 1916; e os testes para propósitos escolares, como os realizados pela Associação Americana de Educação, em 1904, para investigar a classificação e aproveitamento escolar das crianças.

Assim, a década de 1920 presenciou o surgimento dos testes como os principais meios de avaliar as escolas por meio dos níveis individuais de desempenho (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987), todo esse movimento a favor dos testes padronizados apontava, por um lado, para esforços que visavam tornar a educação mais eficiente, e por outro, para o desenvolvimento de todo um aparato tecnológico para “a medida de capacidades humanas e a avaliação, em consequência, passa a ter o significado de medida (*testing*) [...]” (VIANNA, 1995, p. 9).

3.1.2 O período tyleriano (1930-1945)

Foi durante a década de 1930 que ocorreu nos Estados Unidos, e em grande parte do mundo, o que ficou conhecido como a Grande Depressão, momento em que as escolas, e demais instituições públicas, presenciaram uma ausência de recursos e também de otimismo (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Como tentativa de reverter essa situação e salvar a economia norte-americana, foram implantadas diversas medidas adotadas pelo governo do presidente Franklin Delano Roosevelt, dentre as quais estão a criação de órgãos federais “para supervisionar novos programas nacionais de previdência, assistência social, administração de mão-de-obra, desenvolvimento urbano, saúde, educação e inúmeras outras áreas de prestação de serviços [...]” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 64).

É neste período que, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987), John Dewey e outros educadores contribuíram para se pensar uma educação dinâmica e inovadora, num movimento que ficou conhecido como Educação Progressiva, cuja filosofia refletia o pragmatismo com forte utilização de instrumentos da psicologia behaviorista. Neste mesmo movimento aparece a figura de Ralph W. Tyler, pesquisador e avaliador norte-americano, que liderou um estudo que ficou conhecido como “Estudo de Oito Anos” (*Eight Year Study*), cujo modelo de avaliação educacional apresentava uma metodologia de ligação entre as medidas dos resultados e os resultados desejados (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Participaram do estudo liderado por Tyler, 30 escolas secundárias públicas e particulares dos Estados Unidos. O programa teve como propósito demonstrar que os alunos capacitados de acordo com currículos mais responsivos, portanto, não convencionais, seriam capazes de obter bom desempenho na faculdade. A escolha dos oito anos como recorte do estudo possibilitou um acompanhamento durante quatro anos dos alunos concluintes do ensino secundário e quatro anos do ensino superior (GUBA; LINCOLN, 2011).

A intenção central de Tyler era “aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando”, para isso era necessário coletar informações a respeito do aproveitamento dos alunos em relação aos objetivos definidos, num processo que analisaria os pontos fortes e fracos dimensionados na coleta, processo esse que “repetia-se sucessivamente a cada curso oferecido, até que se concluísse que o currículo estava produzindo um nível apropriado de aproveitamento” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35).

A principal característica do método tyleriano está centrada nos objetivos claramente fixados, de onde se define, inclusive, a sua noção de avaliação “como algo que

determina se certos objetivos foram alcançados”, assim, os objetivos referidos ao rendimento proporcionariam a base para elaboração de currículo e de testes de desenvolvimento, diante disso os “[...] avaliadores deviam ajudar aos elaboradores dos currículos a clarificar o rendimento dos alunos, que haviam sido precisamente determinados através da realização de um currículo¹⁹” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 34, tradução nossa).

A influência e o alcance de Ralph W. Tyler neste período lhe fizeram ficar conhecido como o pai da avaliação educacional (GUBA; LINCOLN, 2011), justamente por ter cunhado o termo avaliação educacional, expressão essa que, para o autor, designaria o processo pelo qual se determina em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.

3.1.3 O período da inocência (1946-1957)

Este período foi designado por Stufflebeam e Shinkfield (1987) como a época da “inocência”, por se tratar de um período de expansão e plenitude da sociedade norte-americana, mas envolto a graves problemas sociais (como a pobreza das cidades do interior e áreas rurais, preconceitos raciais e segregação, excesso de consumo e desperdício de recursos naturais, entre outros).

Na área educacional foi um período de expansão das ofertas, de pessoal e das instalações. Stufflebeam e Shinkfield (1987) relatam que foram construídos novos edifícios escolares, aumentaram as inscrições de professores em programas educacionais, assim como houve aumento no número de matrículas escolares. Foram ainda incluídos novos serviços “[...] para a saúde mental e física, conselhos escolares, cantinas, ensino de música, amplos programas esportivos, educação comercial e técnica e educação social²⁰” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 36, tradução nossa).

Em 1949 foi publicada a primeira edição da famosa obra de Ralph W. Tyler, “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, na qual o autor apresenta um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação. O quarto capítulo da obra trata especificamente da avaliação. Neste capítulo o autor institui a avaliação como “uma operação importante no desenvolvimento do currículo” (TYLER, 1974, p. 97), discute ainda a

¹⁹ Do original na Língua Espanhola: “[...] los evaluadores debían ayudar a quienes eleboraban currículos a clarificar el rendimiento de los Estudiantes, que había sido precisamente determinado a través de la realización de un currículo.”

²⁰ Do original na Língua Espanhola: “[...] para la salud mental y física, consejos escolares, comedores, enseñanzas musicales, amplos programas deportivos, educación comercial y técnica y educación social.”

necessidade da avaliação, suas noções fundamentais, de procedimentos da avaliação, das fases da construção de um instrumento de avaliação e do uso dos resultados da avaliação.

A partir dos anos 1950, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 65) mencionam os esforços na tentativa de melhorar a abordagem tyleriana de avaliação, em que se procurava ensinar “os educadores a apresentar objetivos em termos explícitos, mensuráveis [...]”. Dentre os esforços empreendidos, os autores destacam os manuais de taxonomia de objetivos educacionais para os domínios cognitivo e afetivo que foram formulados por Benjamin S. Bloom e seus colaboradores.

Em 1957 é lançado pela União Soviética o primeiro satélite artificial, conhecido como Programa Sputnik I. Isso provocou uma rápida reação do governo dos Estados Unidos que buscou averiguar “as supostas deficiências da educação americana que haviam permitido que os russos ganhassem vantagem na exploração do espaço” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 36). Ampliaram-se rapidamente os investimentos para um ensino mais eficiente, principalmente nas áreas de Matemática e Ciências (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Tão logo foram criadas equipes para avaliar se a resposta do governo a iniciativa soviética surtia efeito.

No entanto, alguns autores salientam as dificuldades encontradas pelos avaliadores indicados para compor as equipes de avaliação, dentre as quais se encontram a falta de definição de objetivos dos projetos criados e, “[...] além disso, eles não poderiam aceitar uma estratégia de avaliação que não produzisse resultados enquanto o programa não estivesse totalmente desenvolvido” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 36). Havia também considerável “empobrecimento conceitual e metodológicos da avaliação [...]”, “concepções inadequadas e relatórios irrelevantes”, ocasionando em projetos insuficientes, dados inválidos, análises imprecisas das avaliações realizadas (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 66).

3.1.4 O período do realismo (1958-1978)

No ano de 1958 foi promulgada, pelos Estados Unidos, a Lei Educacional de Defesa Nacional, que entre outras questões, criou novos programas educacionais e serviços de consultoria e programas de pesquisa em distritos escolares, seguidos por projetos para o desenvolvimento de currículos nas áreas de ciências e matemáticas (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Como consequência disso, buscava-se avaliar a efetividade dos novos currículos, se “[...] estavam adequadamente financiados e aplicavam cuidadosamente a

tecnologia que haviam sido desenvolvidas durante a década passada ou mais recentemente²¹” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 37, tradução nossa). Contudo, alguns avaliadores como Lee J. Cronbach notaram que os resultados dos estudos avaliativos não contribuíam para a melhoria dos currículos e programas.

Nesse mesmo período, em 1963, Cronbach escreveu um artigo considerado por alguns autores como “seminal” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) e “histórico” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987), no qual critica as avaliações do passado e exige novas diretrizes para se pensar as avaliações futuras. No artigo o autor recomenda que os avaliadores, ao reconceituarem a avaliação, não a entendessem como competição, “[...] mas como um meio consistente de coleta e organização de informações que pudessem ajudar aos que elaboram os currículos²²” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 38, tradução nossa). Stufflebeam e Shinkfield (1987) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) mencionam que as recomendações de Cronbach não tiveram um impacto imediato, pois ficaram reduzidas a pequenos círculos de especialistas em avaliação.

Em 1965, por ocasião dos governos dos presidentes norte-americanos John Kennedy e Lyndon Johnson, houve o desencadeamento da guerra contra a pobreza, com programas de investimentos de bilhões de dólares para as áreas de educação, saúde, moradia, justiça criminal, desemprego, e outras (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Essas reformas pretendiam igualar e aumentar as oportunidades para todos os cidadãos dos Estados Unidos, e só foram possíveis graças à expansão da economia e ao apoio de toda a nação para desenvolver o que o presidente Lyndon Johnson chamou de a Grande Sociedade (*Great Society*) (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). Logo surgiram tentativas para avaliar os êxitos desses programas, que se tornaram mais explícitas na Lei do Ensino Fundamental e Médio (*Elementary and Secondary Education Act*).

Essa Lei incluía requisitos específicos para a avaliação de programas, conforme descrevem Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Esse ponto específico foi capitaneado pelo então senador Robert F. Kennedy, que insistia que todos os beneficiários dos programas “preenchessem um questionário de avaliação que mostrasse os resultados dos gastos dos fundos federais. Essa exigência de avaliação por parte do Congresso acabou sendo aprovada para o Título I (ensino compensatório) e para o Título III (programas educacionais

²¹ Do original na Língua Espanhola: “[...] estaban adecuadamente financiados y aplicaban cuidadosamente la tecnología que había ido desarrollándose durante la pasada década o incluso antes.”

²² Do original na Língua Espanhola: “[...] sino como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos.”

inovadores)” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 69). Era exigido, por exemplo, que cada distrito escolar, que tivesse recebido financiamento, avaliasse anualmente até que ponto os projetos haviam alcançado seus objetivos, utilizando-se para isso de testes estandardizados (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

As dificuldades em decorrência dessas exigências foram enormes, entre as quais se encontravam a inadequação dos instrumentos e estratégias utilizadas na condução das avaliações, visto que os testes estandardizados não respondiam a questões como “[...] as necessidades e níveis de êxito das crianças mais pobres, o que limita os professores na hora de fixar objetivos de comportamento que são significativos para este grupo de alunos²³” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 39, tradução nossa). Sem contar a pouca condição dos educadores para executar a tarefa de avaliar seu trabalho, assim “professores, administradores e psicólogos escolares estiveram entre os mais sobrecarregados na sua condição de avaliadores [...]” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2011, p. 69). Como consequência disso o que se viu foram avaliações inadequadas e com pouca utilidade.

3.1.5 O período do profissionalismo (1973-)

A década de 1970 foi particularmente promissora para a avaliação educacional, especialmente para a avaliação de programas, por se tratar de um período em que se organizaram novas associações profissionais para os avaliadores.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 85) mencionam algumas dessas associações profissionais de avaliadores criadas para acolher os avaliadores. Uma das primeiras, segundo os autores, foi a Divisão H da Associação de Pesquisa Americana em Educação, “dedicada a dar um lar aos avaliadores escolares”. Em 1976 são fundadas duas outras entidades profissionais, a Rede de Avaliação (*Evaluation Network*) e a Sociedade de Pesquisa em Avaliação (*Evaluation Research Society*), a primeira reunia avaliadores educacionais e a segunda concentrava cientistas sociais e avaliadores ligados a órgãos do governo. Em 1985 essas duas associações vão se fundir e formar a Associação Americana de Avaliação (*American Evaluation Association*) (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Na segunda metade dos anos 1970 e durante toda a década de 1980 ocorreu um considerável desenvolvimento de conteúdo próprio e exclusivo da avaliação, tal como

²³ Do original na Língua Espanhola: “[...] acerca de las necesidades y niveles de êxito de los niños menos afortunados lo cual limitaba a los profesores a la hora de fijar objetivos de comportamiento que fueran significativos para este grupo de alumnos.”

observam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 77): “Livros sobre interpretação das avaliações foram publicados. Artigos sobre avaliação começaram a aparecer com frequência cada vez maior em revistas especializadas de diversas áreas”. Dentre os periódicos publicados neste período se encontram:

- *Evaluation and Program Planning*;
- *Evaluation Practice*;
- *Evaluation Review*;
- *Evaluation Quarterly*;
- *Educational Evaluation and Policy Analysis*;
- *Studies in Educational Evaluation*;
- *Canadian Journal of Program Evaluation*;
- *New Directions for Program Evaluation*;
- *Evaluation and the Health Professions*;
- *Itea Journal of The and Evaluation, Performance Improvement Quarterly*; e
- *Evaluation Studies Review Annual* (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Entre os livros publicados neste período, Stufflebeam e Shinkfield (1987), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Guba e Lincoln (2011) destacam, entre outras, as obras de:

- Blaine R. Worthen e James S. Sanders, “*Educational Evaluation: theory and practice*”, de 1973, e “*Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*”, de 1987;
- Elmer L. Struening e Marcia Guttentag, “*Handbook of evaluation research*”, de 1975;
- James Popham, “*Educational evaluation*”, de 1975;
- Gene V. Glass, “*Evaluation studies review annual*”, de 1976;
- Thomas D. Cook e Charles S. Reichardt, “*Qualitative and quantitative methods in evaluation research*”, de 1979;
- Ernest House, “*Evaluating with validity*”, de 1980;
- Michael Scriven, “*The logic of evaluation*”, de 1980;
- Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, “*Effective evaluation*”, 1981, e “*Fourth generation evaluation*”, de 1989.

Neste período muitas universidades também começaram a oferecer ao menos um curso de metodologia avaliativa, dentre as quais, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 41) destacam a Universidade de Illinois, Universidade de Stanford, o Boston College, a Universidade da Califórnia, a Universidade de Minnesota e a Universidade de Western Michigan, que, de acordo com os autores, chegaram a “elaborar programas de pós-graduação em avaliação”. Em algumas dessas instituições foram fundados centros para a investigação e desenvolvimento da avaliação, entre os quais se encontram a unidade de avaliação da *Northwest Regional Educational Laboratory*, o *Center for the Study of Evaluation* da UCLA, o *Stanford Evaluation Consortium*, o *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation* da Universidade de Illinois, o *Evaluation Center* da Universidade de Western Michigan e o *Center for the Study of Testing and Educational Policy* do Boston College (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Todas essas contribuições proporcionaram a este período um desenvolvimento da avaliação enquanto um campo profissional claramente definido como assinalam Stufflebeam e Shinkfield (1987) e que se veem reproduzidos nos diversos resultados apontados por esses autores, dentre os quais: o aumento e melhoria da comunicação; qualificação de pessoas para o serviço da avaliação; cooperação entre organizações profissionais preocupadas com a avaliação educacional; profunda divisão entre algumas organizações profissionais; e o aumento da comunicação entre partidários de métodos positivistas/quantitativos e os que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos.

A periodização histórica aqui apresentada permite compreendermos as sucessivas alterações pelas quais passou a avaliação educacional nas últimas décadas, o que significa que suas abordagens e conceituações encontram-se inseridas num dado momento histórico, que chega, inclusive, a influenciar os rumos teóricos da avaliação, como se nota nas abordagens de avaliação tratadas na subseção seguinte, quando discutimos algumas das principais abordagens presentes na literatura da área.

3.2 Abordagens de avaliação educacional: concepções teóricas e metodológicas

Na tentativa de compreender os elementos tão numerosos que são encontrados nas concepções de avaliação produzidas na literatura especializada, sobretudo, aquelas desenvolvidas no período pós-Tyler, tomamos como ponto de partida alguns estudos que analisam diferentes abordagens de avaliação, que enfatizam suas concepções teóricas e metodológicas.

A adoção da designação abordagens de avaliação ao invés de “modelos de avaliação” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987) ou “paradigmas da avaliação” (DE KETELE, 1993) pareceu-nos mais razoável por considerarmos “que muitas abordagens parecem mais um conjunto de argumentos de persuasão do que construções teóricas sólidas que lhe confirmam o estatuto de *modelo*” (FERNANDES, 2010, p. 18, grifo do autor). Dias Sobrinho (2002) ressalta, por exemplo, que Ernest House prefere usar o termo “enfoque” em vez de “paradigma” para tratar dos tipos básicos de avaliação.

Stufflebeam e Shinkfield (1987) agrupam as ideias e procedimentos avaliativos em oito “modelos”:

- 1) a avaliação orientada para os objetivos de Ralph Tyler e seus seguidores Newton S. Metfessel e William B. Michael;
- 2) o método científico de Edward A. Suchman;
- 3) o planejamento avaliativo de Lee Cronbach;
- 4) a avaliação orientada para a melhoria de Daniel L. Stufflebeam;
- 5) o método avaliativo centrado no cliente de Robert Stake;
- 6) o método de contraposição de avaliação de Thomas R. Owens e Robert L. Wolf;
- 7) o método holístico da avaliação iluminativa de Malcolm Parlett e David Hamilton; e
- 8) o método avaliativo orientado para o consumidor de Michael Scriven²⁴.

Jean Marie De Ketele (1993), por sua vez, classifica a avaliação dentro de dez “paradigmas”, são eles:

- 1) paradigma da intuição pragmática;
- 2) paradigma docimológico;
- 3) paradigma sociológico;
- 4) paradigma da avaliação centrada nos objetivos;
- 5) paradigma da avaliação formativa no ensino diferenciado;
- 6) paradigma da avaliação a serviço da decisão;
- 7) paradigma da avaliação centrada no consumidor segundo Scriven;

²⁴ Do original na Língua Espanhola: “La evaluación orientada hacia los objetivos: la tradición tyleriana; Edward A. Suchman y el método científico de evaluación; La planificación evaluativa según Cronbach: una sinopsis; Stufflebeam: la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento; Stake: el método evaluativo centrado en el cliente; T. R. Owens y R. L. Wolf: un método contrapuesto de evaluación; La evaluación iluminativa: el método holístico; El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor.”

- 8) paradigma da avaliação centrada no cliente ou paradigma da avaliação respondente (ou responsiva) segundo Stake;
- 9) paradigma econômico; e
- 10) paradigma da avaliação como processo de regulação²⁵.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) classificam as muitas abordagens de avaliação em seis “categorias”:

- 1) abordagem centrada em objetivos;
- 2) abordagem centrada na administração;
- 3) abordagem centrada no consumidor;
- 4) abordagem centrada em especialistas;
- 5) abordagem centrada no adversário; e
- 6) abordagem centrada nos participantes.

Marvin C. Alkin e Christina A. Christie (2004) elaboram o desenho de uma árvore da teoria da avaliação, cujo tronco é construído sob uma dupla fundação: a prestação de contas e a investigação social. No topo da árvore encontram-se três ramos e suas respectivas ênfases teóricas:

- 1) metodologia: Ralph Tyler, Donald Campbell, Edward Suchman, Thomas Cook, Robert Boruch, Peter Rossi, Huey-Tsyh Chen, Carol Weiss e Lee J. Cronbach;
- 2) utilização: Daniel Stufflebeam, Malcolm Provus, Joseph Wholey, Michael Patton, Marvin Alkin, J. Bradley Cousins, Hallie Preskill, Jean King, John M. Owen e David Fetterman;
- 3) valores: Michael Scriven, Elliot Eisner, Thomas Owens/Robert Wolf, Robert Stake, Barry MacDonald, Ernest House e Egon Guba e Yvonna Lincoln.

Tomando como base esses estudos, descrevemos a seguir sete abordagens da avaliação educacional que resultam do cruzamento das informações apresentadas pelos autores mencionados, e de onde também são extraídas as classificações que nomeiam cada uma das abordagens adotadas. As abordagens são caracterizadas de acordo com seus protagonistas, objetivos, enfoques conceituais, orientações teóricas decorrentes de

²⁵ Do original na Língua Francesa: “Le paradigme de l’intuition pragmatique; Le paradigme docimologique; Le paradigme sociologique; Le paradigme de l’évaluation centrée sur les objectifs; Le paradigme de l’évaluation formative dans un enseignement différencié; Le paradigme de l’évaluation au service de la décision; Le paradigme de l’évaluation centrée sur le consommateur selon Scriven; Le paradigme de l’évaluation centrée sur le client ou paradigme de l’évaluation répondante selon Stake; Le paradigme économique; Le paradigme de l’évaluation comme processus de régulation.”

pressupostos metodológicos e os estudiosos que deram continuidade nas respectivas abordagens.

3.2.1 Avaliação baseada em objetivos

Essa abordagem resulta do estudo realizado por Ralph Tyler durante o Estudo de Oito Anos (*Eight Year Study*) desenvolvido na Universidade de Ohio. Nessa abordagem a avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais foram alcançados.

A principal recomendação de Tyler era que o professor, o administrador e os que conduzem os currículos deviam chegar a emitir juízos racionais sobre as áreas de programas que estavam em sua direção. Tyler considerava que a avaliação deveria ser uma etapa essencial do desenvolvimento do programa. Ponderava que precisaria existir uma série de etapas lógicas que promovessem o processo de avaliação real (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Assim, sua abordagem de avaliação deveria obedecer aos seguintes procedimentos:

1. Estabelecer metas ou objetivos gerais.
2. Classificar as metas ou objetivos.
3. Definir os objetivos em termos comportamentais.
4. Encontrar situações em que é possível mostrar que os objetivos foram alcançados.
5. Criar ou selecionar técnicas de mensurações.
6. Coletar dados relativos ao desempenho.
7. Comparar os dados do desempenho com os objetivos formulados comportamentalmente (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 130).

De Ketele (1993) observa que no processo de formação a avaliação proposta por Tyler deveria ser realizada no final do processo, a fim de colocar em evidência se os alunos dominaram os objetivos. De acordo com o autor, a informação resultante do processo possibilitaria um duplo atendimento: aquela relativa aos alunos permitiria, por um lado, a certificação desses, enquanto, por outro lado, a informação sobre os objetivos permitiria a regulação do processo de formação.

Como uma ampliação do método tyleriano uma série de trabalhos enfatizaram a metodologia centrada nos objetivos. Stufflebeam e Shinkfield (1987) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) incluem nessa abordagem a proposta de Newton S. Metfessel e William B. Michael, que desenvolveram um paradigma avaliativo de oito etapas com o propósito de avaliar a consecução dos objetivos nos currículos escolares. Os oito passos para o processo de avaliação são:

1. Envolver os interessados como facilitadores da avaliação do programa.
2. Formular um modelo coerente de metas e objetivos específicos.
3. Traduzir objetivos específicos de forma comunicável.
4. Selecionar ou construir instrumentos para fornecer medidas que permitam inferências sobre a efetividade do programa.
5. Realizar observações periódicas usando testes de conteúdo válidos, escalas e outras medidas comportamentais.
6. Analisar os dados usando métodos apropriados.
7. Interpretar os dados usando modelos de níveis desejados de desempenho de preferência sobre todas as outras medidas.
8. Fazer recomendações para implementação, modificação e revisão posteriores de metas gerais e objetivos específicos (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 133-134).

Ainda nessa abordagem, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 136) incluem o modelo de avaliação da discrepância desenvolvido por Malcom Provus “[...] para ajudar os administradores a determinar a medida em que o desenvolvimento do programa está avançando no sentido de alcançar os objetivos estabelecidos”. O modelo busca eliminar todas as discrepâncias, assim, detectando-se uma discrepância é sugerido um processo cooperativo de resolução do problema, que envolve as seguintes perguntas: “1) porque existe uma discrepância? 2) que providências é possível tomar para corrigi-las? e 3) qual providência corretiva é a mais indicada?” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 136).

A principal característica dessa abordagem reside no grau em que os objetivos foram alcançados. Alkin e Christie (2004) mencionam outros teóricos que expandiram o trabalho de Tyler, dentre os quais se encontram Benjamin Bloom, com suas taxonomias de objetivos educacionais; Robert L. Hammond, que apresenta um sistema para gerar e analisar objetivos; James Popham, que se concentra na defesa das especificações dos objetivos comportamentais; e Andrés Steinmetz, que discute o modelo de avaliação da discrepância.

3.2.2 Avaliação baseada na lógica científica

Essa abordagem é marcada pela forte defesa do experimento. Stufflebeam (2001) cita Donald T. Campbell e Julian C. Stanley como pioneiros no uso da experimentação na avaliação de programas. Seu foco se concentra na tentativa de descartar ameaças e impedir inferências casuais na condução de pesquisas.

Campbell e Stanley (1963, p. 2) defendem a experiência como o único meio para resolver os problemas relacionados à prática educativa. Os autores creditam à experiência a possibilidade de verificar as melhorias educacionais e indicar os caminhos que pudessem ser introduzidos sem prejudicar a tradição acumulada, evitando assim o descarte da sabedoria antiga em detrimento a novidades inferiores. Os autores também defendem que a

formação de pesquisadores educacionais em estatística experimental eleva a qualidade de experimentação educacional.

A avaliação enfatiza a experimentação como meio de aperfeiçoar a relevância dos testes, principalmente no processo de seleção. De acordo com Stufflebeam (2001), essa abordagem é marcada por uma estratégia que começa com uma série de perguntas, que procuram avaliar o mérito e o valor de um programa. Os métodos típicos usados nesse processo são os projetos experimentais e quase-experimentais.

Campbell e Stanley (1963) apontam a distinção entre validade interna e validade externa na realização de um estudo experimental verdadeiro, para isso apresentam oito diferentes classes de ameaças à validade interna e quatro fatores que comprometem a validade externa do experimento. As variáveis que comprometem a validade interna são as seguintes:

1. *História*, os eventos específicos que ocorrem entre a primeira e segunda medição para além da variável experimental.
2. *Maturação*, os processos que operam dentro dos respondentes em função da passagem do tempo por si só (não é específico para os eventos particulares), incluindo o envelhecimento, o aumento da fome, o cansaço e afins.
3. *Os testes*, os efeitos de tomar um teste sobre os escores de um segundo teste.
4. *Instrumentação*, no qual as mudanças na calibração de um instrumento de medição ou alterações nos observadores ou marcadores utilizados podem produzir alterações nas medidas obtidas.
5. *Regressão estatística*, operacional onde grupos foram selecionados com base nas suas pontuações extremas.
6. Os vieses, resultando em *seleção* diferencial dos entrevistados para os grupos de comparação.
7. *Mortalidade experimental*, ou perda diferencial dos entrevistados a partir da comparação de grupos.
8. *Interação seleção-maturação*, etc., que em alguns dos grupos múltiplos de projetos quase-experimentais, como o Projeto 10, é confundida com, ou seja, pode ser confundido com o efeito da variável experimental²⁶ (CAMPBELL; STANLEY, 1963, p. 5, tradução nossa, grifo dos autores).

Já os fatores que comprometem a validade externa, segundo Campbell e Stanley (1963), são esses:

²⁶ Do original na Língua Inglesa: “1. *History*, the specific events occurring between the first and second measurement in addition to the experimental variable. 2. *Maturation*, processes within the respondents operating as a function of the passage of time per se (not specific to the particular events), including growing older, growing hungrier, growing more tired, and the like. 3. *Testing*, the effects of taking a test upon the scores of a second testing. 4. *Instrumentation*, in which changes in the calibration of a measuring instrument or changes in the observers or scorers used may produce changes in the obtained measurements. 5. *Statistical regression*, operating where groups have been selected on the basis of their extreme scores. 6. Biases resulting in differential *selection* of respondents for the comparison groups. 7. *Experimental mortality*, or differential loss of respondents from the comparison groups. 8. Selection-maturation interaction, etc., which in certain of the multiple-group quasi-experimental designs, such as Design 10, is confounded with, i.e., might be mistaken for, the effect of the experimental variable.”

9. *O efeito reativo ou interação de testes*, em que um pré-teste pode aumentar ou diminuir a sensibilidade ou a capacidade de resposta do entrevistado para a variável experimental e, assim, tornar os resultados obtidos para uma população pré-testada não representativa dos efeitos da variável experimental para o universo pré-testado a partir do qual foram selecionados os entrevistados experimentais.
10. *Os efeitos da interação de vieses de seleção e a variável experimental*.
11. *Efeitos reativos de arranjos experimentais*, o que impediria generalização sobre o efeito da variável experimental sobre as pessoas sendo expostas a ela em ambientes não-experimentais.
12. *Interferência múltiplo-tratamento*, que pode ocorrer quando vários tratamentos são aplicados aos mesmos respondentes, porque os efeitos de tratamentos anteriores geralmente não podem ser apagados²⁷ (CAMPBELL; STANLEY, 1963, p. 5-6, tradução nossa, grifo dos autores).

Alkin e Christie (2004, p. 20, tradução nossa) ressaltam que as ideias de Campbell e Stanley se encontram presentes na “[...] fundação de quase todas as ciências sociais e métodos de pesquisa²⁸”, principalmente as suas ideias relacionadas à formulação de projetos de pesquisa. A introdução de projetos quase-experimentais na investigação favoreceu um clima maior de aceitação de um pensamento alternativo para as ciências sociais.

Outro autor que considera que a avaliação deve conter a lógica do método científico, ou seja, a aplicação de métodos de pesquisa para a avaliação é o sociólogo Edward Suchman (STUFFLEBEAM, 2001; ALKIN; CHRISTIE, 2004). Suchman considera que a avaliação é um processo científico, e deste modo, os mesmos procedimentos utilizados para descobrir o conhecimento podiam ser usados no processo avaliativo, possibilitando, assim, resultados mais objetivos (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). Contudo, Suchman distingue a avaliação da pesquisa avaliativa: “a primeira se referia em geral como um ‘processo de emissão de juízos de valor’, enquanto considerava que a pesquisa avaliativa consistia nos ‘procedimentos de coleta e análise de dados [...]’²⁹” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 112, tradução nossa).

Nessa abordagem se incluem também outros estudiosos que defendem um método baseado na metodologia da experimentação, entre os quais se encontram Lee Cronbach, Everett F. Lindquist, Richard E. Snow, Robert F. Boruch, Gene V. Glass, Thomas

²⁷ Do original na Língua Inglesa: “9. *The reactive or interaction effect of testing*, in which a pretest might increase or decrease the respondent's sensitivity or responsiveness to the experimental variable and thus make the results obtained for a pretested population unrepresentative of the effects of the experimental variable for the unpretested universe from which the experimental respondents were selected. 10. *The interaction effects of selection biases and the experimental variable*. 11. *Reactive effects of experimental arrangements*, which would preclude generalization about the effect of the experimental variable upon persons being exposed to it in non experimental settings. 12. *Multiple-treatment interference*, likely to occur whenever multiple treatments are applied to the same respondents, because the effects of prior treatments are not usually erasable. This is a particular problem for onegroup designs of type 8 or 9.

²⁸ Do original na Língua Inglesa: “[...] foundation of almost all social science research methods courses.”

²⁹ Do original na Língua Espanhola: “A la primera se refería por lo general como um ‘proceso de emitir juicios de valor’, mientras que consideraba que la investigación evaluativa consistia en los “procedimientos de recopilación y análisis de datos [...]”.

O. Maguire, David E. Wiley, R. Darrell Bock (STUFFLEBEAM, 2001), Otto Klineberg, George James, Elizabeth Herzog e Arthur C. Fleck (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

3.2.3 Avaliação baseada no valor agregado

Essa abordagem foi inicialmente desenvolvida por William L. Sanders e Sandra P. Horn, e teve seus métodos e teorias testados no Estado norte-americano de Tennessee.

A abordagem de valor agregado tem a intenção de determinar o valor com que cada entidade contribui para as conquistas dos alunos atendidos, para em seguida “[...] relatar os resultados para fins de política, de responsabilização e de melhoria³⁰” (STUFFLEBEAM, 2001, p. 23, tradução nossa).

Sanders e Horn (1994) descrevem a metodologia de modelos mistos em avaliação educacional resultantes do Sistema de Avaliação de Valor Agregado de Tennessee (TVAAS). O TVAAS “é um processo estatístico que fornece medidas da influência que os sistemas de ensino, a escola e os professores têm sobre os indicadores de aprendizagem dos alunos³¹” (SANDERS; HORN, 1994, p. 301, tradução nossa).

O método requer três componentes: um processo de teste que produz escalas que têm uma forte relação com o currículo e que produz medida que se estende acima e abaixo do nível da série; a construção e expansão em curso de uma base de dados longitudinal; e um processo estatístico que permite uma análise logitudinal multivariada para produzir estimativas imparciais e eficientes dos efeitos desejados (SANDERS; RIVERS, 1996).

O TVAAS possibilitou a criação de um banco de dados com informações sobre o nível de sistema de ensino de Tennessee (cerca de 3 milhões de registros), fornecendo acesso às medidas individuais dos estudantes sobre matemática, ciência, leitura, linguagem e estudos sociais que foram organizados após a aplicação de teste de desempenho (SANDERS; RIVERS, 1996). Para Stufflebeam (2001), essa experiência de Tennessee poderia levar as Secretarias Estaduais de Educação a coletar anualmente dados de todos os estudantes (em uma sucessão de níveis de classificação), para que o avaliador pudesse analisar os dados e fazer comparações entre áreas curriculares, professores, escolas de ensino fundamental e médio, recursos, entre outros.

³⁰ Do original na Língua Inglesa: “[...] report the results for policy, accountability, and improvement purposes.”

³¹ Do original na Língua Inglesa: “TVAAS is a statistical process that provides measures of the influence that school systems, schools, and teachers have on indicators of student learning.”

Stufflebeam (2001, p. 24, tradução nossa) menciona que “a vantagem central do monitoramento de resultados” que envolvem a avaliação baseada no valor agregado, “está na sistematização e institucionalização de um banco de dados dos resultados que pode ser usado ao longo do tempo, de modo padronizado para estudar e encontrar meios para melhorar resultados³²”.

Ainda de acordo com Stufflebeam (2001), a avaliação baseada no valor agregado trouxe um ganho especial para o uso de testes padronizados para avaliar efeitos de programas e políticas, pois o uso eficiente dos testes, neste caso, possibilita uma análise das tendências dos diferentes componentes de um sistema de ensino (níveis de sala de aula, grupos de escolas, escolas individuais e professores individuais). Essa abordagem se diferencia do típico programa de testes padronizados pela “[...] ênfase na pontuação, ganho sofisticado e análise hierárquica de dados para delinear efeitos dos componentes do sistema e identificar quais os que devem ser melhorados e quais devem ser elogiados e reforçados³³” (STUFFLEBEAM, 2001, p. 23, tradução nossa).

Outros autores que discutem a abordagem avaliativa baseada no valor agregado são William J. Webster, Robert L. Mendro, Ted O. Almaguer, que utilizam o valor agregado para medir o efeito escola; e Peter Tymms, que propõe a criação de um sistema nacional de valor agregado para o ensino primário na Inglaterra (STUFFLEBEAM, 2001).

3.2.4 Avaliação a serviço da decisão

Daniel Stufflebeam propôs uma abordagem de avaliação centrada no processo de tomada de decisões, cujo objetivo é melhorar, isto é, tomar decisões adequadas (DE KETELE, 1993). O autor define a avaliação “[...] como um processo que irá fornecer informações úteis para a tomada de decisões³⁴” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 179, tradução nossa).

A fim de ajudar administradores e gerentes a tomar decisões acertadas, o autor desenvolveu uma estrutura de avaliação esquematizada na sigla CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), que corresponde a um quadro de avaliação baseado em quatro tipos diferentes de decisões, que são assim definidos:

³² Do original na Língua Inglesa: “The central advantage of outcome monitoring involving value-added assessment is in the systematization and institutionalization of a database of outcomes that can be used over time and in a standardized way to study and find means to improve outcomes.”

³³ Do original na Língua Inglesa: “[...] emphasis on sophisticated gain score and hierarchical analysis of data to delineate effects of system components and identify which ones should be improved and which ones should be commended and reinforced.”

³⁴ Do original na Língua Espanhola: “[...] como un proceso mediante el cual se proporcionara información útil para la tomada de decisiones.”

1. **A avaliação do contexto** serve para *decisões de planejamento*. Determinar que necessidades precisam ser atendidas por um programa ajuda a definir seus objetivos.
2. **A avaliação do insumo** serve para *decisões de estrutura*. Determinar que recursos estão disponíveis, que estratégias alternativas do programa devem ser consideradas e que plano parece ter o maior potencial para atender as necessidades e facilitar a criação de procedimentos do programa.
3. **A avaliação do processo** serve para *decisões de implementação*. Qual é o grau de êxito da implementação do programa? Que barreiras ameaçam seu sucesso? Que revisões são necessárias? Depois que essas perguntas foram respondidas, será possível supervisionar, controlar e refinar os procedimentos.
4. **A avaliação do produto** serve para *decisões de reciclagem*. Que resultados foram obtidos? Até que ponto as necessidades foram reduzidas? O que deverá ser feito com o programa depois que ele chegar a seu termo? Essas perguntas são importantes para julgar o que o programa conseguiu realizar (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 152-153, grifo dos autores).

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 183, tradução nossa), o modelo CIPP postula três finalidades para a avaliação, que são “ajudar a orientar a tomada de decisão, fornecer dados para a prestação de contas e promover a compreensão dos fenômenos envolvidos [...]”³⁵. No modelo, a avaliação é apresentada não como um julgamento, mas como um processo que inclui três etapas, sendo elas a identificação, a obtenção e o fornecimento de informações.

Sendo assim, na perspectiva da avaliação a serviço da decisão, os avaliadores devem projetar um processo e não um produto (ALKIN; CHRISTIE, 2004). Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 204, tradução nossa) mencionam que “para saber como realizar uma avaliação, [...], o avaliador precisa, obviamente, planejar o trabalho que deve fazer”, isso indica “a preparação de planos preliminares e, em seguida, modificá-los e explicá-los à medida que progride o estudo”³⁶. Diante disso, Stufflebeam propôs aos avaliadores os seguintes passos:

- A. *Concentrar-se na avaliação;*
- B. *Coleta de informações;*
- C. *Organização das informações;*
- D. *Análise das informações;*
- E. *Relatório das informações; e*
- F. *Gestão da avaliação* (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 153-155, grifo dos autores).

³⁵ Do original na Língua Espanhola: “servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados [...]”

³⁶ Do original na Língua Espanhola: “para saber cómo una evaluación, [...], el evaluador necesita, obviamente, planificar el trabajo que debe hacer” [...] “Esto supone preparar los planes preliminares y luego modificarlos y explicarlos a medida que avance el estudio.”

Um dos grandes méritos do modelo de Stufflebeam, segundo De Ketele (1993), é ser um modelo global em termos de uma avaliação global de formação. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) mencionam outros autores que fizeram contribuições importantes para a abordagem de avaliação orientada para a melhoria, entre os quais se encontram Marvin C. Alkin, Lee Cronbach, Michael Patton, Charles S. Reichardt e Joseph S. Wholey.

3.2.5 Avaliação orientada para consumidores

Michael Scriven foi um dos pioneiros na abordagem da avaliação para os consumidores. Segundo Scriven os consumidores são, por um lado, “os que recebem as pessoas formadas e as ‘utilizam’; e, por outro, [...] os beneficiários da formação³⁷” (DE KETELE, 1993, p. 71, tradução nossa).

Stufflebeam e Shinkfield (1987) destacam que Scriven contribuiu significativamente para o desenvolvimento do campo profissional da avaliação. Sua definição de avaliação é centrada no problema do valor, considera que “a avaliação desempenha muitos papéis, mas que tem uma única **meta**: determinar o valor ou mérito de alguma coisa que esteja sendo avaliada” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 39, grifo dos autores).

Nessa abordagem o avaliador procura ajudar os consumidores a identificar e avaliar o mérito e valor de programas concorrentes, serviços e produtos (STUFFLEBEAM, 2001). Assim, no modelo de Scriven o avaliador tem que deixar o espírito livre de qualquer objetivo. Sua primeira tarefa consiste em reunir o máximo de informações sobre todos os componentes do sistema de avaliação, utilizando-se para isso de diferentes instrumentos de coleta. A tarefa seguinte é entregar um juízo de valor e se pronunciar sobre a avaliação realizada (DE KETELE, 1993).

Scriven (1967) também contribuiu com essa abordagem ao destacar as duas principais funções da avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação formativa é uma parte integrante do processo de desenvolvimento, ela “fornece informação contínua para ajudar a planejar e em seguida produzir um objeto”, enquanto a avaliação somativa “[...] investiga todos os efeitos dos objetos e os examina comparando-os com as necessidades dos consumidores³⁸” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987, p. 345, tradução nossa). A

³⁷ Do original na Língua Francesa: “la clientèle ou marche-cible qui recevront les personnes formées et les ‘utiliseront’ d’une part; les vrais consommateurs d’autre part, c’est-à-dire les recipiendaires de la formation.”

³⁸ Do original na Língua Espanhola: “Proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto” [...] “investiga todos los efectos de los objetos y los examina comparándolos con las necesidades de los consumidores.”

primeira ajuda no desenvolvimento de programas dando “informações úteis para a melhoria do programa”, e a segunda “leva a decisões relativas à continuidade do programa, a seu encerramento, a sua ampliação, adoção etc.” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 48).

Scriven lista alguns critérios que devem ser observados na avaliação de um produto:

- Evidência de ter alcançado importantes objetivos.
- Evidência de haver alcançado importante objetivos não educacionais (como objetivos sociais).
- Resultados do acompanhamento.
- Efeitos secundários e imprevistos, como efeitos sobre o professor, nos colegas do professor, em outros alunos, administradores, pais, na escola, no contribuinte, e outros efeitos acidentais positivos ou negativos.
- Alcance da utilidade (isto é, para quem o produto vai ser útil).
- Considerações morais (usos injustos de punição ou conteúdo controvertido).
- Custos (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 167).

Mais tarde, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 167-168) observam que Scriven ampliou os seus critérios com uma “lista de verificação de produtos”. Esta lista inclui os seguintes tópicos:

1. Necessidade;
2. Mercado;
3. Desempenho – experimentos de campo autênticos;
4. Desempenho – consumidor autêntico;
5. Desempenho – comparações críticas;
6. Desempenho – longo prazo;
7. Desempenho – efeitos colaterais;
8. Desempenho – processo;
9. Desempenho – modelo casual;
10. Desempenho – relevância estatística;
11. Desempenho – relevância educacional;
12. Custo-benefício; e
13. Ampliação da base de apoio.

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 348-351) apresentam uma lista com dezoito pontos que compõem a “lista de verificação dos indicadores de avaliação” que sintetizam as ideias de Scriven, são eles:

1. Descrição;
2. Cliente;

3. Antecedentes e contexto;
4. Recursos;
5. Função;
6. Sistema de distribuição;
7. Consumidor;
8. Necessidades e valores;
9. Normas;
10. Processo;
11. Resultado;
12. Possibilidade de generalização;
13. Custos;
14. Comparação;
15. Significado;
16. Recomendações;
17. Relatório; e
18. Meta-avaliação³⁹.

Outro autor mencionado por Stufflebeam (2001), que apoiou e desenvolveu a abordagem de avaliação orientada para consumidores de Scriven foi Gene V. Glass, pesquisador do Centro de Política Nacional de Educação da Universidade do Colorado, que contribuiu para os estudos de metodologia da avaliação.

3.2.6 Avaliação centrada nos participantes

Assim como Scriven está para a avaliação orientada para os consumidores, Robert E. Stake está para a abordagem da avaliação centrada nos participantes (ou clientes), pois foi ele, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 225), “o primeiro teórico a dar impulso significativo a essa abordagem no campo da educação”.

Para De Ketele (1993), Stake tenta equilibrar o pensamento de Stufflebeam, ao enfatizar a necessidade de avaliar contexto, insumos, processos e produtos, e também o pensamento de Scriven, estando de acordo que os juízos de valores devem estar incluídos na avaliação. Por isso talvez Stake (1975a, p. 14, tradução nossa) acredite não se tratar de uma

³⁹ Do original na Língua Espanhola: “la lista de control de indicadores de la evaluación”: 1. *Descripción*; 2. *El cliente*; 3. *Antecedentes y contexto*; 4. *Recursos*; 5. *Función*; 6. *Sistema de distribución*; 7. *El consumidor*; 8. *Las necesidades y valores de los afectados y potencialmente impactados*; 9. *Normas*; 10. *El proceso*; 11. *Resultados*; 12. *Posibilidad de generalización*; 13. *Costes*; 14. *Comparaciones*; 15. *Significado*; 16. *Recomendaciones*; 17. *El informe*; 18. *La metaevaluación*.

abordagem nova, pois é “uma avaliação baseada no que as pessoas fazem naturalmente para avaliar as coisas: elas observam e reagem⁴⁰”.

Stake (1975a, p. 14, tradução nossa) assim definiu a sua perspectiva de avaliação, denominando-a de avaliação responsiva:

Uma avaliação educacional é uma *avaliação responsiva* se orienta mais diretamente para as atividades do programa do que as intenções do programa; se ele responde às exigências de informação do público; e se as diferentes perspectivas de valor presentes são referidas ao relatar o sucesso ou o fracasso do programa⁴¹.

A estrutura da avaliação responsiva segue os principais componentes do programa educacional. A escolha dos dispositivos de coleta de dados é feita com base na observação da ação do programa e na interação com os diversos grupos interessados. A avaliação responsiva é particularmente útil durante a avaliação formativa e somativa. Os seus principais estímulos são aqueles do programa, incluindo as respostas dos alunos e os diálogos posteriores. A abordagem tenta responder às formas naturais com que as pessoas assimilam informações e chegam à compreensão (STAKE, 1975a; 1975b).

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 231), o objetivo fundamental da avaliação responsiva é “a melhoria da comunicação com os interessados”, deste modo, “o objetivo, quadro de referência e foco de uma avaliação responsiva surgem das interações com o público, e essas interações e observações resultam na focalização progressiva de questões [...]”. Trata-se de uma ênfase na comunicação natural, menos dependente de uma comunicação formal (STAKE, 1975a; 1975b).

Neste processo o avaliador deve trabalhar com o apoio de um grupo de clientes diversificado, incluindo-se professores, administradores, legisladores, administradores, e outros (STUFFLEBEAM, 2001). Stake (1975a, p. 14, tradução nossa) assim descreve o papel do avaliador:

⁴⁰ Do original na Língua Inglesa: “It is evaluation based on what people do naturally to evaluate things: they observe and react.”

⁴¹ Do original na Língua Inglesa: “An educational evaluation is *responsive evaluation* if it orients more directly to program activities than to program intents, if it responds to audience requirements for information, and if the different value perspectives of the people at hand are referred to in reporting the success and failure of the program.”

Para fazer uma avaliação adequada, o avaliador é claro faz muitas coisas. Ele faz um plano de observações e negociações. Ele organiza para que várias pessoas observem o programa. Com a ajuda dessas pessoas, ele prepara breves narrativas, retratos, exposição de produtos, gráficos, etc. Ele descobre o que é de valor para seu público. Ele reúne expressões de valor de vários indivíduos cujos pontos de vista são diferentes. Claro, ele verifica a qualidade de seus registros. Ele recebe o pessoal do programa para observar a reação à precisão de seus retratos. Ele recebe as figuras de autoridade para observar sua reação à importância das várias descobertas. Ele recebe os membros do público interessado para observar a reação à relevância de suas descobertas. Ele faz muito dessas coisas informalmente, e mantém um registro de ação e reação. Ele escolhe meios acessíveis às suas audiências para aumentar a probabilidade e fidelidade da comunicação. Ele pode preparar um relatório final escrito – ou não, dependendo do que ele e os seus clientes tenham acordado⁴².

Essas perspectivas apontadas pelo autor supõem uma troca contínua entre o avaliador e clientes. O enfoque está na comunicação contínua entre avaliador e público, para efeitos de descobrir, investigar e tratar dos problemas do programa. Os projetos de avaliações são relativamente informais e abertos, e são construídos ao longo do processo. Assim, dependendo do propósito da avaliação, o avaliador pode empregar diferentes variedades de métodos (STUFFLEBEAM, 2001), por isso, “é mais provável que se sintam à vontade trabalhando com o paradigma naturalista ou etnográfico, fundamentando-se principalmente em técnicas qualitativas” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 232). Entre as técnicas preferidas para o retrato dos programas, estão o *feedback*, o estudo de caso, relatórios de amostragem, relatórios de observação, relatórios descritivos, sociodrama, o relato de histórias, etc.

Essa abordagem foi também desenvolvida e ampliada por outros estudiosos, conforme observa Stufflebeam (2001), dentre os quais se encontram Terry Denny, Barry MacDonald, Malcolm Parlett, David Hamilton, Robert M. Rippey, Louis M. Smith e Paul A. Pohland. Stufflebeam (2001) ressalta ainda a forte influência da avaliação responsiva na proposta construtivista de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln.

3.2.7 Avaliação qualitativa

As abordagens de avaliação qualitativa se preocupam em como são utilizados os resultados da avaliação e no desenvolvimento de métodos que colocam poucas restrições

⁴² Do original na Língua Inglesa: “To do a responsive evaluation, the evaluator of course does many things. He makes a plan of observations and negotiations. He arranges for various persons to observe the program. With their help he prepares for brief narratives, portrayals, product displays, graphs, etc. He finds out what is of value to his audiences. He gathers expressions of worth from various individuals whose points of view differ. Of course, he checks the quality of his records. He gets program personnel to react to the accuracy of his portrayals. He gets authority figures to react to the importance of various findings. He gets audience members to react to the relevance of his findings. He does much of this informally, iterating, and keeping a record of action and reaction. He chooses media accessible to his audiences to increase the likelihood and fidelity of communication. He might prepare a final written report; he might not—depending on what he and his clients have agreed on.”

sobre o avaliador. “Conhecida como *naturalista* ou *qualitativa*, estas abordagens dão liberdade para os avaliadores escolherem os métodos usados para coletar, analisar e interpretar os dados⁴³” (OWSTON, 2008, p. 607-608, grifo do autor, tradução nossa).

Exemplos da abordagem qualitativa da avaliação são encontrados nos trabalhos de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (2011), Barry MacDonald (1982), Ernest House (HOUSE; HOWE, 2000) e Malcolm Parlett e David Hamilton (1982).

Guba e Lincoln (2011) propõem uma abordagem alternativa à avaliação que denominam de avaliação de quarta geração, também conhecida como avaliação construtivista (STUFFLEBEAM, 2001), cujo foco encontra-se na negociação, e fundamenta-se em um enfoque responsivo e em uma metodologia construtivista. Essa abordagem assume o ponto de vista de que “os resultados da avaliação representam construções significativas que atores específicos ou vários grupos de atores formam para ‘atribuir sentido’ às situações nas quais eles se encontram” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 14).

A avaliação de quarta geração é um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), que são implementados de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma de investigação construtivista (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 54, grifo dos autores).

De acordo com seus elaboradores, o avaliador nesta abordagem, é responsável pelos seguintes procedimentos na aplicação da metodologia da avaliação de quarta geração:

(1) Formalizar contrato com o cliente ou o patrocinador que encomendou a avaliação; (2) Organizar a avaliação; (3) Identificar os grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*); (4) Gera uma construção conjunta (colaborativa, compartilhada) dentro do grupo de interesse por meio do processo do círculo hermenêutico-dialético, enfatizando especificamente as RPQs; (5) Testar e ampliar as construções internas ao grupo introduzindo informações novas ou complementares e possibilitando que os membros do grupo alcancem níveis de esclarecimento superiores ao lidar com essas informações; (6) Separar as RPQs resolvidas – aquelas nas quais se obteve consenso; (7) Priorizar as RPQs ainda não resolvidas; (8) Coletar informações relacionadas às RPQs não resolvidas; (9) Preparar uma agenda de negociação; (10) Conduzir a negociação; (11) Utilizar estudo de caso como relato – a construção conjunta como produto; (12) Reciclar (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 206, grifo dos autores).

Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 283-286), as principais consequências de seguir o modelo da avaliação de quarta geração é que o absolutismo paroquial cede lugar ao relativismo ecumênico; a responsabilidade dá lugar à responsabilidade compartilhada; a

⁴³ Do original na Língua Inglesa: “Known as *naturalistic* or *qualitative*, these approaches give the evaluator freedom to choose the methods used to collect, analyze, and interpret their data.”

espoliação dá lugar à concessão de poder; a ignorância dá lugar à compreensão e apreciação; e a imobilização dá lugar à ação.

Outro enfoque dessa abordagem são as tradições de orientação democrática na avaliação que tiveram sua origem na formulação de Barry MacDonald (1982) para o campo da educação na Inglaterra e no compromisso com a avaliação democrática e deliberativa desenvolvida nos Estados Unidos por Ernest House (HOUSE; HOWE, 2000).

O modelo de avaliação democrática promovido por MacDonald (1982, p. 17) “é um serviço informativo prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores [...]”. A sua metodologia principal é o estudo de caso. Nessa abordagem o avaliador age como um intermediário, cuja principal atividade é o “levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado”, com total sigilo. O relatório avaliativo não apresenta recomendações, seu critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos das audiências beneficiadas pelo estudo. O conceito fundamental que justifica a avaliação democrática é o “direito à informação” (MACDONALD, 1982, p. 17).

A avaliação democrática e deliberativa de House e Howe (2000) defende que a avaliação deve contribuir para o avanço da democracia em uma sociedade democrática. Sua intenção é a construção de conclusões válidas, por meio da incorporação de processos democráticos para chegar a uma conclusão sobre o programa. Esta abordagem é caracterizada por três princípios básicos: a inclusão, o diálogo e a deliberação. O primeiro princípio considera a inclusão de todos os interesses, valores e opiniões dos atores envolvidos no programa analisado. O segundo supõe o diálogo entre as partes interessadas e os avaliadores durante o processo de avaliação, cabendo ao avaliador a estrutura do diálogo. O terceiro prevê a deliberação para chegar de modo reflexivo às conclusões ponderadas, o que inclui a identificação das preferências e valores de todos os grupos interessados.

A abordagem qualitativa é também encontrada na proposta de avaliação formulada por Malcolm Parlett e David Hamilton (1982, p. 40) que denominaram de avaliação iluminativa. Sua principal preocupação é com a descrição e a interpretação, e não com a mensuração e previsão. Seus objetivos são: estudar o programa inovador; descobrir e documentar em que consiste a participação na experiência inovadora; e discriminar e discutir as características mais importantes da inovação. O processo de avaliação se faz por meio de três etapas, que se superpõem e são inter-relacionadas: observação; questionamento; e explicação. “Neste processo de três etapas, é traçado um perfil de informações, utilizando os

dados coletados a partir de quatro fontes: observação, entrevistas, questionários e testes, documentos em geral” (PARLETT; HAMILTON, 1982, p. 42).

Outros usos da abordagem qualitativa de avaliação são apresentados por autores como Edward S. Halpern que desenvolveu um modelo extensivo para investigações naturalistas de auditoria (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), H. S. Bhola com sua vasta experiência na aplicação da abordagem construtivista para a avaliação de programas na África, Thomas Schwandt e seus trabalhos sobre os fundamentos filosóficos da avaliação construtivista, e David Fetterman com sua abordagem de “avaliação de concessão” (tradução nossa)⁴⁴ que está estritamente atrelada com a avaliação construtivista (STUFFLEBEAM, 2001).

Conforme observa Fernandes (2010, p. 21), o processo de desenvolvimento das abordagens formais de avaliação “tem permitido, entre outros aspectos, identificar os seus propósitos, as suas epistemologias, os seus métodos preferenciais e os papéis dos avaliadores e dos diferentes intervenientes”. Este é um fator primordial, segundo o autor, sobretudo, quando se pensa em construção de teoria em avaliação, e isso requer compreensão, organização e análise das múltiplas abordagens e das diferentes definições e concepções da avaliação.

Os grupos, por sua vez, vão se organizando e solidificando-se em torno de determinadas abordagens, de modo que cada abordagem ganha força quando “[...] tem importantes seguidores, apresenta explicitamente alguns fundamentos racionais, aparece nas bibliografias, é posto em prática” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17). Isso é característico daquilo que Thomas Kuhn denomina de comunidade científica, que na sua acepção “[...] uma comunidade científica é formada pelos praticantes de uma especialidade científica”, que submetidos a uma iniciação profissional, “[...] absorveram a mesma literatura técnica e dela retiraram muitas das mesmas lições” (KUHN, 1998, p. 220). São, portanto, os partidários de determinadas abordagens, especialidades científicas no dizer de Kuhn, que disputam o campo científico.

As sete abordagens de avaliação educacional aqui tratadas, são organizadas na próxima subseção, em duas matrizes epistemológicas, a matriz objetivista e matriz subjetivista, sendo assim classificadas devido a presença de elementos que as caracterizam enquanto tal, como, por exemplo, a presença de elementos metodológicos de natureza mais quantitativa ou qualitativa.

⁴⁴ Do original na Língua Inglesa: “empowerment evaluation”

3.3 Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional

No processo de compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as diferentes abordagens de avaliação, Maria Laura P. B. Franco (1990, p. 63) considera que “é importante saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles”.

Num esforço de compreensão e de síntese a respeito dessa identificação epistemológica a que se refere Franco (1990), Fernandes (2010) enquadra as abordagens de avaliação em duas grandes perspectivas de avaliação, denominando-as de “empírico-racionalistas” e “racionalidades interpretativas, críticas ou sociológicas”:

No primeiro caso procura-se *a verdade* através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação. As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa (*e.g.*, testes, questionários, grelhas de observação quantificáveis) e, em geral, há pouca ou mesmo nenhuma participação de todos os que, de algum modo, estão interessados no processo de avaliação ou que podem ser afetados por ele. [...] No segundo caso a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar, as metodologias utilizadas são sobretudo de natureza qualitativa (*e.g.*, estudos de caso, etnografias, observação participante) e o envolvimento ativo das pessoas no processo de avaliação é, em regra, uma constante. [...] (FERNANDES, 2010, p. 20, grifo do autor).

Dias Sobrinho (2012), por sua vez, reduz os enfoques e/ou abordagens de avaliação em dois paradigmas principais, que são o “racionalista” e o “naturalista”, este último também conhecido pelo autor como “democrático e participativo”:

No enfoque racionalista, [...], a avaliação busca medir e classificar os resultados obtidos por meio de medidas e testes, dados quantitativos, estatísticas e análises de correlação. Nesse caso, a avaliação deve ser objetiva e produzir informações rigorosamente confiáveis e independentes dos avaliadores e das circunstâncias. Os resultados não mudariam caso fossem outros os aplicadores e diferentes as circunstâncias (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 4). Neste enfoque de avaliação democrático e participativo predominam noções de complexidade, polissemia, imprevisibilidade, contradições, dialética. Mais que explicações e definições acabadas a respeito de aspectos isolados, mais que seleção e hierarquização, mais que quantificação de produtos e resultados, aqui importam a visão de conjunto, as relações das partes com o todo e dos meios com os fins, a construção da qualidade social e, sobretudo, os questionamentos e a produção de sentidos relativamente às finalidades e missões essenciais da educação superior. A participação é fundamental (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 6).

Conforme pode ser observado nas citações de Fernandes (2010) e Dias Sobrinho (2012), em cada uma das perspectivas e/ou paradigmas de avaliação nomeada pelos autores está presente uma epistemologia, que Ernest House (1994) denomina de epistemologia objetivista e epistemologia subjetivista.

O objetivismo procura orientar práticas de gestão buscando maneiras para que a gestão possa supervisionar e aperfeiçoar os programas. A avaliação, neste caso, tem uma função de prestação de contas, eficiência e controle de qualidade. House (1994, p. 49, tradução nossa) considera que “[...] a informação da avaliação é ‘cientificamente objetiva’”, que resulta de “instrumentos ‘objetivos’, como testes e questionário⁴⁵”. Supõe, inclusive, que os resultados produzidos por esses instrumentos possam ser reproduzidos para o serviço social e para a fabricação de produtos, num processo mecânico. O objetivismo “[...] tende a igualar objetividade com a quantificação [...]”⁴⁶ (HOUSE, 1994, p. 53, tradução nossa). No enfoque objetivista ocorre uma rigorosa separação entre o observador e os fatos, “ou seja, no contexto dessa conceituação, para se fazer ciência é necessário lidar com fatos ‘objetivos’, e ‘objetivo’ passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado” (FRANCO, 1990, p. 64).

O subjetivismo entende que a verdade depende da natureza humana, “[...] e talvez seja até mesmo o ser humano concreto⁴⁷” (HOUSE, 1994, p. 55, tradução nossa). Para os subjetivistas o que menos importa é “[...] chegar a uma proposição ‘verdadeira’ [...]”⁴⁸ (HOUSE, 1994, p. 56, tradução nossa), não há preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento, pois acredita-se “[...] que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores” (FRANCO, 1990, p. 65). A avaliação, por sua vez, é relacionada com a experiência concreta dos seus destinatários, ela “[...] está intencionalmente ligada ao contexto e os seus resultados são interpretados dentro do mesmo⁴⁹” (HOUSE, 1994, p. 56, tradução nossa). Sua metodologia tende a ser naturalista, valendo-se de uma linguagem simples e dos acontecimentos diários de seus destinatários, para isso toma como instrumentos para a coleta de dados às entrevistas e as observações informais (HOUSE, 1994).

Guba e Lincoln (2011, p. 96) enquadram essas duas epistemologias dentro de um esquema que nomeiam de crenças convencionais (também chamada de paradigma positivista ou científico) e crenças construtivistas (também chamada de paradigma naturalista, hermenêutico ou interpretativo). A epistemologia objetivista está situada na crença convencional, e “sustenta que um observador pode (aliás, deve) exteriorizar o fenômeno em

⁴⁵ Do original na Língua Espanhola: “[...] la información de la evaluación es ‘científicamente objetiva’. Esta objetividad se consigue utilizando instrumentos ‘objetivos’, como tests e cuestionario.”

⁴⁶ Do original na Língua Espanhola: “[...] tiende a equiparar la objetividad con la quantificación [...]”

⁴⁷ Do original na Língua Espanhola: “[...] quizá incluso, de los humanos concretos.”

⁴⁸ Do original na Língua Espanhola: “[...] llegar a una proposición ‘verdadera’ [...]”

⁴⁹ Do original na Língua Espanhola: “[...] está intencionadamente ligada al contexto y sus descubrimientos se interpretan dentro del mismo.”

estudo, mantendo-se à parte e distante dele (um estado em geral chamado de ‘dualismo sujeito-objeto’ e rejeitando todo e qualquer julgamento de valor que o influencie)”. Enquanto a epistemologia subjetivista situa-se na crença construtivista, e “sustenta que o investigador e o investigado estão entrelaçados de tal forma que as constatações de uma investigação são a criação literal do processo de investigação [...]”.

Temos assim concepções e práticas avaliativas que, por um lado, se fundamentam numa epistemologia objetivista, cujos “fatos reproduzíveis são a pedra de toque [...]”, e por outro, concepções e práticas fundadas numa epistemologia dita subjetivista, que “dependem da experiência acumulada como forma de compreender” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 109). A concepção de avaliação objetivista diz-se eminentemente técnica, busca prestar informações objetivas, científicas, claras e incontestáveis, numa prática que se baseia em instrumentos de quantificação para fins de verificações, constatações e medidas. A concepção de avaliação subjetivista compreende a realidade complexa, dinâmica, aberta e polissêmica, ela procura atribuir valor e produzir sentido por meio de uma prática que prioriza múltiplos enfoques e ângulos de estudos (DIAS SOBRINHO, 2004).

Diante do exposto e tomando por base os estudos apresentados (FRANCO, 1990; DIAS SOBRINHO, 2004; 2012; FERNANDES, 2010; GUBA; LINCOLN, 2011) sobre a questão epistemológica aplicada à avaliação educacional, em particular o trabalho de Fernandes (2010), é possível o enquadramento das sete abordagens de avaliação, tratadas na seção anterior, em uma das duas matrizes epistemológicas. Para tanto organizamos num primeiro bloco aquelas abordagens de matriz objetivista, inspirada em pressupostos da racionalidade técnica, que são:

- a) a avaliação baseada em objetivos de Ralph Tyler;
- b) a avaliação baseada na lógica científica de Donald T. Campbell e Julian C. Stanley; e
- c) a avaliação baseada no valor agregado de William L. Sanders e Sandra P. Horn.

Num segundo bloco incluem-se as abordagens de matriz subjetivista, entre as quais se encontram:

- d) a avaliação a serviço da decisão de Daniel Stufflebeam;
- e) a avaliação orientada para consumidores de Michael Scriven;
- f) a avaliação centrada nos participantes de Robert E. Stake; e

g) a avaliação qualitativa de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, Barry MacDonald, Ernest House e Malcolm Parlett e David Hamilton.

Cabe ressaltar, como assinalam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 108), que ambas as matrizes epistemológicas são alvos de críticas no âmbito das ciências sociais e educacionais, por um lado, há os que se contrapõem “[...] ao domínio objetivista sobre as metodologias da avaliação [...]”, e por outro, critica-se, “[...] com menos radicalismo [...]”, o subjetivismo, “principalmente por aqueles que veem seus procedimentos como ‘anticientíficos’ e, por isso, de valor duvidoso”. Diante disso, Dias Sobrinho (2004, p. 723) observa que apesar das duas matrizes serem distintas e contraditórias, elas não se excluem, sendo assim:

Não se trata de adotar exclusivamente o controle (medida, verificação, constatação, o sentido já dado, classificação, seleção etc.) ou, tampouco, também exclusivamente, de adotar procedimentos subjetivistas sem base em dados da realidade. As duas epistemologias representam duas visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes, porém são complementares e não excludentes.

É nesta perspectiva que Franco (1990, p. 66) prevê a necessidade da criação de novos modelos de análise, pois, segundo a autora, “tanto na vertente objetivista, quanto na vertente subjetivista, a visão de indivíduo se apresenta de uma forma automatizada, a-histórica e abstrata”, ocorrendo um negligenciamento do “caráter histórico e transitório dos fatos [...]”. A fim de responder a essa questão a autora aponta que a redefinição da avaliação educacional deve ter como unidade de análise “o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica”. Isso implica no conhecimento da realidade social, apreensão da rede de relações e de conflitos de interesses imbricados na dinâmica social e exploração das brechas que abrem caminho para rupturas e mudanças (FRANCO, 1990).

A exposição sobre o desenvolvimento histórico da avaliação educacional no cenário internacional, conforme apresentado nesta terceira seção, nos mostra que o campo da avaliação recebeu contribuições de diferentes autores que proporcionaram ao conceito da avaliação um movimento que partiu da ideia de avaliação como mensuração, onde a avaliação restringia-se a aplicação de testes (período pré-tyleriano), para a descrição de até que ponto os objetivos foram atingidos, quando é denominada como avaliação educacional (período tyleriano), para então encontrar seu entendimento enquanto julgamento de valor (período do profissionalismo). A avaliação assim, inicialmente preocupada com a medição do rendimento dos alunos, passa a se preocupar com o cumprimento dos objetivos educacionais e com o

juízo de valor de algo para um determinado fim, seja esse algo um programa, um produto, um procedimento ou um objetivo.

As periodizações também trouxeram consigo a ideia de abordagens de avaliação educacional, que foram demarcadas segundo as concepções teóricas e metodológicas presentes nas elaborações de seus protagonistas, e que, de certo modo, se trata de uma defesa pelos encaminhamentos e usos que a avaliação pode realizar. Assim, a avaliação é baseada nos objetivos se sua intenção é determinar em que medida os objetivos foram alcançados; quando baseada na lógica científica busca impedir inferências casuais na condução de pesquisas; baseada no valor agregado tem a intenção de determinar o valor com que cada entidade contribui para as conquistas de sua clientela; a serviço da decisão objetiva fornecer informações úteis para a tomada de decisões; orientada para consumidores procura ajudar os consumidores a identificar e avaliar o mérito e valor de programas concorrentes, serviços e produtos; centrada nos participantes se baseia em como as pessoas observam e reagem para avaliar as coisas; e a qualitativa se preocupa em como são utilizados os resultados da avaliação e no desenvolvimento de métodos que dão maior liberdade ao avaliador.

A seção cumpre seu objetivo em revisar os principais momentos e abordagens que marcaram a trajetória da avaliação no cenário internacional, com destaque para a produção dos autores estadunidenses, que, impulsionados por Ralph Tyler, desenvolveram numerosos trabalhos que possibilitam um olhar histórico do campo da avaliação, seu desenvolvimento teórico e metodológico, com ramificações e adoções em outros contextos, como no caso brasileiro. Antes, porém, de uma incursão no campo da avaliação educacional no país, entendemos que é importante conhecer alguns dos aspectos históricos (políticos, econômicos, sociais e educacionais) que marcaram o Brasil na década de 1980, é o que fazemos na seção que segue, quando apresentamos um panorama dos principais acontecimentos do período.

4 ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL NA DÉCADA DE 1980

A intenção desta seção é apresentar um breve panorama dos principais acontecimentos históricos ocorridos no Brasil durante os anos de 1980. Este período ficou conhecido, na visão neoliberal, como “a década perdida” (MARANGONI, 2012), sobretudo para o cenário econômico, isso porque a desaceleração acabou interrompendo o crescimento que acompanhava o país desde os anos 1950, e acabou também deixando seus vestígios negativos na área social. Contudo, do ponto de vista político, os anos 1980 foram marcados pelos avanços democráticos com o fim de um regime ditatorial que já durava mais de vinte anos. Nesse sentido, se considera que a retomada da democracia trouxe ganhos positivos para os mais diversos setores da sociedade, possibilitando, por exemplo, a conquista e o exercício livre dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros.

A educação também acabou absorvendo grande parte da efervescência política desse período, marcado pela fundação de associações de professores e confederações de trabalhadores da educação (SAVIANI, 2008a), pelo acontecimento de fóruns e movimentos em defesa da escola pública, nos quais se exigiam o aumento à demanda por vaga nas escolas de educação infantil (GOHN, 2009), bem como na luta pela inclusão no texto constitucional de princípios democráticos para a educação (ADRIÃO; CAMARGO, 2007), que acabaram sendo contemplados nos incisos do artigo 206 da nova Constituição Federal de 1988, entre os quais se encontram: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização profissional, gestão democrática e garantia de qualidade.

A seção está estruturada em quatro seções secundárias. Na primeira expõe-se a conjuntura política por meio dos principais acontecimentos que marcaram o período. Na segunda demonstram-se os problemas econômicos enfrentados pelo país nos anos 1980. Na terceira discutem-se os reflexos que teve a crise econômica na área social, bem como a mobilização e organização da sociedade. Na quarta apresenta-se um panorama do desenvolvimento do campo educacional na década de 1980.

4.1 O processo de transição política

Na política, os anos 1980 foram marcados pelo processo de transição do regime militar para um estado democrático e a sua consolidação, firmada na promulgação da Carta Magna de 1988.

Os principais acontecimentos políticos deste período foram a organização e mobilização política que se deu por meio da campanha pelas Diretas, em 1984, seguida da eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República e da posse de seu vice José Sarney, em 1985 em decorrência do falecimento de Tancredo Neves, das eleições para compor uma Assembleia Constituinte, em 1986, do debate e da redação de uma nova Constituição promulgada em 1988, e da campanha eleitoral e da eleição direta para a Presidência da República, em 1989.

A abertura política começa ainda em 1974, quando o general presidente Ernesto Geisel, primeiro presidente escolhido pelo Colégio Eleitoral, dá início a uma abertura lenta e gradual, que contou com a realização das eleições legislativas de novembro de 1974, com o acesso dos partidos ao rádio e à televisão (FAUSTO, 1995), e que veio dar um grande passo em 1978, com a revogação do AI-5, o fim da censura prévia e a volta dos exilados políticos (CARVALHO, 2002).

Em outubro de 1978, Geisel faz o general João Batista Figueiredo seu sucessor na Presidência da República. O general Figueiredo havia sido chefe do Gabinete Militar no período Médici e era o então chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI). Tinha as credenciais para seguir o processo de abertura e tratar de neutralizar a ala dos militares linha-dura. Figueiredo procurou dar continuidade à abertura política iniciada pelo seu antecessor, e uma das suas principais medidas foi a Lei da Anistia, aprovada pelo Congresso em agosto de 1979 (FAUSTO, 1995). De acordo com Francisco Vidal Luna e Hebert S. Klein (2007, p. 40), “a chamada Lei da Anistia representou grande avanço no processo de democratização e foi considerada importante realização do governo”.

Ainda em 1979, com a aprovação da Nova Lei Orgânica dos Partidos, chega ao fim o bipartidarismo forçado, são assim extintos o MDB e a Arena (FAUSTO, 1995; CARVALHO, 2002). Logo, seis novos partidos foram criados, a Arena transforma-se em Partido Democrático Social (PDS), o MDB no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) dividiu-se em dois, PTB e Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Popular (PP) e fundou-se o Partido dos Trabalhadores (PT) (CARVALHO, 2002). Excetuando-se o PDS, extinto em 1993, e PP, extinto em 1995, ainda hoje o jogo político é conduzido pelas lideranças dos demais partidos fundados a época.

Essas mudanças vieram acompanhadas de grande oposição daqueles que eram contrários ao processo de abertura, em particular dos próprios militares que demonstravam “[...] profundas divisões internas. Os atos terroristas dos anos 1980-81 demonstrariam o

alcance de tais divergências” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p. 87). Mendonça e Fontes (1996) mencionam o episódio de 30 de abril de 1981 no Riocentro que culminou com a explosão de uma bomba, no local se realizava um festival de música com a presença de milhares de jovens. Um capitão e um sargento do Exército estavam envolvidos com o ato, conforme se constatou com a explosão de uma das bombas no interior do carro onde eles se encontravam (FAUSTO, 1995).

Outra medida liberalizante do período foram as eleições para os governos estaduais de 1982 (CARVALHO, 2002). Na ocasião mais de 48 milhões de brasileiros foram às urnas para eleger congressistas e governadores pelo voto direto desde 1965 (FAUSTO, 1995). A oposição ganhou em nove dos 22 estados, “[...] em especial para o PMDB que começou a governar alguns dos estados mais importantes” (LUNA; KLEIN, 2007, p. 41). Em São Paulo, o PMDB elegeu Franco Montoro; em Minas Gerais, Tancredo Neves; no Paraná, José Richa. No Rio de Janeiro, o PDT elegeu Leonel Brizola. O PDS perdeu em Estados importantes, mas ganhou na maioria. Por sua vez, os resultados para o Congresso foram marcados pela vitória do PDS no Senado, conquistando 46 cadeiras, do PMDB, com 21, do PDT e do PTB, com uma cadeira cada. Na Câmara dos Deputados o PDS também foi o partido mais votado, ficou com 235 cadeiras contra 200 do PMDB, 24 do PDT, 13 do PTB e 8 do PT (FAUSTO, 1995).

Em 1983, o PT e PMDB passaram a promover campanhas pelas eleições diretas para a Presidência da República. Em novembro daquele ano, era realizada uma primeira manifestação em São Paulo reunindo PT, PMDB, Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras organizações. Sua repercussão, porém, conforme observa Fausto (1995), fora limitada. No início de 1984, com o apoio de seu presidente Ulysses Guimarães, o PMDB entra na campanha para valer. Em São Paulo, por iniciativa do governador Franco Montoro é organizado um comitê que contava com a participação de partidos da oposição e de sindicatos que ficou encarregado da promoção de um comício na Praça da Sé para pedir eleições pelo voto direto (FAUSTO, 1995). A partir daí, “o movimento pelas diretas foi além das organizações partidárias, convertendo-se em uma quase unanimidade. Milhões de pessoas encheram as ruas de São Paulo e do Rio de Janeiro, com um entusiasmo raramente visto no país” (FAUSTO, 1995, p. 509).

No entanto, a eleição direta dependia de uma alteração na Constituição, pelo voto de dois terços do Congresso, em sua maioria do PDS. Assim, o deputado do PMDB pelo Mato Grosso Dante de Oliveira apresenta uma emenda constitucional que “visava eliminar o procedimento das eleições presidenciais indiretas por intermédio de um Colégio Eleitoral”

(MENDONÇA; FONTES, 1996, p. 88). A emenda acabou não sendo aprovada na votação da Câmara, precisava de 320 votos, e obteve 289 votos de um total de 479 congressistas. Fausto (1995) ressalta que 55 desses votos eram de deputados do PDS, que mesmo pressionados pelo governo foram a favor da emenda. Mas, para o autor, ainda que fosse aprovada pela Câmara, “tendo em vista a composição do Senado, era muito problemático que a emenda passasse no Senado [...]” (FAUSTO, 1995, p. 510). De acordo com Sonia Regina de Mendonça e Virginia Maria Fontes (1996, p. 88), a derrota da emenda não significou a derrota de um movimento mais vasto, “[...] se a democracia política fora adiada, ela se impunha, desde então, como reivindicação obrigatória na agenda da transição”.

Como ato final da transição, José Murilo de Carvalho (2002) observa que os militares se abstiveram de impor um candidato militar à sucessão presidencial que ocorreria em 1985, embora ainda mantivessem um peso na decisão, conforme salienta Boris Fausto (1995). O PDS se dividiu na escolha de seu candidato, eram prováveis candidatos do partido o vice-presidente Aureliano Chaves, o ministro do Interior e coronel do exército Mário Andreazza e Paulo Maluf que era deputado federal pelo partido. Após intensa campanha, Maluf atropelou os seus rivais e conseguiu ser indicado como candidato do PDS à Presidência da República. De outro lado, o PMDB lança Tancredo Neves como candidato do partido para concorrer à Presidência da República, tendo José Sarney como candidato a vice-presidência. E em 15 de janeiro de 1985 a dobradinha Tancredo e Sarney vence Maluf no Colégio Eleitoral por 480 votos a 180 (FAUSTO, 1995).

A transição para o regime democrático ainda traria surpresas, tal como expõem Luna e Klein (2007, p. 43):

Em 14 de março de 1985, um dia antes da posse, Tancredo Neves ficou doente, foi operado e impedido de assumir a presidência. Houve uma reunião de emergência das principais lideranças políticas. Para alguns, o procedimento constitucional correto seria empossar na chefia do Executivo o presidente da Câmara dos Deputados, que aguardaria a recuperação do presidente eleito e convocaria nova eleição caso Tancredo não pudesse assumir. Todavia, isso apresentava riscos em demasia por causa do descontentamento militar com o resultado eleitoral. A opção era fazer o vice assumir em caráter temporário a presidência. Essa, aliás, era a posição do próprio presidente da Câmara, o deputado Ulysses Guimarães, um dos líderes do PMDB, maior partido oposicionista. Embora Figueiredo tivesse se recusado a participar da cerimônia de transmissão do cargo, Sarney assumiu como presidente interino. Um mês depois Tancredo Neves morreu e Sarney assumiu em caráter permanente.

Chegava ao fim um período de 20 anos de governos militares no Brasil, com a posse de “um político governista tradicional [...]” (LUNA; KLEIN, 2007, p. 43), “[...] um oposicionista de última hora” (FAUSTO, 1995, p. 519), que “[...] até recentemente tinha sito

uma das principais figuras políticas do PDS. Pertencera à ‘bossa nova’ da UDN e, após abril de 1964, elegera-se governador por seu Estado – o Maranhão. A seguir elegeu-se e reelegeu-se senador pela Arena” (FAUSTO, 1995, p. 511), havia sido ainda presidente da Arena e do PDS.

Com o Governo Sarney, tem início o processo de consolidação da democracia, apesar de, como observa Fausto (1995), não ter cortado alguns elos do passado, como, por exemplo, a manutenção do Serviço Nacional de Informação (SNI), criado em 1964, com a função de coordenar as atividades de informações e contrainformações, em particular aquelas de interesse à Segurança Nacional. De acordo com Celso Castro e Maria Celina D’Araujo (2001, p. 16), nesse primeiro governo civil pós-regime militar, os militares continuaram numa posição politicamente preeminente: “Os vencimentos militares foram generosamente reajustados neste governo, e Sarney sempre procurou prestigiar publicamente a instituição e os ministros militares”. Por isso, segundo os autores, “tornou-se comum dizer que o governo Sarney viveu sob *tutela militar*” (CASTRO; D’ARAÚJO, 2001, p. 16, grifo dos autores).

Mas se Sarney, por um lado, procurou manter a confiança dos militares, por outro, compreendia a situação que o levava aquela posição, com isso “manteve os ministros que Tancredo nomeara e resolveu fazer da maioria parlamentar do PMDB sua base de sustentação” (LUNA; KLEIN, 2007, p. 43). Em maio de 1985 a legislação reestabelece o princípio das eleições diretas para a Presidência da República em todos os níveis, aprova o direito de votos dos analfabetos, neste caso ainda pela metade, pois eles poderão votar, mas não ser votados, e garante a ampla liberdade de organização partidária (CARDOSO, 1985; FAUSTO, 1995). Em novembro de 1985 são realizadas eleições para prefeito de 201 cidades do país, e fica também marcada a eleição para a Assembleia Nacional Constituinte a realizar-se em novembro do ano seguinte, 1986, com eleições para o Congresso e governos estaduais, cabendo aos deputados e senadores eleitos a elaboração da nova Constituição Federal (FAUSTO, 1995).

A Assembleia Nacional Constituinte foi instalada oficialmente em 1º de fevereiro de 1987, e de acordo com o regimento interno, aprovado depois de acordo entre PMDB, PFL, PDS e PTB, os 478 deputados e 72 senadores se dividiriam em oito comissões temáticas para estudar e apresentar propostas para a nova Carta Magna. Outra comissão se encarregaria de sistematizar e redigir as proposições das comissões organizadas. O plenário se viu dividido diante de temas polêmicos como estabilidade de emprego, jornada de trabalho, liberdade sindical e de greve, reforma agrária, sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo), mandato presidencial e sistema eleitoral. Essas discussões levaram a um

racha entre partidos de centro e de direita. E aquelas divergências dentro de um mesmo partido originaram um grupo suprapartidário, que ficou conhecido como “centrão” (RODRIGUES, 2010).

Mendonça e Fontes (1996, p. 89-90) observam que desde sua instalação, em 1987, a Assembleia Nacional Constituinte “[...] viu-se sob cerrada pressão do Executivo, que ainda dispunha de larga margem de atuação em seu bojo [...]”, e, por outro lado, “[...] refletia, em sua própria composição, a heterogeneidade das forças sociais e a fragilidade dos elos entre o movimento social organizado e a estrutura partidária [...]”. Ainda segundo as autoras, “a formação do Centrão, [...], a agressiva campanha da UDR (União Democrática Ruralista) de Ronaldo Caiado e a formação de inúmeros *lobbies*, mormente de origem empresarial, ilustram o poder de obstaculização do grande capital” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p. 90, grifo das autoras).

A respeito do *lobby*, Thomas E. Skidmore (1998, p. 269, grifo do autor) considera que neste período ocorreu “[...] um dos mais intensos esforços de *lobbying* da história do Congresso brasileiro”. Além dos grupos mencionados acima, os lobistas também representavam grupos esquerdistas da Igreja, movimentos sindicais, comunidade dos direitos humanos (SKIDMORE, 1998), os militares (FAUSTO, 1995; CASTRO; D’ARAUJO, 2001), entre outros. Isso tudo, somado “a inexistência de um projeto inicial que servisse de base às discussões [...]” (FAUSTO, 1995, p. 524), contribuiu para o alongamento das discussões e morosidade da elaboração do texto final, que veio a ser concluído com a promulgação da Carta Magna em 5 de outubro de 1988. De qualquer modo,

[...] Apesar de fruto de um processo constituinte conturbado e contestado por diferentes setores do espectro político brasileiro – por mais de uma vez, setores ligados ao governo Sarney tentaram desqualificar os trabalhos constituintes, numa tentativa de propor, senão a sua dissolução, algo como um novo começo da Constituinte que, por exemplo, anulasse muitas das suas conquistas sociais; também parte da esquerda manifestou, algumas vezes, a tendência de desvalorizar o significado da Constituinte por causa do imenso predomínio dos conservadores na sua composição –, o fato é que **o novo texto constitucional abriga alguns avanços democráticos significativos** [...] (MOÍSES, 1989, p. 65, grifo nosso).

Entre os avanços importantes que trouxe o texto constitucional para o campo dos direitos sociais se encontram a restrição do poder das forças armadas (RODRIGUES, 2010), o reconhecimento da existência de direitos e deveres coletivos, além dos direitos individuais (FAUSTO, 1995), a definição do papel do trabalho, como a estabilidade absoluta no emprego para funcionários públicos federais (SKIDMORE, 1998), diminuição do máximo de horas de trabalho semanal, aumento da remuneração durante o período de férias, ampliação da licença maternidade e criação da licença paternidade (RODRIGUES, 2010),

reconhecimento da organização dos indígenas e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente por eles ocupadas (FAUSTO, 1995), entre outros avanços no âmbito de direitos sociais e políticos dos cidadãos em geral e das minorias em particular.

Fausto (1995), Mendonça e Fontes (1996) e Skidmore (1998) mencionam que apesar de todos esses avanços, a Constituição de 1988 demonstrou alguns problemas, entre os quais destacam: o sistema tributário retirou muitos recursos da União, passando aos Estados e municípios sem que estes assumissem obrigações de gastos em nível correspondente; a capacidade de pressão e a intransigência das forças conservadoras, que a transformou num imenso fórum de solicitações particularistas e corporativas; a fragmentação do sistema político partidário, acompanhada por uma fraca disciplina partidária que estimulava a rotatividade e a barganha individuais dos parlamentares; e o próprio clima de instabilidade refletido no texto, que propunha para os próximos anos a escolha em plebiscito do sistema de governo, bem como uma revisão da Constituição cinco anos depois de sua promulgação.

Diante de todas essas discussões, José Alvaro Moíses (1989, p. 66) aponta que dois foram os principais fatores que marcam “o início do processo de consolidação democrática no país”, trata-se da “fixação da duração do mandato do presidente da República em cinco anos” e da “[...] confirmação da data das eleições para 1989, com a possibilidade institucional de que uma efetiva alternância no poder possa ocorrer [...]”. De fato isso veio a se concretizar em novembro de 1989 com as primeiras eleições diretas para presidente, após 29 anos, desde o golpe de 1964. De acordo com Marly Rodrigues (2010), mais de duas dezenas de candidatos se apresentaram para ocupar o cargo de dirigente da Nação, entre eles se encontravam políticos das mais diversas matizes, como Leonel Brizola do PDT, Ulysses Guimarães do PMDB, Mário Covas do PSDB, Paulo Maluf do PDS, Fernando Collor de Mello do Partido da Renovação Nacional (PRN), Afif Domingos do Partido Liberal (PL), Ronaldo Caiado da UDR, Luís Inácio Lula da Silva do PT, e Roberto Freire do PCB.

Em 15 de novembro, com comparecimento maciço às urnas, 88% do total de 82 milhões de eleitores (SKIDMORE, 1998), Collor e Lula se classificaram para o segundo turno com 28,52% e 16,08% dos votos, respectivamente (RODRIGUES, 2010). Collor era praticamente desconhecido até o início de 1989, quando então começa com uma exposição de sua imagem pela televisão para vencer as eleições presidenciais daquele ano. Sua taxa de aprovação nas pesquisas disparou de 9% para 40%, de março a junho daquele ano eleitoral (SKIDMORE, 1998). Recebeu o apoio do empresariado tendo a frente o magnata da televisão Roberto Marinho (da TV Globo) (MENDONÇA; FONTES, 1996).

Fernando Collor de Melo começou sua investida política assumindo o manto de um cruzado contra a corrupção. Seus alvos eram os altos funcionários públicos (“marajás”), a quem ele acusava de viver luxuosamente à custo do contribuinte brasileiro. A estratégia demonstrou-se popular com o eleitorado nacional, que acreditava nele a despeito do próprio Collor vir do Nordeste, uma região de notória corrupção política. Sua outra principal mensagem era uma promessa de aplicar a política econômica neoliberal no Brasil – isto é, encolher o governo e privatizar o labirinto brasileiro de empresas estatais. [...] (SKIDMORE, 1998, p. 303).

Do outro lado, Lula, “o líder das greves na indústria automobilística de São Paulo no fim da década de 1970” (SKIDMORE, 1998, p. 298), torneiro mecânico e sindicalista, conhecido, que já havia participado das eleições para o governo de São Paulo, em 1982, e tinha sido eleito deputado federal constituinte por São Paulo nas eleições de 1986. “Ele era um tipo de antimesias, o operário de São Paulo com gramática hesitante e um inconfundível aspecto proletário [...]. Na TV Lula não tinha a astúcia de Collor, mas transmitia um zelo reformista que tocava os muitos espectadores preocupados com as gritantes desigualdades econômicas do Brasil” (SKIDMORE, 1998, p. 304).

Armava-se assim a batalha de “‘vale-tudo’ que orientou a campanha de Collor [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 31). Este tentava “[...] assustar os eleitores ao qualificar Lula como perigoso radical, que expropriaria suas propriedades” (SKIDMORE, 1998, p. 304), além de expô-lo ao julgamento moral dos brasileiros, ao trazer à tona depoimento de uma ex-namorada de Lula, na última semana do horário eleitoral, que o acusava de ter oferecido dinheiro para que fizesse um aborto. Soma-se a isso a ajuda que a Rede Globo prestou a Collor com a manipulação das imagens do último debate presidencial realizado na sede da emissora, utilizando no dia seguinte em seus telejornais (Jornal Hoje e Jornal Nacional) duas edições que mostravam um equilíbrio entre os candidatos e privilegiava o desempenho de Collor, tal como reconhece 22 anos depois José Bonifácio de Oliveira Sobrinho, o Boni, então diretor geral da emissora, em entrevista concedida ao Programa de Televisão “Dossiê Globo News”⁵⁰.

No final do embate eleitoral, Lula acabou perdendo para Collor numa disputa apertada na qual Collor obteve 42,75% dos votos ante 37,86% de seu oponente, o restante era composto de votos nulos ou em branco. Demonstrava-se que “as táticas amedrontadoras de Collor” ressoou “melhor entre o eleitorado, especialmente em São Paulo, o berço do

⁵⁰ Trata-se de entrevista concedida ao jornalista Geneton Moraes Neto, exibida em 26/11/2011 no canal a cabo Globonews, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YeYOWx05wvE>

movimento trabalhista de Lula. [...]” (SKIDMORE, 1998, p. 304). E assim, em dezembro de 1989, Fernando Collor de Mello e seu vice Itamar Franco são diplomados pelo Supremo Tribunal Eleitoral (STE) como candidatos eleitos, tomando posse no dia 15 de março de 1990 (RODRIGUES, 2010), tudo isso “[...] em meio a uma publicidade altamente favorável. A mídia, preponderantemente, o apoiara, com a imprensa estrangeira seguindo-a em grande parte. [...]” (SKIDMORE, 1998, p. 304). Somente depois de doze anos e após três tentativas fracassadas de candidatura para a presidência do país (1990, 1994 e 1998), Lula é eleito presidente do Brasil em outubro de 2002, sendo reeleito para um segundo mandato a partir de 2006, completando, assim, oito anos a frente do executivo nacional.

O processo de transição política foi marcado por mobilizações que buscavam assegurar a liberdade partidária e o exercício democrático do voto para a eleição de nossos representantes nos poderes executivo e legislativo. Ainda que essa representação, por vezes, não reflita os anseios da população em geral, pois nossos representantes há algum tempo, parecem trabalhar mais para pequenos grupos ou até mesmo a favor de seus próprios interesses, acredito que o nosso modelo democrático representativo ainda seja o mais adequado para a condução das tomadas de decisões em vistas ao bem comum. Obviamente que essa nossa participação no processo político, assegurada enquanto um direito de todo cidadão brasileiro, precisa ser cada vez mais conscientizada e problematizada, de modo que, nos sintamos, de fato, representados pelos eleitos, e quando assim não procederem, saibamos o que fazer.

Ainda nessa perspectiva histórica, na próxima subseção apresentamos alguns aspectos da crise econômica que se instalou no país durante a década de 1980, bem como a adoção de sucessivas medidas de ajuste para contê-la.

4.2 Os problemas econômicos e as sucessivas políticas de ajuste

A economia no Brasil dos anos 1980 foi fortemente marcada pelas altas taxas de inflação, a crise da estagnação da taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e o aumento da dívida externa.

O período se inicia com um aprofundamento da recessão e as sucessivas políticas de ajustes econômicos implementadas de 1981 a 1983 pelo, então, Ministro do Planejamento Delfim Netto, o que ocasionou uma ligeira recuperação e crescimento do PIB em 1984, seguido de novas políticas de combate à inflação que se sucederam também no período da redemocratização, de 1985 a 1989, no qual foram adotados diferentes planos

heterodoxos de estabilização, que visavam o congelamento de preço, entre os quais se encontram o Plano Cruzado, de 1986, o Plano Bresser, de 1987, e o Plano Verão, de 1989.

Com a posse de Figueiredo, em março de 1979, Mário Henrique Simonsen, que havia sido Ministro do Planejamento durante todo o governo do general Ernesto Geisel (de 1974 a 1979), é mantido no cargo por alguns meses, precisamente até agosto de 1979, quando então deixa o ministério após sofrer a oposição de vários setores ao tentar impor uma política de restrições, que associava diminuição de investimentos públicos não prioritários e controle monetário. Logo assume o Ministério o economista e professor Antonio Delfim Netto, cargo que já havia ocupado entre 1969 e 1974, nos governos militares dos Presidentes Artur da Costa e Silva e Emílio Garrastazu Médici, num período que ficou conhecido como o “milagre brasileiro”, por ser um período de combinação do “extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação” (FAUSTO, 1995, p. 485).

Delfim, que se opunha às medidas de austeridade dos ministros anteriores, e adotando uma postura desenvolvimentista, lança uma proposta de reedição do “milagre brasileiro”, contida no III Plano Nacional de Desenvolvimento, 1980-85 (PND), que “[...] propunha a continuidade do crescimento econômico e o controle da inflação, possíveis, segundo o ministro, com a expansão agrícola, o aumento das exportações e a economia de divisas” (RODRIGUES, 2010, p. 36). E assim, o Estado tentava “assegurar inversões mínimas em setores como a exploração do petróleo, a substituição da energia para a indústria e a produção de insumos básicos (III PND). [...]” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p. 80).

Porém, Mendonça e Fontes (1966) ressaltam que, no plano internacional, a situação era adversa, isso porque “um segundo choque do petróleo, com a consequente elevação de preços, agravou o problema do balanço de pagamentos”, e “as taxas internacionais de juros continuaram subindo”, o que complicava ainda mais a situação econômica do país (FAUSTO, 1995, p. 502), pois “como a maior parte da dívida brasileira tinha, até então, sido contraída em uma base de taxa de juros flexível, uma elevação nas taxas de juros mundiais automaticamente aumentou o custo não só de novos empréstimos, mas também do serviço das dívidas não-liquidadas” (BAER, 2002, p. 114). Diante dessas condições, o Ministro Delfim optou por frear “a sonhada experiência de crescimento com controle da inflação [...]” em fins de 1980 (FAUSTO, 1995, p. 502). Assim,

No final da década de 1980, a maioria das políticas implementadas no final de 1979 e nos primeiros meses do ano seguinte foi revertida. Foi reintroduzida a indexação total e a desvalorização prefixada foi eliminada. Dessa maneira, embora durante quase todo o ano de 1980 a desvalorização tenha atingido cerca de metade da inflação, em dezembro desse ano a taxa anual de inflação superou a desvalorização em somente 24 pontos percentuais e, em julho de 1981, em somente 17 pontos percentuais [...]. Assim, por exemplo, os juros sobre o crédito ao consumidor para prazos de 180 dias permaneceram virtualmente inalterados a 5% ao mês em dezembro de 1977, 1978 e 1979. Em dezembro de 1980, porém, a taxa era de 8,2% e, em maio de 1981, havia subido para 12,2% ao mês. Além disso, no final de 1980, foram intensificados cortes de investimentos governamentais recessivos (variando entre 15% e 20% para a maioria das estatais) (BAER, 2002, p. 118-119).

Tudo isso ocasionou uma alta taxa de crescimento da economia brasileira no ano de 1980, o PIB do país cresceu 7,2%, assim como se viram elevados também seus principais componentes como a indústria, que cresceu 7,9%, a agricultura, com 6,3%, comércio, com 7,2%, e transporte e comunicação, com um crescimento de 12,7%. Mas ainda assim, Baer (2002, p. 119) ressalta que a inflação “[...] atingiu uma taxa anual de 110%”. Assim sendo, o programa de ajustamento voluntário que revertia a política econômica por meio da adoção de medidas ortodoxas⁵¹ para a economia não impediu a recessão, pois a inflação não caiu.

O ano de 1981 marcou o primeiro declínio real do PIB do país, que caiu 1,6% (BAER, 2002), e de acordo com Fausto (1995, p. 502) a recessão deste período, 1981-1983, “teve pesadas consequências”, principalmente para as indústrias de bens de consumo durável como a de eletrodomésticos e de bens de capital, sobretudo, aquelas “concentradas nas áreas mais urbanizadas do país”, tornando o desemprego nessas áreas um problema sério para o país. Para se ter uma ideia desse quadro de recessão, Rodrigues (2010, p. 37) menciona que “as vendas da indústria automobilística nacional, incluídas as exportações, caíram 23% no início de 1981”, e diante disso várias empresas diminuíram sua produção e demitiram seus empregados, caso da Mercedes Bens, “que despediu um quarto de seus 20 mil funcionários”. Conforme observa Fausto (1995) apesar da imposição de todos esses sacrifícios, a inflação continuava alta, em 1981 caiu para 95,2% para voltar a subir em 1982, atingindo a taxa de 99,7%.

Este cenário veio a agravar-se com a moratória da dívida mexicana em agosto de 1982, fato este que fechou os mercados internacionais para o financiamento da dívida dos países subdesenvolvidos, principalmente os latino-americanos (BAER, 2002). E apesar de

⁵¹ Entre outras medidas da política ortodoxa adotada pelo governo são apontadas por Baer (2002, p. 121): “[...] foram impostos limites ao crescimento de empréstimos de intermediários financeiros; as tarifas do serviço público foram reajustadas (reduzindo, dessa forma, os subsídios); os preços dos anteriormente controlados setores foram liberados e os investimentos de empresas estatais foram drasticamente reduzidos. [...]”.

toda situação pela qual passava, Fausto (1995, p. 503) ressalta que no Brasil “dizia-se com desprezo que não era o México”, quando na verdade, segundo o autor, “a moratória mexicana jogou uma pá de cal nas já escassas possibilidades de conseguir empréstimos externos”, obrigando o país a recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI)⁵².

O governo procurou por algum tempo evitar ir ao FMI, principalmente por razões políticas, visto que as eleições de novembro de 1982 se aproximavam. Porém, como seu programa de austeridade não conseguiu impressionar a comunidade financeira internacional e considerando-se que acabam suas reservas e que havia perdido o acesso ao mercado de curto prazo, ele finalmente se voltou ao FMI em dezembro de 1982. **Durante dois anos seguintes, submeteu-se aos ditames dessa instituição**, visto que a disposição dos bancos internacionais em rolar a dívida e conceder novos empréstimos para pagar os juros dependia da aprovação do programa de ajuste do Brasil pelo FMI. O programa de austeridade prosseguiu durante os anos de 1983 e 1984 (BAER, 2002, p. 122-123, grifo nosso).

As principais características do programa supervisionado pelo FMI a partir dos empréstimos a que se submeteu o Brasil apontavam para dois polos principais: um que estava voltado para o cenário externo, a fim de se evitar a ruptura do sistema financeiro mundial, com esforços para melhorar as contas externas do país (FAUSTO, 1995; MENDONÇA; FONTES, 1996); e outro que visava à demanda interna, prevendo a diminuição de despesas, por meio da redução do consumo, cortes nos gastos públicos, aumento das taxas de impostos e desvalorização da moeda (BAER, 2002; RODRIGUES, 2010).

Werner Baer (2002) salienta que, apesar de o Brasil adotar o programa recessivo imposto pelo FMI para fins de concessão de crédito, ainda assim, a relação do país com o Fundo Monetário não foi fácil, retrato disso foram as sete “cartas de intenções” trocadas entre o governo brasileiro e a entidade monetária no período de 1983 a 1984, onde o país se comprometia a cumprir algumas metas. No entanto, o autor afirma que nenhuma das ações mencionadas nas “cartas de intenção” conseguiu atender às metas estabelecidas junto ao FMI. Mesmo com todo esse ajuste a economia brasileira permaneceu estagnada entre os anos de 1982 e 1983 (MENDONÇA; FONTES, 1996), em profunda recessão, baixo crescimento, aceleração da inflação e agora com uma dívida externa que atingia a casa dos 95 bilhões de dólares (RODRIGUES, 2010).

A partir de 1984 a economia se recupera, com o PIB a uma taxa de 4,5% (BAER, 2002), isso graças ao crescimento das exportações, com destaque para a indústria e seus derivados (FAUSTO, 1995) e aos contínuos reajustes das tarifas públicas

⁵² O Fundo Monetário Internacional [...] foi criado em 1944, durante uma conferência promovida em Bretton Woods, nos Estados Unidos, para cumprir a finalidade de garantir a consolidação norte-americana como potência financeira, isto é, como controlador dos fluxos de dinheiro associados ao comércio internacional (SCHWARTZ, 1984, p. 67-68).

(MENDONÇA; FONTES, 1996). Entretanto, a inflação continuava crescendo e chegou a 223% no ano de 1984 (FAUSTO, 1995). Junto a isso crescia também a impopularidade do governo Figueiredo com duras críticas ao então Ministro do Planejamento Delfim Netto, cuja capacidade de “[...] manipulação monetária já não era páreo para as forças mundiais que trabalhavam contra o Brasil” (SKIDMORE, 1998, p. 259).

No início de 1985, quando Figueiredo deixa o governo e José Sarney torna-se Presidente da República, a economia do país continua com crescimento a uma taxa de 8,3%, a retomada de crescimento nesse período também, segundo Baer (2002, p. 124), “[...] estava associado à pronunciada expansão das vendas internas, que foram resultado de uma política salarial incentivadora adotada pelo novo governo civil do presidente Sarney, iniciado em março de 1985”. Contudo, Fausto (1995, p. 521) ressalta que apesar desse considerável crescimento, “[...] o problema da dívida externa e interna subsistia a longo prazo, assim como a inflação que chegou a [...] 235,5% em 1985”.

O problema econômico que Sarney enfrentava ao tomar posse era a contínua crise da dívida externa estimulada pelo crescimento “movido pela dívida” da década de 1970, que finalmente alcançara a economia brasileira em 1983. Para efetuar os pagamentos da dívida externa, o governo recorria à crescente dívida pública interna e à criação de dinheiro inflacionário, o que significa que o serviço da dívida externa havia forçado o governo brasileiro a alimentar as chamas da inflação que estava crescendo, e o governo Sarney tinha de fazer algo a respeito (SKIDMORE, 1998, p. 271).

Assim, para combater a elevada inflação, tão logo assume o Ministério da Fazenda do novo governo, Francisco Dornelles adota uma política ortodoxa, que apontava o gasto público como principal fonte do problema, para tanto, anuncia corte de 10% do orçamento fiscal da União e congelamento de contratos e empréstimos. De acordo com Fausto (1995, p. 520-521) a intenção de Dornelles “[...] era chegar a um Estado que não despendesse mais do que arrecadava [...]”. No entanto, sua política de austeridade não foi bem aceita, e devido a constantes pressões e desavenças com o colega do Planejamento João Sayad, o Ministro Dornelles pede demissão em fins de agosto de 1985. Sarney nomeia como seu substituo o presidente do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Dílson Funaro (FAUSTO, 1985).

A partir daí se sucederam inúmeras tentativas para estabilizar a economia e combater a inflação por meio da adoção de diferentes programas heterodoxos, num período que ficou conhecido como a “era dos planos”: o Plano Cruzado em 1986, O Plano Bresser em 1987 e o Plano Verão em 1989 (MENDONÇA; FONTES, 1996). De acordo com Baer (2002, p. 170), o presidente Sarney é convencido por seus assessores econômicos de que a inflação

“não poderia ser controlada por meio de programas de estabilização tradicionais ortodoxos, convenceram-no a tentar um ‘choque heterodoxo’”. Segundo Skidmore (1998, p. 272), o termo “heterodoxo” indicava que esses planos se diferenciavam “dos planos ‘ortodoxos’ que há muito tempo eram recomendados pelo FMI”.

O primeiro plano foi apresentado em 28 de fevereiro de 1986 num pronunciamento nacional transmitido pela rádio e televisão. O Plano Cruzado do ministro Funaro impunha algumas medidas, entre as quais se encontravam o estabelecimento de uma nova moeda, o Cruzado em substituição ao antigo Cruzeiro; o congelamento de preços e da taxa de câmbio por prazo indeterminado e dos aluguéis por um ano; a criação de um novo índice formador de preços, o Índice de Preços ao Consumidor (IPC); a proibição de cláusulas de indexação em contratos com menos de um ano; e o reajustamento salarial calculado pelo valor médio dos últimos seis meses, mais um abono de 8%, com reajustes automáticos posteriores a cada vez que a inflação chegasse a 20% (FAUSTO, 1995; MENDONÇA; FONTES, 1996; BAER, 2002).

Em seus primeiros meses o plano parecia ser um brilhante sucesso, conforme salienta Skidmore (1998), isso porque a inflação havia caído, houve uma explosão de consumo, foi retomada a produção de empregos, os salários aumentaram e incentivaram-se investimentos no setor produtivo. Segundo Rodrigues (2010), tudo isso contribuiu definitivamente para o aumento da confiabilidade no governo. No entanto, a corrida ao consumo provocou a sonegação de mercadorias que acabaram inviabilizando o plano, pois como os preços estavam congelados começou a surgir o ágio, “uma quantia cobrada ‘por fora’, acima do preço de tabela” (FAUSTO, 1995, p. 523). Em decorrência disso, o governo lançou um pacote, em julho de 1986, com objetivo de reduzir o consumo e incentivar os investimentos, que ficou conhecido como cruzadinho (FAUSTO, 1995; RODRIGUES, 2010).

Em meados de novembro de 1986, quando das eleições parlamentares e para governadores, o Plano Cruzado já era um fracasso, mas sem percepção do grande público (FAUSTO, 1995). E essa euforia na economia só veio a beneficiar a vitória expressiva do PMDB, partido do presidente Sarney, nas eleições daquele pleito, conforme apresentado na seção anterior. Terminada as eleições a inflação havia explodido, devido, principalmente, à violação do congelamento oficial dos preços (SKIDMORE, 1998) e do aumento das tarifas públicas e dos impostos indiretos (FAUSTO, 1995). Foi autorizado, por exemplo, “[...] aumento de 60% nos preços dos combustíveis e reajustados os preços de automóveis, bebidas, açúcar, [...], bem como liberadas as negociações entre proprietários e inquilinos” (RODRIGUES, 2010, p. 42).

Em fevereiro de 1987 o governo declara moratória dos juros da dívida externa de médio e longo prazo aos bancos privados (FAUSTO, 1995). Este foi, segundo Skidmore (1998), o último gesto populista de Funaro. Baer (2002, p. 192) assim caracteriza o sentimento daquele momento:

O Plano Cruzado falhou definitivamente, e, em decorrência disso, se pagou um preço elevado. Os custos econômicos foram bastante desfavoráveis: as perdas das reservas internacionais que levaram à moratória dos juros, o desagradável ressurgimento inflacionário no final do ano e o brusco declínio no poder aquisitivo do trabalhador, que levou a uma incipiente recessão na primeira metade de 1987. De muitas formas, o preço político foi ainda mais elevado, não simplesmente para aqueles que se encontravam no poder, mas também para o estado de ânimo político da nação. Muitos brasileiros sentiram como se todo exercício não tivesse passado de uma grosseira manipulação política: os preços foram congelados por tempo suficiente para permitir que um governo fraco e impopular fosse vitorioso nas eleições legislativas, para então serem liberados no programa Cruzado II – instituído menos de uma semana após as eleições. O governo pareceu tão vacilante, manipulador e enganoso quanto o precedente regime militar. [...].

Em abril de 1987, Luiz Carlos Bresser Pereira assumiu o Ministério da Fazenda em substituição a Dílson Funaro, e anunciou outro programa para estabilização da economia do país, que ficou conhecido como Plano Bresser (RODRIGUES, 2010). O plano tinha um caráter emergencial e também propunha um choque heterodoxo para deter a inflação novamente por meio de um congelamento de preços da economia (BRESSER-PEREIRA, 1988). Entre suas principais medidas se encontrava o congelamento dos salários e preços por um período de três meses, prevendo com isso a extinção do “gatilho” (fim da escala móvel dos salários) e a criação da Unidade Referência de Preços (URP) para reajuste de salários (MENDONÇA; FONTES, 1996; RODRIGUES, 2010). Sem apoio para a aprovação de sua reforma fiscal o Ministro Bresser pede demissão do cargo em dezembro de 1987. Em seu lugar assume o economista Maílson da Nóbrega.

Baer (2002) menciona que Maílson foi o principal planejador durante o resto da administração Sarney. No início de 1988 o Ministro passa a promover uma estratégia que definiu como a política do “feijão com arroz”, por se tratar de uma política que adotava propósitos modestos e com uma metodologia também modesta, que “visava apenas estabilizar a inflação em torno de 15% ao mês, bem como reduzir o déficit público mediante o corte de incentivos fiscais e a suspensão do pagamento da URP ao funcionalismo” (MENDONÇA; FONTES, 1996, p. 82). A moratória dos juros decretada anteriormente é suspensa, e se retomam as negociações com o FMI em vistas a renegociação da dívida. Ainda assim, essa estratégia se mostrava incapaz de controlar a inflação, “cuja taxa média mensal aumentou

cerca de 18% no primeiro trimestre para aproximadamente 28% no último trimestre de 1988” (BAER, 2002, p. 201).

Durante esse período se encontrava também em curso a Assembleia Nacional Constituinte, que segundo Baer (2002, p. 203), contribuiu definitivamente para um impacto negativo sobre as finanças públicas ao enfatizar em seu texto a “[...] transferência de recursos fiscais do governo federal para os estaduais e municipais”, o que acabou agravando, segundo o autor, “[...] um desequilíbrio estrutural do orçamento federal”. O texto constitucional de 1988 transformava “[...] em exigência que o governo transferisse 21,5% do imposto de renda e dos impostos sobre bens manufaturados para Estados e municípios a partir de 1993” (BAER, 2002, p. 203).

Em janeiro de 1989 o governo instituiu um novo programa para lidar com a inflação, chamado de Plano Verão, cujas principais medidas consistiram em um novo congelamento do preço e salário, a criação de uma nova moeda, o “cruzado novo” e o comprometimento de conter os gastos públicos (BAER, 2002). Essas medidas atingiram diretamente o setor público, ocasionando redução salarial, demissões de servidores federais sem concurso e a extinção de órgãos federais e autarquias (MENDONÇA; FONTES, 1996). O Plano teve duração de apenas dois meses, e logo se concluiu que “os fracassos dos planos anteriores de políticas heterodoxas para combater a inflação tornaram impotentes os decretos oficiais para congelar e indexar preços” (BAER, 2002, p. 203).

De acordo com Baer (2002), a crise econômica se agravou nos últimos quatro meses do governo Sarney, que devido à ausência de um ajuste fiscal eficiente se viu obrigado a manter uma alta taxa de juros, o que elevou significativamente o custo da dívida pública, sendo esta a principal causa do déficit governamental deste período. O que se nota é que as medidas adotadas para manter a estabilidade econômica do país, como a aprovação de vários planos econômicos, não surtiram efeitos na tentativa de controlar a inflação, que alcançou o recorde de 84,23% no primeiro trimestre de 1990. Foi este legado de estagnação do Produto Interno Bruto, das altas taxas de inflação e do aumento da dívida externa na economia brasileira da década de 1980 que a coloca como uma das mais graves crises de sua história.

Esse difícil quadro econômico também atingiu as condições de vida da população, conforme ressalta a subseção a seguir, que discute os reflexos da crise econômica nos diversos setores da sociedade brasileira e os meios de enfrentamento dos problemas sociais.

4.3 A mobilização e a organização social

A situação social do Brasil nos anos 1980 foi marcada diretamente pelos reflexos da crise econômica pela qual passava o país naquele momento, mas por outro lado foi também um período de intensa mobilização política e organização social.

Os efeitos da crise econômica se estenderam ao longo de toda a década, e atingiram diversos setores da sociedade, que sofriam com o declínio dos investimentos públicos e com o agravamento das disparidades sociais refletidas no aumento da desigualdade de renda, na segregação quanto à moradia e na deterioração de serviços públicos essenciais como a educação e a saúde.

A recessão do início da década de 1980 levou a um agravamento da desigualdade de renda entre os brasileiros, assinalada pela elevada concentração de renda pessoal, tal como destaca o estudo de Antônio Corrêa de Lacerda (1994). Utilizando-se dos dados da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD), o autor demonstra que entre 1981 a 1989, a renda dos 10% mais ricos da população brasileira, que representava 46,6% da renda total em 1981, elevou-se para 53,2% em 1989, um aumento de 14,2%. Um maior incremento teve o 1% dos mais ricos, que em 1981 detinham 13% da renda total aumentaram sua participação em 1989 para 17,3%, representando um aumento de 33,1%. Enquanto isso diminuiu a renda dos mais pobres, onde 20% detinham 2,7% da renda total em 1981 e passaram a deter 2% em 1989, representando uma queda de 25,9%. Igual queda ocorre com os 50% mais pobres que teve reduzida a sua participação de 13,4% da renda em 1981 para 10,4% em 1989.

Lacerda (1994) aponta três fatores que considera fundamentais nesse processo de agravamento da concentração de renda no país e consequente aumento da desigualdade, trata-se do aumento da inflação no período, dos sucessivos planos de ajuste na economia e as políticas salariais. Isso tudo contribuiu, segundo o autor, para um processo de transferência de renda que acabou privilegiando os mais ricos em detrimento dos mais pobres.

A fim de exemplificar essa grande concentração de renda, Rodrigues (2010, p. 45) menciona pesquisa realizada em 1980 que focalizou o consumo nas áreas urbanas de diversos estados brasileiros e apontou que somente 8% da população consumiam 62% dos bens disponíveis no mercado, isso indica, segundo a autora, que “[...] a maioria dos brasileiros não ganhava o necessário para a manutenção de um padrão mínimo de vida”. Sua afirmação se viu ratificada com a PNAD de 1981 que demonstrou que “um terço de toda a renda nacional concentrava-se em apenas 5% da população”.

Os dados deste período indicam que houve um aumento na desigualdade e perdas de renda para as pessoas mais pobres, o que, por sua vez, veio a ocasionar um aumento da pobreza. Francisco H. G. Ferreira e Julie A. Litchfield (2000), em estudo sobre a linha de pobreza durante os anos 1980 e começo dos anos 1990, tomando como base um conjunto de dados da PNAD, observam o aumento da proporção de pobres no período de 1981 a 1983, resultado da recessão econômica pela qual passava o país, demonstrando forte aumento da proporção de pobres no ano de 1983 e reduzido número no ano de 1986.

Um dos mais importantes sintomas dessa desigualdade social apontados por Skidmore (1998) foi a criminalidade, que viu suas taxas se elevarem durante toda a década de 1980. O autor menciona como exemplos do aumento da criminalidade no período: a onda de sequestros realizados por quadrilhas que atingiam tanto milionários quanto pequenos negociantes, os pequenos furtos cometidos por crianças de rua, o narcotráfico, entre outros. O resultado disso foi o alargamento do abismo entre ricos e pobres, e o crime, neste cenário, reforçava a imagem que os ricos tinham das classes populares como ameaçadoras e perigosas, quando na verdade quem mais sofria com o crime eram os pobres. E para se protegerem, os mais ricos acabaram criando seus espaços particulares, caso dos condomínios habitacionais, com grandes muros e grades de segurança.

Aliás, o problema da moradia na década de 1980, para além dessa segregação que colocava de um lado os grandes condomínios e prédios, e do outro as favelas e morros, enfrentava ainda os problemas oriundos da demanda por moradias para as classes de menor renda por meio do Banco Nacional de Habitação (BNH), acabava-se, por pressões políticas, privilegiando grandes construções de luxo; enquanto isso aqueles que seriam os seus reais beneficiados ficavam a mercê dos investimentos do banco (RODRIGUES, 2010). A partir de 1983 o volume de financiamentos habitacionais foi reduzido, demonstrando o esgotamento de recursos para o setor, que já vinha sofrendo de desinteresse e rejeição (VASCONCELOS; CÂNDIDO JÚNIOR, 1996). Em 1986 o BNH é extinto por se desvirtuar de seu objetivo e não resistir à crise inflacionária pela qual passava o Brasil.

A educação dos anos 1980 se apresenta numa dupla realidade, que considera seus pontos positivos e negativos. A respeito de suas melhoras, Fausto (1995), utilizando-se dos dados da PNAD de 1987, menciona a queda nas taxas de analfabetismo entre homens e mulheres, o aumento na escolarização e o ritmo de crescimento da educação brasileira. Seus pontos negativos incidem sobre as elevadas taxas de repetência e abandono, e a baixa qualidade do ensino público. Além desses, Skidmore (1998) inclui o abandono físico e a

decadência educacional dos sistemas escolares, assim como a ausência de condições dignas de trabalho para os professores, traduzida na sua baixa remuneração salarial.

No texto constitucional de 1988 a educação aparece com primazia diante dos demais direitos sociais, conforme menciona seu artigo 6º “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Nesse mesmo trecho é também declarado o direito à educação que se vê reafirmado no artigo 205 onde consta “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Romualdo Portela de Oliveira (2007) ressalta que a questão do direito à educação abrange não só a garantia do acesso e da permanência, mas também a garantia da qualidade do ensino enquanto um de seus princípios, conforme prevê o inciso VII do artigo 206. Caberia, segundo os autores, a criação de condições de efetivação da qualidade do ensino como nova dimensão do direito à educação, utilizando-se para isso de mecanismos legais como o mandado de segurança, o mandado de injunção e a ação civil pública.

A Constituição Federal de 1988, entre outros pontos, não só declarou a educação como direito de todos os cidadãos, como também procurou reformar o sistema fiscal e passou a exigir que 25% de toda a receita fiscal de estados e municípios fossem destinados à educação, ficando o governo federal responsável pela alocação de 18% da receita no setor (LUNA; KLEIN, 2007). À União cabe ainda a organização do sistema federal do ensino e dos estados, conforme indica o artigo 211 do texto constitucional, exercendo, deste modo, sua função redistributiva (destinação de volume maior de recursos para escolas e redes em situação relativamente desfavorável) e supletiva (Estado deve auxiliar, subsidiar os outros sujeitos, supri-los e estimulá-los). O artigo 211 também menciona o regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), mas não esclarece o seu significado (MINTO 2007).

A crise econômica dos anos 1980 acabou provocando um duplo efeito para a área da saúde, segundo Otávio Azevedo Mercadante et al. (2002), isso porque, ao agravar a distribuição de renda e a qualidade de vida da população, aumentou as necessidades de atenção à saúde, e ao diminuir as receitas fiscais e as contribuições sociais, afetou-se diretamente o volume de recursos destinados a saúde. Ainda assim, os autores ressaltam que a década foi bastante promissora no que se refere à organização de iniciativas dentro do setor, entre as quais destacam a criação da Comissão Interinstitucional de Planejamento (CIPLAN), em 1980, a instituição do Plano de Reorientação da Assistência à Saúde, em 1982, implantação das Ações Integradas de Saúde (AIS), em 1984, início do Programa de

Desenvolvimento de Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde nos Estados (SUDS), em 1987, e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988.

Skidmore (1998) aponta como dois os principais problemas que tornavam a situação da saúde ainda pior nos anos 1980 no Brasil: o seu financiamento inadequado e a desorganização estrutural para produção de assistência à saúde pública. Essa situação demonstra a deterioração dos serviços públicos no período, causada em grande parte pelas constantes fraudes e incompetência burocrática com o dinheiro público investido na área. Para se ter uma ideia das irregularidades do período, Rodrigues (2010) menciona que em 1981 90% das contas hospitalares apresentadas ao Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), órgão que tinha a finalidade de prestar atendimento médico aos contribuintes da previdência social, continham irregularidades.

Apesar de o momento ser desastroso sob muitos aspectos e parecer não contribuir para a qualidade de vida do povo, os autores salientam que contrariamente a isso houve substancial melhoria nos indicadores de desenvolvimento humano ao longo de toda década de 1980, se comparado com as décadas anteriores. A média de vida chegou aos 60 anos, quando em 1950 esta era de 45 anos; também caiu a taxa de mortalidade infantil, que declinou de 130 em 1950 para 86 em 1980; a alfabetização dos adultos cresceu de 66% em 1970 para 81% em 1990; houve ainda aumento no acesso a água, que subiu de 21,08% em 1960 para 70,00% em 1987; e no fornecimento de energia elétrica, que passou de 40,15% em 1960 para 84, 41% em 1987 (FAUSTO, 1995; SKIDMORE, 1998).

A participação social foi outro ponto marcante do cenário social dos anos 1980, que se viu marcado pela intensa movimentação e organização da sociedade, traduzido nas lutas pelas eleições diretas em 1984, na retomada das eleições para a Presidência do país em 1985, na luta pela redução do mandato para presidente, no processo constituinte em 1987, na criação de entidades do movimento popular (ANAMPOS⁵³, CONAM⁵⁴), no surgimento das Centrais Sindicais (CONCLAT⁵⁵, CGT⁵⁶, CGTB⁵⁷, USI⁵⁸, CUT) e de outros tantos movimentos sociais que tiveram suas vozes sufocadas pela repressão nos anos anteriores (GOHN, 1995). De acordo com Gohn (1995), os anos 1980 são fundamentais para a compreensão da construção da cidadania no Brasil.

⁵³ Associação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais

⁵⁴ Confederação Nacional das Associações de Moradores

⁵⁵ Conferência da Classe Trabalhadora

⁵⁶ Central Geral dos Trabalhadores

⁵⁷ Central Geral dos Trabalhadores do Brasil

⁵⁸ União Sindical Independente

A respeito do movimento sindical surgido nos anos 1980, Mendonça e Fontes (1996) destacam que sua consolidação se deu em meio a uma dupla dinâmica: por um lado, preservar os ganhos salariais de seus filiados e, por outro, incorporar a diferenciação interna dos trabalhadores. Um dos traços marcantes desse novo sindicalismo era a entrada na luta trabalhista de categorias tradicionalmente consideradas de classe média, como médicos, engenheiros, bancários, entre outros. Na primeira metade da década os trabalhadores ainda estavam diante de um governo repressivo, e por isso procuravam fortalecer suas organizações nos locais de trabalho, que eram fundamentais para a manutenção das greves (RODRIGUES, 2010). Já na segunda metade da década é expressiva a participação dos movimentos sindicais nos grandes debates políticos, como se observa no processo de elaboração da nova Constituição, em que se busca garantir os direitos dos trabalhadores (MENDONÇA; FONTES, 1996).

Paralelamente ao movimento sindical cresciam os movimentos sociais que, segundo Maria da Glória Gohn (1991), saíam de reivindicações isoladas para a unificação de demandas sociais mais amplas, caso da luta por creches, moradia, transportes, entre outras. Havia, segundo a autora, denominadores comuns que os uniam, como “[...] a construção das identidades através das semelhanças pelas carências; o desejo de se ter acesso aos direitos mínimos e básicos dos indivíduos e grupos enquanto cidadãos; e fundamentalmente, a luta contra o *status quo* predominante: o regime militar” (GOHN, 1991, p. 13, grifo da autora). Mas logo essa unificação se desfaz com a nova conjuntura política que se apresenta nos anos 1980, e os movimentos populares se subdividem em duas categorias de movimentos sociais: a) os movimentos populares criados a partir das ações da sociedade civil e b) os movimentos sociais criados por estímulo da sociedade política (GOHN, 1991).

De qualquer maneira as lutas por melhores condições de vida continuaram durante toda a década de 1980, os movimentos de bairro, por exemplo, reivindicavam melhores condições de urbanização – calçamento, iluminação, transporte, saneamento básico – legalização de loteamentos (RODRIGUES, 2010); nas favelas a reivindicação é também pela urbanização e legalização na defesa pela construção de casas e conjuntos populares com o serviço de mutirão e financiamento do governo (GOHN, 1991; RODRIGUES, 2010); os trabalhadores do campo lutam pelo acesso e posse da terra; a tudo isso se somava as lutas das mulheres, dos estudantes, dos ecologistas, dos negros, e outros (GOHN, 1991).

O ideal de participação estava plantado e se viu reafirmado inclusive na Constituição Federal de 1988, que criou mecanismos de participação da sociedade civil na gestão da administração pública (GOHN, 1991), tornando como locais privilegiados para o

exercício do controle das atividades públicas os conselhos, as conferências, os fóruns, as ouvidorias e as audiências públicas, entre outros meios de participação político-social que constituem a representação do cidadão. Assim sendo, por mais que os efeitos da crise econômica tenham atingido negativamente as condições de vida da população brasileira, essa mesma população foi capaz de se organizar em movimentos sociais que exprimiam seus anseios por uma maior participação no processo de redemocratização, expressos, por exemplo, na escolha direta de seus representantes políticos por meio do voto.

Desse modo, se a década de 1980 foi praticamente perdida do ponto de vista econômico, a mesma não foi do ponto de vista político e social, uma vez que o que encontramos nesse período é um enfrentamento político frente a um regime ditatorial e o ressurgimento de movimentos sociais empenhados com suas lutas sociais, tendo seus direitos assegurado com a aprovação da primeira constituição social e participativa do Brasil, a Constituição Federal de 1988, na qual a educação aparece, no artigo 6, com primazia em relação aos demais direitos sociais.

O tema da educação, particularmente seu desenvolvimento em nosso cenário nacional, é assunto da próxima subseção, que analisa sua organização enquanto campo educacional na década de 1980 no Brasil.

4.4 O desenvolvimento do campo educacional

O campo educacional brasileiro dos anos 1980 foi marcado pela mobilização e organização do campo, pela considerável ampliação da produção acadêmico-científica e pela busca de teorias educacionais que mais se adequassem aos anseios daquele momento.

A respeito da mobilização e organização do campo educacional, Dermeval Saviani (2008a) ressalta que a década de 1980 foi uma das mais fecundas da história, nela se incluem encaminhamentos por demandas educativas, há o fortalecimento de entidades educacionais e a realização de importantes eventos na área. As demandas eram pelo acesso de vagas, por uma educação pública de qualidade, pela gestão democrática da escola, por orçamentos adequados a educação, por melhores condições salariais e de trabalho, pela educação de jovens e adultos, entre outras (GOHN, 2011). Entre as entidades constituídas no final da década anterior se encontrava a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED/1977), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES/1978) e a Associação Nacional de Educação (ANDE/1979) (SAVIANI, 2008a; 2011). No período foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBE): I CBE (1980/São

Paulo); II CBE (1982/Belo Horizonte); III CBE (1984/Niterói); IV CBE (1986/Goiânia); e V CBE (1988/Brasília) (GADOTTI, 2004; SAVIANI, 2008a).

Sobre a abordagem dessas conferências no que se refere às discussões a respeito da temática da avaliação, Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007), ao analisar os conteúdos das conferências, constata a ausência de interesse na tomada da avaliação enquanto problemática para a regulação da educação brasileira nos debates e proposições, deste modo, considera que estes espaços não conferiram devido destaque a uma questão que emergia naquele momento por meio de políticas de avaliação.

Outro destaque deste período foi o amadurecimento científico da área, que se deu por meio do aumento e circulação da produção sobre educação oriunda principalmente das pesquisas educacionais na pós-graduação em educação, sendo mais tarde publicadas em periódicos científicos e livros. De acordo com Saviani (2008a), neste período surgiu um número razoável de revistas de educação, assim como foram produzidas coleções específicas sobre educação e criadas editoras especializadas na área. Entre as revistas se encontram os Cadernos Cedes do Centro de Estudos Educação e Sociedade, criado em 1980; a revista Educação e Seleção da Fundação Carlos Chagas, criada em 1980; a revista Educação e Avaliação da Editora Cortez, criada em 1980; a revista da ANDE, criada em 1981; a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), criada em 1983; A Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação da UFSC, criada em 1983; a Educação em Revista da Faculdade de Educação da UFMG, criada em 1985; e a Revista Educação e Filosofia da Faculdade de Educação e do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, criada em 1986.

Num balanço sobre o pensamento pedagógico brasileiro, Moacir Gadotti (2004) menciona que os debates educativos travados nos anos 1980 eram dominados pela questão da gestão democrática da escola e também pelo combate ao autoritarismo. Nessa perspectiva o autor destaca os trabalhos de autores como Carlos Rodrigues Brandão, Carlos Roberto Jamil Cury, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Guiomar Namó de Mello, Ivani Catarina Arantes Fazenda, João Francisco Regis de Moraes, José Carlos Libâneo, José Eustáquio Romão, Madalene Freire, Luiz Antônio Cunha, Luiz Eduardo Wanderley, Maria de Lourdes Deiró Nosella, Maurício Tragtenberg, Marilena Chauí, Manfredo Berger, Miguel Gonzalez Arroyo, Moacir Gadotti, Neidson Rodrigues, Paulo Freire, Rubem Alves, Vanilda Paiva e Wagner Gonçalves Rossi.

Geraldo Sabino Ricardo Filho (2010, p. 88) observa que as ideias de alguns desses intelectuais são colocadas em execução em projetos e políticas educacionais

elaborados na década de 1980, quando eles passaram a atuar diretamente na administração da esfera estatal, exemplo disso são as atuações de Neidson Rodrigues na Superintendência Educacional da Secretaria da Educação de Minas Gerais no governo de Tancredo Neves (1984-1984); de Guiomar Namó de Mello na Secretaria de Educação do município de São Paulo (1983-1985); de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987); de Luiz Antonio Cunha no Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (1987-1988); e de Vanilda Paiva na Presidência do INEP (1985-1986).

Entre as editoras fundadas no período e que dedicaram especial atenção à questão educacional estão a Editora Cortez, de 1980, a Autores Associados, de 1980, a Papyrus, de 1982, a Editora Scipione, de 1983, a Companhia das Letras, de 1986, e outras que surgiram no seio das universidades brasileiras, como a editora da Universidade Federal de Santa Catarina (Editora UFSC), de 1980, a editora da Universidade Metodista (Editora Metodista), de 1980, a editora da Universidade Federal de Santa Maria (Editora UFSM), de 1981, a editora da Universidade Estadual de Campinas (Editora UNICAMP), de 1982, a editora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Editora Champagnat), de 1983, a editora da Universidade Estadual Paulista (Editora UNESP), de 1987, a editora da Universidade Federal do Paraná (Editora UFPR), de 1987, a editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS), de 1988 e a editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), de 1988.

Esses canais de comunicação, revistas científicas e editoras, possibilitaram uma crescente circulação e disseminação do conhecimento em construção. Arthur Jack Meadows (1999, p. viii), aliás, situa a comunicação no coração da ciência, e, de acordo com o autor, “é para ela tão vital quanto à própria pesquisa, pois a esta não cabe reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares. Isto exige, necessariamente, que seja comunicada”.

A ampliação considerável da produção acadêmico-científica sobre educação nos anos 1980 deve-se também à consolidação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Paolo Nosella (2010) aponta como aspectos característicos fundamentais deste período, que ajudaram inclusive na qualificação da pesquisa em educação: a reação aos militares, que propiciou o desenvolvimento de um pensamento crítico; a ampliação das linhas de pesquisa; a diversificação teórico-metodológica; e a utilização de fontes variadas na pesquisa. No período já existiam um total de 29 programas, criados depois da segunda metade dos anos 1960, com notável crescimento ao longo dos anos 1970, conforme mencionam Osmar Fávero (1993) e Mirian Jorge Warde (1993). Fávero (1993) registra uma quantidade de

2.785 pesquisas produzidas nos programas espalhados pelo país, no período de 1980 a 1989. Warde (1993), por sua vez, registra um total de 2.202 trabalhos no período entre 1982 a 1989.

No que diz respeito à qualidade da produção científica proveniente da pós-graduação em educação, Warde (1990) cita alguns estudiosos que há algum tempo tem se debruçado nessas análises, entre os quais se encontram Acácia Kuenzer, Bernardete Gatti, Luiz Antonio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Pedro Goergen, Cândido Grzybowski e Zaia Brandão. De acordo com a autora, nas análises se sobressaem as críticas sobre o caráter teórico e metodológico dos trabalhos, conforme ressalta: “são inúmeros os textos que tratam da questão sobre os tipos mais criticáveis e os mais desejáveis de pesquisa; contrapõe-se a pesquisa empírica à pesquisa teórica; a pesquisa dialética à pesquisa positivista. A quantitativa a qualitativa e assim por diante. [...]” (WARDE, 1990, p. 69).

Quanto à busca por teorias educacionais que melhor respondessem a realidade apresentada pelos novos acontecimentos da década de 1980, Saviani (2008a) ressalta que não se tratava apenas de buscar uma forma de se encontrar alternativas à pedagogia oficial da época, mas principalmente se contrapor a elas, e que pudessem orientar as práticas educativas numa perspectiva crítica, a essas teorias o autor denomina de “pedagogias contra-hegemônicas”. José Carlos Libâneo (2001) e Gadotti (2003), por sua vez, nomeiam essas mesmas abordagens como “pedagogias progressistas”.

No âmbito dessas discussões em torno da formulação de uma teoria crítica para a educação, Saviani (2008a) agrupa as propostas em duas correntes: as que preconizavam uma educação autônoma e as outras que estavam pautadas na centralidade da educação escolar. A primeira inspirada na concepção de educação libertadora de Paulo Freire e a segunda que tinha na Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) seu principal elemento aglutinador de inspiração marxista. A respeito de suas aproximações com a conjuntura política do país, o autor menciona que as referências eram: para a primeira corrente o Partido dos Trabalhadores (PT) e para a segunda o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Na primeira corrente estão incorporadas duas propostas, as “Pedagogias da educação popular”, inspiradas na concepção libertadora, defendiam a organização de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, contrapondo-se assim à educação dominante, e tendo como principal expoente Paulo Freire; e as “Pedagogias da prática”, de inspiração libertária e princípios anarquistas, que viam a educação como um processo de produção e não de inculcação, tendo sido seus protagonistas Odeir José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg (SAVIANI, 2008a).

Na segunda corrente teórica se encontram outras duas propostas, a “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, inspirada no pensamento pedagógico de Georges Snyders, enfatizava a primazia dos conteúdos de ensino articulados com as realidades sociais dos alunos, o que possibilitaria, por sua vez, a transformação social, tendo sido seu expoente José Carlos Libâneo; e a “Pedagogia histórico-crítica”, inspirada no materialismo histórico, que compreende a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, como mediadora da prática social e da prática coletiva, cujo compromisso é com a transformação da sociedade não a manutenção desta, tendo Dermeval Saviani como seu expoente (SAVIANI, 2008a; SAVIANI, 2011).

Para Saviani (2008b, p. 25) o papel de uma teoria crítica da educação é “[...] a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”, luta “[...] contra a marginalidade por meio da escola [...] no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”, buscando-se ainda que essas lutas sejam apropriadas e articuladas com os interesses dominantes. A pedagogia proposta pelo autor é dita revolucionária, e está centrada na igualdade entre os homens, ou seja, intenciona a instauração de uma sociedade igualitária por meio da difusão no processo educativo (geral e da escola em particular) de conteúdos, vivos e atualizados.

Libâneo (2001) emprega o termo “progressista” para designar aquelas tendências pedagógicas que partem de uma análise crítica das realidades sociais. São enquadradas nessa abordagem três tendências: a “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”. A tendência libertadora é também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, sua marca é a educação não-formal, que questiona as relações do homem com a natureza e com os outros homens. A tendência libertária reúne os defensores da autogestão pedagógica, preza pela participação e autonomia, como forma de resistência contra a burocracia do Estado, entre seus divulgadores estão Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzalez Arroyo. A tendência crítico-social dos conteúdos sublinha a primazia dos conteúdos no processo de ensino, sendo estes indissociáveis das realidades sociais, entre os autores que defendem essa tendência estão Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury e o próprio Libâneo.

O autor aponta que as tendências libertadora e libertária possuem características comuns como o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida e a ideia de autogestão pedagógica, sem tanta preocupação com os conteúdos de ensino, enquanto a

tendência progressista crítico-social dos conteúdos se preocupa e insiste na importância e prioridade dos conteúdos.

Gadotti (2003) também denomina como “progressistas” os educadores brasileiros que procuraram romper com o pensamento pedagógico oficial traçando caminhos próprios a partir dos anos 1980. A educação progressista, segundo o autor, defende o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social. Ressalta que as correntes que compõe essa pedagogia apresentam as seguintes particularidades: alguns defendem a educação como um ato político, caso de Paulo Freire; outros defendem a educação popular e participante, caso de Carlos Rodrigues Brandão; outros ainda defendem a educação como a descoberta da alegria de viver, caso de Rubem Alves; outros defendem a autogestão pedagógica e libertária, caso de Maurício Tragtenberg; e outros defendem a transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar, caso de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

Para Gadotti (2003) a defesa dessa tendência é por uma educação emancipadora que se direciona para a construção do homem coletivo, tendo como foco central a libertação histórica do homem. Trata-se de uma concepção democrática nascida do movimento de organização e de conscientização dos educadores.

A década de 1980 também foi particularmente importante para a avaliação educacional no Brasil, conforme mencionado na introdução deste trabalho, de onde se justifica inclusive o recorte temporal da pesquisa. Saul (2010) comenta que é no início dos anos 1980 que os autores brasileiros interessados na avaliação buscam romper com a influência da literatura norte-americana que marcava fortemente a avaliação no país. Nessa perspectiva a autora menciona a publicação dos dois volumes (únicos) da Revista Educação e Avaliação, publicados pela Editora Cortez em julho de 1980 e janeiro de 1981.

De acordo com Saul (2010, p. 40), esta revista teve “o mérito de incluir artigos de autores nacionais que analisavam e discutiam dimensões da avaliação educacional até então ausentes na literatura da área”. A autora se refere principalmente à inclusão das dimensões política e social expressas nos “aspectos políticos da avaliação educacional” e no entendimento da “avaliação como via de intervenção social”. Sandra Zakia Sousa (2005, p. 16) também registra que a publicação da revista Educação e Avaliação, no início dos anos 1980, veio corroborar com “a presença da afirmação da dimensão política da avaliação, como pressuposto de trabalho”.

O primeiro número da revista teve como tema central as relações entre “Medo e Poder na Avaliação”, quer seja do ponto de vista do aluno ou do professor, do profissional

na empresa, seja de programas no sistema educacional. Neste número encontram-se publicados artigos de Denis Charles Phillips, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Mere Abramowicz, Luis Bandeira de Melo Laterza, Sigmar Malvezzi, Joel Martins, Alvaro Valle, Clarilza Prado de Sousa, Jeanet Beauchamp e Marisabel de Souza Prado.

O segundo número discute a problemática da “Avaliação e Tomada de Decisão”, faz com o intuito de se posicionar claramente a favor de uma avaliação e tomada de decisão participativa enquanto processo, emancipadora enquanto intenção e transformadora da realidade enquanto produto. Colaboraram com este número Gabriel Carron, Maria Luisa Santos Ribeiro, Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, Myrtes Afonso, Ramon Moreira Garcia, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Guido Palmeira, Noêmio Xavier da Silveira Filho, Sigmar Malvezzi e Ivan Masetti.

Outra contribuição teórica importante desse período, destacada por Sousa (2005) e Saul (2010), foi a tradução para o português de um conjunto de textos organizados por Maria Amélia Azevêdo Goldberg e Clarilza Prado de Sousa, no livro intitulado *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, editado pela Editora Pedagógica e Universitária. Trata-se de uma obra constantemente referenciada em estudos que têm se voltado para uma retrospectiva histórica da avaliação educacional no Brasil (SOUSA, 2005; SAUL, 2010; CALDERÓN; BORGES, 2013a), e cujas abordagens avaliativas apresentadas na obra, de acordo com Sousa (2005), tem se constituído até hoje como referências para o desenvolvimento de projetos na área da avaliação.

Regilson Maciel Borges e José Carlos Rothen (2015) ao analisarem os conteúdos dos textos que compõem a obra mencionada, destacam que quatro são as grandes questões discutidas pelos autores: a primeira diz respeito à definição conceitual da avaliação; a segunda trata da incorporação das dimensões subjetiva e política no processo avaliativo; a terceira procura apontar métodos para a avaliação; e a quarta enfoca aspectos da prática profissional da avaliação educacional. Os autores consideram que se trata de uma obra paradigmática, por exercer função análoga àquelas que apresentam uma nova definição do campo de estudos, na medida em que acabou sendo compartilhada pelos membros da comunidade científica brasileira interessada nas discussões em torno de uma visão mais qualitativa para a avaliação.

Além da disseminação de conteúdo sobre avaliação produzido e publicado nos anos 1980, recorda-se, conforme já anunciado na introdução deste trabalho, que foi também neste período que ocorreram as primeiras experiências de avaliação institucional e sistêmicas da educação no Brasil, assim como foram elaboradas propostas por Comissões e Grupos

Executivos, tanto para a educação básica (Edurural, Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública e a Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª Série do 2º Grau), quanto para a educação superior (PARU, CNRES e o GERES).

O Edurural foi um projeto planejado em 1977 a partir de propostas decorrentes de entendimentos e compromissos assumidos por técnicos de Secretarias de Educação e do Ministério da Educação e Cultura. O programa privilegiava a melhoria do ensino rural por intermédio de uma série de ações que deveriam levar à capacitação pessoal, à assistência técnica e à produção de material didático. A pesquisa consistiu num estudo transversal, com coleta de dados realizados em 1981, 1983 e 1985, nos Estados do Piauí, Pernambuco e Ceará, por intermédio de provas de Português e Matemática, aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 603 escolas rurais (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

O programa externo de avaliação do 1º grau foi criado em 1987 por iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a fim de subsidiar as Secretarias de Estado de Educação com informações sobre problemas de aprendizagem escolar. A proposta também pretendia, indiretamente, um maior envolvimento das Secretarias de Educação com as questões de avaliação em todo o sistema (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991). A avaliação realizada objetivava identificar pontos curriculares críticos, verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos, e subsidiar os professores para recuperação de seus alunos em aspectos básicos do currículo escolar (VIANNA, 1995).

Ainda na década de 1980, um novo projeto de avaliação a nível nacional foi realizado por intermédio da Secretaria de Ensino do 2º Grau, do Ministério da Educação, com apoio do Banco Mundial em colaboração da Fundação Carlos Chagas. A pesquisa buscou levantar elementos sobre uma amostra de alunos da 3ª série do 2º grau, da rede pública e privada, para uma melhor compreensão dos problemas que afetavam esse nível de escolaridade. A amostra incluiu Escolas Técnicas Federais, Escolas Estaduais, Escolas Particulares, Escolas Oficiais e Particulares com habilitação Magistério e escolas de formação profissional industrial (SENAI) de quatro cidades brasileiras, Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba (VIANNA, 1991).

Na educação superior teve o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) que foi desenvolvido no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), e buscava avaliar os resultados da Reforma Universitária de 1968. Priorizava-se a gestão das instituições de ensino superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento. A avaliação ocorria de modo interno, tendo como

instrumentos indicadores o estudo de caso. “A avaliação, nesse Programa, foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia de pesquisa que permitiria não só obter os dados, mas também permitia fazer ‘uma reflexão sobre a prática’” (BARREYRO; ROTHEN, 2008b, p. 135).

Em 1985 foi instalada a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior, que ficou conhecida como “Comissão de Notáveis”, que elaborou o documento “Uma nova política para a educação superior”. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 73), neste documento se encontravam formulações que vieram a se concretizar anos depois, como “ampliação das políticas que favorecem a privatização, diversificação das políticas e diferenciação institucionais, autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e a avaliação da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz”. O documento defendia um processo externo de avaliação baseado na valorização do mérito acadêmico. Na proposta a avaliação serviria como subsídio para a regulação do sistema (BARREYRO; ROTHEN, 2008b).

O documento elaborado pelo CNRES foi ampliado pelo Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES), criado em 1986 pelo Ministério da Educação. O Grupo tinha uma função executiva com o objetivo de elaborar uma proposta de Reforma Universitária. Na proposta elaborada pelo Geres “a avaliação teria obrigatoriamente a função de regulação, atrelados seus resultados ao financiamento das instituições. A unidade de análise seria a instituição, os agentes da avaliação seriam externos [...] e apelariam aos indicadores de desempenho” (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 77). Fica claro o papel de controle a ser desempenhado pela avaliação.

Gladys Beatriz Barreyro e José Carlos Rothen (2014) incluem nessa relação de experiências de avaliação da educação superior na década de 1980 a avaliação dos docentes da Universidade de São Paulo que ficou conhecida como a “Lista dos improdutivos da USP”. Trata-se de uma lista de docentes da USP sem publicações entre 1985 a 1986, que foi publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, em 21 de fevereiro de 1988. A lista elaborada pela reitoria da instituição, intitulada “Relação de docentes sem produção científica em 85/86”, continha o nome de 1.108 docentes (CATANI; GUTIERREZ; FERRER, 1999). Segundo Afrânio Mendes Catani, Gustavo L. Gutierrez e Walkíria M. H. Ferrer (1999) coube ao jornal à designação popular de “Lista de improdutivos da USP”. José Goldemberg (1992), então reitor da instituição na época, em seminário realizado em novembro de 1989 na USP, intitulado “A Avaliação no Ensino Superior: Contexto, Experiências, Desdobramentos e

Perspectivas”, relata a origem da polêmica e examina os resultados alcançados pela avaliação institucional docente implementada pela sua gestão.

Na esteira desses acontecimentos foi criado no ano de 1989 o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES), trata-se do primeiro núcleo interdisciplinar da Universidade de São Paulo (USP), que teve um papel de destaque na gestão das políticas públicas durante os anos 1990, em especial as políticas de avaliação para a educação superior brasileira (BARREYRO; ROTHEN, 2010). Muitos de seus pesquisadores, entre os quais se encontram José Goldemberg⁵⁹, Eunice Durhan⁶⁰, Simon Schwartzman⁶¹, Maria Helena Guimarães de Castro⁶², estiveram ligados e assumiram postos de destaque em conselhos, comissões e consultorias junto ao Ministério da Educação (MEC) durante os governos presidenciais de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC) (SILVA JÚNIOR, 2004). Barreyro e Rothen (2010, p. 14), ao analisarem a influência do NUPES nas políticas de avaliação das décadas de 1980 e 1990, situam “os membros do NUPES como os principais protagonistas na consolidação de uma concepção de avaliação da educação superior baseada em indicadores objetivos, participação, avaliação por pares e, principalmente, vinculação de recursos ao desempenho institucional”.

O panorama do Brasil nos anos 1980 descrito em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais, nesta seção, mostra como o processo de mobilização e organização política da sociedade contribuiu significativamente para o processo de transição de um sistema político autoritário para um período de maior abertura política, marcado pela redemocratização do país. Essa mobilização atingiu também a organização da sociedade como um todo, que passou a lutar por melhores condições de vida e se via representada pelo ideal de participação na gestão da administração pública preconizado pela Constituição Federal de 1988. O cenário educacional do período também absorveu grande parte dessa mobilização e organização social, com o fortalecimento de entidades educacionais, a realização de importantes eventos da área, assim como pelo aumento da produção acadêmico-científica e pela busca de teorias educacionais que respondessem aos anseios daquele momento. Em meio a tudo isso havia os problemas na economia, que se estenderam ao longo de toda a década de

⁵⁹ Foi Secretário do Ministério da Ciência e Tecnologia (1990-1991) e Ministro da Educação (1991-1992) no governo do Presidente Fernando Collor de Mello.

⁶⁰ Foi Secretária Nacional de Educação Superior (1991-1992) no governo do Presidente Fernando Collor de Mello; Secretária de Política Educacional (1995-1997) e Membro da Câmara de Ensino Superior no Conselho Nacional de Educação (1997-2001) nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁶¹ Foi Presidente do IBGE (1994-1998) durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁶² Foi Presidente do INEP (1995-2002), Secretária Executiva do Ministério da Educação (2002), entre outros cargos durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

1980, e atingiram diversos setores da sociedade, que sofreram com o declínio dos investimentos públicos e com o agravamento das disparidades sociais.

O desenvolvimento histórico desse período serve também como pano de fundo para compreensão do momento em que os autores analisados falam, com todas as implicações e problematizações que se extraem dos acontecimentos históricos que marcaram os diferentes contextos nos quais se encontram esses autores e que se veem representadas nas concepções que identificam suas produções. De acordo com Bourdieu (1989) a análise histórica de um campo é a única forma legítima de analisar sua essência, assim, se existe uma história da avaliação, ela é resultado da ação de agentes que sustentam e legitimam esse campo, e cujos produtos se acham objetivamente situados, em razão sua pertença ao campo e da posição relativa em que se encontram naquele campo: “a história faz-se nesta luta, neste combate obscuro em que os postos moldam de modo mais ou menos completo os seus ocupantes que se esforçam por se apropriar deles” e “em que os agente modificam de maneira mais ou menos completa os postos, talhando-os à sua medida” (BOURDIEU, 1989, p. 103).

Nas próximas seções esboçamos a análise histórica da construção do campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, quando apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica e documental que mapeia a produção científica sobre avaliação publicada no período analisado e quando analisamos a construção desse campo em nosso cenário acadêmico por meio das publicações de autores que dele participam.

5 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PUBLICADA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1980

A intenção desta seção é apresentar os resultados do estudo bibliométrico realizado a partir do levantamento da produção científica pesquisada. O estudo bibliométrico foi realizado em função do que se pretendeu, quer seja “o mapeamento da literatura de uma área específica de conhecimento” e a “produção de indicadores bibliométricos” (HAYASHI, 2013, p. 90). O mapeamento a partir dos dados coletados em diferentes bancos de dados disponíveis *online* permitiu a identificação do tipo de produção, do editor do texto, da temporalidade dos trabalhos, dos autores, da vinculação institucional e da origem geográfica dos textos. De acordo com Maria Cristina Hayashi et al. (2008, p. 102), esses indicadores permitem conhecer a evolução de um campo de conhecimento.

Ao considerar e aprofundar os indicadores bibliométricos das produções analisadas, os dados coletados fornecem uma ideia do estado da arte da evolução desse campo de conhecimento no Brasil, assim como permitem algumas constatações a respeito da construção do campo científico da avaliação no país na década de 1980. Evidencia, por exemplo, o local onde se encontra esse campo, quais os principais autores que o formam, em decorrência de suas contribuições teóricas sobre a temática da avaliação educacional, e indica a quantidade e os tipos de produções publicadas por esses autores.

A seção está estruturada em cinco seções secundárias. Na primeira apresentam-se os resultados do estudo bibliométrico que analisou a produção científica sobre avaliação publicada na década de 1980 em diferentes fontes. Na segunda identificam-se os autores mais representativos para a discussão da área da avaliação durante os anos 1980. Na terceira caracterizam-se os principais autores da avaliação identificados na seção anterior. Na quarta definem-se as obras dos autores selecionados para o estudo. Na quinta os textos são classificados segundo o tipo de trabalho, nível de ensino, tipos de avaliação e as instituições dos autores.

5.1 Mapeamento bibliométrico da produção sobre avaliação educacional (1980-1989)

Nesta subseção o mapeamento da produção científica brasileira sobre avaliação educacional foi analisada a partir de estudo bibliométrico que possibilitou definir o local onde se encontra esse campo e quais são os agentes que o formam.

O mapeamento obedeceu aos seguintes passos:

a) Escolha das bases de dados

As bases de dados selecionadas foram os sites indexadores de periódicos científicos, os sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), os sites das bibliotecas das instituições a que se vinculam os programas e o Portal Domínio Público.

b) Identificação das fontes

Para identificar as fontes, utilizou-se os seguintes descritores: “Avaliação”, “Avaliar”, “Avaliação Educacional”, “Aprovação”, “Reprovação”, “Vestibular”, “Exames vestibulares”, “Qualidade (da educação e do ensino)”, “Rendimento escolar”, “Fracasso escolar”, “Sucesso escolar”, “Provas” e “Evasão”.

c) Organização do material coletado

O material selecionado foi organizado em planilha *Microsoft Excel* contendo os dados principais de cada produção, como “Tipo de Produção”, “Revista/Editora/IES”, “Ano”, “Volume” e “Número”, “Seção na Revista”, “Autor”, “Vínculo Institucional”, “Orientador”, “Título do Trabalho” e “Palavras-chave dos trabalhos”.

d) Modelagem dos dados

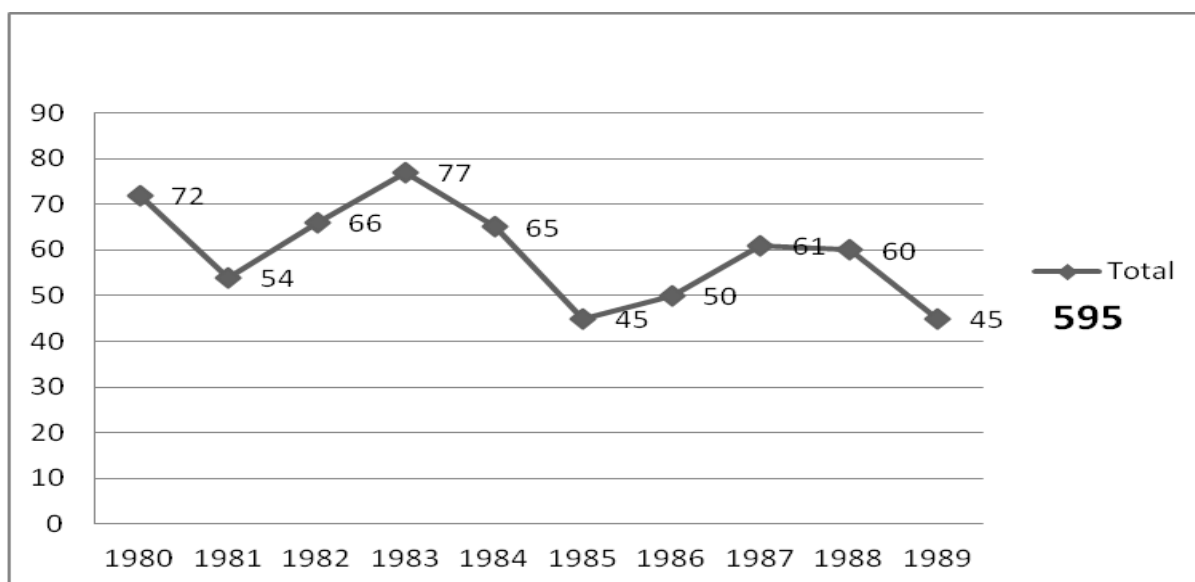
Buscou-se eliminar nas planilhas *Microsoft Excel* organizadas as inconsistências dos dados coletados, como erro de grafia, duplicidades, eliminação de campo em branco, entre outros que podem atrapalhar a elaboração de tabelas e gráficos.

e) Confecção de gráficos e tabelas dinâmicas

Nesta última etapa, após organização e modelagem do material coletado, foi possível a criação de tabelas dinâmicas que permitiram visualizar a distribuição do conhecimento sobre avaliação ao longo dos anos 1980.

A seguir são apresentados dados coletados e que possibilitam uma visão panorâmica da produção levantada.

No Gráfico 1 os 595 trabalhos encontrados são distribuídos segundo o ano de sua publicação, nele se observa a variação da produção sobre a temática analisada, concentrada, principalmente, nos anos de 1980, que obteve 72 trabalhos catalogados e em 1983, com 77 trabalhos, com um queda considerável nos anos de 1985 e 1989, tendo sido produzido 45 trabalhos nesses dois anos.

GRÁFICO 1 – Distribuição do material por ano de publicação (1980-1989)

Fonte: O AUTOR (2015)

A maior concentração da produção científica sobre avaliação nos primeiros anos da década de 1980, conforme aponta o Gráfico 1, se deve principalmente pela elaboração de dissertações e teses produzidas no início da referida década. Trata-se de um período em que, segundo Saviani (2008, p. 402), as pedagogias críticas buscam orientar a prática educativa brasileira, com “[...] teorias que não apenas se constituíssem como alternativa a pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”.

Na Tabela 1 os estudos encontram-se distribuídos segundo o tipo de produção (artigo de revista, anais de evento, capítulo de livro, dissertação de mestrado, documento oficial, livro, tese de doutorado e tese de professor titular), é possível notar que no período há grande publicação de artigos científicos e dissertações de mestrado. Interessante notar que esses dois tipos de produções, juntamente com as teses, são, segundo Magda Soares (1989), as que melhor expressam o conhecimento ainda em construção, cuja circulação ocorre de forma concomitante à sua elaboração.

TABELA 1 – Distribuição do material por tipo de produção (1980-1989) (continua)

Tipos de Trabalho	Quantidade
Artigo de revista	252
Dissertação de Mestrado	243
Livro	65
Tese de Doutorado	10

TABELA 1 – Distribuição do material por tipo de produção (1980-1989) (conclusão)

Tipos de Trabalho	Quantidade
Anais de Evento	9
Documento Oficial	8
Capítulo de Livro	6
Tese de Professor Titular	2
Total geral	595

Fonte: O AUTOR (2015)

Na Tabela 2 são identificadas as revistas científicas que tiveram suas produções catalogadas no levantamento, a maioria dos artigos foi publicada por duas revistas editadas pela Fundação Carlos Chagas, “Educação e Seleção”, que aparece com 147 artigos, e “Cadernos de Pesquisa”, com 56 artigos. Trata-se de uma instituição que tem um longo histórico com questões relacionadas à seleção e avaliação educacional, e onde se encontram vinculados pesquisadores que há algum tempo realizam pesquisas e estudos nessa área de conhecimento, dentre os quais estão Adolpho Ribeiro Netto, Dagmar M. L. Zibas, Bernadete A. Gatti, Heraldo Marelim Vianna, entre outros autores listados mais a frente na Tabela 6.

TABELA 2 – Distribuição do material por revistas científicas (1980-1989)

Revistas	Quantidade
Educação e Seleção	147
Cadernos de Pesquisa	56
Em Aberto	15
Educação e Avaliação	13
Educação & Sociedade	8
Revista da Fac.Edu.USP	5
Educação em Revista	5
Cadernos CEDES	3
Total geral	252

Fonte: O AUTOR (2015)

Na Tabela 3 as 12 teses e 243 dissertações encontradas são distribuídas de acordo com o ano de sua defesa. Nela pode-se observar que nos anos de 1980, 1982 e 1983 se ultrapassa o total de 30 produções, sendo que a menor produção se encontra nos anos de 1985, 1987 e 1989, que variaram entre 17 e 19 trabalhos. Os dados da tabela corroboram a análise do Gráfico 1 apresentado no início desta seção, quando apontou-se a concentração da produção nos anos iniciais da década de 1980.

TABELA 3 – Distribuição do material por ano e tipo de estudo (dissertação ou tese) (1980-1989)

Ano	Dissertação de Mestrado	Tese de Doutorado	Tese de Professor Titular	Quantidade
1980	32			32
1981	22	2	2	26
1982	32			32
1983	35	3		38
1984	28	1		29
1985	16	1		17
1986	14			14
1987	19			19
1988	29			29
1989	16	3		19
Total geral	243	10	2	255

Fonte: O AUTOR (2015)

Na Tabela 4 são apresentadas as Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram defendidas as teses e dissertações no período pesquisado, destaque para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que obteve 79 dissertações defendidas em seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que teve início em 1972, com a criação do Mestrado, e se ampliou em 1980, com a criação do Doutorado. Mais de um terço dessa produção foi orientada por duas professoras vinculadas ao programa: Ligia Gomes Elliot, que orientou 17 trabalhos, e Lilia da Rocha Bastos, que orientou 15 trabalhos.

TABELA 4 – Distribuição dos trabalhos (teses e dissertações) por instituição (1980-1989) (continua)

IES	Quantidade
UFRJ	79
PUC-SP	17
UERJ	17
UNB	16
UFES	15
UFSCAR	13
PUC-RJ	11
UFPR	11
UFF	10
UNIMEP	9
FGV	8
PUC-RS	8
UFRGS	8
USP	8
UFSM	7
UNICAMP	6

TABELA 4 – Distribuição dos trabalhos (teses e dissertações) por instituição (1980-1989) (conclusão)

IES	Quantidade
UFBA	5
UFC	4
UFMG	2
UFRN	1
Total geral	255

Fonte: O AUTOR (2015)

Na Tabela 5 foram identificadas as editoras que publicaram os livros e capítulos de livros produzidos durante os anos 1980, destaque para a Editora Cortez, com seis produções, Editora da UFRGS, com cinco produções, Editora Pedagógica Universitária (EPU), com quatro produções, e Ministério da Educação e Editora Vozes com três produções cada. Saviani (2008, p. 407), menciona que foi nesse período, de 1980 a 1991, que “[...] as principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área”.

TABELA 5 – Distribuição dos livros e capítulos de livros por editora (1980-1989) (continua)

Editoras	Quantidade
Cortez	6
UFRGS	5
EPU	4
MEC	3
Vozes	3
UFMG	2
UFBA	2
UFRRJ	2
ABT	2
UFES	2
IBRASA	2
Ática	2
Moraes	2
Sem editora	2
Autores Associados	2
SEC-SP	1
Educam	1
Suina	1
Francisco Alves	1
FGV	1
Graal	1

TABELA 5 – Distribuição dos livros e capítulos de livros por editora (1980-1989) (conclusão)

Editores	Quantidade
CNPq	1
IAEA - Princeton	1
UFC	1
Casa da Cultura	1
Achiamé	1
INEP	1
SEC-BA	1
UNICAMP	1
Segrise	1
Zahar	1
SME-Juiz de Fora	1
UNB	1
Brasiliense	1
ALMED	1
CRUB	1
Mestre Jou	1
UFPR	1
CEDATE	1
FCC	1
Pallotti	1
Pioneira	1
ABMES	1
Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro	1
IUPERJ	1
LTC	1
Total geral	72

Fonte: O AUTOR (2015)

Na Tabela 6 são identificados os autores que tiveram mais de duas publicações durante o período analisado, a partir do vínculo institucional desses autores é possível pensar a possibilidade da formação de alguns grupos, caso dos onze autores vinculados a Fundação Carlos Chagas (FCC), dos nove vinculados a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), dois seis vinculados a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dos seis vinculados a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dos seis vinculados a Universidade de Brasília (UNB), dos seis vinculados a Universidade de São Paulo (USP), dos três vinculados a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dos três vinculados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-SP) e dos três vinculados a Universidade Federal do Ceará (UFC).

TABELA 6 – Distribuição dos autores que produziram mais de dois textos (1980-1989) (continua)

Autor	Vínculo Institucional	Quantidade
Heraldo Marelim VIANNA	FCC	28
Bernardete A. GATTI	FCC/PUC-SP	14
Menga LÜDKE	PUC-RJ	12
Adolpho RIBEIRO NETTO	FCC	10
Nícia Maria BESSA	PUC-RJ	10
Zélia D. MEDIANO	PUC-RJ	10
Bernardo BUCHWEITZ	UFRGS	9
Pedro DEMO	UNB/IPEA/INEP	8
Maria Amélia Azevedo GOLDBERG	FCC/PUC-SP	8
Fernando Lang da SILVEIRA	UFRGS/PUC-RS	7
Leny Campagno Cyrino BASSO	PUC-RJ	7
Sérgio Costa RIBEIRO	CESGRANRIO/PUC-RJ	7
Ana Maria de Oliveira LOPES	PUC-RJ	6
Dagmar M. L. ZIBAS	FCC	6
Giselda Santana MORAIS	UFS	6
Marco Antônio MOREIRA	UFRGS	6
Elba Siqueira de Sá BARRETTO	FCC	5
Léa DEPRESBITERIS	SENAI-SP	5
Maria Lúcia Faria MORO	UFPR	5
Maria do Socorro Taurino BRITO	UFPB	5
Cláudio de Moura CASTRO	CAPES/IPEA	4
Lúcia Marques PINHEIRO	INEP	4
Zaia BRANDÃO	IUPERJ	4
Anna Maria Bianchini BAETA	FGV	3
Analúcia Dias SCHLIEMANN	UFPE	3
Any Dutra Coelho da ROCHA	UCAM	3
Aida Maria MONTEIRO	UFPE	3
Carlos Alberto Serpa de OLIVEIRA	CESGRANRIO/PUC-RJ	3
Clarilza Prado de SOUSA	PUC-SP	3
Flávia de Barros CARONE	USP	3
Heloísa LÜCK	UFPR	3
Jussara Maria Lerch HOFFMAN	UFRGS	3
Lauro MORHY	UNB	3
Lygia Correa Dias de MORAES	USP	3
Maria Laura P. B. FRANCO	FCC/PUC-SP	3
Marli E. D. A. ANDRÉ	PUC-RJ	3
Raimundo Alberto NORMANDO	UFC	3
Simon SCHWARTZMAN	IUPERJ/FGV	3
Alda BALTAR	UNB	2
Alaor Correa PINTO	SENAI-SP	2
Ana Maria SAUL	PUC-SP	2

TABELA 6 – Distribuição dos autores que produziram mais de dois textos (1980-1989) (conclusão)

Autor	Vínculo Institucional	Quantidade
Cipriano LUCKESI	UFBA	2
Daniel Augusto MOREIRA	USP	2
Enilde L. J. FAULSTICH	UNB	2
Ênio de MAGALHÃES	UNB	2
Eny Marisa MAIA	FCC	2
Ernesto SCHIEFELBEIN	ONU	2
Fúlvia ROSEMBERG	FCC/PUC-SP	2
Guiomar Namó MELLO	FCC/PUC-SP	2
José Geraldo TEIXEIRA	UFJF	2
José Luiz Pieroni RODRIGUES	SENAI-SP	2
Lauro Amélio PATZLAFF	UNB	2
Lucila Maria Costi SANTAROSA	UFRGS	2
Luiz PASQUALI	UNB/MEC	2
Manuel Luiz LEÃO	UFRGS	2
Maria Aparecida Ciavatta FRANCO	UERJ/UFF	2
Maria Helena Souza PATTO	USP	2
Maria do Horto Soares MOTTA	UFRGS	2
Maria Lúcia Faria MORA	USP	2
Maria Thereza Fraga ROCCO	UFF	2
Maria Lúcia Lopes DALLAGO	UFC	2
Mauro Villar de QUEIROZ	UFC	2
Michel THIOLENT	UFRJ	2
Ruben KLEIN	UFRJ/CNPq	2
Robert STAKE	Universidade de Illinois	2
Rose Neubauer da SILVA	FCC	2
Sueli Cotrim TENCA	USP	2
Terezinha Nunes CARRAHER	UFPE	2
Thereza PENNA FIRME	UFRGS/PUC-RJ/UFRJ	2
UFC		2
Wilma Porto de PRIOR	UFS	

Fonte: O AUTOR

De um total de 548 autores que publicaram nesse período (APÊNDICE A), 71 tiveram mais de duas publicações. Desse total procuramos selecionar aqueles que podem ser considerados os principais autores quando se pensar na construção de um campo científico brasileiro da avaliação. Para esse fim foi realizado um levantamento de trabalhos que analisam a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, com a intenção de verificar a presença de alguns dos autores listados na Tabela 6. Nesses trabalhos, 19 dos 71 autores que tiveram mais de duas publicações são mencionados por sua contribuição teórica prestada à avaliação educacional no país.

Destacamos que a presença de Robert Stake, reconhecido autor estadunidense da avaliação, como um dos autores que produziram mais de dois textos sobre a temática no Brasil, tem haver com a própria dimensão do levantamento bibliográfico realizado, que não se restringiu, num primeiro momento, apenas a autores nacionais, mas a toda produção de conhecimento sobre o tema da avaliação publicada na década de 1980 no país, assim temos nessa lista a inclusão de outros autores estrangeiros, como Alain Bienayme (França), Cayetano De Lella (México), Denis C. Phillips (Estados Unidos), dentre outros que se encontram listados no “Apêndice A” deste trabalho.

Na subseção que segue identificamos em um quadro os principais autores da avaliação no Brasil, mas antes os relembramos com os estudos produzidos que mencionam a presença desses autores na trajetória da avaliação educacional no país.

5.2 Identificação dos principais autores da avaliação educacional na década de 1980

Diante da quantidade de autores mencionados anteriormente, nossa intenção foi destacar aqueles mais representativos para a discussão na área da avaliação durante o período pesquisado. Para isso consideramos, para além do que aponta a Tabela 6, a respeito da proporção dos autores que tiveram mais de duas publicações no período, o cruzamento com trabalhos que analisam a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil e destacam o protagonismo de alguns autores para a área (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; DEPRESBITERIS, 1999; FREITAS, 2007; GATTI, 2002; 2009; PENNA FIRME, 1988; SAUL, 2010; SOUSA, 1998; SOUSA, 2005; VIANNA, 1995).

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

Léa Depresbiteris (1999, p. 30), discutindo conceitos e visões gerados ao longo da história da avaliação, menciona as contribuições de Cipriano Luckesi para pensar a distinção entre avaliar e verificar, de Maria Laura Franco para saber em que paradigmas a avaliação se apoia, de Pedro Demo com sua discussão sobre qualidade na avaliação, de Ana Maria Saul com sua proposta de avaliação qualitativa nomeada de avaliação emancipatória, e dentre estes o protagonismo de Heraldo Marelím Vianna que “foi um dos pioneiros da

avaliação no país”. A autora inclui ainda nesta lista outros estudiosos brasileiros, são eles Menga Lüdke, Marli André, Jussara Hoffman e Thereza Penna Firme.

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

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

Thereza Penna Firme (1988, p. 149) menciona as iniciativas de capacitação de recursos humanos em avaliação, especialmente a nível de pós-graduação (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais/Tecnologia Educacional/INPE/SP; UFRJ e UFES) e de treinamento (MEC, ABT, SECs estaduais e municipais e instituições educacionais públicas e particulares a nível de 1º, 2º e 3º graus), de onde surgiram teses e trabalhos acadêmicos e práticos que tiveram como característica principal situar a avaliação no seu campo profissional. Entre os atores desse empreendimento a autora cita a participação de Thereza Penna Firme, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Clarilza Prado de Sousa, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco e Ana Maria Saul.

Ana Maria Saul (2010, p. 41), explorando a trajetória da avaliação educacional brasileira a partir de seus focos de atenção, destaca os trabalhos que buscaram “progredir rumo às propostas de avaliação numa abordagem qualitativa [...]”, nesta perspectiva encontram-se autores como Marli André, Maria Amélia A. Goldberg, Clarilza Prado de

Sousa, e outros que tiveram seus textos publicados nos dois primeiros e únicos números da revista *Educação e Avaliação*, publicado nos anos de 1980 e 1981, respectivamente. Nestes números podem ser encontrados alguns textos que discutem a relação entre medo e poder na avaliação e a problemática da avaliação e tomada de decisão. Dentre os autores dos artigos publicados sobre avaliação nestes números encontram-se Maria Amélia Azevedo Goldberg e Clarilza Prado de Sousa.

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

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

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

Do cruzamento das informações trazidas por esses autores somadas aos resultados encontrados no estudo quantitativo que realizamos, chegamos a alguns nomes que estamos considerando como os principais autores da avaliação educacional na década de 1980 no Brasil. Dos 71 autores que foram enquadrados como os que produziram mais de duas publicações sobre avaliação na década estudada, 19 deles também tiveram destaque nos estudos sobre a história da avaliação no país, conforme destacados no Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – Os principais autores da avaliação educacional na década de 1980

Autores	Vínculo Institucional
Adolpho Ribeiro NETTO	FCC
Ana Maria SAUL	PUC-SP
Bernardete Angelina GATTI	PUC-SP/FCC
Clarilza Prado de SOUSA	PUC-SP
Claudio de Moura CASTRO	CAPES/IPEA
Cipriano Carlos LUCKESI	UFBA
Elba Siqueira de Sá BARRETTO	FCC
Heraldo Marelim VIANNA	FCC
Jussara Maria Lerch HOFFMAN	UFRGS
Lea DEPRESBITERIS	SENAI-SP
Maria Amélia Azevedo GOLDBERG	FCC/PUC-SP/UNICAMP
Maria Laura Puglisi Barbosa FRANCO	PUC-SP/FCC
Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ	PUC-RJ
Menga LÜDKE	PUC-RJ/UFF
Pedro DEMO	UNB/IPEA/INEP/OMEP
Ruben KLEIN	UFRJ/CNPq
Sérgio Costa RIBEIRO	CESGRANRIO/PUC-RJ
Simon SCHWARTZMAN	IUPERJ/FGV
Thereza PENNA FIRME	UFRGS/PUC-RJ/UFRJ

Fonte: O AUTOR (2016)

Temos assim, no Quadro 1, uma lista que inclui diferentes autores, vinculados as mais diversas instituições e centros de pesquisa brasileiros, e que refletem em suas produções os problemas educacionais do período, inserindo a avaliação educacional na agenda de questões relacionadas tanto a educação básica quanto ao ensino superior. As produções desses autores discutem a avaliação sob diversas perspectivas, desde aquelas referenciadas a medidas e testes educacionais, as que tratam do rendimento escolar dos alunos, das questões do acesso à universidade por meio de concursos vestibulares, da avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileira, aquelas que discutem teoricamente a avaliação e propõem uma abordagem de natureza mais qualitativa para a avaliação educacional.

Na próxima subseção, esses 19 autores são apresentados de acordo com algumas de suas informações, o que nos possibilita visualizar, dentre outros aspectos, sua formação acadêmica, o lugar de onde falam e seus interesses científicos em termos de áreas de pesquisa que atuam/atuaram.

5.3 Caracterização dos principais autores da avaliação educacional na década de 1980

Nesta subseção caracterizamos sumariamente os autores anteriormente mencionados, para isso consideramos alguns dados, tais como a sua formação (graduação e pós-graduação), seu vínculo institucional e suas áreas de interesse na pesquisa, conforme informações disponíveis em seus Currículos Lattes e outras fontes, como sites institucionais com referências biográficas de alguns autores. A apresentação a seguir obedece à ordem alfabética dos nomes dos autores.

Adolpho Ribeiro Netto formado em Medicina Veterinária pela Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo (1953), com Doutorado em Medicina Veterinária, Professor Titular da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, da USP, da qual foi Diretor entre 1972 e 1976. Foi diretor presidente da Fundação Carlos Chagas, instituição que criou em 1964, dentro de sua própria sala e com infraestrutura da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP, da qual também foi seu diretor (1972-1976). Presidiu a Fundação Carlos Chagas (FCC), no período de 1969 a 1986. Suas áreas de pesquisa foram: estatística e epidemiologia.

Ana Maria Saul formada em Pedagogia (1968), com Mestrado (1971) e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) (1985) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desde 1970 e atualmente atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação: Currículo e Educação: Formação de Formadores da mesma instituição. Coordena a Cátedra Paulo Freire sediada na PUC-SP. Suas áreas de pesquisas são: políticas públicas, currículo, formação de educadores, pensamento freireano e avaliação educacional.

Bernardete Angelina Gatti formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1962) e Doutorado em Psicologia pela Université de Paris VII - Université Denis Diderot (1972), com Pós-Doutorados na Université de Montréal (1974) e na Pennsylvania State University (1974). Foi professora da USP (1966-1985) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP (1978-2006). Também exerceu o cargo de Superintendente de Educação e Pesquisa na Fundação Carlos Chagas (1974-2011), tendo sido Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Suas áreas de pesquisa são: formação de Professores, avaliação educacional e metodologias da investigação científica.

Clarilza Prado de Sousa formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968), com Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), e Pós-Doutorados pela Ecole des hautes études en sciences sociales (1996) e pela Harvard University (1999). É professora permanente do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. Suas áreas de pesquisa são: avaliação educacional, representações sociais e educação, estudos psicossociais e profissionalização docente.

Claudio de Moura Castro formado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1962), pós-graduado pela Fundação Getúlio Vargas (1963), com Mestrado em Economia pela Yale University (1964), Doutorado pela University of California - Berkeley (1965) e Ph.D. em Economia pela, Vanderbilt University (1970). Foi professor da Fundação Getúlio Vargas (1971-1979), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1970-1979), do Centro Comparativo de Educação da University of Chicago (1973-1974), da Universidade de Brasília (1984-1985), do instituto Universitário de Estudos de Desenvolvimento na Université de Genève (1987-88) e da Université de la Bourgogne (1989). Foi diretor geral da CAPES (1979-1982).

Cipriano Carlos Luckesi formado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (1970), também Bacharel em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968), com Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1976) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Foi professor da Universidade Federal da Bahia (1972-2002), da Universidade Estadual de Feira de Santana (1972-1992) e da Universidade Católica do Salvador (1972). Suas áreas de pesquisa são: filosofia da educação, teoria do ensino, didática, educação e ludicidade e avaliação da aprendizagem escolar.

Elba Siqueira de Sá Barretto formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1965), com Mestrado (1980) e Doutorado (1991) em Sociologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Foi professora assistente da Universidade de São Paulo (1989-2009) e Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC). Trabalhou ainda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983-1984) e na Universidade Federal do Pará (1994-1997). Atualmente é consultora da FCC. Suas áreas de pesquisa são: políticas públicas, ensino fundamental, currículo e formação docente.

Heraldo Marelim Vianna formado em Geografia e História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1952), graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio

de Janeiro (1955), especialização em Educação pela University of Michigan - Ann Arbor (1967), especialização em Pedagogia pela Centre International D'études Pédagogiques (1968), com Mestrado em Educação pela Michigan State University (1969) e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Foi pesquisador da Fundação Carlos Chagas (1970-2013). Suas áreas de pesquisa foram: psicologia da educação, avaliação, formação do avaliador.

Jussara Maria Lerch Hoffman formada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1974) e com Mestrado em Educação/Avaliação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981). Foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1982-1986) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986-1996). Atualmente é diretora da Editora Mediação. Suas áreas de pesquisa são: avaliação, avaliação mediadora, avaliação na pré-escola, avaliação de redações.

Léa Depresbiteris formada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (1974), com Mestrado em Tecnologia Educacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (1977) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1988). Foi técnica em educação no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1977-2001). Suas áreas de pesquisa foram: educação, avaliação, formação profissional.

Maria Amélia Azevedo Goldberg formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1960), graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1965), possui Doutorado em Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo (1969) e Pós-Doutorado na United Nation Educational (1975). É professora titular da Universidade de São Paulo. Suas áreas de pesquisa são: infância, violência doméstica (especialmente de natureza sexual e psicológica), cultura e violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae (1960), com Mestrado (1977) e Doutorado (1981) em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (1985). Foi professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982-2006) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (1975-2008). Atualmente é professora titular do Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco. Suas áreas de pesquisa são: ensino médio, educação profissionalizante, avaliação, representações sociais.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André formada em Letras pela Universidade de São Paulo (1966) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973), com Mestrado

em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976), Doutorado em Psicologia da Educação na University of Illinois em Urbana-Champaign (1978) e Pós-Doutorado na University of Illinois at Urbana Champaign (1983). Foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978-1986) e da Universidade de São Paulo (1987-1999). Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Suas áreas de pesquisa são: formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação.

Menga Lüdke formada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1956), com Doutorado em Sociologia da Educação pela Université de Paris X (1969) e Pós-Doutorados na University of California Berkeley (1981) e na University of London (1986). Foi professora associada da Universidade Federal Fluminense (1983-1991). Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade católica de Petrópolis. Suas áreas de pesquisa são: problemas da formação, pesquisa e profissão docentes, socialização profissional e avaliação escolar.

Pedro Demo formado em Filosofia pelo Bom Jesus (1963), com Doutorado em Sociologia pela Universität Des Saarlandes (1971) e Pós-Doutorados na Universität Erlangen-Nürnberg (1983) e na University Of California At Los Angeles (2000). Foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1971-1975), da Universidade Federal Fluminense (1975-1977), do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1972) e da Universidade de Brasília (1976-2008). Foi também técnico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (1975-1994). Foi Diretor Geral de Estudos e Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1984-1985). Suas áreas de pesquisa são: sociologia da educação, pobreza política, metodologia científica, pesquisa qualitativa, cidadania popular.

Ruben Klein formado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968), com Mestrado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1969), Doutorado em Matemática pela Massachusetts Institute Of Technology (1974) e Pós-Doutorados na University of California System (1978), University of California System (1987) e University of California System (1988). Foi pesquisador na Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1974-1989) e no Laboratório Nacional de Computação Científica (1989-2002). Atualmente é consultor da Fundação Cesgranrio. Suas áreas de pesquisa são: modelos de fluxo escolar, avaliação educacional: teoria de resposta ao item, avaliação educacional: fatores associados, estatística.

Sérgio Costa Ribeiro formado em Engenharia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1961), com Doutorado em Física pela Universidade de São Paulo

(1964). Foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967-1995), da Universidade de São Paulo (1992-1994) e do Laboratório Nacional de Computação Científica (1987-1995). Também foi Diretor de Estudos e Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1982-1983). Foi coordenador do Programa de Estudos em Política de Educação Superior da Secretaria de Educação Superior do MEC (1986-1987). Suas áreas de pesquisa foram: fluxo dos alunos, censo educacional, pedagogia da repetência, vestibular.

Simon Schwartzman formado em Sociologia e Política e Administração Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais (1961), com Mestrado em Sociologia pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (1963) e Doutorado em ciências políticas pela University of California Berkeley (1973). Foi professor da Universidade Federal de Minas Gerais (1961-1964), do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1970-1986), da Fundação Getúlio Vargas (1970-1999) e da Universidade de São Paulo (1989-1994). Foi também Presidente da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1994-1998). Suas áreas de pesquisa são: política comparada, educação superior, ciência e tecnologia, educação e sociologia da ciência.

Thereza Penna Firme formada em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1962), com Mestrado em Psicologia Educacional pela University of Wisconsin (1965), Mestrado em Educação pela Stanford University (1966) e Doutorado em Educação e Psicologia da Criança e do Adolescente pela Stanford University (1969). Foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980-1983), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983-1987) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988-1997). Atualmente é Professora do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. Suas áreas de pesquisa são: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Avaliação.

Nesse breve sumário apresentado, observa-se que a formação inicial (graduação) dos autores é bem diversificada, figurando em menor proporção as áreas de Medicina, Sociologia, Matemática, Engenharia, Economia e Geografia, tendo um autor se formado em cada uma dessas áreas. Já nas áreas de Letras e Psicologia são dois os números de autores formados em cada uma dessas áreas, três autores em Filosofia e a grande maioria, seis autores, é formada em Pedagogia. De modo geral, temos 13 autores formados em áreas diversas daquela que comumente costuma discutir as questões relacionadas a educação e a avaliação, caso da Pedagogia. Isso mostra que a temática da avaliação educacional nos anos 1980 interessou a pesquisadores brasileiros das mais distintas áreas de formação, que por um

lado reforçavam o caráter técnico da avaliação presente na sua abordagem de avaliação como mensuração, e por outro, iniciava-se uma discussão de cunho mais político da avaliação presente na abordagem que enfatiza a participação na avaliação, conforme melhores definidas na sexta seção desta tese.

Na próxima subseção, definimos os textos que foram selecionados para a análise da construção do campo científico da avaliação educacional nos anos 1980, assim como justificamos a seleção destes a partir da sua frequência na ferramentas de citação do Google.

5.4 Os textos selecionados para análise

Após identificarmos os autores nacionais que tiveram maior destaque no cenário de discussão sobre a temática da avaliação nos anos 1980, o passo seguinte foi a definição dos textos a serem analisados. Para tanto, recorremos ao Google Acadêmico, em sua ferramenta Citações do Google Acadêmico a fim de identificarmos que obras dos respectivos autores foram citadas ao menos uma vez no período pesquisado (1980-1989) e que discutisse a temática da avaliação educacional.

Inseriu-se no campo de busca, inicialmente, o nome completo dos autores, seguido pelas diferentes variações pelas quais passaram as assinaturas dos autores, conforme indicações de seus Currículos Lattes. Caso, por exemplo, de Menga Lüdke que tem como nome completo Hermengarda Alves Lüdke. Em outros casos utilizou-se apenas o primeiro e o último nome, exemplo: Heraldo Vianna (que se chama Heraldo Marelim Vianna) e Bernardete Gatti (Bernardete Angelina Gatti). Isso se fez necessário na medida em que buscamos abranger toda produção dos autores com as diferentes apresentações de seus nomes nos trabalhos disponíveis online.

Nessa busca foram encontrados 79 trabalhos publicados pelos autores ao longo da década de 1980, e que se encontram listados na Tabela 7 a seguir, que traz o autor, ano de publicação do texto seguido por letras que indicam produções diferentes publicados no mesmo ano, o título do mesmo, o tipo de trabalho e quantidade de citação do texto no Google acadêmico.

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (continua)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Heraldo Marelim Vianna	1989d	Introdução à Avaliação Educacional	Livro	42
	1988a	Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades	Artigo	12
	1980a	A Perspectiva das Medidas Referenciadas a Critério	Artigo	10
	1986a	Acesso à Universidade: os caminhos da perplexidade	Artigo	10
	1989a	A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas	Artigo	9
	1989b	Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades	Artigo	9
	1989c	Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades.	Artigo	9
	1980b	Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior	Artigo	7
	1982a	Redação e Medida da Expressão Escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional	Artigo	7
	1986b	Acesso à Universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção	Artigo	7
	1987	Acesso à Universidade: um estudo de validade	Artigo	6

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (continuação)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Heraldo Marelim Vianna	1982b	Avaliação Educacional: algumas idéias precursoras	Artigo	6
	1982c	Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador	Artigo	6
	1981a	Glossário de Termos Técnicos em Medidas Educacionais	Livro	5
	1988b	Avaliação do rendimento de alunos das 2 ^{as} e 4 ^{as} séries de escolas oficiais do Estado do Paraná	Artigo	5
	1983	Validade de Construto em Teses Educacionais	Artigo	4
	1988c	Acesso à Universidade: uma reflexão ao longo do tempo	Artigo	4
	1980c	Acesso à Universidade: reflexão sobre problemas atuais	Artigo	4
	1984a	Qualificação Técnica e Construção de Instrumentos de Medida Educacional	Artigo	3
	1981b	Medida de Expressão Escrita e Prova Objetiva: um estudo preliminar de validade	Artigo	2
	1985	Programa de Medidas para Fins de Ensino e Orientação	Artigo	2
	1984b	Natureza das Medidas Educacionais	Artigo	1
	1981c	Comunicação e Expressão no Acesso à Universidade: uma experiência diversificada	Artigo	1
Menga Lüdke	1983	Discussão do trabalho de Robert E. Stake, estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional	Artigo	8

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (continuação)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Menga Lüdke	1988	Pesquisando sobre avaliação na escola básica	Artigo	6
	1984	O que vale em avaliação	Artigo	5
	1987b	A caminho de uma sociologia da avaliação	Artigo	5
	1987c	Proposta de sistemática de avaliação dos programas de pós-graduação em educação	Artigo	5
	1989	Por uma sociologia da avaliação	Artigo	3
	1987a	Avaliação e universidade: um debate necessário	Artigo	3
	1988	Avaliação do aluno: um assunto quase maldito	Anais	3
Simon Schwartzman	1980	Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento	Livro	96
	1989	Funções e metodologias de avaliação do ensino superior	Documento de trabalho	36
	1988	La calidad de la educación superior en América Latina	Anais	18
	1989	Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário	Documento de trabalho	11
	1982	Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria	Artigo	9
	1986	A problemática da avaliação: excelência acadêmica e maturação institucional	Documento de trabalho	6
	1987	Avaliação do ensino superior: da consciência e da necessidade à prática	Artigo	3

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (continuação)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Simon Schwartzman	1984	Evaluation and efficiency of research and experimental development (R&D) institutions and units	Artigo	3
Sérgio Costa Ribeiro	1988	O Vestibular 1988: Seleção ou exclusão?	Artigo	21
	1989	Acesso ao ensino superior: uma visão	Documento de trabalho	11
	1982	O vestibular	Artigo	8
	1983	Quem vai para a universidade?	Artigo	8
	1986	Vestibular: a visão de professores e alunos das instituições de ensino superior hoje	Artigo	3
	1981	Flutuação de critérios na avaliação de redações	Artigo	1
Adolpho Ribeiro Netto	1986a	O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias	Artigo	15
	1980	Acesso à universidade: seu significado e implicações	Artigo	3
	1982	Considerações sobre Avaliação Educacional	Artigo	2
	1985	O vestibular unificado no atual contexto educacional: o ressurgimento de antigos problemas	Artigo	2
	1986b	Aptidão intelectual e acesso ao ensino superior	Artigo	1
	1983	Conhecimentos, aptidão e competências básicas para ingresso no Ensino Superior	Artigo	1
Pedro Demo	1987	Avaliação Qualitativa	Livro	728
	1984	Avaliação participante: algumas idéias iniciais para a discussão	Artigo	8
	1986	Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório	Artigo	6

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (continuação)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Pedro Demo	1988	Avaliação qualitativa V: purismos e populismos	Artigo	5
Bernardete Gatti	1981	A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso	Artigo	42
	1987	Testes e Avaliações do Ensino no Brasil	Artigo	24
	1988a	Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades	Artigo	12
	1988b	Avaliação do rendimento de alunos das 2ªs e 4ªs séries de escolas oficiais do Estado do Paraná	Artigo	5
Elba Siqueira de Sá Barretto	1983	Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais. Um estudo de caso no sertão do Piauí	Artigo	12
	1988	Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva de superação do fracasso escolar	Artigo	8
	1987a	Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista	Artigo	7
	1987b	Avaliação na escola de 1º Grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do ciclo básico	Artigo	3
Ana Maria Saul	1988	Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo	Livro	438

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (continuação)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Ana Maria Saul	1987	Proposta de sistemática de avaliação dos programas de pós-graduação em educação	Artigo	5
	1988	Avaliação da universidade: Buscando uma alternativa democrática	Artigo	4
Claudio de Moura Castro	1986	As avaliações da Capes	Capítulo de livro	26
	1982	Sua excelência o Vestibular	Artigo	16
	1983	Avaliando as avaliações da CAPES	Artigo	10
Marli André	1983	Use Of Content Analysis In Educational Evaluation	Artigo	7
	1982	O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional	Artigo	7
	1984	O Projeto Logos Ii e Sua Atuação Junto Aos Professores Leigos do Piauí	Artigo	4
Maria Amélia Azevedo Goldberg	1982	Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios	Livro	27
	1980	Avaliação Educacional: medo e poder	Artigo	12
	1980	Inovação Educacional: Um Projeto Controlado por Avaliação e Pesquisa	Livro	11
Cipriano Luckesi	1984	Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo	Artigo	154
	1988	Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?	Anais	17

TABELA 7 – Distribuição dos textos a partir dos autores que mais publicaram (conclusão)

Autor	Ano	Título do trabalho	Tipo de texto	Quantidade de citação no Google Acadêmico
Ruben Klein	1982	A divisão interna da universidade: posição social das carreiras	Artigo	35
	1981	Flutuação de critérios na avaliação de redações	Artigo	1
Jussara Hoffmann	1988	A controvérsia da redação no vestibular: questão de fidedignidade da medida ou de pertinência da prova	Artigo	2
	1989	Avaliação: um Estado de Alerta Permanente Sobre o Significado da Ação Educativa	Artigo	1
Léa Depresbiteris	1989	O desafio da avaliação da aprendizagem dos fundamentos a uma proposta inovadora	Livro	133
	1987	Avaliação da Aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla	Artigo	1
Thereza Penna Firme	1982	Avaliação do professor	Artigo	7
	1988	Avaliação: resposta, responsabilidade, integração	Documento de trabalho	4
Clarilza Prado de Sousa	1982	Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios	Livro	27
Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	1980	Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa	Livro	11

Fonte: GOOGLE ACADÊMICO. Tabela elaborado pelo autor (2016)

Note-se que se realizada uma somatória geral das produções na tabela 8, o número total de textos é de 86 trabalhos e não 79 como indicamos anteriormente. Assim, cabe salientar que alguns desses trabalhos possuem autoria de outros autores listados na tabela, é o caso de Saul e Lüdke que juntas, com mais dois autores, possuem 1 artigo (“Proposta de sistemática de avaliação dos programas de pós-graduação em educação”); Klein e Ribeiro

possuem 2 trabalhos juntos (“Flutuação de critérios na avaliação de redações”; “A divisão interna da universidade: posição social das carreiras”); Vianna e Gatti também com 2 textos juntos (“Avaliação do rendimento de alunos das 2^{as} e 4^{as} séries de escolas oficiais do Estado do Paraná”; “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades”); Goldberg e Franco possuem 1 texto em conjunto (“Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa”); e Goldberg e Sousa também com 1 texto juntas (“Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios”).

Na subseção que segue os textos selecionados para a pesquisa são caracterizados a partir de alguns indicadores da produção que dão uma dimensão e alcance dessas publicações.

5.5 Caracterização dos textos selecionados

Os 79 textos selecionados na pesquisa foram também classificados segundo o tipo de trabalho, o nível de ensino, os tipos de avaliação e as instituições a que se vinculam os autores dos trabalhos.

A Tabela 8 apresenta as fontes onde foram publicados os trabalhos selecionados no estudo.

TABELA 8 – Distribuição dos textos segundo o tipo de documento

Tipo de documento	Quantidade
Artigo científico	64
Livro	6
Documento de trabalho	5
Anais de evento	3
Capítulo de livro	1
Total geral	79

Fonte: O AUTOR (2016)

Na Tabela 8 nota-se que a maioria dos textos encontrados, 64 deles, são artigos oriundos de periódicos científicos da área da educação, com destaque para os números da revista Educação e Seleção (1980-1989) da Fundação Carlos Chagas, que concentra a maioria dos trabalhos, 36 artigos, seguida pelo Cadernos de Pesquisa, também da Fundação Carlos Chagas, com 7 artigos e pelas revistas Em Aberto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Tecnologia Educacional da Associação Brasileira de

Tecnologia Educacional (ABTE), ambas com 3 artigos cada. Dentre essas revistas aparecem ainda a Série Idéias da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, com 2 artigos cada uma. Neste caso, é notória a disposição da Fundação Carlos Chagas na difusão do conhecimento sobre avaliação em suas diferentes fontes e alcance.

Duas editoras tiveram dois livros publicados, a Editora Pedagógica Universitária (EPU), publicou “Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios” (GOLDBERG; SOUSA, 1982) e “O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora” (DEPRESBITERIS, 1989), e a Cortez, com “Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa” (GOLDBERG; FRANCO, 1980) e “Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo” (SAUL, 2010). As demais editoras publicaram um livro cada, caso da Ibrasa, com “Introdução à Avaliação Educacional” (VIANNA, 1989), e da Zahar, com “Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento” (SCHWARTZMAN, 1980). O capítulo de livro, “As avaliações da Capes” (CASTRO; SOARES, 1986), foi publicado pela Editora da Unicamp juntamente com Ícone Editora e CNPq.

A respeito das editoras, cabe mencionar os trabalhos de Saviani (2008a) e Ricardo Filho (2010) que tecem considerações sobre a importância e supremacia de editoras no processo de configuração do espaço educacional brasileiro, contando, inclusive, com publicações de coletâneas específicas para a área, sob a responsabilidade de renomados autores. Ricardo Filho (2010) observa ainda que muitos desses autores, como Antonio Joaquim Severino, Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani, Joel Martins, Moacir Gadotti, dentre outros, além de fazerem parte do corpo editorial de editoras como Cortez e Moraes, também estavam vinculados a programas de pós-graduação em educação considerados como os mais influentes no final da década de 1970.

Os cinco documentos de trabalho resultam, em sua maioria, de apresentações elaboradas pelos seus autores para conferências e seminários, são assim os textos de Simon Schwartzman sobre a questão da excelência acadêmica e maturação institucional (SCHWARTZMAN, 1986), as funções e metodologias de avaliação do ensino superior (SCHWARTZMAN, 1989) e sobre a situação e perspectivas do ensino superior no Brasil (DURHAM; SCHWARTZMAN, 1989). O texto de Thereza Penna Firme sobre os benefícios de uma integração da universidade com o ensino de 1º grau (PENNA FIRME, 1988) e o de

Sergio Costa Ribeiro, que apresenta uma visão sobre o acesso ao ensino superior (RIBEIRO, 1989).

Dos três anais de eventos, dois foram resultantes de apresentação na 5ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 2 a 5 de agosto, em Brasília, que teve como tema central A Nova Lei de Diretrizes e Bases, são eles “Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?” (LUCKESI, 1988) e “Avaliação do aluno: um assunto quase maldito” (LÜDKE, 1988). O outro texto de anais, “La calidad de la educación superior en América Latina” (SCHWARTZMAN, 1988), foi apresentado no Seminário sobre la Eficiencia y la Calidad de la Educación Superior en América Latina, realizado em novembro de 1988, em Brasília. Saviani (2008a) assinala a importância de eventos como as CBEs na tentativa de instaurar uma nova fase para a educação brasileira, revelando o que Gadotti (2004, p. 26) chama de “vontade política dos educadores de tomarem para si a responsabilidade de conduzir uma política educacional alternativa à política oficial”.

Na Tabela 9 os trabalhos são identificados a partir do nível de ensino em que as discussões são tratadas nos textos.

TABELA 9 – Distribuição dos textos segundo o nível de ensino (continua)

Nível de ensino	Autores	Quantidade
Ensino superior	CASTRO, 1982; CASTRO; SOARES, 1983; 1986; HOFFMANN, 1988; KLEIN; RIBEIRO, 1982; RIBEIRO; PESSOA; KLEIN; UCHÔA; FONTANIVE, 1981; SAUL; TESSER; LUDKE; SÁ, 1987; LÜDKE, 1987b; PENNA FIRME, 1982; RIBEIRO, 1982; 1983; 1986; 1988; 1989; RIBEIRO NETTO, 1980; 1983; 1985; 1986a; 1986b; SAUL, 1988; 2010; SCHWARTZMAN, 1980; 1982; 1986; 1987; 1988; 1989; SCHWARTZMAN; SOUSA, 1984; SCHWARTZMAN; DURHAM, 1989; VIANNA, 1980b; 1980c; 1981b; 1982a; 1986a; 1986b; 1988c.	36
Sem identificação	ANDRÉ, 1982; 1983; DEMO, 1984; 1986; 1988; DEPRESBITERIS, 1987; 1989; GOLDBERG, 1980; GOLDBERG; PRADO, 1982; HOFFMANN, 1989; LUCKESI, 1984; LÜDKE, 1983; 1984; PENNA FIRME, 1988; RIBEIRO NETTO, 1982; VIANNA, 1980a; 1981a; 1982b; 1982c; 1983; 1984b; 1989a; 1989d.	23

TABELA 9 – Distribuição dos textos segundo o nível de ensino (conclusão)

Nível de ensino	Autores	Quantidade
Ensino básico	CASTRO, 1982; CASTRO; SOARES, 1983; 1986; HOFFMANN, 1988; KLEIN; RIBEIRO, 1982; RIBEIRO; PESSOA; KLEIN; UCHÔA; FONTANIVE, 1981; SAUL; TESSER; LUDKE; SÁ, 1987; LÜDKE, 1987b; PENNA FIRME, 1982; RIBEIRO, 1982; 1983; 1986; 1988; 1989; RIBEIRO NETTO, 1980; 1983; 1985; 1986a; 1986b; SAUL, 1988; 2010; SCHWARTZMAN, 1980; 1982; 1986; 1987; 1988; 1989; SCHWARTZMAN; SOUSA, 1984; SCHWARTZMAN; DURHAM, 1989; VIANNA, 1980b; 1980c; 1981b; 1982a; 1986a; 1986b; 1988c.	20
Total geral		79

Fonte: O AUTOR (2017)

Do total de 79 trabalhos analisados, 36 desses se concentram em discussões sobre avaliação com foco no ensino superior. Esses textos abordam, em sua maioria, a avaliação educacional a partir da análise dos exames vestibulares: tratam da sua origem no Brasil, da importância do exame, dos tipos de provas, da seletividade social e da fidedignidade e pertinência da prova de redação. Os 23 textos sem identificação são aqueles que discutem o tema da avaliação sem especificar se o foco é o ensino básico ou superior: tratam de apontamentos teóricos sobre avaliação educacional. Os outros 20 trabalhos possuem como enfoque o ensino básico: tratam da avaliação do rendimento de alunos.

A Tabela 10 destaca os tipos de avaliação que são mencionados pelos autores, para tanto se utilizou as indicações acerca dos diferentes formas como a avaliação aparece na literatura especializada da área (GOLDBERG; PRADO, 1982; DEPRESBITERIS, 1989).

TABELA 10 – Distribuição dos textos segundo os tipos de avaliação (continua)

Tipos de avaliação	Autores	Quantidade
Exame vestibular	CASTRO, 1982; HOFFMANN, 1988; KLEIN; RIBEIRO, 1982; RIBEIRO; PESSOA; KLEIN; UCHÔA; FONTANIVE, 1981; RIBEIRO, 1982; 1983; 1986; 1988; 1989; RIBEIRO NETTO, 1980; 1983; 1985; 1986; 1986; VIANNA, 1980b; 1980c; 1981a; 1981b; 1982a; 1986a; 1986b; 1988c.	22
Avaliação da pesquisa científica	CASTRO; SOARES, 1983; 1986; LUDKE, 1987b; SAUL; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987; SAUL, 1988; 2010; SCHWARTZMAN, 1980; 1982; 1984; 1987; 1989; SCHWARTZMAN; DURHAM; 1989.	12
Provas, testes, avaliação de rendimento, sucesso e fracasso	GATTI et al., 1981; GATTI, 1987; GOLDBERG, 1980; LÜDKE, 1988a; VIANNA, 1983; 1989a; 1989b; 1989c; VIANNA; GATTI, 1988a; 1988b.	10

TABELA 10 – Distribuição dos textos segundo os tipos de avaliação (conclusão)

Tipos de avaliação	Autores	Quantidade
Avaliação da aprendizagem/Avaliação escolar	DEPRESBITERIS, 1987; 1989; HOFFMANN, 1989; LUCKESI, 1984; 1988; LÜDKE, 1987a; 1988b; 1989.	8
Avaliação qualitativa/participante/estudo de caso/naturalística	ANDRÉ, 1983; DEMO, 1984; 1986; 1987; 1988; LÜDKE, 1983; SAUL, 2010; SCHWARTZMAN, 1986.	8
Medidas educacionais	VIANNA, 1980a; 1981a; 1984a; 1984b; 1985; 1989d.	6
Avaliação de programas	ANDRÉ, 1982; BARRETTO, 1983; DEPRESBITERIS, 1989; GOLDBERG, 1980; GOLDBERG, FRANCO, 1980; 1982.	6
Avaliação de currículo	BARRETTO, 1988; DEPRESBITERIS, 1989; GOLDBERG, 1980; VIANNA, 1982b.	4
Avaliação de sistemas	BARRETTO, 1987; GOLDBERG, 1980; SCHWARTZMAN, 1988; 1989.	4
Avaliação do desempenho do professor	PENNA FIRME, 1982; RIBEIRO NETTO, 1982.	2
Avaliação como profissão	LÜDKE, 1984; VIANNA, 1982c	2
Avaliação de projetos	ANDRÉ; CANDAU, 1984.	1
Avaliação responsiva	PENNA FIRME, 1988.	1

Fonte: O AUTOR (2017)

Na Tabela 10 se constata que a maioria dos estudos, 22 deles, se referem à avaliação na perspectiva dos exames vestibulares, chegando, muitas vezes, a se confundirem as práticas do processo seletivo para o acesso ao ensino superior com a questão da avaliação do rendimento dos alunos para fins de aprovação, ou não, na continuidade dos seus estudos. Isso quando não foram tomados os resultados dos vestibulares para a realização de diagnósticos sobre o ensino anterior, conferindo, assim, o fracasso dos alunos nos exames a precariedade do ensino básico.

A Tabela 11 mostra o vínculo institucional dos autores dos textos analisados, nela também se verifica que o total geral ultrapassa a quantidade dos 79 textos selecionados na pesquisa, isso se deve ao fato de encontrarmos um autor vinculado a mais de uma instituição universitária e outros centros de pesquisas.

TABELA 11 – Distribuição dos textos segundo a origem institucional dos autores (continua)

Instituição de origem	Quantidade
FCC	36
PUC-RJ	13

TABELA 11 – Distribuição dos textos segundo a origem institucional dos autores (conclusão)

Instituição de origem	Quantidade
FGV	7
UFF	5
PUC-SP	4
IPEA	4
IUPERJ	3
USP	3
UFRGS	3
CESGRANRIO	2
CRITÉRIO/AVALIAÇÃO	2
CAPES	2
UNB	2
INEP	2
SENAI	2
LNCC	2
CNPq	2
OMEPE	1
PUC-RS	1
UFBA	1
UFRJ	1
UNICAMP	1
Total geral	99

Fonte: O AUTOR (2017)

Observa-se que a maioria dos estudos sobre avaliação educacional são provenientes da Fundação Carlos Chagas, com um total de 36 autores vinculados a essa instituição, conforme já assinalado, trata-se de uma instituição que desde sua criação, possui uma larga experiência na área de medidas e seleção. Outra instituição de destaque é a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com 13 autores vinculados, seguida pela Fundação Getúlio Vargas, com 7 autores, pela Universidade Federal Fluminense, com 5 autores, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada com 4 autores cada, e pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de

Janeiro, pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 3 autores cada.

Se considerarmos o vínculo institucional dos autores, tal como apresentado anteriormente no Quadro 1, é possível pensarmos, por exemplo, a formação de alguns grupos institucionais, caso dos seis autores vinculados a FCC, dos cinco vinculados a PUC-SP, dos quatro vinculados a PUC-RJ, dos dois vinculados a UFRGS e dos outros dois vinculados a UFRJ. Entretanto, sabe-se que a existência de autores vinculados a mesma instituição não significa o efetivo agrupamento destes enquanto grupos, pois há a ocorrência de autores que trabalham juntos na mesma instituição, mas que fazem parte de diferentes Programas, Linhas e Grupos de Pesquisa locados na mesma instituição. Exemplo disso ocorre na PUC-SP nas quais se encontram autores como Ana Maria Saul, Bernardete Angelina Gatti e Clarilza Prado Sousa, que estão em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, a primeira no PPGE: Currículo e as outras duas no PPGE: Psicologia da Educação. Por isso assumimos a opção de trabalhar com o agrupamento a partir das concepções teóricas dos autores sobre avaliação, o que foi facilitado pela organização dos textos nas duas grandes abordagens de avaliação educacional que são tratadas na próxima seção, quando também criamos categorias para unificar os conteúdos dos textos analisados.

Na seção que segue apresentamos a análise da configuração do campo da avaliação educacional brasileira na década de 1980, tendo como base a produção de intelectuais que estiveram envolvidos com as discussões em torno da avaliação no período.

6 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1980 NO BRASIL

A intenção desta seção é analisar as apropriações e sentidos que possibilitam que diferentes autores se apresentem em determinados agrupamentos teóricos a partir das ideias, conceitos e pressupostos que caracterizam suas produções de conhecimento sobre avaliação educacional.

O campo científico está sendo compreendido como um sistema de relações objetivas adquiridas por meio de lutas anteriores, no qual seus ocupantes travam uma luta concorrencial, onde o que se encontra em jogo é a busca pela autoridade e/ou legitimidade científica (BOURDIEU, 1983). No caso específico da avaliação educacional, em particular, da análise de sua produção científica, pode-se afirmar que o campo é um espaço de relações entre agentes que são partidários e defensores de determinadas abordagens de avaliação educacional.

Essa é uma característica própria do processo acumulativo do conhecimento construído cientificamente, o que Michael Apple (2006) denomina de “conflito entre as comunidades científicas”, nas quais as diversas teorias entram em embate, resultando em discussões e conflitos interpessoais e intergrupais. É justamente nesse campo de confrontos entre teorias concorrentes que a ciência se faz e evolui, “e será descartada aquela que não só porque contradiz os fatos, mas quando a comunidade científica tiver uma teoria melhor que a anterior” (CHIZZOTTI, 2006, p. 23).

Assim sendo, as noções de campo e avaliação educacional estão sendo tomadas diante do cruzamento de forças que os atravessam e se entrecruzam, fazendo do campo da avaliação educacional uma rede de relações constituída por um “[...] conjunto de formas, manifestações, ideias, grupos, instâncias etc. [...]” que “[...] contribui para dar forma e sentido a uma determinada realidade, e esta age sobre o campo da avaliação, colaborando para sua constituição dinâmica, ou seja, intervindo nas formas e sentidos que historicamente ela adquire” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 16).

A seção está estruturada em cinco seções secundárias. Na primeira são apresentadas as duas abordagens de avaliação em que estão organizadas as produções analisadas. Na segunda expõe-se o entendimento dos autores acerca do conceito de avaliação educacional. Na terceira evidencia-se quem são os atores responsáveis pelos processos avaliativos. Na quarta explicitam-se as preferências metodológicas mencionadas pelos autores

analisados. Na quinta resgatam-se as orientações dos autores sobre a utilização e os cuidados a serem tomados com os resultados das avaliações.

6.1 Abordagens de avaliação educacional

No período estudado foram encontradas duas grandes abordagens de avaliação educacional, uma que enfatiza a avaliação como resultado e outra cujo enfoque da avaliação é o processo. O delineamento dessas duas abordagens resultou da identificação dos temas recorrentes nas produções dos autores analisados. Inicialmente os textos foram organizados de acordo com a frequência e regularidade dos assuntos abordados, a saber: medidas e testes, rendimento escolar, vestibular, pós-graduação, discussão teórica sobre avaliação e propostas metodológicas para avaliação, tal como prevê a Epistemologia Política com a identificação dos princípios a partir do qual a realidade é interpretada/construída. Em seguida o material foi redistribuído nas duas correntes de avaliação que seguem, observando-se para isso a afinidade dos estudos com cada uma das abordagens definidas.

Ressalta-se ainda que a Seção 3 desenvolvida nesta tese, que tratou da constituição do campo da avaliação educacional no cenário internacional, foi fundamental para a organização das duas abordagens de avaliação aqui delineadas, pois deu uma dimensão de como o campo internacional se formou tendo por base concepções teóricas e orientações metodológicas formuladas por autores interessados com questões relacionadas à temática da avaliação e suas diversas formas de utilização. Dessa organização pôde-se, inclusive, enquadrar diferentes abordagens em duas matrizes epistemológicas, aquelas abordagens de matriz objetivista, inspirada em pressupostos da racionalidade técnica, e as abordagens de matriz subjetivista, de caráter interpretativo, naturalista, democrático e participativo.

Nas próximas subseções, as duas abordagens de avaliação educacional são caracterizadas de acordo com o conhecimento produzido pelos agentes que constituem o campo da avaliação educacional brasileira na década de 1980.

6.1.1 Avaliação como resultado

A abordagem de **avaliação baseada em resultados** aponta basicamente para os estudos de cunho quantitativo resultantes de estudos sobre a aprendizagem dos alunos e outros baseados em indicadores de produção científica brasileira, tangencialmente aparecem trabalhos que conceituam e definem a avaliação nessa perspectiva objetivista.

A avaliação nessa abordagem se confunde com a mensuração do rendimento escolar aferida por meio de testes que possibilitariam medir com rigor a aprendizagem dos

alunos, proporcionando-lhes, até mesmo, o acesso ao ensino superior, quando do emprego dos exames vestibulares. Por outro lado, as medidas também se traduzem nos indicadores da produção científica da pós-graduação que indicariam o desempenho, isto é, a qualidade, dos cursos de mestrados e doutorados no país.

Vianna (1981a) conceitua mensuração como processo de atribuição de números aos elementos de um conjunto de objetos ou pessoas para fins de indicação das diferenças existentes entre eles. Segundo Vianna (1984b), a palavra medida suporta diferentes significados e pode ser aplicada para os mais diversos fins, podendo ser definida como:

- o ato ou processo de determinar a quantidade, duração ou dimensão de uma coisa;
- o instrumento pelo qual o processo é realizado;
- as unidades em que os instrumentos são graduados;
- os resultados do ato de medir (Jones, 1971) (VIANNA, 1984b, p. 7).

Ainda assim, Vianna (1984b, p. 8) ressalta que “é pouco provável que se chegue a um consenso sobre o exato significado da palavra medida”, isso porque, conforme mencionado acima, o emprego da mensuração pode ser muito variado. As medidas referem-se a atributos, propriedades ou características dos objetos e são empregadas para a obtenção de informações que possibilitem gerar conclusões sobre os objetos. “Medir é, portanto, atribuir números a quantidades do atributo dos objetos, segundo determinadas regras” (VIANNA, 1984b, p. 8).

A mensuração de variáveis e seu tratamento quantitativo apresentam inúmeras dificuldades, dentre as quais Vianna (1984b, p. 8) destaca como principal a “necessidade de especificar e controlar as condições de observação, a fim de que fatores estranhos não interfiram no processo e prejudiquem as inferências”. Esse problema é maior na área das ciências humanas porque se refere a medidas de propriedades, características e atributos de indivíduos, e sendo assim, torna a tarefa mais complexa, diferentemente do que acontece com variáveis físicas. Caso, por exemplo, de uma avaliação de rendimento escolar onde não se mede um estudante, mas sua capacidade, habilidades, aptidões, atitudes, etc.

A mensuração foi um conceito tão ligado à avaliação que os dois acabaram sendo identificados durante certo período da história da avaliação educacional, tal como apresentamos na terceira seção desta tese, quando foi descrito o período pré-tyleriano da avaliação, com especial atenção aos estudos desenvolvidos, entre o final de 1800 e início de 1900, nos Estados Unidos, por Rice, Mann e Thorndike, e na França por Binet e Simon, em 1905 (FERNANDES, 2009). A identificação entre avaliação e medida fez com que a maioria das atividades avaliativas estivessem associadas à aplicação de testes objetivos. Igualmente no

Brasil, quando dos primeiros esforços em torno da avaliação, que datam a década de 1960, Sousa (2005) nota que o significado atribuído à expressão avaliação educacional era de forma dominante de seleção e medida educacional.

Desse modo, os testes educacionais foram se configurando como uma das principais vertentes da avaliação educacional, na medida em que se supunha que testes bem construídos permitiriam medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos (FERNANDES, 2009). Vianna (1981a) define como testes qualquer instrumento ou procedimento que é usado para medir a capacidade, rendimento, interesses e outros traços, podendo, inclusive, comparar o comportamento de duas ou mais pessoas, assim:

Um teste é sempre construído com uma determinada finalidade, não havendo, portanto, um único instrumento que seja capaz de medir o modo globalizado as diferentes dimensões do homem. Assim, ao construir um teste, é necessário que se identifique o objetivo do instrumento e em que situação concreta será utilizado. Um teste para uso da sala-de-aula, com a finalidade de promover uma avaliação formativa, não tem, certamente, as mesmas características de um outro empregado para fins de seleção de candidatos à universidade, quando se processa uma avaliação somativa. Um teste serve, ainda, para um determinado contexto e para um fim específico, não tendo a mesma utilidade em outros contextos e para outros fins (Vianna, 1973) (VIANNA, 1987, p. 93).

Gatti (1987) reconhece que os testes em avaliação de ensino constituem uma faceta particular da questão da avaliação educacional. A autora registra que o uso de testes educacionais se deu de modo mais generalizado no Brasil a partir da década de 1960, e esteve fortemente associado ao emprego dos exames vestibulares. A autora corrobora a afirmação de que avaliação, medida e testes encontravam-se entrelaçados naquele momento, ao mencionar que no período ocorreu uma “proliferação de textos mais específicos sobre medidas educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas na teoria das medidas” (GATTI, 1987, p. 34).

Apesar dessa experiência com testes educacionais, Gatti (1987) ressalta que não se proporcionou uma formação adequada de recursos humanos com cursos de medidas educacionais. Ao contrário, o que aconteceu foi uma aversão de estudantes e professores da área de ciências humanas a todo conhecimento que se aproximasse do quantitativo e de outras bases matemáticas. Assim, com o recrudescimento das críticas a esse uso indiscriminado dos testes de múltipla escolha, “generaliza-se sua condenação sem um exame mais acurado e científico de suas raízes, e sem desvelar as reais distorções envolvidas na sua produção e generalização” (GATTI, 1987, p. 36). De acordo com Gatti (1987), se quer foi questionada a qualidade dos testes, uma vez que sua condenação foi em tese.

Cabe ressaltar que as produções de Bernardete Gatti sobre avaliação educacional selecionados desse período estão voltadas essencialmente para a exposição de sua participação como avaliadora profissional na realização de avaliações de rendimento de alunos com a aplicação de testes a diferentes níveis do ensino que estiveram a cargo da Fundação Carlos Chagas (FCC), na qual a autora é vinculada desde 1974. Em outros momentos suas produções sobre avaliação se voltam para uma retrospectiva histórica da avaliação educacional no cenário educacional brasileiro, pontuando os primórdios da pesquisa avaliativa e a formação dos avaliadores no país, bem como as iniciativas e modelos da avaliação dos sistemas educacionais no Brasil (GATTI, 1992; 1994; 2002; 2009; 2014).

Ribeiro Netto (1986) menciona que a adoção dos testes objetivos de múltipla escolha enquanto um instrumento capaz de possibilitar a inclusão nas provas de concursos vestibulares de matérias que são representativas dos correspondentes programas, bem como permite a objetividade do julgamento quando da sua fácil correção pelo computador, o que se torna um elemento facilitador diante do grande número de candidatos que passam pelos exames de acesso ao ensino superior. Assim, é certo que a seleção de candidatos à universidade fez-se com base em um instrumental de testes e provas que tem na base de sua elaboração princípios psicométricos (VIANNA, 1987).

A fim de identificar as diferentes raízes da atividade avaliativa, Goldberg (1980) apresenta quatro quadros com trechos que caracterizam problemas típicos de cada um dos “ramos” da avaliação educacional: da Avaliação do Rendimento Escolar, conforme a compreensão de Riva Bauzer; da Avaliação de Currículo de Arie Lewy; da Avaliação do Sistema Educacional proposta pela Secretaria de Planejamento do Ministério da Educação; e da Avaliação de Programas delineada por Maria Amélia A. Goldberg e Clarilza Prado de Sousa. Nessa mesma perspectiva teórica, Penna Firme (1988), ancorada nos estudos de Daniel L. Stufflebeam e Anthony J. Shinkfield apresenta um exame dos principais modelos e concepções de avaliação.

Vianna (1982b), por sua vez, apresenta algumas ideias precursoras sobre avaliação educacional baseadas no trabalho de Ralph W. Tyler, publicado em 1942, no artigo “*General Statement on Evaluation*”, e no artigo de Lee J. Cronbach “*Course improvement through evaluation*”, publicado em 1963. Vianna (1982c) enfoca alguns problemas gerais da avaliação e a formação do avaliador, para isso traz algumas conceituações e definições da avaliação educacional, as diferenças entre pesquisa e avaliação, os modelos em avaliação educacional e as funções do avaliador. Em outro texto Vianna (1989a) expõe algumas

colocações metodológicas sobre a prática da avaliação educacional fundamentadas nas concepções de Tyler, Cronbach, Daniel Stufflebeam, Malcom Provus, Stake e Scriven.

Outra vertente da avaliação baseada em resultados são os indicadores, que, de modo geral, buscam mensurar um conceito teórico passível de mensuração, ou seja, quantificam determinadas operações teóricas que respondam as demandas do que está sendo avaliado, e em último caso apontam em que medida os objetivos foram alcançados.

Observa-se que no contexto educacional tem sido mais usual indicadores provenientes de uma visão economicista da educação, de onde são utilizadas denominações próprias da produtividade econômica, presentes em conceitos como eficiência, eficácia, equidade, insumo, produto, efetividade, etc. Nessa abordagem econômica, a educação é examinada enquanto um processo produtivo, e para seu exame são consideradas as mesmas técnicas utilizadas para a mensuração/avaliação da economia. Apesar do predomínio dessa visão econômica na educação, é possível encontrar alternativas a esse modelo, quando são apresentadas propostas que defendem a participação de toda comunidade no processo de construção e definição dos indicadores.

No caso do ensino, Klein (1997, p. 495) destaca que os indicadores educacionais são fundamentais para o diagnóstico e planejamento do sistema educacional, “é necessário, por exemplo, o conhecimento do acesso da população a cada série, das taxas de transição entre séries e do que os alunos sabem e são capazes de fazer”. Quando associados à avaliação em larga escala, os indicadores podem, entre outros aspectos, ajudar no monitoramento, planejamento e pesquisa, informar escolas sobre a aprendizagem dos seus alunos, prover estratégias de formação continuada, informar ao público, alocar resultados e certificar alunos e escolas (BROOKE; CUNHA, 2011).

Os principais indicadores referentes à qualidade da educação brasileira surgiram ainda na década de 1970, com o precursorismo da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, e que mais tarde foram aprimorados nas décadas de noventa e dois mil, com a implantação de sistemas e outros instrumentos de avaliação⁶³. No caso do ensino superior, Schwartzman (1980) ressalta que a discussão sobre a questão da qualidade afeta todo o sistema universitário, mas é particularmente cara a área da pós-graduação e pesquisa,

⁶³ Na educação básica destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/1990), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/1998), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB/2005), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/2005) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2007). Na educação superior tem-se o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB/1993), o Exame Nacional dos Cursos (ENC/1995), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/2004), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD/2008), Índice Geral de Cursos (IGC/2008) e o Conceito Preliminar do Curso (CPC/2008).

onde um processo de avaliação acarreta maior ou menor disponibilidade de recursos econômicos, políticos e prestígio social para esses tipos de atividades. Daí também a consideração de que não faz sentido falar em qualidade se não possuímos um conjunto de instrumentos que permitam sua medida (CABRITO, 2009), tendo na elaboração de indicadores um dos aspectos essenciais para a produção de qualidade.

O sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela CAPES apresentava dois objetivos básicos: o primeiro era registrar a evolução da pós-graduação brasileira; e o segundo era a avaliação da qualidade do desempenho dos seus cursos. Schwartzman (1982) destaca que o sistema da CAPES trouxe dois novos aspectos, o primeiro, foi a forma pela qual a avaliação era realizada e o segundo, a sua abrangência. No primeiro caso, trata-se da adoção de um sistema de avaliação por Comissões de Consultores Científicos, associada a um sistema de dados de informações sobre programas de pós-graduação de todo país. No segundo caso, num país com a complexidade do Brasil, estava à tentativa de implantação de um modelo único de avaliação dos cursos de pós-graduação para todo o país.

Se considerarmos o modo pelo qual são empregados os instrumentos metodológicos utilizados na abordagem de avaliação como resultado (testes, questionários, indicadores, amostragens, dentre outros dados quantitativos), é possível afirmar que, neste caso, a avaliação tende a ser objetiva, cujos resultados independem dos avaliadores, chegando esses a assumir uma postura de neutralidade e distanciamento em relação ao que está sendo avaliado. House (1994) pontua que a avaliação objetivista tem como principal função a prestação de contas, a eficiência e o controle de qualidade, buscando sempre igualar objetividade com quantificação.

Essa linha histórica que relaciona avaliação a resultados pode ser subdividida em dois enfoques principais:

- Avaliação como medida: Adolpho Ribeiro Netto (1980; 1983; 1985; 1986a; 1986b), Bernardete Angelina Gatti (1987), Claudio de Moura Castro (1982; SOARES, 1983; 1986), Maria Amélia Azevedo Goldberg (1980), Heraldo Marelim Vianna (1980a; 1980b; 1980c; 1981a; 1981b; 1982a; 1982b; 1982c; 1983; 1984a; 1984b; 1985; 1986a; 1986b; 1987; 1988c; GATTI, 1988a; 1988b; 1989a; 1989b; 1989c; 1989d), Jussara Maria Lerch Hoffmann (1988), Sérgio Costa Ribeiro (1983; 1986; 1988) e Simon Schwartzman (1982).
- Avaliação como diagnóstico: Ana Maria Saul (1988; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987), Cipriano Carlos Luckesi (1988), Claudio de Moura Castro

(1982), Elba Siqueira de Sá Barretto (1983; 1987; ALVES, 1987; 1988), Marli André e Vera Maria Candau (1984), Menga Lüdke (1987b; 1988a; 1988b), Ruben Klein (RIBEIRO, 1982), Sérgio Costa Ribeiro (1982; 1989) e Simon Schwartzman (1980; SOUSA, 1984; 1987; 1988).

No primeiro grupo as discussões dos autores se concentram em estudos que associam avaliação a medidas resultantes do desempenho dos estudantes com a aplicação de testes em exames vestibulares e da mensuração da produção científica e acadêmica da pós-graduação brasileira. No segundo grupo se encontram autores que dialogam de forma crítica, considerando a avaliação como diagnóstico da realidade educacional brasileira baseada na seletividade da educação, no desempenho escolar e na identificação de problemas que ocorriam nas políticas e programas educacionais. De todo modo, o assunto comum em ambos os grupos são as medidas educacionais, nos quais se discutem a natureza das medidas, a questão do desempenho escolar, a elaboração das questões e das provas objetivas, etc.

6.1.2 Avaliação como processo

A abordagem de **avaliação baseada em processos** apresenta estudos de cunho qualitativo resultantes de análises teóricas da literatura da área e de proposições de metodologias para a avaliação da educação brasileira. Diferentemente da abordagem baseada em resultados, cuja matriz fundamental é o objetivismo, a avaliação enquanto processo preza pela participação ativa das pessoas nos momentos de avaliação.

A avaliação nessa abordagem aparece, por um lado, como possibilidade de se conhecer como foi construída a teoria em avaliação educacional a partir da literatura estadunidense, assim como estão presentes as primeiras tentativas para se pensar uma teoria e prática de avaliação de cunho mais participativo; e por outro lado, evidencia os esforços de estudiosos em esboçar uma prática de avaliação que pudesse ser aplicada à realidade educacional brasileira.

Demo (1984) define participação como conquista da autopromoção. De acordo com o autor, a insistência no caráter de conquista de autopromoção no processo participativo visa combater tendências assistencialistas e paternalistas. Em outro texto Demo (1987, p. 23) reafirma que participação é um processo histórico de conquista da autopromoção, com características de ser um fenômeno essencialmente político, mas que nunca está divorciado da base econômica, “quer dizer, participação como assunto estritamente político não funciona [...] porque o afastamento entre o econômico e o político acabaria por inviabilizar os dois”. De acordo com o autor, participação é sim conquista, não se trata de doação, nem de dádiva,

tampouco de presente ou imposição. Sendo assim, “participação só pode ser conquista: criar seu projeto próprio de autopromoção” (DEMO, 1987, p. 27).

Uma característica específica da participação é seu teor qualitativo, ou seja, nela pouco importa a quantidade, mas o que interessa é a qualidade do processo (DEMO, 1984). Assim, participação, segundo Demo (1984), é no fundo qualidade, e por qualidade entende aquilo que não se apalpa, não se pensa, não tem tamanho, mas tem profundidade, sentido, intimidade e sensibilidade. Trata-se de uma necessidade básica, por isso afirma que *“a qualidade básica da vida humana é participação. [...]”* (DEMO, 1984, p. 69, grifo do autor). Os processos participativos supõem processos históricos conquistados de forma comunitária, ou seja, de baixo para cima, nos quais a marca numérica nunca é o fator mais importante e decisivo, certo de que a expressão numérica pode até ter o seu peso nos momentos em que se trata de fazer pressão por meio da mobilização popular, mas essa não é a questão fundamental quando se fala de cidadania popular organizada (DEMO, 1988).

Demo (1988) considera a identificação da qualidade com participação como um ganho teórico e prático que não pode ser sacrificado, justamente por compreender que qualitativa é a avaliação que se faz participativamente sobre processos participativos. E participação é “no âmago, algo qualitativo, ainda que sempre apareça a questão quantitativa, pois é parte integrante da realidade social; trata-se de representatividade, legitimidade, compromisso da base, intensidade engajada, etc.” (DEMO, 1988, p. 323). Sendo assim, o que está em jogo na avaliação qualitativa é a possibilidade da comunidade se autogerir, não se trata de uma iniciativa externa, pois só é factível como forma de autoexpressão, de modo que o mais importante é o autodiagnóstico da comunidade (DEMO, 1987).

No caso da avaliação do ensino superior, Schwartzman (1986) entende que essa avaliação não é um simples procedimento técnico a ser implementado por uma equipe de especialistas, mas requer a participação ativa das comunidades interessadas nas diversas áreas de conhecimento. Durham e Schwartzman (1989), ao discutirem a situação e as perspectivas do ensino superior no Brasil, mencionam que no final da década de 1980 era consensual a ideia de que o ensino superior deveria ser submetido a procedimentos contínuos de avaliação. Especialmente quanto à avaliação da aprendizagem, Depresbiteris (1987, p. 7) salienta que a avaliação deve ser conduzida por um diálogo franco e aberto entre avaliador e avaliado, que só pode ser alcançado, segundo a autora, por meio da participação. Na avaliação participativa, autora aponta três fases básicas: na primeira ocorre um levantamento geral dos problemas com a comunidade, onde se fixam os objetivos e selecionam-se as variáveis e instrumentos de avaliação; na segunda identificam-se as necessidades básicas, com a caracterização do

problema e nova seleção de variáveis e instrumentos; na terceira há a elaboração de uma estratégia educativa, em que se definem estratégias de ação.

Saul (2010) menciona que foi no final da década de 1970 e início dos anos 1980 que começou a se pensar em propostas de natureza mais qualitativa para a avaliação, com destaque para a publicação, em 1978, do artigo de Marli André, “A abordagem etnográfica: uma perspectiva na avaliação educacional”, a tradução do texto de Parlett e Hamilton, “Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores”, em 1980, a publicação da revista “Educação e Avaliação”, em dois únicos números, em 1980 e 1981, e a tradução e compilação de textos sobre avaliação educacional, publicados em 1982, na obra de Goldberg e Sousa, “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios”. Dentre as contribuições desse período também está a proposta de Ana Maria Saul para a avaliação de programas educacionais e sociais, “Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação”, defendida em 1985, em sua pesquisa de doutorado.

Essas publicações mostram a tentativa da comunidade de pesquisadores brasileiros, interessados na temática da avaliação educacional, em se dissociar de modelos marcados pelo caráter comportamental da avaliação que enfatizavam que “só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida” (SOUSA, 1988, p. 162). Com isso os pesquisadores questionavam a pesada carga comportamental presente nas metodologias e práticas de avaliação empregadas até aquele momento, assim como traziam para conhecimento da área os trabalhos de estudiosos cujos pressupostos teóricos se pautavam numa ótica mais qualitativa, incluindo propostas baseadas na pesquisa ação, pesquisa participante, estudo de caso e na avaliação emancipatória.

Uma primeira vertente dessa abordagem de avaliação como processo que enfatiza a participação é aquela que faz uma discussão a partir dos referenciais teóricos da literatura da área. Penna Firme (1988) apresenta um exame dos principais modelos e concepções de avaliação ancorada nos estudos de Stufflebeam e Shinkfield, que agrupam as avaliações em três grupos, assim denominadas: “pseudo-avaliações”, “quase-avaliações” e “verdadeiras avaliações”. Dessas concepções de avaliações, a autora realiza uma análise mais aprofundada das chamadas “verdadeiras avaliações”, onde se situa a avaliação responsiva, abordagem que a autora destaca acreditando que ela possa representar um estímulo atraente aos educadores preocupados com a profissionalização do exercício da avaliação. Com esse destaque a avaliação responsiva, a autora pretende expressar o significado de uma avaliação

que é resposta enquanto responsabilidade inerente a qualquer atividade profissional que pretenda prestar serviços relevantes à sociedade.

Buscando responder os problemas de avaliação existentes no cenário educacional brasileiro, Lüdke (1984) faz um balanço das contribuições mais significativas dos interessados em avaliação educacional nos Estados Unidos. A autora organiza sua discussão tratando os seguintes temas em matéria da avaliação: 1. Accountability, 2. Mensuração, 3. Testes, 4. Avaliação como profissão, 5. Novas abordagens em avaliação, 6. O componente político da avaliação e 7. O caráter julgador da avaliação. Nesse mesmo texto, Lüdke (1984, p. 36) trata da avaliação do trabalho do professor, entendendo que a verdadeira função da avaliação é “ajudar os educadores a melhorarem seu trabalho”, e “não ameaçar ou amedrontar pessoas já sobrecarregadas com uma grande carga de trabalho”. Ainda sobre a avaliação docente, Ribeiro Netto (1982) e Hoffmann (1989) tecem considerações a respeito da importância da avaliação do desempenho do professor para o sistema educacional.

Ribeiro Netto (1982, p. 6) considera que a avaliação do professor não deve ser um exercício inconseqüente, uma vez que a qualidade de seu desempenho tem tremenda importância para o sistema educacional, tendo em vista que “de um lado, ele promove a modernização e a renovação cultural”, e, “de outro, ele transmite os padrões culturais existentes, em termos de conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos”. O autor ressalta que os estudos de avaliação do professor situam-se em dois grandes grupos, aqueles que tratam do comportamento e os do produto de seu trabalho. Na avaliação do comportamento o que se mede é a eficiência do professor em apresentar certo padrão de competências e habilidades que as instituições incumbidas da sua formação esperam que ele manifeste. Na avaliação do produto do trabalho do professor deve-se considerar que o aluno está sujeito a uma variada gama de experiências e de influências, o que torna difícil identificar que resultados podem ser atribuídos a um dado professor de maneira inequívoca.

Penna Firme (1982) ressalta que a ênfase na avaliação do professor talvez seja um tema de urgência mais crítica do que o da avaliação do rendimento escolar dos alunos, na medida em que compreende que a avaliação do professor deve ter como propósito essencial a melhoria da qualidade de seu exercício profissional. A autora salienta que avaliar o desempenho do professor não é uma novidade, vez que frequentemente alunos fazem comentários sobre a efetividade do trabalho de seus professores e passam essas informações entre seus colegas, assim como os próprios professores emitem opiniões sobre a competência do trabalho de um ou de outro colega. Hoffmann (1989, p. 57), por sua vez, assinala que “um professor que não se avalia constantemente ou que não avalia a ação educativa, [...], no

sentido de aprimorá-la, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas”, por isso entende que é preciso “apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação”.

Outra vertente que compõe a abordagem de avaliação como processo diz respeito ao delineamento de propostas metodológicas para a avaliação educacional, na qual são apresentados diferentes métodos qualitativos para a pesquisa e a avaliação educacional, bem como são relatadas algumas experiências avaliativas resultantes da vivência prática dos seus autores como avaliadores educacionais. Essa vertente, juntamente com a vertente anterior, possibilitou a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional, assim como permitem compreender o desenvolvimento e a construção teórica da área da avaliação.

André (1982) ressalta o interesse dos pesquisadores educacionais pelo uso de diferentes métodos qualitativos, dentre os quais se encontram algumas técnicas de coletas de dados como a observação, a entrevista e a análise documental, que de pouco prestigiadas e até mesmo esquecidas naquele período, voltavam a ser consideradas, discutidas e valorizadas na literatura educacional, em particular na pesquisa e na avaliação educacional. Em outro texto André (1983, p. 5) discute o uso da análise de conteúdo na avaliação educacional propondo uma nova abordagem como forma alternativa de examinar materiais coletados, o que a autora denominou de análise de prosa: “a análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”.

Lüdke (1983), por sua vez, trata do estudo de caso na pesquisa e na avaliação educacional a partir do trabalho seminal de Robert E. Stake, “O método de estudo de caso na investigação social”, que foi publicado no periódico *Educational Researcher*, em 1978, e se constituiu como a inserção desse método no campo dos métodos de investigação em educação. A autora ressalta que Stake é “sem dúvida um dos especialistas mais credenciados, no meio universitário americano, para falar sobre o papel do estudo de caso na pesquisa educacional em geral e na avaliação em particular” (LÜDKE, 1983, p. 15).

Outras questões de ordem metodológica também se encontram agrupadas por Goldberg e Sousa (1982) em coletânea que focaliza a avaliação de programas educacionais. Nela consta os novos métodos para avaliação de programas educacionais elaborados por Stake, os passos para a construção de um instrumento de avaliação da aprendizagem apontados por Tyler, a avaliação iluminativa de criação de Parlett e Hamilton e a defesa de Stake por mais subjetividade na pesquisa e na avaliação educacional.

Um conjunto de trabalhos descrevem experiências de avaliação que são relatadas pelos autores em cujos textos se encontram exemplos de projetos de avaliação educacional. Goldberg e Franco (1980) propõem um programa de avaliação para um projeto de programa instrucional inovador, que integrou o Projeto Eureka, nas etapas de sua elaboração, implementação e na reformulação do programa. Um programa de avaliação do professor é proposto por Penna Firme (1982) ao apresentar algumas diretrizes gerais para o funcionamento desse programa. Saul (2010) descreve um processo para a avaliação de programas, o paradigma da avaliação emancipatória, tal como foi experimentado na prática quando da avaliação do curso de Supervisão e Currículo da PUC-SP. Depresbiteris (1987; 1989) sintetiza um trabalho avaliativo de uma prática inovadora de avaliação da aprendizagem que foi realizada na formação profissional do SENAI-SP. Luckesi (1984) apresenta uma proposta de ultrapassagem do autoritarismo na avaliação educacional escolar no contexto de uma pedagogia para a humanização. Schwartzman (1989) sugere um modelo prático de avaliação universitária que pudesse ser colocado em execução a um curto prazo, e aperfeiçoado quando da sua execução.

No caso da avaliação como processo as abordagens de metodologia apresentadas são em sua maioria de ordem qualitativa (estudos de caso, observação participante, entrevistas, análise de conteúdo, etnografias), onde se enfatiza a visão de conjunto e o envolvimento de todos os interessados pelo processo, sendo para isso fundamental a ideia de participação. House (1994) destaca que essas são características das avaliações ancoradas na epistemologia subjetivista, pois se vale dos acontecimentos diários e experiências concretas dos seus destinatários.

Essa linha histórica que relaciona avaliação a processos também pode ser subdividida em dois enfoques principais:

- Avaliação como fundamento teórico: Pedro Demo (1984; 1987; 1988), Léa Depresbiteris (1987), Jussara Hoffmann (1989), Menga Lüdke (1984; 1987a; 1989), Thereza Penna Firme (1988), Adolpho Ribeiro Netto (1982) e Simon Schwartzman (1986).
- Avaliação como proposição: Marli André (1982; 1983), Pedro Demo (1986; 1987), Léa Depresbiteris (1987; 1989), Bernardete Gatti et al. (1981), Maria A. A. Goldberg (FRANCO, 1980; SOUSA, 1982), Cipriano Luckesi (1984), Menga Lüdke (1983), Thereza Penna Firme (1982), Ana Maria Saul (2010) e Simon Schwartzman (1989).

No primeiro grupo os autores teorizam sobre a temática da avaliação educacional tendo como referência a literatura da área que apresenta diferentes definições e concepções da avaliação educacional decorrentes, principalmente, das contribuições de estudiosos do tema residentes nos Estados Unidos, e é neste grupo que também estão estudos que introduzem a participação como um dos eixos centrais da avaliação participativa. No segundo grupo se encontram autores que expõem suas experiências como pesquisadores educacionais conhecedores de diferentes métodos qualitativos e relatam suas práticas avaliativas implementadas em programas que focalizam a avaliação da aprendizagem e a avaliação de programas educacionais. Nos dois casos, tanto no primeiro grupo quanto no segundo, é constantemente frisada a presença e envolvimento dos destinatários no processo de avaliação.

As duas abordagens aqui caracterizadas – Avaliação como resultado e Avaliação como processo – além de mostrarem como se construíram as principais concepções de avaliação formuladas no Brasil na década de 1980, dando uma dimensão de como se deu a construção do campo científico da avaliação educacional no país (BOURDIEU, 1983), também possibilita pensarmos sobre o pertencimento dos pesquisadores brasileiros que atuaram, e ainda continuam atuando na área da avaliação educacional, em determinados agrupamentos teóricos que são, assim, identificados pelos interesses específicos dos agentes que fazem parte desse campo e estimulam as pessoas a concorrerem e que colocam em funcionamento o campo (BOURDIEU, 2004c).

Assim, os autores foram sendo demarcados segundo sua participação na elaboração teórica que apresentasse certa afinidade nas produções, ou seja, cujos focos de interesses, em termos de temáticas abordadas, possuísem um núcleo comum, que os unisse enquanto tal. Nesse sentido, os agrupamentos teóricos se organizaram de acordo com os alvos em jogo e seus interesses específicos (BOURDIEU, 2004c) e segundo as relações igualmente comuns entre os agentes que dão sustentação para o funcionamento do campo. Nesta análise da construção do campo científico brasileiro da avaliação educacional, as contribuições teóricas da noção de campo de Bourdieu é fundamental para se entender a posição dos atores no campo.

Desse modo, a discussão sobre a construção do campo científico brasileiro da avaliação comporta um exame inicial em torno daquilo que estrutura os campos e o que é gerado no interior dos campos, ou seja, seus agentes e a produção desses agentes, representadas em suas publicações (STREMEL, 2017). Aqui aprofundamos qual o entendimento desses autores acerca do conceito de avaliação educacional? Quais são os atores

responsáveis pelo processo de avaliação? Quais as metodologias defendidas na realização dos processos avaliativos? E quais os usos dos resultados da avaliação? Essas questões são analisadas nas subseções que seguem, onde são apresentadas as concepções teóricas dos autores em torno da temática da avaliação educacional.

6.2 Concepções de avaliação educacional

As duas abordagens de avaliação aqui delineadas – avaliação como resultado e avaliação como processo – refletem as duas grandes posições teóricas a respeito da avaliação educacional desenvolvida na década de 1980 no Brasil, por estudiosos interessados nas questões relacionadas à avaliação educacional. Nesta subseção ilustramos o entendimento dos autores analisados acerca do conceito de avaliação educacional, obedecendo-se para isso as terminologias a que se refere cada abordagem (resultado e processo). Os tópicos a seguir expressam as concepções e ideias dos autores sobre avaliação a partir das produções selecionadas na pesquisa.

6.2.1. Avaliação como resultado

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

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

Vianna (1982c) ressalta ainda que a avaliação, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa, que teve seu enfoque inicial centralizado no aluno, e aos poucos modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, depois para o estudo de programas e materiais instrucionais, e destes para a avaliação do próprio sistema educacional. Desse modo, quando se preocupa com a problemática do

rendimento escola a avaliação se vincula à psicologia, na medida em que se volta para outras áreas, como o currículo, ela assenta suas bases na filosofia da educação, sociologia e economia da educação, quando seu ponto de atenção é o sistema educacional e os programas educacionais, sua matriz se assenta nas ciências sociais (GOLDBERG, 1980).

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

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

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

Ribeiro Netto (1982, p. 5) considera que “a avaliação é o processo de medida do comportamento de uma ou mais variáveis numa população definida, em condições especificadas de tempo e de espaço”. Ainda, segundo o autor, quando essas variáveis tratam de aspectos da esfera educacional, fala-se de avaliação educacional. As variáveis na avaliação educacional podem ser numerosas e diversificadas: do ponto de vista quantitativo pode

indagar quantos tem acesso à educação, qualitativamente pode-se questionar quem tem acesso à educação. A avaliação, tal como entende Ribeiro Netto (1982) pode ser ocasional, quando, por exemplo, o pesquisador está interessado em obter resposta a uma determinada pergunta, ou pode ser sistemática, quando pressupõe a existência de um sistema organizado para a coleta, processamento e disseminação da informação obtida.

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

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

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

Vianna (1980b) entende serem perfeitamente compreensíveis e contundentes essas críticas e indignações, isso porque a universidade ao longo dos anos não se ajustou às necessidades de uma sociedade de massas, e o vestibular, como mecanismo de acesso ao ensino superior, acabou contribuindo com essa realidade, na medida em que mostrava uma tendência elitizante, cuja intenção seria a formação de uma elite. “O vestibular é, assim,

indispensável dentro do atual sistema, que ‘privilegia os privilegiados’ a fim de que possam usufruir mais um privilégio: - o ensino de 3º grau” (VIANNA, 1987, p. 85).

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

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

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

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

O autor salienta ainda que seria preciso cuidar para que o vestibular não se constitua em instrumento de distorção do sistema de ensino, tendo em vista que é ilusão pretender que o vestibular corrija os males que são intrínsecos do sistema, caso, por exemplo, do problema da má formação do aluno. Desse modo que, seria muito mais fácil buscar

introduzir modificações no exame para mostrar a opinião pública que, apenas aparentemente, estariam sendo tomadas medidas para resolver o problema da formação dos alunos (RIBEIRO NETTO, 1986a).

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

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

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

Ainda nessa abordagem que relaciona avaliação a resultados, se encontra um conjunto de autores que discutem a perspectiva do rendimento escolar, do exame vestibular e dos indicadores da pós-graduação com um enfoque de diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros. Lüdke (1987b) é enfática ao criticar o traço positiva/empirista que,

por longo tempo, fez com que a concepção de avaliação se restringisse ao conceito de mensuração, e como consequência disso as preocupações se concentraram na elaboração de instrumentos técnicos e válidos para a aferição fidedigna de resultados mensuráveis. A autora ressalta que embora esse caráter tecnicista, que marcou o conceito de avaliação, tenha sua devida importância, não é o principal, nem muito menos o único aspecto a ser considerado em avaliação (LÜDKE, 1988a).

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

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

Barretto (1988) entende que não é mais possível que ainda se continue admitindo que a reprovação em larga escala seja culpa das deficiências detectadas no desempenho dos alunos, e que por isso é preciso de uma classe especial para atender suas necessidades, ou que a culpa é porque o aluno é carente ou que apresenta outras dificuldades de natureza mais complexa. Segundo a autora, é preciso uma atenção também no trabalho do professor, vez que “a intensidade de trabalho do professor em um dado componente curricular pode diminuir, o nível de seu conhecimento sobre a matéria pode ser bastante precário, o currículo pode não estar adequado [...]” (BARRETTO, 1988, p. 106). Diante disso, considera

que o enfoque sobre a avaliação deveria mudar radicalmente, a custo de o aluno continuar sendo o único cobrado e culpado pelo seu fracasso. Entende que a avaliação não é uma questão de fórum individual de cada professor, é, assim, importante que a “escola e o sistema passem a colocar como responsabilidade sua o que deve ser feito no seu âmbito para que o aluno tenha de fato condições de aprender o que se espera que ele aprenda” (BARRETTO, 1988, p. 106).

O processo de seleção ao ensino superior mostra dois pontos importantes. O primeiro é que o modelo de vestibular reflete uma visão da função social do ensino superior cada vez mais distante da realidade e das necessidades do país, e o segundo é que todo processo de seleção a universidade está fortemente condicionado pela estrutura social. No primeiro caso, Ribeiro (1989) destaca que nosso sistema de ensino superior representa um sistema de privilégios de uma classe neoaristocrática, assim como mostra o que seria uma caricatura de universidade moderna. No segundo caso, Ribeiro e Klein (1982) e Ribeiro (1989) ressaltam que o exame vestibular funciona apenas como um mecanismo secundário de seleção, pois o condicionamento e as características de seleção estão na pré-seleção que é realizada por ocasião da inscrição no vestibular, que ocasiona a estratificação social das diversas carreiras.

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

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

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

Saul (1988) defende que essa avaliação deveria ser feita pela própria instituição, num processo de autoavaliação levada a efeito pelos próprios agentes que vivem o cotidiano da universidade. Nessa perspectiva, a avaliação vai “além da atribuição de méritos

aos aspectos formais das atividades de ensino, pesquisa e extensão que são desenvolvidas pela universidade”, para isso propõe uma avaliação que “questiona a relevância da produção da universidade numa perspectiva que se opõe a propósitos tecno-burocráticos e autoritários” (SAUL, 1988, p. 18). Trata-se de uma alternativa que busca engajar os agentes da ação educativa num processo de autocritica e de transformação, num processo de avaliação institucional cujo fulcro pudesse ser à autoavaliação.

Ainda no sentido de apresentar novas propostas de avaliação, Saul, Tesser, Lüdke e Sá (1987) defendem que a avaliação dos cursos deveria ser concebida como um processo crítico associado a uma vontade política, na qual a avaliação de programas se fizesse por via de um processo democrático que garantisse a participação de todos os agentes que fazem parte da pós-graduação, almejando a construção e reconstrução de sua própria história. Assim entendida, “a avaliação deve constituir-se em uma proposta pedagógica, formativa, dos agentes que atuam nos Programas, em oposição a uma postura apenas classificatória dos mesmos” (SAUL; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987, p. 36). Entendem que a avaliação interna de cada programa deveria ser a condição primeira para se proceder com a avaliação externa dos mesmos.

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

A concepção de avaliação como resultado parte de um entendimento da avaliação como atividade complexa, multidisciplinar e diversificada, cujo objetivo é determinar o valor de algo, podendo ser esse valor a medida do comportamento de uma população. No caso específico do desempenho dos candidatos nos exames vestibulares, o fim é a identificação dos mais capazes, privilegiando os que já são privilegiados, na busca pela conservação de determinados valores e privilégios sociais. No caso da avaliação do rendimento escolar, a avaliação atua contra a democratização do ensino, na medida em que ainda admite a reprovação e como consequência a não permanência escolar. Na avaliação da

pós-graduação a ideia é que se trata de avaliação de cursos e não de candidatos, e que esta deveria ser feita pela própria instituição, com a participação de especialistas daquela área de conhecimento, que conhecem seus respectivos programas. O certo é que um processo de avaliação não pode ser reduzido a uma ação mecânica, pois nele está implícito um processo de negociação, que necessariamente envolve a participação dos agentes interessados.

6.2.2. Avaliação como processo

A avaliação baseada em processos também parte de um sentido amplo, entendendo que avaliar se trata de uma atividade que está associada ao fazer humano, por isso:

[...]. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência das ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não (SAUL, 2010, p. 26).

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

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

Outra característica negativa da avaliação escolar pontuada por Luckesi (1984) é seu caráter autoritário, que tem suas bases assentadas no modelo de sociedade liberal conservador, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente

estabelecidos de equilíbrio social. Nessa perspectiva “a avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 1984, p. 8). Segundo o autor, é preciso dar atenção aos modos de ultrapassagem do autoritarismo e ao favorecimento da autonomia dos alunos, buscando a promoção da participação democrática de todos.

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

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

Esse novo papel e rumo à avaliação escolar só acontecerá se for resgatada a função diagnóstica da avaliação, como contraposição ao autoritarismo e conservadorismo presentes nas práticas escolares. É somente no exercício de sua função diagnóstica que a avaliação se colocará na perspectiva de avanço no desenvolvimento da ação e crescimento para autonomia, para a competência, e etc. Assim, enquanto diagnóstica, a avaliação será um instrumento dialético de avanço e um instrumento da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 1984).

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

A importância do diálogo no processo avaliativo é também pontuada por Depresbiteris (1987), ao enfatizar que a participação conjunta de docente e aluno permite reduzir o caráter coercitivo que muitas vezes assume a avaliação educacional. A autora destaca a participação como uma das estratégias mais viáveis para a promoção do diálogo, e

por isso ressalta, em termos de avaliação, a necessidade do envolvimento de especialistas, equipes escolares, docentes e alunos, enfim, de todos os agentes do processo educacional, na superação de problemas e na busca de estratégias que visem à coerência da instituição como um todo.

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

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

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

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

A autoavaliação é pontuada pelo autor como um aspecto que é inerente à avaliação qualitativa de processos participativos, o que implica o entendimento de que nesse processo não é possível a atitude de mero observador (DEMO, 1986), visto que não se faz avaliação qualitativa à distância, ao contrário, uma avaliação que se propõe qualitativa supõe um profundo processo participativo (DEMO, 1987). Convivência é o mínimo que se exige para que a avaliação qualitativa seja, de fato, participativa, pois “enquanto a comunidade vê no avaliador um forasteiro, um visitante, não há condições razoáveis de avaliação qualitativa,

pois não se sairia da condição de observador” (DEMO, 1986, p. 581). Saul (1988) também defende que o processo de avaliação se baseasse na autoavaliação, opondo-se, assim, aos modelos clássicos da avaliação educacional, fortemente marcados por uma avaliação burocrática, eminentemente quantitativa.

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

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

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

A concepção de avaliação como processo, tal como a compreensão de avaliação como resultado, entende que avaliar é uma ação que acompanha todas as atividades do fazer humano. Nessa abordagem se enfatiza a importância do diálogo no processo de avaliação, e para isso defende-se a interação entre todos os participantes do processo, buscando detectar as dificuldades por meio de um diagnóstico da situação. O resgate dessa

função diagnóstica da avaliação é um ponto de partida para se contrapor ao autoritarismo e ao conservadorismo que tem marcado a avaliação escolar. É preciso promover a participação democrática de todos, vez que para se avaliar processos participativos é necessário também participar do processo, e para isso deve se privilegiar a autoavaliação. Nesse sentido, a avaliação só tem sentido se for um empreendimento interno da comunidade, com envolvimento das pessoas que vivem o processo, para que essas escrevam sua própria história e melhorem o processo educacional.

6.3 Os atores da avaliação educacional

A questão em torno de quem avalia é recorrente nas discussões relacionadas à avaliação educacional, isso porque são os avaliadores os principais responsáveis pela captação dos dados que evidenciam os resultados do que está sendo avaliado. Os avaliadores precisam ser reconhecidos e respeitados, a fim de que suas conclusões e decisões mostrem o peso de sua autoridade técnica e científica na área, aliadas a sua responsabilidade profissional e pessoal. Nesta subseção apresentamos quem são os atores avaliativos mencionados nas produções dos autores analisados, com destaque para o treinamento/formação e profissionalização do avaliador.

6.3.1. Avaliação como resultado

Nas produções que discutem a abordagem de avaliação como resultado, aquelas que o fazem a partir da análise dos testes e exames vestibulares, mencionam a necessidade de uma formação específica em avaliação para aqueles que são os responsáveis pela aplicação das avaliações.

Goldberg (1980) pontua que um fator que causa resistência ao trabalho de avaliação, decorre do medo da avaliação que geralmente vem acompanhado do uso do poder. O medo está associado àquelas avaliações da aprendizagem realizadas pelo professor em sala de aula e o poder que pode ser exercido tanto como instrumento de dominação quando para promoção do bem comum. Ainda segundo a autora, “enquanto o PODER está e sempre estará no próprio cerne da Avaliação Educacional, o MEDO que ela tem suscitado *não* é corolário absolutamente necessário e inevitável” (GOLDBERG, 1980, p. 116, destaque do original).

Vianna (1982c) também aponta como uma das deficiências da avaliação, a carência de elementos qualificados para a realização das complexas atividades que o próprio processo avaliativo exige. Sem contar que “inexiste uma tipologia de informações fundamentais para o processo decisório, há insuficiência de instrumentos e planejamentos

adequados aos diversos fenômenos educacionais” (VIANNA, 1989a, p. 41). Igualmente Gatti (1987) ressalta que não se propiciou uma formação adequada de recursos humanos na área dos estudos em avaliação, em grande parte isso se deve a aversão de muitos estudantes e professores das ciências humanas ao conhecimento lógico e metodológico empregado pelos raciocínios matemáticos de base quantitativa.

Buscando responder à essa questão da formação dos avaliadores, Vianna (1982c) defende que no processo avaliativo participem profissionais especialmente treinados, ou seja, que entendam dos diferentes problemas educacionais e sejam capacitados para o exercício da função de avaliadores. Não se trata de uma responsabilidade restrita e exclusiva dos professores, mesmo porque, na maioria das vezes o que eles receberam foram apenas informações gerais sobre avaliação do rendimento escolar. Entende que “o avaliador ou meta-avaliador [...] dever ser um indivíduo capaz de realizar um trabalho científico altamente complexo, que pressupõe habilitações especialmente desenvolvidas” (VIANNA, 1982c, p. 13).

Pensando na capacitação do avaliador, Vianna (1982c, p. 13-14) lista 25 funções que o avaliador educacional precisa desenvolver no seu trabalho avaliativo, para tanto, deve ser capaz de:

- 1) especificar informações necessárias para o desenvolvimento de programas de avaliação;
- 2) localizar, ler e integrar informações existentes na literatura técnica de pesquisa, medidas e avaliação;
- 3) analisar possíveis implicações de avaliação anteriores relativamente à avaliação que pretende realizar;
- 4) definir com precisão o objetivo da avaliação;
- 5) examinar, criticamente, estratégias de avaliação e selecionar a mais adequada para os fins da avaliação;
- 6) formular hipóteses ou questões a serem verificadas ou respondidas pela avaliação;
- 7) especificar os dados necessários para verificar as hipóteses formuladas ou responde formuladas ou responder às questões propostas;
- 8) desenvolver planejamento apropriados para a coleta de dados que permitem examinar as hipóteses ou responder às indagações propostas;
- 9) selecionar amostras representativas da população para a qual os resultados da avaliação serão generalizados;
- 10) aplicar o planejamento da avaliação e controlar os fatores que poderão comprometer a sua validade;
- 11) identificar padrões ou normas para julgar o valor do fenômeno a ser avaliado;
- 12) transformar objetivos gerais em objetivos operacionais;
- 13) identificar classe de variáveis para mensurar;
- 14) estabelecer critérios para selecionar e desenvolver instrumentos de medida;
- 15) determinar a validade dos instrumentos de medida usados na avaliação;
- 16) usar métodos adequados para o levantamento de dados;
- 17) controlar o desenvolvimento do programa e identificar desvios de planejamento ou de procedimentos específicos;
- 18) selecionar e aplicar técnicas estatísticas adequadas à análise de dados;
- 19) descrever o planejamento da avaliação e os procedimentos de análise em termos de processamento de dados, a fim de utilizar adequadamente o potencial dos equipamentos eletrônicos;
- 20) interpretar e estabelecer conclusões fundamentadas a partir da análise dos dados coletados;
- 21) elaborar relatórios e discutir as implicações dos resultados da avaliação;
- 22) apresentar conclusões com base nos resultados da avaliação;
- 23) proporcionar retroalimentação sobre o desempenho do programa de avaliação para decisões em caso de sua possível modificação futura;
- 24) demonstrar relações interpessoais adequadas ao funcionamento do grupo de avaliação e do grupo administrativo do programa;
- 25) administrar recursos humanos e materiais necessários à implementação de programas de avaliação.

Dentre essas funções, o autor salienta que a de número 24, que trata das relações interpessoais no processo, é apontada por muitos estudiosos da avaliação como a mais importante para o maior êxito de um programa de avaliação, justamente porque enfatiza o esforço conjunto e o relacionamento do grupo liderado por um especialista, cujas características como sua personalidade e comportamento acabam por determinar os tipos de relações que prevalecem no trabalho avaliativo. Essas diferentes funções mostram também que o avaliador educacional deve, de um lado, ser possuidor de maturidade e experiência profissional, e de outro, ter um treinamento profissional aprofundado na estatística, medidas, psicometria, entre outras técnicas de mensuração (VIANNA, 1982c).

Quanto aos conteúdos programáticos a serem utilizados na construção dos instrumentos de mensuração, Vianna (1989a) destaca que cabe ao avaliador observar os

variados programas desenvolvidos nas escolas e a partir disso captar os aspectos comuns que corresponda à média do que ocorre nas escolas do sistema. No entanto, alguns problemas são comuns nesse caso, dentre os quais, o fato de muitas secretarias de educação não possuírem cópias das programações das escolas, assim como a diversidade de sequências curriculares ocasionada pela flexibilidade da legislação que permite que cada escola estabeleça seus próprios conteúdos. Desse modo, o avaliador educacional acaba criando um programa mínimo sem muitas expectativas sobre o que é desenvolvido em sala de aula pelos professores, uma vez que não tem o adequado conhecimento do programa curricular.

No caso das avaliações do rendimento de alunos realizadas em larga escala, Gatti (1987) menciona o trabalho do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicométricas da Fundação Carlos Chagas, que empreendeu, no final da década de 1960 e início dos anos 1970, a construção de um conjunto de testes de desenvolvimento educacional para ser utilizado por técnicos de educação, que poderiam usar os testes para auxiliar a orientação de alunos e professores. Outra iniciativa foi desenvolvida pelo Departamento de Planejamento e Orientação da Secretaria Municipal de Ensino, que em 1980 realizou pesquisa para verificar o nível de escolaridade dos alunos da rede municipal de ensino. Uma avaliação de rendimento escolar mais ampla foi feita pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) em convênio com a Fundação Carlos Chagas, como parte do projeto de avaliação do programa EDURURAL, no Nordeste brasileiro.

A presença da Fundação Carlos Chagas, juntamente com a Fundação Cesgranrio, também foi significativa na aplicação e correção das provas objetivas nos exames vestibulares, e acabaram se tornando as grandes promotoras dos instrumentos empregados no acesso ao ensino superior brasileiro. A partir de 1960, algumas dessas instituições, com a ajuda da Fundação Ford, procuraram desenvolver competência em tecnologia das medidas educacionais, qualificando seu pessoal em cursos no exterior. A formação desse pessoal possibilitou um elevado número de pesquisas sobre a validade e a fidedignidade dos instrumentos objetivos empregados nos exames vestibulares, principalmente os estudos sobre provas objetivas de português/comunicação e expressão (VIANNA, 1988c).

Vianna (1980c) apresenta algumas das pesquisas realizadas pela FCC sobre a introdução da redação no processo de seleção para a universidade. Dentre as quais estão “Redação e medida da expressão escrita”, de 1976, que faz uma revisão da literatura a respeito da fidedignidade e à validade de provas de redação. Outra pesquisa “Aplicação de critérios de correção em prova de redação”, de 1978, examinou o problema do treinamento de professores para a correção de redações. O estudo sobre “Dupla correção em provas de

redação”, de 1977, junto com a pesquisa sobre “Flutuações de julgamentos em provas de redação”, também de 1977, analisaram o assunto da fidedignidade. Outras duas pesquisas trataram da validade das provas objetivas, a primeira, de 1976, verificou a relação entre “Medidas da expressão escrita e prova objetiva”, e a segunda, de 1979, pesquisou a “Validade de conteúdo de uma prova de comunicação e expressão”.

Vianna (1986b) também menciona o modelo alternativo de seleção proposto pela Fundação Cesgranrio, em 1985, que previa a realização de uma avaliação contínua ao longo do 2º grau. De acordo com o autor, a ideia de uma avaliação sequencial, no curso de 2º grau, objetivaria eliminar o caráter episódico do exame vestibular empregado, assim como visaria acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo dos três anos estudados. Esse tipo de avaliação possibilitaria, segundo o autor, um perfil dos conhecimentos e aptidões dos estudantes ainda durante o curso para melhor situá-los em sua vida universitária e garantisse o posterior ajustamento às carreiras. No entanto, Vianna (1986b, p. 75) destaca que “o modelo sugerido, [...], não teria condições de ser implementado, pelo menos a curto prazo, pela impossibilidade técnica e financeira de gerar o instrumental necessário para fins de seleção” (VIANNA, 1986b, p. 75).

As experiências sobre avaliação do rendimento apresentadas por Gatti (1987) e Vianna (1980; 1986b; 1988c) são representativas da ideia de vinculação entre avaliação e medidas de seleção. Essas ideias se veem refletidas na elaboração das questões do Exame Nacional de Cursos (ENC/1995), que ficou conhecido como “Provão”, na década de 1990, que acabou se baseando na tecnologia dos exames vestibulares para a organização da prova que era aplicada aos formandos das Instituições de Ensino Superior brasileiras entre os anos de 1997 a 2003 (BARREYRO; ROTHEN, 2008a), com destaque para a ideia de competição entre indivíduos decorrentes da sistemática aplicada pelos exames vestibulares.

No caso da avaliação da pós-graduação brasileira, são os funcionários da CAPES que coletam os dados e os consultores externos avaliam, cabendo, assim, à equipe interna buscar informações sobre os cursos, sua depuração e crítica, e aos consultores, que são recrutados entre renomados especialistas da comunidade acadêmica, julgá-los (CASTRO; SOARES, 1983). Nesse processo, os consultores não se preocupam com a coleta de dados (CASTRO; SOARES, 1983) e acabam não dando muita importância aos dados quantitativos (SCHWARTZMAN, 1982). Entretanto, Castro e Soares (1983) ressaltam que esta divisão de trabalho é extremamente útil, na medida em que as informações sistemáticas são complementadas pelos conhecimentos dos consultores, assim como os julgamentos dos consultores permitem a identificação de falhas nos dados coletados.

Desde seu início, em 1977, os pares se tornaram uma das principais fontes dos julgamentos da pós-graduação no Brasil. Schwartzman (1988) entende que os processos de avaliação devem ser feitos ou validados por pessoas que façam parte da comunidade acadêmica, e que suas decisões sejam tomadas com absoluta independência, tendo como base somente sua competência e sentido de responsabilidade profissional e social. Por isso, segundo o autor, para evitar qualquer tipo de armadilha, é necessário que os membros que compõem os órgãos de julgamento por pares, fossem selecionados como agentes independentes e livres, e fossem igualmente conhecidos e respeitados por seus colegas, bem como mantivessem uma imagem pública de experiência e probidade (SCHWARTZMAN; SOUSA, 1984).

Os mecanismos de avaliação por pares na pós-graduação criados e endossados por agências como CAPES e CNPq para o ensino na pós-graduação e na pesquisa científica no país, acabaram estabelecendo o que se denomina por padrões de qualidade para o ensino na pós-graduação e pesquisa científica no país. No caso da avaliação por pares, especificamente, os padrões de qualidade seriam definidos pela autoridade científica e acadêmica que os consultores detêm no campo de conhecimento que atuam. Demais informações que indicariam quais eram os bons e os não tão bons programas viriam de indicadores quantitativos como: publicações, teses aprovadas, titulação de professores, número de livros na biblioteca, dentre outros resultados mensuráveis.

Os autores que discutem a avaliação como resultado numa perspectiva diagnóstica destacam três pontos específicos, tratam do papel do professor no processo avaliativo, de alternativas para a aplicação dos exames vestibulares e dos cuidados na avaliação da pós-graduação brasileira. No primeiro caso, Barretto e Alves (1987) e Barretto (1987), ao relatarem o processo de implantação do ciclo básico que reorganizou gradativamente a escola pública de primeiro grau na rede estadual paulista, mostram que adoção de uma nova sistemática de avaliação nas escolas resultou de uma ação conjunta de órgãos centrais, professores e especialistas. As autoras mencionam que, a insistência e reivindicação por uma forma de registro da avaliação e acompanhamento dos resultados obtidos pelos alunos, que fosse mais coerente com a proposta educacional do ciclo básico, partiram principalmente dos professores.

Barretto e Alves (1987) salientam que coube aos professores o questionamento substantivo da forma de registro de avaliação, tendo em vista que, com o ciclo básico, os professores começaram a sentir os efeitos da mudança na sala de aula. Os professores queriam algum tipo de registro que descrevesse o que havia sido trabalhado com o aluno para que mais

a frente outro professor pudesse ter uma orientação no seu trabalho. A demora na resposta e regulamentação dos órgãos centrais fez com que cada rede e escola elaborassem suas próprias fichas de avaliação, sendo posteriormente padronizadas numa ficha que apresentava uma relação do que era trabalhado nas diferentes áreas curriculares.

Ainda a respeito do trabalho do professor enquanto agente responsável pela avaliação, Lüdke (1988b) chama atenção de até que ponto os professores e toda a equipe escolar estão conscientes da importância das consequências estigmatizadoras da complexa operação que decide se o aluno é aprovado ou reprovado ao final do ano escolar. A autora aponta como decisivo, nesse processo de coleta de informações, positivas e negativas, oriundas de observações diárias, provas, conselhos de classe e etc., que compõem o boletim dos alunos, a preparação específica do professor para trabalhar com a avaliação. A questão da formação para a avaliação está estreitamente relacionada ao questionamento sobre a formação geral do professor para atuar na escola básica, vez que é essa que acaba influenciando o processo de avaliação, pois o professor avalia seus alunos tal como foi avaliado.

Especificamente sobre os testes nos exames vestibulares, Castro (1982) destaca o amadurecimento das equipes nas grandes universidades e em fundações especializadas na preparação e aplicação dos testes, tendo sido essas últimas as principais responsáveis pelo processo de seleção. Com isso as instituições de ensino superior se tornaram apenas observadoras passivas do processo, sem qualquer envolvimento no processo seletivo de acesso ao ensino superior. A fim de corrigir esse problema, o autor sugere que as fundações que preparam os exames fossem usadas de duas formas: preparar provas mais ajustadas às necessidades de cada instituição e pequenas instituições poderiam incluir entrevistas, arguições e outros instrumentos complementares no processo de seleção.

A questão de quem é o direito de avaliar as atividades de pesquisa e desenvolvimento científico é pontuada por Schwartzman e Sousa (1984) como uma tarefa que exige certo grau de autoavaliação e autonomia, na medida em que o caráter altamente especializado do trabalho científico e tecnológico dificilmente poderia ser julgado por leigos, mesmo porque os pesquisadores científicos normalmente formam um grupo que dificilmente estão abertos a interferências externas. Na tentativa de resolver esse problema, os autores apontam como alternativa para a avaliação da pesquisa e desenvolvimento científico o sistema de avaliação por pares, justamente por se tratar de um mecanismo que reúne quem possui conhecimento necessário para avaliação e que consequentemente são aceitos como legítimos por aqueles que estão sujeitos ao processo de avaliação.

Saul (1988) também entende que o processo de avaliação da produção da universidade deveria ter seu suporte na autoavaliação, sendo assim, os responsáveis pela avaliação deveriam ser aqueles que vivem o cotidiano da universidade, e estão, de certo modo, comprometidos com o delineamento e com a execução de um projeto de universidade. Saul, Tesser, Lüdke e Sá (1987), por sua vez, propõem que a avaliação da pós-graduação e de sua produção fosse realizada por uma comissão de consultores da CAPES eleita entre os pares da comunidade dos programas de pós-graduação da área, que de posse da memória dos programas e apoiando-se nos relatórios da autoavaliação, indicassem as medidas de apoio técnico-científico e financeiro para cada um dos programas.

Schwartzman (1980) ressalta que a questão da avaliação da pesquisa e da pós-graduação sempre traz consigo a pergunta de quem avalia. Segundo o autor essa avaliação pode ser feita ou por uma avaliação extrínseca ou por uma avaliação intrínseca. Na avaliação extrínseca, os programas seriam avaliados pelos seus produtos, e essa avaliação deveria ser feita por agências governamentais ou setores da sociedade que sustentam esses programas. Na avaliação intrínseca, se defende que somente os especialistas dentro de cada área teriam condições de dizer o que é qualidade, e por isso apenas cientistas e professores envolvidos nos programas teriam condições de se autoavaliar. Em ambos os casos o autor adverte que pode ocorrer problemas, no caso da avaliação intrínseca ela pode se resumir numa ação entre amigos em defesa de seus interesses, e no caso da avaliação extrínseca é impossível um leigo avaliar uma área de pesquisa científica.

A respeito dos atores da avaliação na abordagem de avaliação como resultado, os autores mencionam como uma das principais dificuldades a necessidade de formação especializada para os que realizam as atividades exigidas pelo processo avaliativo. Desse modo, o avaliador deve possuir maturidade, experiência profissional e treinamento na área de medidas, para, assim, realizar um trabalho científico e complexo. Na escola o avaliador por excelência é o professor, cabe a ele o questionamento das formas de registro de avaliação e a decisão sobre o futuro dos seus alunos. No caso do processo de seleção aplicado nos exames vestibulares, destaque para a presença das grandes universidades e fundações especializadas na preparação e aplicação dos instrumentos de seleção. Na avaliação da pesquisa e da pós-graduação os avaliadores são os próprios funcionários das agências e os renomados especialistas da comunidade acadêmica.

6.3.2. Avaliação como processo

Nas produções que discutem a avaliação como processo, os autores enfatizam que o avaliador precisa ser conhecedor do objeto avaliado, mais que isso, deve ser membro da comunidade avaliada, e por mais que defendam o profissionalismo do avaliador, não desconsideram o conhecimento profundo de quem faz parte da realidade avaliada.

Na linha de estudos que apresentam um fundamento teórico sobre avaliação enquanto processo, Demo (1984) menciona que, na esfera do governo, é comum que a avaliação seja feita intramuros, por propositores e gestores das políticas, que se utilizam de indicadores sociais em séries históricas e análises de custo-benefício. Em outros casos, a avaliação é realizada extramuros, ou seja, por gente de fora, o que evitaria a tendência autoprotetora. Segundo o autor, seria preferível que a avaliação fosse feita de modo participante, ou seja, pelos interessados, por aqueles que entendem as suas próprias necessidades. Para tanto, o avaliador participativo precisa primeiramente estar sintonizado com o planejamento participativo e com a pesquisa participante, em seguida deve identificar-se com os dominados e fazer o que diz, e em terceiro lugar, se tratando de avaliadores ligados ao governo, necessita estar atento às chances de manipulação que são maiores. Obedecendo a essas premissas, a avaliação participativa estaria promovendo sua finalidade que é promover a própria participação.

Desse modo, Demo (1987; 1988) acentua que para avaliar processos participativos, o avaliador precisa participar, não basta a mera observação participante, é preciso tempo de convivência e compromisso comprovado, estar junto do fenômeno, com presença física constante. Não se trata de uma avaliação externa, pois o que se espera é um autodiagnóstico da comunidade, que só é possível com a vivência e a autoavaliação, pois “enquanto a comunidade vê o avaliador como um forasteiro, um visitante, não há condições razoáveis de avaliação qualitativa, pois não se sairia da condição de observador” (DEMO, 1987, p. 33). O avaliador deverá se entrosar profundamente com a comunidade, para que os avaliados não se sintam relegados a mero objeto de estudo, mas sejam considerados parceiros na produção de conhecimento e na busca de soluções concretas.

Ainda pensando na ideia do avaliador ser participante e conhecedor da realidade analisada, Ribeiro Netto (1982) considera que o avaliador pode até assumir diversas identidades, mas deverá estar atento à tendência de importar e impor tecnologias originadas de países mais desenvolvidos e com isso desconsiderar as diferenças culturais existentes. Penna Firme (1988), por sua vez, entende que o avaliador deve ser prudente no sentido de

não declarar preferências *a priori* por uma ou outra metodologia, vez que “o papel do avaliador e mais do que isso, sua responsabilidade, está em assegurar variedade de técnicas segundo a natureza e indagação em cada circunstância” (PENNA FIRME, 1988, p. 156). Nesse sentido, Lüdke (1984, p. 35) considera que o avaliador precisa ter liberdade para poder escolher as estratégias que quiser, dentre aquelas que acham mais apropriadas ao objeto analisado e ao propósito do estudo, atentando-se sempre ao rigor científico.

Daí a ênfase numa atividade avaliativa que esteja cada vez mais voltada à especialização profissional na área, tal como pontua Lüdke (1984) ao tecer considerações sobre a avaliação educacional nos Estados Unidos. No âmbito da prática, o avaliador é geralmente o responsável pelo planejamento da avaliação, escolha dos seus instrumentos e também pela execução do plano de avaliação. Segundo a autora, esta posição faz com que o avaliador pareça à única pessoa responsável pela função avaliativa, às vezes chegando a tomar dos professores, diretores e outros membros do processo educacional suas próprias responsabilidades avaliadoras. Esses passam a esperar que o especialista proporcione orientação e conselhos, e acabam os assumindo mesmo quando estes não coincidem com a sua prática ou com as expectativas existentes antes da chegada do especialista.

Schwartzman (1986) reforça a importância da presença do especialista nas diversas áreas de conhecimento em qualquer procedimento de avaliação do ensino superior. De acordo com o autor, os avaliadores não podem ser tão próximos do processo avaliativo, que coloquem em evidência um interesse pessoal nos resultados, assim como também não podem ser tão distantes a ponto de não terem um conhecimento adequado do que se espera de determinada área de conhecimento e do potencial das instituições e envolvidos.

Na discussão que enfatiza a avaliação como processo com viés propositivo, Luckesi (1984) menciona que a avaliação escolar é, por vezes, assumida como classificatória, autoritária e disciplinadora. Nessa visão, “o professor representando o sistema enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida” (LUCKESI, 1984, p. 10). De acordo com o autor, uma alteração nesse estado só será possível com um rompimento com o modelo de sociedade liberal conservadora e com a pedagogia igualmente conservadora que traduz. O professor interessado a dar um novo encaminhamento na avaliação escolar, deverá estar atento à transformação, que “terá que ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente” (LUCKESI, 1984, p. 8).

Hoffmann (1989) é enfática ao afirmar que não se pode deixar que as escolas eliminem de seus propósitos a avaliação da aprendizagem do aluno, como sugerem os críticos

mais extremados. Neste caso, o professor é o principal responsável pelo processo, não dá para delegar a tarefa a especialistas, para isso é preciso que o professor tenha conhecimento da realidade e do educando. “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo de ensino-aprendizagem para transformar-se no próprio processo, gerando um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa” (HOFFMANN, 1989, p. 59).

Penna Firme (1982) menciona que o professor competente dever ser também o avaliador excelente, e se por acaso não souber desempenhar o papel de avaliador, convém orientá-los sobre o que deve ser observado, como usar os instrumentos de avaliação, como colaborar com a equipe de avaliação, como utilizar os resultados, quais as funções e responsabilidades do avaliador, dentre outros pontos que orientem o treinamento de avaliadores.

Especificamente no caso da avaliação emancipatória delineada para a avaliação de programas educacionais e sociais, Saul (2010) destaca que o avaliador assume um papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de orientador das ações desenvolvidas no processo. É também importante, segundo a autora, que o avaliador faça parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa. A principal função do avaliador é promover situações e propor tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento de um programa. Em seguida deve estimular a iniciativa de um grupo na reformulação e recondução do programa avaliado.

A abordagem de avaliação como processo ressalta que para se fazer uma avaliação de modo participante é preciso que o avaliador participe do processo, pois esses são conhecedores de suas próprias necessidades, nesse sentido, é preciso estar junto do que esta sendo avaliado. A responsabilidade do avaliador é assegurar uma multiplicidade de técnicas e estratégias que respondam as indagações diretas das circunstâncias do que esta sendo avaliado. A função primordial do avaliador é coordenar os trabalhos de avaliação e orientar a ações a serem desenvolvidas, na busca por momentos de diálogo, discussão e análise crítica da realidade. No caso da avaliação escolar, o professor é o principal responsável pelo processo, para tanto deve estar atento à transformação de uma sociedade a favor de todos os seres humanos.

6.4 Preferências metodológicas

A discussão sobre como proceder no processo avaliativo, isto é, as metodologias a serem empregadas no processo de avaliação, mostram uma ampla diversidade de métodos, que tem a ver com a existência de uma grande variedade de objetos a serem

avaliados. Neste subitem explicitamos os métodos de avaliação mencionados nas produções analisadas, quando da exposição das principais abordagens metodológicas desenvolvidas no campo da avaliação, e também da descrição dos procedimentos utilizados pelos autores em seus estudos avaliativos.

6.4.1. Avaliação como resultado

Os autores que discutem a avaliação como resultado, tratam os aspectos metodológicos da avaliação a partir das ideias precursoras da avaliação produzidas nos Estados Unidos, das técnicas utilizadas para a seleção de candidatos ao ensino superior e do processo de avaliação do ensino e da pesquisa na pós-graduação brasileira.

Goldberg (1980) e Vianna (1981a) apresentam algumas colocações metodológicas baseadas na literatura estadunidense que discute a avaliação de currículos e programas educacionais. Goldberg (1980) resgata os estudos sobre avaliação de currículo de Arie Lewy, para o qual não há um único método ou procedimento para avaliação da variedade de currículo, e por isso é necessário especificar quais espécies de currículos estão sendo avaliados. A autora destaca as seis facetas que Lewy descreve para a avaliação de currículo, são elas:

- a) etapa do desenvolvimento do programa;
- b) avaliação do componente do programa;
- c) critérios;
- d) tipos de dados;
- e) o método de sistematizar dados; e
- f) papel (GOLDBERG, 1980, p. 103).

Sobre o método de sistematizar os dados, Goldberg (1980) salienta que pode ser usada uma grande quantidade de instrumentos para gerá-los, tais como julgamento de especialistas, questionários, modelos de observação, testes, dentre outros tipos de trabalhos escolares desenvolvidos pelos alunos, como desenhos, ensaios, registros de consulta à biblioteca, e outros. Depois de gerados, os dados podem ser sistematizados e analisados na forma qualitativa ou quantitativa. Na análise qualitativa são utilizados instrumentos estatísticos para a organização dos dados e produção dos resultados, enquanto os métodos qualitativos possuem um viés mais descritivo sem uso de números exatos e fórmulas estatísticas. Assim, qualquer que seja o tipo de instrumento para a geração de dados, o método para sistematizá-los e apresentá-los pode ser tanto qualitativo quanto quantitativo.

Vianna (1982b), ancorado nos estudos de Ralph Tyler a respeito da avaliação de currículo, ressalta que a avaliação permitiria estabelecer a congruência entre as hipóteses

que fundamentam o currículo e a realidade do meio social que ele procura refletir. Tyler esquematizou alguns procedimentos para a prática de um programa de medidas, a saber:

- 1º) formulação e classificação dos objetivos, segundo seus níveis de generalidade e especificidade;
- 2º) definição de cada objetivo em termos de comportamento;
- 3º) identificação de situações que demonstrem os comportamentos apresentados nos objetivos;
- 4º) seleção e experimentação de métodos adequados para coleta de informações sobre cada tipo de objetivo (ou construção de novos instrumentos, caso não existam instrumentos já prontos e pré-testados);
- 5º) elaboração de critérios para interpretação e uso dos resultados dos vários instrumentos (VIANNA, 1982b, p. 65-66).

Na estruturação de programa de avaliação elaborado por Tyler é nítida a presença dos objetivos educacionais como norteadores do processo, daí sua defesa inicial por um debate amplo e pela caracterização dos objetivos do programa, para somente depois serem tomadas outras decisões sobre o que será avaliado, qual a tecnologia será empregada no processo e como serão sintetizados e interpretados os resultados do processo avaliativo (VIANNA, 1982b).

Vianna (1982b) também destaca as ideias apresentadas por Lee Cronbach para a avaliação de cursos, que tem utilizado unicamente como critério de avaliação a aplicação de um teste de desempenho do estudante. Entretanto, o autor menciona que existem diferentes maneiras de realizar essa avaliação, como, por exemplo, por meio de levantamentos de opiniões de especialistas, relatórios de professores usuários do curso, observações de comportamentos e sistemáticas, medidas ou estudos de processo, medidas de proficiência, medidas de atitudes e estudos de seguimento.

Além das contribuições e estratégias de Cronbach para dar à avaliação um sentido mais eficaz, Vianna (1982c; 1989a) menciona ainda outros estudiosos que propuseram modelos teóricos para a solução dos problemas de avaliação educacional, dentre os quais se encontram a *“Evaluation at the local level”* de D. L. Hammond, *“A paradigm involving multiple criterion measures for the effectiveness of school programs”* de N. S. Metfessel e W. B. Michael, *“Discrepancy evaluation”* de M. M. Provus, *“The countenance of educational evaluation”* de R. E. Stake, *“The methodology of evaluation”* de M. Scriven e *“Educational evaluation and decision making”* de D. L. Stufflebeam.

Especificamente sobre a avaliação do trabalho do professor, Ribeiro Netto (1982) registra que as técnicas mais usuais nessa avaliação baseiam-se em escala de observação do desempenho do professor em sala de aula, que buscam registrar dimensões quantitativas e qualitativas do seu comportamento (dominativo, integrativo, clima da sala de

aula). No entanto, o autor ressalta dois principais problemas com a utilização dessa técnica: o primeiro é que não existe um perfil preciso do professor ideal que possa ser tomado como referencial, e o segundo, é que a medida do comportamento é sempre subjetiva.

Vianna (1985) apresenta um programa de medidas para fins de ensino e orientação educacional que auxilie o trabalho do professor e avalie o ensino que ministra. O processo se iniciaria com a criação das seguintes equipes e de serviços:

- 1 - equipe de especialistas em mensuração do rendimento escolar, de aptidões e de outras variáveis, segundo os objetivos do programa;
- 2 - equipe de orientadores com experiência na área vocacional;
- 3 - serviços de processamento de dados;
- 4 - serviços de análise estatística;
- 5 - serviços administrativos (VIANNA, 1985, p. 88).

Outro aspecto importante do programa é a conscientização e proficiência dos participantes, que podem ser alcançadas por intermédio:

- a – do treinamento de professores e orientadores para identificá-los com os objetivos do programa, o uso adequado dos instrumentos e o desenvolvimento da capacidade de interpretar os seus resultados;
- b – do estabelecimento de meios eficientes de comunicação entre especialistas em mensuração, professores e orientadores (VIANNA, 1985, p. 88).

O programa de medidas proposto pelo autor pressupõe ainda:

- I – a aplicação sistemática dos instrumentos durante o semestre ou ano letivo;
- II – a construção e a aplicação de testes similares em sua estrutura e áreas de conteúdo, em períodos letivos sucessivos;
- III – um processamento rápido e preciso dos dados, se possível através de meios mecânicos;
- IV – a divulgação imediata dos dados e de relatórios entre professores e orientadores;
- V – o registro sistemático dos dados em fichários cumulativos individuais, constantemente atualizados e de fácil consulta (VIANNA, 1985, p. 88).

Ribeiro Netto (1982) ressalta que a implantação e o desenvolvimento de um sistema de informação educacional, tal como o programa de medidas educacionais proposto por Vianna (1985), requer uma cuidadosa análise do que deve e pode ser conhecido acerca da educação, de como se obter a informação desejada e do que será feito com a informação obtida.

Conforme já assinalado anteriormente, Vianna (1985) destaca que os testes de rendimento escolar se constituem como um importante instrumento de medidas. O autor apresenta três experiências de avaliação do rendimento de alunos das escolas de 1º grau da rede pública (VIANNA, 1988ab; 1989b), que se iniciam com a seleção da amostra das

escolas, seguida da definição dos programas mínimos para a construção dos instrumentos de medida do rendimento escolar e da construção dos instrumentos dos instrumentos de medida. A amostra procurou ser representativa, sem ser excessivamente numerosa. Os programas foram discutidos com os participantes da pesquisa e serviram para a elaboração das provas. Os instrumentos preocuparam-se com a validade de seu conteúdo.

Vianna (1983) aponta que a validade dos instrumentos de medida precisa obedecer à metodologia científica, sendo para isso necessárias provas evidentes de que um teste construído para determinado fim é efetivamente válido. O autor salienta que “é indispensável que existam provas irrefutáveis de que os instrumentos utilizados medem, efetivamente, o construto hipotetizado” (VIANNA, 1983, p. 35). Menciona que estudiosos como L. Cronbach e P. E. Meehl e D. T. Campbell e D. W. Fiske produziram significativos trabalhos sobre a verificação da validade de construto, sua lógica e metodologia.

Mais usual no acesso ao ensino superior são os testes de múltipla escolha nos concursos vestibulares a partir da década de 1960, que acabaram se constituindo como uma solução operacional para a seleção de candidatos às universidades no Brasil (VIANNA, 1981b; 1986a). Ribeiro (1986) salienta que a utilização de testes de múltipla escolha se justificava pelo número de candidatos que se inscreviam no exame, contudo, ressalta que sua aplicação se concentrava basicamente em exercícios de memorização. As questões objetivas de múltipla escolha foram escolhidas, segundo Ribeiro Netto (1980), porque apresentam duas características importantes: sua abrangência, na inclusão de um número considerável de questões e precisão no julgamento, que independe de avaliações subjetivas.

Outra modalidade de vestibular existente nos anos 1960 foram os concursos vestibulares unificados. O modelo partia do princípio de que a seleção para a universidade deveria se basear numa avaliação geral da experiência educacional dos candidatos, assim, aplicava a mesma prova para todos os candidatos, independente de suas opções profissionais (VIANNA, 1980c; 1986b). Segundo Ribeiro Netto (1980), a unificação, além de melhorar a qualidade média dos ingressantes, também ofereceu à população de candidatos a possibilidade de, por meio de um vestibular único, concorrer simultaneamente a uma variedade de opções, sem contar que o candidato pagaria apenas uma taxa de inscrição.

A partir de 1970, como reação às provas com questões de múltipla escolha e a unificação do concurso vestibular, o exame passou a ser aplicado em duas fases. A primeira fase consistia numa prova objetiva de caráter eliminatório, que abrangia todas as disciplinas do núcleo comum. A segunda fase baseava-se em provas discursivas que procuravam medir as aptidões dos candidatos. Vianna (1986b) ressalta que as provas objetivas de múltipla

escolha eram vistas com restrições, por não oferecerem resultados que pudessem ser considerados fidedignos, e nas provas discursivas, o problema se encontrava na questão da subjetividade dos julgamentos. Ribeiro Netto (1985) menciona que os testes de múltipla escolha eram tidos como responsáveis pela deficiência na capacidade de expressão (escrita e oral) dos candidatos que prestavam o vestibular.

Vianna (1980c) menciona que a principal modificação desse período, foi à introdução, em caráter obrigatório, da prova de redação em língua portuguesa a partir de 1977. Vianna (1981b) aponta como características relevantes da prova de redação, o fato de ter uma resposta apresentada pelo próprio aluno, a natureza do trabalho não permitir uma única resposta e o julgamento subjetivo de um especialista no assunto. A questão do julgamento das redações sofreu grande resistência, por se tratar de uma atividade subjetiva (VIANNA, 1981b) e, por condicionar a aprendizagem à eficiência da língua, prejudicando os candidatos oriundos de classes sociais menos favorecidas (RIBEIRO NETTO, 1980).

Ainda a respeito da redação no vestibular, Hoffmann (1988) apresenta uma escala de correção de redação que unisse o método impressionista e o método analítico para ser utilizada em concursos vestibulares. Os componentes da escala impressionista-analítica foram selecionados pela consulta a obras de linguística e gramática e a escala foi estruturada a partir de pesquisas nacionais e internacionais. A validação de conteúdo da escala foi feita por um grupo de sete especialistas na área, que concordaram com os pesos e as posições de domínio. Houve, então, uma testagem piloto da escala, e em seguida procedeu-se uma testagem definitiva com aplicação da escala na correção de 40 dissertações por nove professores experientes em correção de redação nos vestibulares.

Vianna (1987) destaca ainda que o desenvolvimento de todo um aparato da tecnologia educacional fez surgir novos instrumentos e técnicas de avaliação com toda uma preocupação com o estabelecimento de objetivos da prova para a elaboração das questões e garantia da validade dos instrumentos. Assim, após o desenho do teste, a construção das questões passou a obedecer a um processo de discussão e planejamento que visava à adequação da dificuldade da matéria ao nível de escolaridade dos estudantes. Essa análise dos aspectos técnico-formais de todas as questões tinha a intenção de fazer com que cada unidade de informação, seja ela o item ou a questão, fizesse participasse efetivamente do instrumento.

A respeito do processo de avaliação da pós-graduação brasileira, Castro e Soares (1983; 1986) descrevem os mecanismos utilizados pela CAPES para a obtenção das informações que levam a construção dos indicadores de produção e a avaliação final dos cursos. O processo se iniciava com a obtenção dos dados objetivos, que ocorre pela coleta de

dados, que são a matéria-prima da avaliação; a equipe interna cabe buscar informações sobre os cursos, sua depuração e crítica. O passo seguinte era o ciclo de visitas, que consistia em visitas bienais de consultores aos cursos; essas visitas foram feitas inicialmente fora dos grandes centros, aos cursos novos. O terceiro passo se dava com o julgamento dos pares, que eram orientados pela equipe técnica da CAPES sobre os critérios e prioridades na definição das dimensões a serem avaliadas e também recebiam informações sobre os comentários, críticas e sugestões que os programas haviam recebido em períodos anteriores.

Nas produções em que a avaliação aparece como diagnóstico dos resultados referentes a medidas e indicadores, a discussão se concentra basicamente na questão da avaliação do rendimento e na avaliação da pós-graduação. Sabendo-se que para essa última, conforme ressalta Schwartzman (1988), não há metodologias de avaliação completamente objetivas e inquestionáveis que possam ser aplicadas nos processos de avaliação das universidades. Lüdke (1987b) igualmente observa que seria utópico imaginar a criação de uma metodologia de avaliação tão objetiva e perfeita que pudesse eliminar as ambiguidades e contradições próprias de qualquer empreendimento humano. Daí as dificuldades metodológicas em se pretender “garantir uma coerência entre as bases epistemológicas, que sustentam o trabalho avaliativo e as técnicas das quais ele se efetiva” (LÜDKE, 1987b, p. 1143).

Schwartzman (1988) considera que uma avaliação da qualidade do ensino superior deve seguir os seguintes procedimentos: o primeiro é a obediência ao princípio de avaliação por pares, implicando que todos os processos sejam validados por pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica e científica; o segundo é a independência das autoridades educacionais, que precisam necessitam de um longo período de experimentação da implementação de sistemas de avaliação; e o terceiro é a utilização de informações objetivas e quantitativas de assistência técnica especializada, cujos resultados possibilitam ir além de impressões e informações incompletas coletas em avaliações subjetivas.

Exemplo de sistemática para a avaliação da pós-graduação em educação é apresentada por Saul, Tesser, Lüdke e Sá (1987), que, para tanto, definem quatro fases ou momentos de sua execução:

- a) A primeira fase seria uma autoavaliação do programa realizada pelos docentes, discentes e pessoal administrativo:

Como mecanismos para viabilizar esta fase, propõe-se a realização de grupos de discussão, norteados por questões geradoras e/ou documentos do Programa, que permitam o questionamento do mesmo, frente a critérios transparentes julgados valiosos pela comunidade acadêmica da Pós-Graduação em Educação. Nesta fase, o Programa deverá estar municiado com evidências – de caráter qualitativo e quantitativo, incluindo-se aí os próprios relatórios anuais da CAPES –, organizadas e sistematizadas, que possam informar as análises e conclusões. Propõe-se que a auto-avaliação seja concluída com o registro de um *Relatório de Auto-Avaliação*, que subsidiará a fase subsequente (SAUL; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987, p. 37, grifo dos autores).

- b) A segunda fase consistiria numa avaliação feita por pares, neste caso, por professores de outros programas de pós-graduação em educação:

Propõe-se que o mecanismo viabilizador desta fase seja a visita aos Programas, desempenhada a função de avaliadores externos. A forma de identificação desses visitantes deverá ser objeto de discussão ampla entre os membros da comunidade acadêmica. O resultado desta fase deverá ser registrado de forma sistematizada, consubstanciando-se no *Relatório de Avaliação da Fase II* (SAUL; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987, p. 37, grifo dos autores).

- c) A terceira fase consistiria numa análise geral dos programas:

Propõe-se como mecanismo viabilizador dessa fase a discussão dos coordenadores/representantes dos Programas, em pequenos grupos, por ocasião da reunião de coordenadores, com periodicidade bienal. Os resultados desta fase serão registrados em uma *Ficha de Avaliação*, para cada Programa, que expresse a conclusão do subgrupo de avaliadores sobre os Programas avaliados em relação aos seguintes focos de avaliação: contextualização do Programa, seu impacto científico e social e suas respectivas (SAUL; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987, p. 37, grifo dos autores).

- d) A quarta fase retomaria a avaliação feita pela comissão de consultores da CAPES:

Propõe-se como mecanismo de viabilização desta fase, a avaliação por meio da comissão de consultores da CAPES, tal como é composta atualmente, eleita entre os pares da comunidade dos Programas de Pós-Graduação da área, observando todavia que os procedimentos da eleição devem continuar sendo objeto de discussão. Essa comissão, de posse da memória dos Programas e apoiando-se nos *Relatórios da Auto-Avaliação, Fase II, Relatórios Anuais da CAPES* e predominantemente na *Ficha de Avaliação* oriundo da fase anterior, deverá indicar as medidas de apoio técnico-científico e financeiro para cada um dos Programas. Recomenda-se que os membros da comissão de consultores, responsável pela avaliação nessa fase, participem necessariamente das visitas aos Programas (mecanismo previsto para a *Fase II*). Assim, toda a comissão terá, no momento da avaliação, informações registradas e conhecidas ‘in loco’ sobre o universo dos Programas. A *Fase IV* será concluída com a elaboração de um documento que espelhe o estágio da área, divisando-se um horizonte para a mesma, onde seja possível subsidiar as diretrizes políticas e tomar as medidas adequadas para o setor (SAUL; TESSER; LÜDKE; SÁ, 1987, p. 37-38, grifo dos autores).

Essa proposta alternativa a avaliação que vinha sendo utilizada pela CAPES, elaborada por comissão da ANPED, composta pelos autores citados, a pedido dos

coordenadores dos programas de pós-graduação em educação, busca aproveitar procedimentos positivos já assegurados pela CAPES em sua avaliação, assim como acrescentar outros igualmente importantes que ainda não haviam sido contemplados no processo avaliativo.

Quanto aos aspectos metodológicos provenientes da avaliação do rendimento escolar dos alunos, Barretto (1983) descreve os procedimentos adotados no estudo de caso realizado em 1981 no sertão do Piauí como parte da avaliação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (EDURURAL). Na observação direta do processo educativo foram selecionadas seis escolas rurais municipais e uma escola rural estadual. Foram consultados documentos do Programa, projetos e planos de ação implementados pela Secretaria. Realizou-se entrevistas com o coordenador do órgão articulador do projeto, com integrantes da equipe, como os técnicos e responsáveis pelas medidas previstas no projeto. Coletou informações junto aos órgãos estatais a respeito dos aspectos físicos, demográficos, econômicos e socioculturais do município.

Outro estudo avaliativo realizado por André e Candau (1984) analisou a atuação do Projeto Logos II junto aos professores leigos no Estado do Piauí. A pesquisa utilizou como fontes de informação a equipe de coordenação regional do Piauí, composta por cinco orientadores e supervisores docentes, 772 professores-cursistas. A análise do material incluiu entrevistas, observações, visitas, fotografias, gravações, reuniões e discussões com os agentes locais. Nessa etapa foram preparadas duas entrevistas semiestruturadas, uma para a gerência regional e outra para o orientador-supervisor docente, também foi elaborado um questionário para os cursistas do projeto. O questionário era composto por dados demográficos como sexo, idade, estado civil, número de filhos, escolaridade, experiência profissional, situação funcional, e outros aspectos relacionados ao projeto, como motivação, importância das atividades, vantagens e desvantagens.

As preferências metodológicas apontadas na abordagem de avaliação como resultado ressaltam os testes como um dos importantes instrumentos de medidas, que com o passar do tempo começou obedecer a um processo de discussão e planejamento. Os testes de múltiplas escolhas foram por muito tempo a solução encontrada para a seleção de candidatos ao ensino superior, sendo mais tarde introduzida a prova de redação em língua portuguesa. O aparecimento de novos instrumentos e técnicas de avaliação trouxe consigo a preocupação com a validade dos instrumentos de medida, que precisam, por sua vez, obedecer à metodologia científica. O certo é que não há um único método ou procedimento para a

avaliação, ou seja, não há uma metodologia de avaliação objetiva, inquestionável e perfeita que possa ser aplicadas igualmente a todos os processos de avaliação.

6.4.2. Avaliação como processo

As produções que discutem a avaliação como processo enfatizam procedimentos metodológicos cujo foco central é a proximidade do avaliador com o objeto que está sendo avaliado. Daí a presença de práticas avaliativas que priorizam a coleta e o exame dos dados em seu viés qualitativo.

Demo (1987) ressalta que novas propostas metodológicas começaram a aparecer timidamente na tentativa de se debruçar mais especificamente sobre o processo do que nos produtos. No processo da pesquisa científica há lugar tanto para o cientista clássico quanto para o cientista interessado em metodologias alternativas. Assim, há um lugar para o conservador, assim como há lugar para o revolucionário, desde que ele seja coerente. Entende-se que metodologias alternativas são fundamentais e é um direito para quem as queira abordar, desde que, coerentemente, não substituam a ciência clássica, mas a complementem.

Demo (1987) entende que se a avaliação tem a pretensão de ser qualitativa e participativa sua metodologia precisa apresentar qualidade, que conjugue qualidade e quantidade, enquanto um par dialético. O autor destaca três procedimentos capazes para acesso qualitativo, a saber: convivência, vivência e identificação ideológica. “A maioria das avaliações qualitativas não vai além da convivência com o fenômeno avaliado. Para se chegar ao nível da identificação ideológica, é mister superar as fases anteriores” (DEMO, 1987, p. 44).

Ainda sobre as metodologias de avaliação participativa, Depresbiteris (1987, p. 8) menciona que três fases básicas podem ser consideradas comuns na aplicação dessa metodologia: 1ª) Levantamento geral dos problemas com a comunidade; 2ª) Identificação das necessidades básicas; e 3ª) Elaboração de uma estratégia educativa. Na primeira fase, são fixados os objetivos, selecionadas variáveis e os instrumentos de avaliação. Na segunda fase, faz-se uma nova seleção de variáveis e instrumentos para fins de caracterização do problema. Na terceira fase, definem-se estratégias de ação e comprovam-se estratégias na prática. O importante é que avaliadores e avaliados participem de todas as fases.

Os autores também comentam algumas abordagens metodológicas em avaliação educacional, dentre as quais se encontra a análise de conteúdo, considerada por Demo (1987) como um importante componente da avaliação qualitativa. A análise de

conteúdo, não se refere propriamente ao conteúdo de um discurso, mas a conteúdos de prática. Na versão da avaliação qualitativa, a análise de conteúdo, “se faz com muito ‘papo’, muita conversa fiada, muita convivência e vivência, e, sobretudo, com a discussão constante de meios e fins. Sobre tudo dos fins” (DEMO, 1987, p. 49-50). Assim, a análise de conteúdo não se restringe à forma do discurso, mas alcança o desvendamento do processo participativo.

Entre as novas metodologias da pesquisa e avaliação educacional, Lüdke (1983; 1984) destaca o estudo de caso, que teve sua entrada na avaliação educacional americana pelas mãos de Robert Stake e seus associados na Universidade de Illinois, em Urbana/Champaign. Como membro do grupo de métodos chamados etnográficos, o estudo de caso ainda buscava se firmar entre os métodos já estabelecidos na pesquisa educacional, e se caracterizava por privilegiar o enfoque do todo em detrimento da análise de variáveis preestabelecidas, assumir a importância da subjetividade para o conhecimento científico e estimular mais o desenvolvimento de padrões sugeridos pelos próprios dados, do que a testagem de hipóteses (LÜDKE, 1983). Para sua utilização como instrumento na avaliação necessitava esclarecer algumas questões metodológicas, como o tempo mínimo para a realização de um estudo de caso, a forma mais adequada de redigir o seu relato, o número mínimo de pessoas a serem entrevistadas e como decidir sobre o tamanho da unidade a ser estudada (LÜDKE, 1984).

Outra metodologia mencionada por Lüdke (1984) é a abordagem etnográfica de avaliação, que busca olhar seus objetos de estudo de maneira mais próxima, com o olhar que os participantes têm do fenômeno que está sendo analisado. Como observador e participante do processo, o avaliador deveria ser capaz de fazer um relato avaliativo que descrevesse uma imagem integrada da totalidade do fenômeno analisado, e mais, que fizesse sentido para os usuários do fenômeno avaliado, “que seja congruente com a realidade em que vivem e do qual eles possam retirar elementos para melhorar essa realidade, ou mesmo para conhecê-la” (LÜDKE, 1984, p. 33). A meta da abordagem é comunicar a totalidade do fenômeno, reconstruindo um todo que possa ser entendido.

Lüdke (1984) destaca ainda a abordagem desenvolvida por Elliot Eisner, da Universidade de Stanford, com seus dois conceitos de *connoisseurship* e o de criticismo, aplicados a educação e que podem ser úteis aos avaliadores, sobretudo, os que se propõem a encarar os processos de maneira mais realística. O *connoisseur* é uma figura profundamente envolvida com seu objeto de estudo, experimenta-o direta e pessoalmente, por um tempo suficiente. O crítico deve ser capaz de traduzir em palavras o conhecimento também adquirido pelo envolvimento com o objeto estudado. Essa tradução deve comunicar o conhecimento às

pessoas não tiveram acesso ao mesmo tipo de experiência, ou por não estarem preparadas para captar e aproveitar as mensagens vindas dela.

A fim de garantir uma avaliação criteriosa, Penna Firme (1988) ressalta o trabalho do *Joint Committee* na definição de critérios para avaliar a avaliação. O Committee apresentou quatro categorias de critério: utilidade, viabilidade, justiça e exatidão. A categoria utilidade inclui os critérios que apontam para o fato de que uma avaliação deve atender às necessidades de informação prática de determinadas audiências. A categoria viabilidade enfatiza que uma avaliação deve ser realística, prudente, diplomática e simples, o que implica na utilização de procedimentos práticos que minimizem obstáculos. A categoria justiça ressalta os critérios que recomendam uma avaliação que respeite aspectos legais e éticos evitando qualquer prejuízo para as pessoas envolvidas direta ou indiretamente. A categoria exatidão inclui os critérios que garantem a correção técnica de informações sobre as características do objeto em questão.

Na vertente da avaliação como processo que apresenta estudos propositivos, André (1982) descreve os caminhos para a aplicação da técnica da análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. A primeira decisão diz respeito ao tipo de documento que será utilizado ou selecionado: será documento oficial ou técnico? Envolverá informações dos arquivos escolares ou dos arquivos oficiais? Será um material instrucional? Será produzido na própria linguagem do respondente ou tratará de anotações do próprio pesquisador? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles. Depois de selecionados os documentos, o pesquisador procederá a análise propriamente dita dos dados, que poderá ser realizada pela unidade de análise: unidade de registro e unidade de contexto. Em seguida, o pesquisador volta a examinar os dados para descobrir padrões e temas mais frequentes, culminando na construção de categorias e tipologias.

Em outro texto, André (1983) relata as dificuldades encontradas na análise de conteúdo, quando do seu uso na análise de dados qualitativos, principalmente pela sua limitação diante de uma realidade multidimensional e variada de significados. Para tanto, a autora defende que o termo seja ampliado de forma a incluir informações obtidas por meio de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documentos, de material audiovisual, etc. E sempre que assumir esse sentido amplo, propõe que o termo “análise de conteúdo” seja substituído por “análise de prosa”. A análise de prosa busca, enquanto método de pesquisa, levantar questões a respeito de um texto, sobre o que ele disse e quais foram as suas mensagens. Ela é um importante instrumento de investigação

quando o idioma dos temas é crucial para a pesquisa ou ainda quando o pesquisador está interessado em expressões, como em respostas testes, autobiografias, ensaios.

A autora destaca três momentos, mais significativos, de abordar a análise de prosa em avaliação educacional. No início, identificam-se algumas perguntas, ideias, problemas que se mostrem importantes para várias audiências, cientes de que esses podem desaparecer no momento da coleta de dados ou podem continuar, dependendo de sua relevância, mas é tarefa da análise verificar a plausibilidade dessas questões e problemas. Num segundo momento, os materiais de campo são colocados para interagir com outras análises, buscando esclarecer interpretações difíceis, identificar mais ênfases e contribuir para diferentes perspectivas. Um terceiro momento aproxima os materiais de trabalho de campo com grandes questões que se mostrem úteis para manter o foco do avaliador e o ajudem a desenvolver uma visão completa e aprofundada do cenário (ANDRÉ, 1983).

Luckesi (1984), em sua proposta de ultrapassagem do autoritarismo que tem marcado a avaliação educacional escolar, defende que o primeiro passo seja o redirecionamento dos caminhos da prática da avaliação, com a adoção de um posicionamento claro e explícito de uma pedagogia para a humanização. Um segundo ponto é a conversão de cada professor, de cada educador, para novos rumos da prática educacional, pois não basta apenas entender que é necessária uma nova pedagogia e mudança nos rumos da prática avaliativa, é preciso manifestar novas formas de condutas. O último aspecto é mais técnico, refere-se ao resgate da avaliação em sua essência constitutiva, ou seja, a avaliação educacional necessita ser efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações da realidade para uma tomada de decisão.

Uma prática inovadora para a avaliação da aprendizagem é apresentada por Depresbiteris (1989) ao descrever trabalho desenvolvido numa instituição de formação profissional, cuja metodologia inspirou-se na pesquisa-ação. A pesquisa-ação buscou encorajar a reflexão cooperativa, não só entre docentes, como entre os outros profissionais ligados ao ensino, como especialistas em planejamento e avaliação, elaboradores de materiais instrucionais, supervisores e demais membros da equipe escolar. Para a coleta de dados foi adotada a observação participante, desse modo, os especialistas de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem puderam registrar continuamente as informações no dia a dia da escola. Essa metodologia foi complementada pela análise de conteúdo das questões abertas e índices de respostas das questões fechadas. Após análise e interpretação dos dados, foram elaborados relatórios para cada grupo de docentes, para que discutissem os resultados.

Goldberg e Franco (1980) objetivam determinar a efetividade potencial e a produtividade da operação de um programa instrucional avaliando o programa nas etapas de sua elaboração e de sua implementação. Na etapa de elaboração, o instrumental utilizado foi um Roteiro de Avaliação de Unidade Instrucional – a nível de Pré-Produto (R1) e um Roteiro para Observação de Pré-Teste de Unidade Instrucional (R2), numa modalidade de avaliação de pré-produto. Essa etapa prevê a elaboração do Plano de Avaliação, a Operação do Plano de Avaliação e a Produção de Resultados. Na etapa de implementação, utilizou-se como instrumental a Ficha para Registro de Observação Cursiva (FROC), a Ficha de Registro para o Trabalho em Grupo (FRTG), a Ficha de Registro de Solicitações e Respostas (FRSR), o Questionário de Caracterização da Escola (QE), o Questionário de Caracterização do Aluno (QA), o Questionário de Caracterização da Família (QF), o Questionário Informativo do Professor (QI) e o Registro de Reuniões Pedagógicas (RRP), numa modalidade de avaliação de processo.

Gatti et al. (1981) expõem os percursos de estudo de caso que analisou os fatores que explicam o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau. Os dados foram coletados por meio de:

- a) exames clínicos, que incluía exame clínico padrão e neurológico-evolutivo;
- b) exame oftalmológico;
- c) exame audiométrico tonal aéreo;
- d) exame fonoaudiológico abreviado;
- e) testes psicológicos individuais (Escala Weschsler de Inteligência para crianças - WISC, Teste de Apercepção Temática e Teste Projetivo de Apercepção da Situação Escolar); e
- f) testes psicológicos coletivos (Teste Metropolitano de Prontidão - TMP).

Além desses instrumentos, foi também realizada observação da interação professor-aluno na sala de aula, analisaram-se as cartilhas utilizadas e os procedimentos didáticos, foram entrevistadas mães ou responsáveis pelos alunos, professores, diretores, técnicos administrativos, e foram feitas observações de campo quanto ao funcionamento das escolas.

Especificamente sobre a avaliação da pós-graduação, Saul (2010) descreve os pressupostos metodológicos que caracterizam sua abordagem de avaliação – a avaliação emancipatória. São três os momentos dessa avaliação, a começar pela descrição da realidade, seguido pela crítica da realidade, e, por fim, a criação coletiva. Seus procedimentos de avaliação se localizam dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizados por métodos

dialógicos e participantes, onde predomina o uso de entrevistas, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Antes, porém, houve um momento prévio de preparação da investigação, que consistiu em verificar entre alunos e professores do programa de pós-graduação as possibilidades e limites da proposta de avaliação.

Na preparação da investigação os procedimentos aplicados foram:

1. Conversas individuais com a coordenadora do programa;
2. Apresentação e discussão da proposta de avaliação do programa em cada uma das salas de aula do curso; composição de um grupo de apoio;
3. Reuniões com o grupo de apoio para discussão detalhada da proposta de avaliação;
4. Elaboração dos instrumentos e materiais de apoio para a avaliação (roteiro de entrevistas com alunos, protótipo para composição do perfil do aluno, questionário para presidentes de associações estaduais de supervisores educacionais, roteiro de entrevista com informantes críticos, cartas-convites para alunos e ex-alunos e cronograma de entrevistas com alunos);
5. Preparação de três duplas para conduzir as entrevistas; e
6. Definição de um cronograma de reuniões com os professores do programa (SAUL, 2010).

Ainda sobre a avaliação do ensino superior, Schwartzman (1989) sugere um modelo prático de avaliação para o Brasil. O modelo parte de uma base institucional, que deveria ser coordenado por algum tipo de comissão ou conselho de forte base acadêmica e profissional. Em seguida frisa o papel do Ministério da Educação, cuja responsabilidade é central em colocar o sistema de avaliação em funcionamento, mas deve evitar que o resultado final fique conhecido como uma avaliação do MEC. O objeto de avaliação deve ser, em um primeiro momento, os cursos de graduação, e para isso devem-se levar em conta os seguintes instrumentos: a) informações básicas; b) questionários; c) autoavaliações; d) relatórios específicos de cada instituição; e) informações sobre o caráter global do sistema educacional do país; e f) dados sobre conhecimentos dos estudantes e desempenho profissional posterior. Um cronograma de trabalho completa o modelo de avaliação.

Na abordagem de avaliação como processo, as preferências metodológicas se direcionam para procedimentos que priorizam a etnografia em avaliação, o estudo de caso, a análise de conteúdo, a análise documental, a pesquisa-ação, a observação participante, análise de prosa, etc. Nota-se que esses procedimentos se enquadram naqueles de natureza mais

qualitativa, que se caracterizam por serem mais participantes e dialógicos. Num processo de avaliação que se diz participativo o que se espera é que tanto avaliadores quanto avaliados participem de todos os momentos que fazem parte do processo, cujo interesse não se esgota nos produtos, mas sim no processo como um todo.

6.5 Usos dos resultados da avaliação

A discussão sobre o que fazer com os resultados da avaliação, seus usos para fins de seleção, reconhecimento de cursos, melhoria na aprendizagem dos alunos, dentre outras tomadas de decisão, apontam para características positivas que podem gerar os processos avaliativos. Além disso, esses mesmos resultados podem ser tidos como abusivos, especialmente, quando sua utilização evidenciar a manifestação de poder oriunda do autoritarismo vigente em algumas práticas de avaliação, que por sua vez, são causadoras de medos e ameaças. Nesta subseção resgatamos as orientações dos autores sobre como podem ser utilizados os resultados das avaliações e os cuidados a serem evitados com este uso.

6.5.1. Avaliação como resultado

Nas produções que associam avaliação a resultados, os autores destacam a importância da interpretação dos resultados para a tomada de decisão que visem alterações nas ações desenvolvidas.

Vianna (1988a) ressalta que os resultados de uma avaliação deveriam permitir a tomada de decisões pela administração em seus diversos níveis, incluindo-se a definição de novas políticas. Gatti (1987) enfatiza a necessidade de se refletir sobre as bases das decisões a serem tomadas com os resultados da avaliação, sobretudo, aquelas decisões que se direcionam para o uso das informações para reforçar ou redirecionar ações no sentido construtivo.

Vianna (1985) destaca que um aspecto importante a ser considerado no processo de avaliação é verificar se os responsáveis pela interpretação dos resultados possuem alto nível de qualificação técnica. É preciso, segundo o autor, considerar alguns cuidados relativos à interpretação dos resultados, tais como:

1. Um único escore nunca é suficiente para estimativas do comportamento;
2. As previsões sobre o sucesso ou fracasso de um estudante nunca são absolutamente precisas;
3. Não dá para associar escores altos em testes de rendimento escolar com determinadas profissões;

4. Testes de inteligência e testes de escolaridade não apresentam grande diferença;
5. Não se pode associar um resultado alto num inventário de interesses com aptidão para uma determinada ocupação;
6. Existem alguns escores que desfrutam de popularidade e chegam a integrar o vocabulário de pessoas não especializadas;
7. Há um grande risco na associação do fracasso ou êxito nos testes com a eficiência do professor.

Ainda segundo Vianna (1988a) os diferentes resultados da avaliação não deveriam ser colocados na perspectiva de julgamento, que se dirigem à condenação do aluno, do professor, da escola e nem a culpabilização do sistema, mas deveriam possibilitar a identificação dos pontos críticos que precisam ser repensados e redefinidos, possibilitando, assim, que novas orientações sejam impressas ao processo de ensino/aprendizagem.

O ideal é que os resultados avaliativos sejam rapidamente e amplamente divulgados entre os participantes e outros interessados no processo de avaliação. No caso do registro da avaliação do rendimento do aluno, professores e orientadores dispõem de elementos que explicitam os ganhos educacionais de cada aluno, possibilitando com isso o julgamento e encaminhamento de cada um segundo suas potencialidades e vocação profissional (VIANNA, 1985).

Os usos da avaliação realizada pela CAPES serviram para diferentes fins, foi assim que a partir de 1981 o Conselho Federal de Educação passou a utilizar os resultados para credenciamento de cursos, utilizando-se não só da última avaliação, mas das avaliações decorridas nos anos anteriores, a fim de mostrar a trajetória do curso. As universidades federais também passaram a incorporar as considerações sobre o nível de qualidade da pós-graduação em sua discussão orçamentária. Outro uso das avaliações da CAPES foi a obtenção de equivalência dos diplomas de mestrado de estudantes brasileiros que pleiteavam suas matrículas em cursos de doutorado no exterior. E, por fim, os resultados e sugestões eram levados ao conhecimento de reitores e pró-reitores (CASTRO; SOARES, 1986).

Na vertente de estudos que trata da avaliação como diagnóstico, Saul (1988) defende que a avaliação institucional ganhe cada vez mais níveis de exterioridade, para isso considera essencial a publicização dos critérios e resultados das avaliações para toda a sociedade. A autora menciona que desconhecimento dos propósitos e critérios da avaliação torna o processo ameaçador ao invés de estimulante, o que parece reforçar a não utilização desses resultados. Destaca que o debate sobre o tema da avaliação, e principalmente sobre

seus resultados, é tão instigante que acabou ganhando espaço nas páginas dos jornais de grande circulação pelo país, o que deu uma maior visibilidade ao assunto, assim como fez surgir posicionamentos favoráveis e contrários à avaliação institucional.

Schwartzman (1988) enumera alguns dos principais resultados da implementação de sistemas de avaliação para avaliar a qualidade do ensino superior, entre os quais estão:

- a. Criação de um “mercado” de qualidade;
- b. Revitalização dos valores e a introdução de processos autoavaliativos;
- c. Explicitar as dimensões de qualidade;
- d. Diferenciar funções e papéis;
- e. Dar um novo sentido de dignidade as atividades de ensino;
- f. Melhorar a informação ao público;
- g. Melhorar a qualidade das instituições;
- h. Despolitizar e desburocratizar o processo de distribuição de recursos dentro e entre instituições;
- i. Trazer mais recursos para a educação superior; e
- j. Dar novas funções para os ministérios da educação e um novo significado à autonomia universitária.

Esses tópicos mostram ainda o quão abrangente pode ser o papel de um sistema de avaliação da qualidade, e mais, quais os resultados que se obtêm com um processo avaliativo que é determinado por um conceito de qualidade e metodologia que expressam, em grande parte, os valores e preferências de certos grupos e setores, que nem sempre estão de acordo, mas confiam à avaliação um papel central nos processos decisórios.

A abordagem de avaliação como resultado enfatiza que os resultados da avaliação deveriam possibilitar a tomada de decisão, em vistas ao melhoramento das ações. Sendo assim, os resultados não poderiam ser tomados como julgamento de condenação dos que participaram do processo avaliativo e tampouco de culpabilização do sistema. O ideal é que os resultados da avaliação identifiquem os pontos a serem melhorados e redefinidos, assim como sejam esses resultados rapidamente e amplamente divulgados com toda a sociedade. Importa ainda verificar se os que são responsáveis pela interpretação desses resultados possuem formação adequada e qualificada para realizá-la.

6.5.2. Avaliação como processo

Uma avaliação como processo, que é também participativa, traz implícita, segundo Demo (1984), a ideia de realização de autopromoção, porque essa é a característica primordial de um processo avaliativo que se propõe participativo.

O autor entende que uma avaliação, por si, não é capaz de operar mudanças propostas, porque isto depende da instância que conduz o processo, de modo que, “seria ingênuo imaginar que as políticas sejam tão racionais que sempre se pautassem pelas avaliações” (DEMO, 1984, p. 71). Schwartzman (1986) ressalta que os resultados da avaliação não se traduzem automaticamente em políticas ou decisões. Sem contar que o componente ideológico é um fator predominante nas avaliações, o que faz com que muitas políticas, que as avaliações já se mostraram falidas, ainda sejam levadas em frente.

Hoffmann (1989) observa que as discussões em torno da avaliação, na tentativa de definição do seu significado prático na ação educativa, e os estudos realizados sobre o assunto, se debruçavam, prioritariamente, nas questões sobre o que “não deve ser” ao invés do que “ser melhor” da avaliação. O esperado é que os resultados obtidos nas tarefas avaliativas fossem interpretados pelos professores e alunos no sentido de dar um redirecionamento na ação educativa em seu sentido amplo.

A avaliação participativa desenvolvida por Depresbiteris (1987), na Divisão de Currículos e Programas da Diretoria de Tecnologia Educacional do SENAI-SP, possibilitou a indicação de alguns fatores impulsores e restritivos. Os fatores impulsores citados foram:

- a) importância da proposta no tocante a oportunidade de estimular a reflexão da filosofia do SENAI e de incentivar a discussão sobre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, critérios e formas de avaliação;
- b) oportunidade de integrar equipes da administração central com as equipes escolares;
- c) identificação de necessidades que motivam a busca conjunta de soluções;
- d) possibilidade de uma nova postura quanto ao papel do docente e à avaliação de seu desempenho buscando cobrar dele não a quantidade de planos formais redigidos, mas o processo de repensar, sugerir e agir no sentido de melhorar o ensino;
- e) possibilidade de o docente se sentir membro ativo do processo de ensino, podendo externar opiniões, agir e se sentir responsável pelo que desenvolve;
- f) possibilidade de valorizar, junto ao aluno, o processo de aprender mais do que da nota final (DEPRESBITERIS, 1987, p. 11).

O que se notou desses fatores positivos foi que a reflexão e a busca de ações, em conjunto, animaram os docentes e técnicos para a melhoria do seu trabalho junto aos alunos. De acordo com a autora, essas são características indispensáveis para um bom trabalho didático-pedagógico. Enquanto os fatores restritivos ao desenvolvimento das ideias de planejamento de ensino e avaliação foram:

- o tempo para o docente planejar, avaliar, replanejar e recuperar a aprendizagem;
- a capacitação da Equipe Escolar como um todo;
- explicitação da filosofia educacional da instituição (DEPRESBITERIS, 1987, p. 12).

O trabalho de implantação do planejamento e avaliação, numa perspectiva integrada e participativa, tal como exposta por Depresbiteris (1987), mostra que esta só será efetiva se forem oferecidas condições que levem em consideração participação, tempo e capacitação, caso contrário, não dá para pensar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No esforço para que a avaliação trouxesse uma resposta significativa às aspirações de estudiosos e profissionais da avaliação, assim como para os usuários de seus resultados, Penna Firme (1988, p. 150) destaca o papel da chamada avaliação responsiva, cujo propósito é “responder às preocupações e aos temas polêmicos que as audiências envolvidas consideram de interesse”.

A avaliação responsiva busca a descrição de determinado objeto e o julgamento de seu valor em termos de mérito, principalmente aqueles relacionados à qualidade intrínseca, e em termo de relevância, ou seja, sua utilidade numa situação concreta. Assim concebido, o processo avaliativo requer uma imersão profunda nas preocupações e controvérsias que fazem parte do contexto do avaliando (PENNA FIRME, 1988).

Na linha de estudos propositivos, Schwartzman (1989) menciona que a existência de um consenso nacional sobre a necessidade de avaliação não significa que todos estejam de acordo sobre como os seus resultados podem vir a ser utilizados.

De acordo Depresbiteris (1989) a avaliação serve de melhoria não só do produto final, mas do processo de sua formação, por isso caso a avaliação venha a falhar, não será possível dispor de orientação sobre a relação entre o plano e os resultados obtidos.

Luckesi (1984, p. 10-12) lista alguns dos usos autoritários da avaliação escolar:

- a) A definição do relevante ou do irrelevante na avaliação depende do arbítrio pessoal do professor e do seu estado psicológico;
- b) Sendo autoridade, o professor assume a postura de poder que quiser;
- c) A comunicação do que se pede num teste pode não ser clara, mas o professor sempre tenderá a dizer que ele tem razão;
- d) A avaliação escolar é transformada em mecanismo disciplinar de condutas;
- e) O professor decide sem critérios prévios e sem relevância dos dados conceder ou retirar pontos.

Nesses tópicos o que está em jogo é a autoridade do professor, pois dele demanda todos os julgamentos e decisões a respeito do aluno, por mais exacerbadas e arbitrárias que sejam. Para evitar esses contratempos, Luckesi (1984, p. 11) sugere a existência de uma instância pedagógica ou legal que possa coibir possíveis abusos, vez que “o julgamento de um professor, em sala de aula, sobre os possíveis resultados de aprendizagem de um educando, é praticamente inapelável, pois que o expediente de ‘revisão da prova’, quando é praticado, dificilmente dá ganha de causa ao aluno”.

Saul (2010) destaca que professores, alunos, administradores, pais, etc., geralmente, pouco ou quase nada sabem a respeito dos motivos pelo quais se avalia e para quê dessas avaliações. Isso gera imagens ameaçadoras a respeito da utilização dos resultados da avaliação em que os agentes educacionais veem invadidos o seu cotidiano escolar, estando esses totalmente à mercê de um avaliador poderoso ou de uma administração burocrática.

A abordagem de avaliação enquanto processo deixa claro que, tanto a existência de um consenso de que é importante avaliar, quanto o próprio ato da avaliação em si, não asseguram que os resultados possam vir a ser utilizados, ou que irão se traduzir em políticas e decisões. Espera-se que os resultados obtidos nas avaliações redirecionem não só as políticas educacionais, mas também as práticas educativas de professores e alunos em sala de aula, por meio de processos reflexivos e pela busca de ações que visem à melhoria do trabalho pedagógico.

A construção do campo científico da avaliação educacional no Brasil, ao longo dos anos 1980, foi analisada, nesta seção, a partir da produção de alguns autores que estão sendo considerados como os principais intelectuais da avaliação no país. Para tanto, a elaboração teórica desses autores foram organizadas em quatro eixos de discussão, o primeiro tratou do significado do conceito de avaliação educacional, o segundo apontou quais são os atores do processo avaliativo, o terceiro frisou os principais métodos utilizados na avaliação e o quarto discutiu os usos que se faz dos resultados da avaliação.

Em ambas as abordagens –resultado e processo – a avaliação aparece como uma atividade inerente ao fazer humano, e por isso não pode se reduzir a uma ação mecânica, pois implica numa relação de poder e de negociação entre avaliador e avaliado. Do avaliador é exigida maturidade e experiência profissional para lidar com as atividades complexas que decorrem do processo de avaliação. As metodologias de avaliação não possuem um padrão único, elas variam de acordo com o que está sendo avaliado e com a expertise do avaliador. Quanto ao uso dos resultados da avaliação, o ideal é que eles fossem tornados públicos o mais cedo possível para ajudar na tomada de decisões que visem a melhoria do que foi avaliado.

7 CONCLUSÃO

A tese teve como objetivo geral analisar a configuração do campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, tendo como ponto de partida a identificação de autores brasileiros que ajudaram a construir o campo e as suas respectivas contribuições teóricas sobre a temática em questão.

Foi nos anos 1980 que a avaliação educacional assumiu um caráter mais sistemático no cenário educacional brasileiro, isso graças à implantação das primeiras experiências de avaliação das instituições brasileiras de ensino superior (BELLONI, 1999; ROTHEN; BARREYRO, 2011) e de algumas pesquisas avaliativas pioneiras sobre o desempenho do rendimento escolar do ensino básico (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002). De acordo com Gatti (2014, p. 12) essas experiências “contribuíram para a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil”, são, inclusive, parte desses conhecimentos, transcritos em diferentes fontes, que compõem o material analisado nesta pesquisa.

O destaque da avaliação educacional na década de 1980 fez o período ser reconhecido por alguns autores como o “momento da proposta”, caso de Barreyro e Rothen (2011), ou ainda, como “construção da agenda da avaliação”, como se refere Almeida Júnior (2005) ao tratar do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. Nos dois casos, a indicação é a de que a avaliação, no período, passou a chamar atenção de governantes na tentativa de avaliar a qualidade do ensino oferecido, figurando, inclusive, na lei maior aprovada a época, em seu inciso VII do artigo 206, que ressalta a necessidade da garantia do padrão de qualidade na seção que pactua a educação como direito de todos.

Cabe ainda destacar, que a década de 1980, considerada por muitos autores, sobretudo, os da área da economia, como “a década perdida” na América Latina, em particular para o Brasil, devido aos problemas econômicos como as altas taxas de inflação, a crise no crescimento do PIB e o aumento da dívida externa do país, acabou se tornando um período fecundo e promissor na esfera política e social. Trata-se de um período em que chegava ao fim o regime militar que havia durado mais de vinte anos, e iniciava-se um processo de transição política para a consolidação de um Estado Democrático de Direito, que foi marcado por intensa mobilização, busca por maior participação nos processos decisórios e pela organização da sociedade civil nos novos rumos que eram desenhados para o país.

O cenário educacional do período também absorveu essa efervescência, estimulado pela mobilização e organização do campo, bem como pela ampliação da produção acadêmico-científica e pela busca de outros referenciais que respondessem com mais efetividade aos anseios da comunidade acadêmica. Entre as novas referências, Sousa (1988) destaca as contribuições de autores da sociologia como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, com seus estudos sobre a escola reprodutora das estruturas de classes sociais, e Roger Establet e Christian Baudelot, analisando a escola capitalista na França, juntamente com outros autores como Antonio Gramsci, Georges Snyders, Dermeval Saviani e Paulo Freire, que ressaltavam a questão da elevação cultural das classes populares, e que acabaram influenciando sobremaneira a produção dos pesquisadores brasileiros da área educacional.

Foi também na década de 1980 que começou uma reflexão teórica mais aprofundada em torno da avaliação educacional no país, com o surgimento da análise da dimensão política da avaliação, quando pesquisadores brasileiros interessados na temática passaram a desenvolver referenciais alternativos ao modelo de avaliação tecnicista existente até aquele momento (CALDERÓN; BORGES, 2013). De modo que foi somente a partir daquele momento que a avaliação adquiriu características de cunho mais qualitativo e participativo nas suas formulações, favorecida, principalmente, pela introdução de uma análise de caráter mais político e sociológico decorrente dos questionamentos em torno das práticas e modelos de avaliação implementados na época.

Nesse momento se destacam os trabalhos de Pedro Demo com suas ideias iniciais sobre uma prática de avaliação participante e qualitativa, que visava uma educação transformadora, também Ana Maria Saul com sua proposta democrática de avaliação emancipatória para reformulação de cursos e programas educacionais, Menga Lüdke com seu olhar sociológico sobre os fenômenos avaliativos e sua defesa por uma sociologia da avaliação educacional, Cipriano Carlos Luckesi com sua proposta de ultrapassagem do autoritarismo que, por vezes, tem marcado a avaliação escolar, e Léa Depresbiteris com seu olhar inovador em torno de uma avaliação da aprendizagem participativa na formação profissional.

Entretanto, apesar do surgimento dessa linha de análise crítica do papel da avaliação, nota-se que ainda é constante, no período, a presença de estudos com forte viés quantitativista, destacando-se os estudos sobre a construção, validação e qualificação técnica de instrumentos de medidas elaborados por Heraldo Marelim Vianna, os trabalhos sobre a avaliação do rendimento dos alunos realizados por Heraldo Marelim Vianna e Bernardete Gatti, as análises sobre os exames vestibulares desenvolvidas por Heraldo Marelim Vianna,

Sergio Costa Ribeiro e Adolpho Ribeiro Netto, e as apreciações em torno dos indicadores da produção científica da pós-graduação brasileira tratadas por Simon Schwartzman e Cláudio de Moura Castro.

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

Para chegar a esses autores, foi realizada, inicialmente, uma busca de toda produção sobre avaliação publicada ao longo dos anos 1980 (APÊNDICE A), que se deu em Bases Indexadoras de Periódicos Científicos, no Portal Domínio Público, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação e nos sites das bibliotecas. Nesse levantamento foi encontrado um total de 595 publicações (Tabela 1), que depois de organizadas em planilhas *Microsoft Excel*, possibilitou a identificação dos autores que produziram mais de dois trabalhos no período. Assim, de um total de 548 autores, 71 tiveram mais de duas produções. Desses 71 autores, 19 deles são frequentemente mencionados em trabalhos que analisam a trajetória histórica da avaliação no cenário educacional brasileiro (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; DEPRESBITERIS, 1999; FREITAS, 2007; GATTI, 2002; 2009; PENNA FIRME, 1988; SAUL, 2010; SOUSA, 1998; SOUSA, 2005; VIANNA, 1995).

Chegamos, assim, a uma lista de autores que estamos denominando como os intelectuais da avaliação educacional no Brasil, por terem contribuído de modo relevante com o desenvolvimento teórico da área na década de 1980. Nessa lista se encontram: Adolpho Ribeiro Netto, Ana Maria Saul, Bernardete Angelina Gatti, Clarilza Prado de Sousa, Claudio de Moura Castro, Cipriano Carlos Luckesi, Elba Siqueira de Sá Barretto, Heraldo Marelim Vianna, Jussara Maria Lerch Hoffman, Lea Depresbiteris, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Menga Lüdke, Pedro Demo, Ruben Klein, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman e Thereza Penna Firme. Esses autores foram analisados tendo como base algumas de suas produções sobre a

temática da avaliação, que foram citadas ao menos uma vez na ferramenta de citações do Google Acadêmico.

Nesse levantamento foram selecionados 79 trabalhos que atenderam aos critérios definidos para seleção dos textos (Tabela 7), e distribuem-se em 64 artigos científicos, 6 livros, 5 documentos de trabalho, 3 anais de eventos e 1 capítulo de livro (Tabela 8). A maioria dos textos, 36 deles, enfoca a discussão da avaliação no nível superior de ensino, outros 23 não explicitam um dos dois níveis de ensino e em 20 trabalhos o foco se concentra na avaliação no ensino básico (Tabela 9). A divisão por nível de ensino mostra que a extensa discussão sobre exames vestibulares e a avaliação da produção científica justificam a quantidade de trabalhos cujo foco é a educação superior. Os estudos sobre vestibular acabam analisando o ensino ofertado durante o ensino básico, na medida em que essa avaliação é realizada sob a ótica do rendimento escolar dos alunos, e a análise da produção científica apresenta os aspectos formais de indicadores da produção científica e acadêmica da pós-graduação, tais como publicações, participações em eventos, orientandos, teses, etc.

A fim de analisarmos, mais especificamente, a ideia de construção de um campo científico da avaliação educacional no Brasil dos anos 1980, fomos buscar nos aportes teóricos de Bourdieu elementos que nos permitisse compreender o campo enquanto espaço de relações, cujos agentes possuem interesses específicos comuns que estimulam as pessoas e tornam possível o funcionamento do campo num determinado momento histórico (BOURDIEU, 2004c). Essa análise se tornou ainda mais possível quando discutimos, na terceira seção desta tese, as principais características de algumas das abordagens de avaliação produzidas pela literatura especializada da área, e que nos oferecem um panorama histórico da constituição do campo da avaliação no cenário internacional. Trata-se das avaliações baseadas: 1) em objetivos; 2) na lógica científica; 3) no valor agregado; 4) a serviço da decisão; 5) orientadas para consumidores; 6) centrada nos participantes e a 7) avaliação qualitativa.

Cada uma dessas abordagens de avaliação foi caracterizada segundo seus protagonistas, os objetivos da avaliação, seus enfoques conceituais, as suas orientações metodológicas e os estudiosos que continuaram as propostas das respectivas abordagens. Essas características possibilitaram ainda o enquadramento das sete abordagens de avaliação mencionadas anteriormente em duas matrizes epistemológicas que têm fundamentado boa parte das concepções e práticas de avaliação desenvolvidas em nosso meio. Temos, assim, num primeiro grupo as abordagens de matriz objetivista, que são: a avaliação baseada em objetivos de Tyler; a avaliação baseada na lógica científica de Campbell e Stanley; e a

avaliação baseada no valor agregado de Sanders e Horn. Num outro grupo estão as abordagens de matriz subjetivista, como a avaliação a serviço da decisão de Stufflebeam; a avaliação orientada para consumidores de Scriven; a avaliação centrada nos participantes de Stake; e a avaliação qualitativa de Guba e Lincoln, MacDonald, House e Parlett Hamilton.

As sete abordagens de avaliação, assim, organizadas, em duas matrizes epistemológicas, nos levaram também a inferir a existência de duas principais abordagens de avaliação presentes nas produções sobre avaliação selecionadas nesta pesquisa, conforme apresentada na sexta seção desta tese. Uma dessas abordagens discute a **avaliação baseada em resultados**, apresentando basicamente estudos de cunho quantitativo sobre o rendimento escolar dos alunos que são mensurados por meio de testes de conhecimentos, tal como os aplicados nos exames vestibulares. Essa linha de estudos que relaciona avaliação e resultados se subdivide em dois outros enfoques, os que tratam diretamente a questão da avaliação como mensuração e outro que discutem de modo crítico a avaliação enquanto diagnóstico da realidade educacional.

A outra abordagem discute a **avaliação baseada em processos**, com a presença de estudos de cunho qualitativo que analisam a literatura da avaliação e propõe metodologias para a avaliação educacional. Nessa abordagem se defende a participação de todos os envolvidos e interessados nos processos avaliativos. Essa linha histórica que relaciona avaliação como processo também pode ser subdividida em dois enfoques, um que teoriza sobre a temática da avaliação educacional tendo como referência a literatura da área que apresenta diferentes definições e concepções da avaliação educacional, e outro que traz proposições de práticas avaliativas vivida por seus autores na implementação de programas de avaliação da aprendizagem e na avaliação de programas educacionais.

As duas abordagens delineadas – avaliação como resultado e avaliação como processo – baseadas prioritariamente na produção teórica dos 19 autores anteriormente mencionados e que estão sendo considerados os principais autores da avaliação educacional nesse período, mostram como foi se configurando o campo da avaliação no cenário educacional brasileiro ao longo da década de 1980. Desse modo, o campo da avaliação foi analisado a partir do entendimento desses autores acerca do conceito de avaliação educacional (o que é?), de quais os atores responsáveis pelo processo de avaliação (quem são?), de quais as metodologias defendidas na realização dos processos avaliativos (qual a metodologia?) e de quais os usos dos resultados da avaliação (qual o uso?).

O Quadro 3 a seguir busca responder a esses questionamentos com a condensação das principais concepções teóricas dos autores em torno das questões suscitadas

nesta pesquisa, e aponta, ainda, as aproximações existentes entre a abordagem que entende a avaliação como resultado e a abordagem que a compreende enquanto processo.

QUADRO 3 – Concepções teóricas de intelectuais da avaliação educacional no Brasil (continua)

TEMA	RESULTADO	PROCESSO	APROXIMAÇÕES
AVALIAÇÃO	- Determinar o valor de algo. - Medida do desempenho. - Identificação dos mais capazes. - Deveria ser feita pela própria instituição.	- Momento de reflexão. - Mecanismo de diagnóstico. - Promoção da participação democrática de todos. - Só tem sentido se for uma iniciativa interna da comunidade.	- Atividade complexa e multidisciplinar. - Não pode ser reduzida a uma função mecânica. - Ato de poder sujeito a equívocos de todo tipo. - Processo crítico associado a uma vontade política.
ATORES	- Falta de recursos humanos na área dos estudos em avaliação. - O avaliador ou meta-avaliador deve ser um indivíduo capaz de realizar um trabalho científico altamente complexo. - Os processos de avaliação devem ser feitos ou validados por pessoas que façam parte da comunidade. - O professor é o agente responsável pela avaliação escolar.	- Especialização profissional na área. - O avaliador precisa ter liberdade para poder escolher as estratégias que quiser, aquelas que achar mais apropriadas ao objeto analisado. - Avaliar processos participativos requer que avaliação seja feita de modo participante, ou seja, por aqueles que entendem as suas próprias necessidades. - O professor é o principal responsável pelo processo de avaliação da aprendizagem do aluno, não dá para delegar a tarefa a especialistas.	- Carência de elementos qualificados para a realização das complexas atividades que o próprio processo avaliativo exige. - O avaliador educacional deve ser possuidor de maturidade e experiência profissional, e ter um treinamento profissional aprofundado na área de medidas. - Não basta à mera observação participante é preciso estar junto do fenômeno, com presença física. - O professor competente dever ser também o avaliador excelente, e por vezes, o professor avalia o aluno tal como foi avaliado.

QUADRO 3 – Concepções teóricas de intelectuais da avaliação educacional no Brasil (conclusão)

TEMA	RESULTADO	PROCESSO	APROXIMAÇÕES
METODOLOGIA	- Na análise qualitativa são utilizados instrumentos estatísticos para a organização dos dados e produção dos resultados. - Os testes de rendimento escolar se constituem como um importante instrumento de medidas.	- A avaliação que tem a pretensão de ser qualitativa e participativa precisa que sua metodologia apresente qualidade, que conjugue qualidade e quantidade, enquanto um par dialético. - O estudo de caso, abordagem etnográfica, análise de conteúdo, análise documental, pesquisa-ação, observação participante, são importantes componentes da avaliação qualitativa.	- Não há um único método ou procedimento para avaliação, assim como não há metodologias de avaliação completamente objetivas e inquestionáveis. Seria utópico imaginar a criação de uma metodologia de avaliação tão objetiva e perfeita que pudesse eliminar as ambiguidades e contradições próprias de qualquer empreendimento humano. - O desenvolvimento de todo um aparato da tecnologia educacional fez surgir novos instrumentos e técnicas de avaliação.
USOS	- Direcionar o uso das informações para reforçar ou redirecionar ações no sentido construtivo. - Os diferentes resultados da avaliação não deveriam ser colocados na perspectiva de julgamento.	- Uma avaliação, por si, não é capaz de operar mudanças propostas, porque isto depende da instância que conduz o processo. - O esperado é que os resultados obtidos nas tarefas avaliativas fossem interpretados no sentido dar um redirecionamento na ação educativa em seu sentido amplo.	- Os resultados de uma avaliação deveriam permitir a tomada de decisão. - O ideal é que os resultados avaliativos sejam rapidamente e amplamente divulgados entre os participantes e outros interessados no processo de avaliação.

Fonte: O AUTOR (2017)

O Quadro 3 mostra que essas duas abordagens de avaliação, uma que concebe a avaliação como medidas de resultados e a outra que prioriza a participação nos processos avaliativos, longe de serem antagônicas, possuem aproximações que indicam a existência de complementaridades em torno da importância da avaliação, da necessidade de qualificação dos avaliadores, da diversificação dos métodos avaliativos e do uso dos resultados para fins de melhoria do que foi avaliado.

Nessa aproximação fica claro que avaliar é uma atividade complexa e multidisciplinar, e que por isso mesmo não pode ser reduzida a uma função mecânica. Trata-se de um ato de poder, e enquanto tal pode ser exercido para a dominação ou para a promoção do bem comum. Exige-se uma formação qualificada para os que realizam as atividades

avaliativas, sejam eles professores, agências governamentais, fundações especializadas na aplicação de exames vestibulares, etc. E de que não há um único método a ser aplicado enquanto procedimento de avaliação, este depende do objeto que está sendo avaliado e do que se espera no estudo. Os resultados de uma avaliação deveriam possibilitar a tomada de decisão para fins de melhoramento e redefinição das ações no seu sentido construtivo. O ideal é que os resultados fossem amplamente divulgados junto aos interessados pelo processo: escolas, alunos, pais, sociedade em geral e governos.

A identificação dessas duas abordagens de avaliação – resultado e processo – a partir da análise da produção teórica de intelectuais que discutem a temática da avaliação educacional no Brasil, nos anos 1980, confirmam a hipótese que levantamos em nossa pesquisa, a de que foi nesse período que se constituíram as bases das duas principais concepções de avaliação educacional que orientaram as políticas de avaliação implementadas no país a partir da década de 1990 e seguintes, ao se enfatizar: ora uma concepção de avaliação com viés formativo/emancipatório, como defendeu o PAIUB/1993, ora uma concepção da avaliação como regulação/controle, como instaurada pelo ENC/Provão/1995, ou ainda as duas concepções concomitantemente, como apresentada pelo SINAES/2004 em seu processo de implantação, que defendia a avaliação institucional emancipatória como processo de autoconhecimento institucional, mas que no decorrer dos anos, precisamente a partir de 2008, assistiu a retomada de ferramentas regulatórias com a criação de índices e ranqueamentos⁶⁴.

Essas duas correntes de avaliação também mostram que o campo da avaliação educacional brasileiro na década de 1980 foi habitado por autores de diferentes matizes epistemológicas, que em sua maioria, tratavam da avaliação na sua vertente de testes e indicadores quantitativos, com destaque para as produções de Heraldo Marelím Vianna, Adolpho Ribeiro Netto, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman e Claudio de Moura Castro. Contrapondo-se a esse viés quantitativista presente na avaliação, alguns autores como Pedro Demo, Menga Lüdke, Ana Maria Saul, Cipriano Carlos Luckesi e Léa Depresbiteris, ancorados numa abordagem de avaliação qualitativa e participativa, passaram a desenvolver referenciais teóricos alternativos ao modelo de avaliação classificatório e excludente predominante no período. Isso tudo contribui para a criação de um sistema de relações nos

⁶⁴ Esse processo de continuidades e rupturas das concepções de avaliação que permearam as propostas de avaliação desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990, pode ser melhor compreendido nos trabalhos de Barreyro e Rothen (2008a; 2014), Rothen e Barreyro (2011bc), que analisam a história das concepções e os atores da avaliação desse período e Brito (2008) que analisa o Sinaes e o Enade da sua concepção à implantação.

quais os agentes se tornam detentores de um capital científico fundado no conhecimento e no reconhecimento (BOURDIEU, 2004b), cujo poder consiste na imposição de uma definição da ciência, que se revela nas posições epistemológicas que buscam justificar as estratégias colocadas em ação (BOURDIEU, 1983), assim como também servem para colocar em descrédito os defensores de outras posições.

A identificação dos membros que formam o campo em torno dessas duas abordagens de avaliação revela ainda quanto heterogêneo e diversificado são os participantes de cada uma dessas correntes, seja do ponto de vista de sua formação inicial, que reúne as mais diferentes áreas de conhecimento (medicina, sociologia, matemática, engenharia, economia, geografia, letras, psicologia, filosofia e pedagogia), seja das temáticas de interesse, que apontam para diferentes enfoques de estudos sobre o tema da avaliação (testes educacionais, rendimento escolar, vestibular, indicadores da pesquisa acadêmica, discussão teórica sobre avaliação e propostas metodológicas para a avaliação). Disso decorre nosso entendimento do campo enquanto espaço estruturado de posições, que é marcado pelas relações de força e disputas de poder (BOURDIEU, 2013), no qual o que se encontra em jogo é o monopólio pela legitimidade da autoridade científica (BOURDIEU, 2004b), que se dá, neste caso, na tentativa de imposição e defesa daquela abordagem de avaliação que consideram melhor responder as questões educacionais.

A pesquisa mostra ainda que ser partidário de uma das abordagens de avaliação, além de representar os interesses de agentes que defendem e põem em prática fundamentos que orientam o entendimento acerca do que é avaliação, quem deve conduzir o processo, como deve ser realizada e do que fazer com os seus resultados, também revela o caráter de complementaridade presente nos conceitos mais gerais que dão sustentação a própria existência do campo. A partir disso compreendemos que o campo da avaliação educacional brasileiro da década de 1980 estava em processo de constituição, por isso não é clara a existência de grupos institucionais (universidades, associações, grupos de pesquisa, etc.) sobre avaliação educacional separados e solidificados, sendo comum que muitos autores frequentassem concomitantemente as diferentes abordagens de avaliação existentes (resultado e processo), e nelas expressam suas posições e contribuições sobre questões específicas da avaliação.

A ideia de complementaridade constitui boa parte da lógica de funcionamento da campo da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, é o que apontamos, por exemplo, nas aproximações entre as duas abordagens de avaliação educacional – avaliação como resultado e avaliação como processo – delineadas a partir da análise da elaboração

teórica de intelectuais interessados pela temática da avaliação na época, tal como apresentamos anteriormente no Quadro 3. A exposição da lógica de funcionamento do campo científico a partir da relação de complementaridade presente nas ideias dos diferentes autores que discutem a temática da avaliação no período não exclui alguns dos pressupostos que constituem o campo, tais como a concorrência, as competições, lutas e disputas que fazem parte do campo e estimulam o seu funcionamento, mesmo porque complementaridade não quer dizer harmonia, neste jogo há os que ganham e os que perdem, sobretudo, se imaginamos que o campo brasileiro da avaliação educacional nos anos 1980 está em processo de constituição, com tudo acontecendo ao mesmo tempo, de maneira complexa e dinâmica, o que nos possibilita, inclusive, um olhar sobre quem nele está entrando e quais as posições assumidas.

Os “conflitos pela dominação do campo científico” da avaliação podem ser observados com maior clareza a partir da década de 1990 e seguintes, quando são travados embates por grupos que defendiam e/ou criticavam as políticas de avaliação criadas durante os governos FHC (1993-2003) e Lula (2003-2011) (ROTHEN; DAVID; LOPES, 2008). Neste cenário dois grupos de intelectuais são representativos dos embates travados no interior do campo, encontrando-se organizados no Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES) e na Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES). Essa conflito aparece nitidamente na concepção que cada grupo tinha sobre a finalidade da avaliação: para o NUPES a avaliação deveria ser uma ferramenta de controle de informação ao mercado consumidor sobre a qualidade do produto educação, enquanto para a RAIES a finalidade da avaliação deveria ser a melhoria da qualidade, numa concepção de avaliação institucional, formativa, e participativa (BARREYRO; ROTHEN, 2008c). Instaurava-se, assim, uma polarização entre duas visões, a da avaliação enquanto desempenho/resultados e da avaliação formativa/emancipatória (ROTHEN; BARREYRO, 2011b).

O agrupamento teórico dos autores, nas duas grandes abordagens de avaliação apresentadas nesta tese (resultado e processo), ao passo que facilitou o processo de análise do material pesquisado e permitiu um olhar sobre a construção do campo da avaliação educacional no Brasil ao longo da década de 1980, suscitou outros questionamentos que acreditamos que ainda possam ser explorados para fins de análise desse mesmo período e que podem vir a ser objeto de estudo para novas pesquisas sobre o tema, como, por exemplo: colocar em confronto/embate os defensores de determinadas abordagens teóricas de avaliação; mostrar como a existência de grupos institucionais podem influenciar no processo de elaboração de políticas de avaliação; mapear como as publicações desses autores são

referenciadas na produção acadêmica da pesquisa científica brasileira sobre avaliação; traçar o percurso histórico das produções desses autores, apontando quais autores continuaram produzindo sobre o tema e o que produziram, e porque outros deixaram de discutir questões relacionadas a avaliação educacional; analisar a produção científica do período proveniente da pesquisa desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação; utilizar o banco de dados construído sobre a produção científica brasileira a respeito da avaliação, organizado no Apêndice A, para fins de análise e cotejamento da produção por outros pesquisadores interessados na temática abordada.

Outros limites encontrados durante a realização da pesquisa se referem a dificuldade de acesso a algumas produções do período, a indisponibilidade de informações pessoais de alguns autores e o manuseio dos dados quantitativos. No momento do levantamento das fontes da pesquisa, tanto da totalidade das produções sobre avaliação publicadas nos anos 1980, quanto dos textos selecionados para análise, alguns trabalhos não foram localizados, principalmente as teses e dissertações defendidas no período, em outros casos, como os textos analisados, entramos em contato com autores que disponibilizaram o material digitalizado. Na caracterização dos autores estudados, alguns dados não foram encontrados com facilidade, devido autores não possuírem Currículo Lattes ou outras referências biográficas, sendo para isso necessário um levantamento sobre a vida acadêmica destes. O trabalho com os dados quantitativos organizados em planilha *Excell* também não foi uma tarefa fácil, pois muitas vezes a contagem final não batia com as informações das planilhas, tendo que ser refeita a fim de se eliminarem inconsistências.

Cabe ainda uma última nota para ressaltar que a produção dos autores sobre avaliação educacional publicada na década de 1980, conforme analisada nesta pesquisa (Tabela 7), não apresentou interface com as propostas de avaliação para a educação superior formuladas nesse mesmo período, como o PARU (1983), a CNRES (1985) e o GERES (1986). Não se encontrou nas publicações dos autores uma discussão de crítica ou de apoio, e nem uma menção a essas primeiras experiências de avaliação promovidas pelo governo federal. Por outro lado, quando se trata da avaliação da educação básica, alguns estudos acabam apenas descrevendo a trajetória metodológica e os resultados das avaliações implementadas nos programas e projetos, sem uma discussão mais aprofundada e questionadora do processo, caso do estudo realizado no sertão do Piauí por Barretto (1983) como parte do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (EDURURAL), que traça a política do programa e descreve as alterações na sua proposta pedagógica, e dos estudos sobre o rendimento de alunos em escola de 1º grau da rede pública realizados por Vianna e Gatti

(VIANNA; GATTI, 1988; VIANNA, 1988b; 1989ab) em que se caracteriza a amostra, definem os programas mínimos para a construção dos instrumentos de medida, tratam da construção dos instrumentos e descrevem o desempenho dos alunos nas provas das áreas investigadas.

Nos casos aplicados a avaliação da educação básica, a ausência de um questionamento mais enfático em torno das políticas presentes nos programas e projetos de avaliação implementados no período se deve, principalmente, ao interesse dos autores, que consistia especialmente em explicitar o percurso das experiências de avaliação realizadas, do que em elaborar um parecer sobre a eficácia das políticas e programas educacionais e dos modelos de avaliação de redes de ensino, tendo em vista que os autores desses estudos participaram ativamente na elaboração e execução desses programas, e estavam vinculados, como pesquisadores, a uma das instituições responsáveis pela implementação e desenvolvimento dos projetos EDURURAL e da AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO EM ESCOLAS DE 1º GRAU DA REDE PÚBLICA: a Fundação Carlos Chagas. De modo que, aparentemente, não tinham como desviar-se de um olhar de quem esteve por dentro da formulação e execução das políticas implementadas naquele período, pois seus autores eram partes interessadas no processo e encontravam-se diretamente vinculados a instituição promotora desses estudos avaliativos.

Por fim, entendemos que a pesquisa realizada nesta tese atinge seus objetivos na medida em que, ao se propor analisar o campo científico da avaliação educacional no Brasil, o faz a partir das ideias, conceitos e pressupostos que caracterizam as produções de autores brasileiros interessados na temática da avaliação em meados dos anos 1980. Apresenta para isso um referencial teórico e metodológico fundamentado na teoria de campos de Pierre Bourdieu. Faz uma revisão dos momentos e abordagens que marcaram a constituição do campo da avaliação educacional no cenário internacional. Expõe um panorama dos principais acontecimentos históricos ocorridos no cenário político, econômico, social e educacional do Brasil durante os anos de 1980. E evidencia quais os principais autores que formam o campo da avaliação no país, em razão de suas contribuições teóricas e de seus destaques na trajetória histórica da avaliação no Brasil, e analisa a produção desses autores sobre a temática da avaliação a partir de duas principais abordagens de avaliação: a avaliação como resultado e a avaliação como processo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-72.

ALKIN, Marvin C.; CHRISTIE, Christina A. An Evaluation theory tree. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: tracing theorists' views and influences. London: Sage, 2004. p. 381-392.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 1, p. 9-30, mar. 2005.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

BAER, Werner. **A economia brasileira**. Trad. de Edite Sciulli. 2. ed. São Paulo: Nobel, 2002.

BALZAN, Newton C; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

_____; _____. História das Concepções de Avaliação da Educação Superior: A Revista Avaliação (1996 2002). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracajú/SE. **Anais...** Aracajú: UFS/UNIT, 2008b. p. 1-12.

_____; _____. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2008, Porto. **Anais...** Porto: U. PORTO, 2008c. p. 1-13.

_____; _____. O NUPES e a avaliação da educação superior. concepções, propostas e posicionamentos públicos: concepções, opostas e posicionamentos políticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2010, Caxambú/MG. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2010, p. 1-16.

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

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul./dez. 1999.

BORGES, Regilson Maciel. Gramsci: os intelectuais e a produção de teoria. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 361-363, abr./set. 2010.

_____; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993-2008). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 42-56, jan./mar. 2011.

_____; ROTHEN, José Carlos. Avaliação no Brasil: a construção do campo científico. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 7, Campinas, 2013. **Anais...** Campinas: PUC-Campinas, 2013. p. 176-182.

_____; _____. Avaliação educacional no Brasil: a construção de conhecimento a partir de textos paradigmáticos. In: IX ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE E XIII ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, São Paulo, 2014. **Anais...** São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2014, p. 1016-1029.

_____; _____. Uma proposta metodológica para a leitura de textos em avaliação educacional. **REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, RS, v. 4, p. 83-96, jan./jun. 2015.

_____; _____. Mapeamento da produção científica brasileira sobre avaliação educacional publicada na década de 1980. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6, 2016, Bauru, SP. **Anais...** Bauru: UNESP, 2016, p. 1-12.

BOTIGLIERI, Pamela Cristina; ROTHEN, José Carlos; BORGES, Regilson Maciel. A concepção de qualidade veiculada na produção dos Cadernos Cedes (2004-2012). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 21, 2013, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2013, p. 780.

_____; _____. Documentos oficiais de avaliação: um levantamento bibliográfico (1960-2014). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22, 2014, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2014, p. 1.

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

_____. **O poder simbólico**. Lisboa, Portugal: Difusão Editorial, 1989.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Paulus Gráfica, 2001.

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

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa, Portugal: Fim do Século, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

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

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004c.

_____. O capital científico, sua forma e distribuição. In: _____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004d. p. 79-88.

_____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 183-202.

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

BRESSER-PEREIRA, Luiz. Os dois congelamentos de preços no Brasil. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 48-66, out./dez. 1988.

BRITO, Márcia Regina F. de. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação, *Rankings* e Qualidade da Educação Superior. **Estudos**, Brasília, v. 39, p. 103-109, dez. 2010.

_____; _____. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de Governo ou de Estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 813-826, out./dez. 2011.

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

_____; _____. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, Espanha, v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013b.

CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: GAGE, N. L. (Ed.). **Handbook of research on training**. Chicago: Rand McNally, 1963, p. 1-84.

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

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo L.; FERRER, Walkíria M. H. O jornal Folha de S. Paulo e a “Lista dos improdutivos” da USP. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. A agenda da transição. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-9, set. 1985.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Celso; D’ARAUJO, Maria Celina (Orgs.). **Militares e política na Nova República**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.

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

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DEKETELE, Jean Marie. L’évaluation conjugue en paradigmes. **Révue Française de Pédagogie**, Lyon, França, n. 103, p. 59-80, avril-mai-juin, 1993.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em três atos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos (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.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. Avaliação da Educação Superior: conflito de paradigmas. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau. **Anais...** Macau: FORGES, 2012, p. 1-14.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1995.

FÁVERO, Osmar. A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional. In: ANPED. **Avaliação e Perspectivas na Área da Educação, 1982-91**. Porto Alegre, RS: ANPED, 1993. p. 31-50.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-44.

FERREIRA, Francisco H. G.; LITCHFIELD, Julie A. Desigualdade, pobreza e bem-estar no Brasil – 1981/95. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 49-80.

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

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

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 64-72, maio, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; VIANNA, Heraldo Marelim; DAVIS, Claudia. Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 7-26, jul./dez. 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOLDEMBERG, José. O impacto da avaliação na universidade. In: DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. p. 91-104.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HAYASHI, Maria Cristina P. I et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 181-211, jan./abr. 2008.

HAYASHI, Maria Cristina P. I.; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; MARTINEZ, Claudia Maria. Estudo sobre jovens e juventude: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 131-154, 2008.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JUNIOR, Amarilio. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 167-184, nov. 2010.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação (Online)**, Campinas, vol. 5, n. 2, p. 89-102, out. 2013.

HOUSE, Ernest. **Evaluación, ética y poder**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1994.

_____; HOWE, Kenneth R. Deliberative democratic evaluation in practice. In: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADDAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 409-422.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LACERDA, Antônio Corrêa de. Distribuição de renda no Brasil nos anos 80. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 134-140, jul./set. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LÜDKE; Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Hebert S. **O Brasil desde 1980**. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982, p. 16-17.

MARANGONI, Gilberto. Anos 1980, década perdida ou ganha? **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, ano 9, edição 72, p. 56-65, 01 jun. 2012.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Trad. Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Biriquet de Lemos, 1999.

MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil Recente: 1964-1980**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MERCADANTE, Otávio Azevedo et al. Evolução das Políticas e dos Sistemas de Saúde no Brasil. In: FINKELMAN, Jacobo. **Caminhos da saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. p. 235-312.

MINTO, César Augusto. Organização da Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 45-68.

MOÍSES, José Alvaro. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 16, p. 47-86, mar. 1989.

NOSELLA, Paolo. **Antonio Gramsci para os educadores**. São Paulo/São Carlos: UNINOVE/UFSCar, 2008.

_____. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OWSTON, Ron. Models and Methods for Evaluation. In: SPECTOR, J. Michael; MERRILL, M. David; MERRIËNBOER, Jeroen van; DRISCOLL, Marcy P. (Ed). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

PATTON, Michael Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1987. p. 606-616.

PARLLET, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982, p. 38-45.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Estudos e confrontos: universidade/ensino de 1º grau: coletânea de textos sobre os benefícios mútuos de uma integração**. Brasília, DF: MEC; Uberlândia: UFU, 1988. p. 135-64.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007)**. 2010. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Marly. **O Brasil na década de 1980**. 3ª ed. São Paulo: Memórias Assessorias e Projetos, 2010.

ROTHEN, José Carlos. **Funcionário Intelectual do Estado**: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

_____. Concepções de Universidade na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Comunicações**, Piracicaba, ano 12, n. 1, p. 104-113, jun. 2005.

_____. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

_____; DAVID, Luciano; LOPES, Luciana Martins. Provão e Enade em debate no JC e-mail: 2002 a 2006. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 111-123, nov. 2008.

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

_____; BARREYRO, Gladys Beatriz. A “RAIES” e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011b.

_____; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “PROVÃO II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011c.

_____. et al. O papel da ENQA no processo de garantia da qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior. In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR, 23, 2015a, Belém, PA. **Anais...** Belém: UFPA, 2015a. p. 402-419.

_____. et al. Parâmetros Oficiais de Qualidade na Avaliação da Educação Superior (2003-2013). In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR, 23, 2015b, Belém, PA. **Anais...** Belém: UFPA, 2015b. p. 420-435.

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

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

SANDERS, William L.; HORN, Sandra P. The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed model methodology in educational assessment. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 8(3), p. 299-311, 1994.

SANDERS, William L.; RIVERS, June C. **Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement**. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SANTANA, Andrea da Cunha Malherios et al. A qualidade no ensino superior: discursos hegemônico e contra-hegemônicos em disputa. In: SEMINÁRIO NACIONAL

UNIVERSITAS/BR, 24, 2016, Maringá, PR. **Anais...** Maringá: HUMA Multimídia - Mari & Lene Digitações Ltda, 2016. p. 1-16.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. **Social Science Education Consortium**, Lafayette, Indiana, publication 110, p. 1-58, 1967.

SCHWARTZ, Gilson. A gente somos inútil. Nós ou o FMI? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 67-69, dez. 1984.

SILVA, Itamar Mendes da. Avaliação, Reflexão e Pesquisa na Formação Inicial de Professores/as. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, p. 151-167, mar. 2009.

_____. Auto-avaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 49-64, jan./mar. 2010.

SILVA, Ana Lúcia Calbaiser da. **Encruzilhadas da organização educacional: conceito de administração, de gestão e de gerencialismo na RBPAE**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo: um dos principais atores da reconfiguração da educação superior no Brasil de FHC? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, n. 4, p. 13-32, 2004.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP, 1989.

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

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. **Avaliação da Aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990**. 1994. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994a.

_____. Avaliação da Aprendizagem: a divulgação das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 73-79, 1994b.

_____. Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas do Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, 1995.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação da Aprendizagem: análise das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 111-144, 1996.

_____. 40 Anos de Contribuição a Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

STAKE, Robert E. **Evaluation the arts in education: a responsive approach**. Columbus, Ohil: Merrill, 1975a.

_____. **Program evaluation, particularly responsive evaluation**. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center, occasional paper n.5, 1975b.

STREMEL, Silvana. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, n. 1, p. 1-19, enero/junio, 2017.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony L. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Trad. Carlos Losilla. Barcelona: Paidós, 1987.

_____; MADAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers, 2000.

STUFFLEBEAM, Daniel L. Evaluation Models. **New directions for evaluation**, San Francisco, CA, n.89, p. 7-98, 2001.

TANNÚS, Fabiana Vilela. **Vozes Católicas sobre o Ensino Superior: a Revista de Cultura Vozes (1961-1969)**. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG, 2008.

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

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos do Currículo e Ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

VASCONCELOS, José Romeu de; CÂNDIDO JÚNIOR, José Oswaldo. **O problema habitacional no Brasil: déficit, financiamento e perspectivas**. Brasília, DF: IPEA, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim; GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-52, jan./jun. 1988.

_____. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 33-98, jan./jun. 1989a.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-56, jul./dez. 1989b.

_____. Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª série do 2º Grau – subsídios para uma discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 71-102, 1991.

_____. Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 100-105, 1992.

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

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

_____. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul./dez., 2003.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

_____. A produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. ANPED. **Avaliação e Perspectivas na Área da Educação, 1982-91**. Porto Alegre, RS: ANPED, 1993. p. 51-82.

WORTHEN, Blaine R. SANDERS, James S.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZANDAVALI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008

APÊNDICE – A: LISTA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (1980-1989)

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continua)

TIPO	REVISTA/ EDITORIA/ IES	A N O	VOLUME/ NÚMERO	SEÇÃO	AUTOR	VÍNCULO INSTITUCI ONAL	ORIENTADOR	NÍVEL	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	NÍVEL DE ENSIN O
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1980	32	Artigos	SILVA, Rose Neubauer da	FCC			A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças	Fracasso escolar Escala de avaliação Condições socioeconômicas	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1980	34	Artigos	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC			Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior Sistema de educação Concurso Vestibular	superior
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1980	35	Artigos	MARIN, Alda Junqueira	UNESP			Análise da situação da criatividade no ensino de adolescentes em uma cidade paulista	Adolescência Criatividade Processo de ensino-aprendizagem Formação de professores Rio Claro	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1980	35	Artigos	SCHIEFELBEIN, Ernesto SIMMONS, John	ONU BANCO MUNDIAL			Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento	Rendimento escolar Países em desenvolvimento Condições socioeconômicas Pesquisa educacional Políticas educacionais	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1980	37	Artigos	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá	FCC	Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau	Famílias Professores Alunos Meio social	Básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1981	38	Artigos	GATTI, Bernadete A. PATTO, Maria Helena Souza COSTA, Maria L. da KOPIT, Melany ALMEIDA, Romeu de M.	FCC USP	A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso	Famílias Fracasso escolar Condições socioeconômicas Ensino de 1º grau Reprovação Fonoaudiologia	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1981	38	Artigos	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Medida da expressão escrita e prova objetiva: um estudo preliminar de validade	Concurso vestibular Expressão escrita Prova objetiva	superior
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1982	42	Artigos	CARRAHER, Terezinha Nunes CARRAHER, David William SCHLIEHMANN, Analúcia Dias	UFPE UFPE UFPE	Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática	Ensino de matemática Educação compensatória Carência cultural Fracasso escolar	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1982	43	Artigos	TENCA, Sueli Cotrim	USP	Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham	Curso noturno	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Evasão escolar	
								Fracasso escolar	
								Administração da educação	
								Condições socioeconômicas	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	44	Temas em debate	SILVA, Rose Neubauer da	FCC	O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização	Livros didáticos	básico
								Critérios de seleção	
								Regionalização	
								Material didático	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	44	Artigos	OLIVEIRA, Marta Kohl de	FCC	Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda	Capacidade cognitiva	básico
								Adultos	
								Testes de inteligência	
								MOBRAL	
								Escala de avaliação	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	45	Artigos	CARRAHER, Terezinha Nunes SCHLIEHMANN, Analúcia Dias	UFPE UFPE	Fracasso escolar: uma questão social	Ensino de matemática	básico
								Fracasso escolar	
								Questão social	
								Desenvolvimento cognitivo	
								Carência cultural	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	45	Temas em debate	MELLO, Guiomar Namor MAIA, Eny Marisa BRITTO, Vera Maria Vedovelo de	FCC FCC FCC	As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação	Formação de professores	básico
								Ensino de 1º grau	
								Planejamento da educação	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 3	45	Artigos	MORO, Maria Lúcia Faria	UFPR	Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições	Ensino de matemática Conceito numérico Desenvolvimento cognitivo Curitiba Escolas municipais	Básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 3	45	Artigos	DUTRA, Any	UCAM	Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau	Pesquisa educacional Evasão escolar Repetência Ensino de 1º Grau	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 3	45	Artigos	VICENTINI, Maria Inês Fini Leite ASSIS, Mucio Camargo de	UNICAMP UNICAMP	Terminalidade geral e continuidade de estudos de 2º grau: expectativas congruentes?	Estudantes egressos Ensino de 2º grau Mercado de trabalho	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 3	46	Artigos	DAVIS, Cláudia DIETZSCH, Mary Júlia Martins	FCC FCC	Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural	Ensino de 1º grau Avaliação da educação Zona rural Rendimento escolar Nordeste	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 3	46	Artigos	MAIA, Eny Marisa		A qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário	Qualidade do ensino Zona rural Descentralização da educação	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

										Nordeste	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	46	Artigos	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá	FCC	Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí			Políticas educacionais Piauí EDURURAL Qualidade do ensino Recursos humanos Relações pais-escola	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	46	Artigos	PENIN, Sonia Teresinha de Sousa	FCC	Uma escola primária na periferia de São Paulo			Ensino primário São Paulo Escolas Públicas Rendimento escolar Recursos financeiros Estudo de caso	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	46	Artigos	SISTO, Fermino Fernandes	UFSCAR	Melhoria de ensino na universidade: um problema apenas metodológico?			Processo de ensino-aprendizagem Ensino superior Estudo de caso Rendimento escolar Avaliação da educação	superior
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1983	46	Comunicações sobre pesquisa	ARAUJO, Antonino Pinheiro	UFRN	Avaliação do estágio de prática de ensino do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UFRN				superior
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	48	Artigos	FRANCO, Maria Laura P. B.	FCC	O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau: um retrato sem retoques			Ensino profissional	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

					DURIGAN, Maria Inês S.	FCC			Ensino de 2º grau	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	48	Artigos	BENDA, René	SENAC UNIFORT	O ensino superior no Brasil	Ensino superior Brasil Expansão do ensino Privatização do ensino Evasão escolar	superior	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	48	Temas em debate	KRASILCHIK, Myriam	USP	A avaliação da avaliação	Recursos financeiros Recursos humanos Análise de dados	básico	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	48	Temas em debate	DEMO, Pedro	INEP UNB	Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão	Comunidade Avaliação participativa Pesquisa participante	sem definição	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Artigos	GOES, Maria Cecília R. de	UFSCAR	Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas	Escrita Fonoaudiologia Fala	básico	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Artigos	FILP, Johanna DONOSO, Sebastian CARDEMIL, Cecilia SCHIEFELBEIN, Ernesto	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - Chile Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - Chile Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - Chile Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - Chile	Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento no Chile	Educação pré-escolar Rendimento escolar Chile Condições sócio-econômicas	básico	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

					DIÉGUEZ, Eleanor Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - Chile				
					TORRES, Jaime Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - Chile				
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Simpósio	THIOLLENT, Michel	UFRJ	Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução	Metodologia Pesquisa social Aspectos qualitativos Pesquisa educacional Simpósio	sem definição
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Simpósio	LUDKE, Menga	PUC-RJ UFF	A pesquisa qualitativa e o estudo da escola	Pesquisa qualitativa Simpósio	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Simpósio	CAMPOS, Maria Machado Malta	FCC	Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola	Pesquisa participante Educação popular Simpósio	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Simpósio	GONCALVES, Obéd	UFRJ	Incorporação de práticas curriculares nas escolas	Currículos	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	49	Simpósio	GOUVEIA, Aparecida Joly	USP	Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas	Metodologia Aspectos qualitativos Estudo de caso	sem definição
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	50	Artigos	ANDRÉ, Marli E. D. A. CANDAU, Vera Maria Ferrão	PUC-RJ PUC-RJ	Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo	Professores leigos Piauí Tecnologia educacional	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Treinamento de professores	
								Zona rural	
								Projeto Logos II	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1984	50	Artigos	CONTE, Doracy Soares.	University of California, Los Angeles	Associação entre rendimento escolar e indicadores de eficiência de professores: o caso de Brasília e cidades satélites	Rendimento escolar	básico
								Prática de ensin	
								Brasília	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1985	52	Artigos	DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri TENCA, Sueli Cotrim TENCA, Álvaro	USP USP UNICAMP	Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores	Memória	básico
								Rendimento escolar	
								Zona rural	
								Frequência	
								Matrícula	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1985	53	Comunicações sobre pesquisa	RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli MAIMONI, Eulária H. OLIVEIRA, Fernando A. Leite de CESAR, Sônia Maria de Toledo	UFU UFU UFU UFU UFU	Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau, pesquisados junto a supervisores oficiais de Uberlândia		básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1985	55	Pesquisa em educação	FRIGOTTO, Gaudêncio	FGV	A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular		superior
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1985	55	Pesquisa em educação	DEMO, Pedro	UNB	Qualidade e representatividade da pesquisa em educação		básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1986	56	Artigos	DALLAGO, Maria Lúcia Lopes	UFC	Exploração das condições dos alunos com maior defasagem entre a idade cronológica e a série em escolas rurais do nordeste.	Educação	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								EDURURAL	
								Alunos	
								Repetência	
								Região Nordeste	
								Zona rural	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1986	56	Relatos de experiência	ALMEIDA, Lenita Maria Costa de	Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo	Evasão e repetência nas 5ª séries do 1º grau		básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1986	58	Artigos	SILVA, Fátima Sampaio	UFC	Análise psicolinguística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau	Leitura	básico
								Psicolinguística	
								Análise de erros	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1986	58	Artigos	SILVA, Nelson do Valle SOUZA, Alberto de Mello e	LNCC UFRJ	Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil	Demanda da Educação	básico
								Periferia	
								Zona urbana	
								Famílias	
								Qualidade do ensino	
								Ensino de 1º grau	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1986	59	Artigos	MORAIS, Giselda Santana ANDRADE, Maria Olga de NUNES, Maria Thétis BERGER, Miguel André OLIVEIRA, Nélia Alves de	UFS UFS UFS UFS UFS	Professores leigos x professores habilitados.	Professores leigos	básico
								Escola normal	
								Magistério	
								Ensino de 1º grau	
								Sergipe	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

					RIBEIRO, Neuza Maria Sales PRIOR, Wilma Porto de	UFS UFS			Formação de professores Recursos financeiros	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1987	60	Temas em debate	DEMO, Pedro	UNB		Uma dúvida, quase uma perplexidade: algumas dificuldades da educação rural	Educação Zona rural Identidade Qualidade de vida Cultura	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1987	61	Artigos	ACIOLY, Nadja Maria SCHLIEMANN, Analúcia Dias	Faculdade de Filosofia de Recife UFPE		Escolarização e conhecimento de matemática desenvolvido no contexto do jogo do bicho	Ensino de matemática Conceito numérico Desenvolvimento cognitivo Escolarização	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1987	61	Artigos	DE LELLA, Cayetano	Universidade Autônoma do México		Os livros-texto do primário intensivo para adultos: principais interesses e opiniões de seus usuários	Material didático Educação de adultos Livros de texto	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1987	63	Diagnósticos	ROSEMBERG, Fúlvia	FCC PUC-SP		Relações raciais e rendimento escolar	Relações raciais Rendimento escolar Ensino de 1º grau Negros	básico
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1988	65	Artigos	D'ALMEIDA, Alfredo Dias	USP		Ensino supletivo pela tv: um potencial mal aproveitado	Ensino supletivo Meios de comunicação de massa	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

										Ensino à distância	
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 8	65	Temas em debate	PATTO, Maria Helena Souza	USP FCC	O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características	Fracasso escolar	básico		
								Evasão escolar			
								Escolas públicas			
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 9	68	Artigos	FUSARI, José Cerchi CORTESE, Marlene Pedro	FATEC-SP PUC-SP	Formação de professores a nível de 2º grau	Formação de professores	básico		
								Ensino de 2º grau			
								Magistério			
								Escola Normal			
								Projeto CEFAM			
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 9	68	Artigos	ROSEMBERG, Fúlvia	FCC PUC-SP	2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos	Ensino profissional	básico		
								Mulheres			
								Ensino de 2º grau			
								Políticas educacionais			
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 9	68	Artigos	SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa	UFPA	Perfil do ensino de 2º grau no Pará	Ensino de 2º grau	básico		
								Pará			
								Formação profissional			
								Condições sócio-econômicas			
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1 9 8 9	68	Relatos de experiência	SANTOS, Edíógenes Aragão	UNICAMP PUC-SP	Participação, autonomia e co-gestão na escola pública	Comunidade	básico		
								Escolas públicas			
								Qualidade do ensino			

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1989	69	Artigos	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas	Associação de Pais e Mestre Avaliação da Educação Metodologia Rendimento Escolar	sem definição
Artigo de revista	Cadernos de Pesquisa	1989	69	Artigos	RAMA, Germán W.	CEPAL, Montevideu	Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola	Classe Social Educação Rendimento Escolar Relações Sociais Raça	básico
Artigo de revista	Cadernos CEDES	1984	12	Artigos	BRANDÃO, Carlos Rodrigues	UNICAMP	Avaliação, Participação - anotações sobre um ritual de fim de períodos		básico
Artigo de revista	Cadernos CEDES	1988	20	Artigos	FRANCO, Maria Laura P. B.	FCC PUC-SP	Avaliação e redefinição da política do ensino de 2o Grau		básico
Artigo de revista	Cadernos CEDES	1988	22	Artigos	BALZAN, Newton Cesar	UNICAMP	A didática e a questão da qualidade do ensino superior		superior
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Debates	PHILLIPS, Denis C.	School of Education, Stanford University	Quando os avaliadores discordam: perplexidades e perspectivas.	Tomada de decisão Funções da avaliação Falta de consenso entre especialistas	superior
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Debates	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	PUC-SP	A avaliação pode ser uma arma?	Ameaça	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

UNICAMP FCC							Medo
							Arma Exemplo: projeto de avaliação educacional
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Debates	ABRAMOWICZ, Mere	PUC-SP	O impacto de um projeto de avaliação de tipo iluminativo sobre um sistema educacional
							Projeto de avaliação básico
							Problemas do avaliador
							Referencial de análise Modelo de Avaliação: Avaliação Iluminativa
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Debates	LATERZA, Luiz Bandeira de Melo	Diretoria de Ensino da União Estadual dos Estudantes (UEE)	Avaliação e o sistema educacional
							Sistema de ensino vigente
							Problemas que afetam o 3. grau
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Estudos	MARTINS, Joel	PUC-SP	Avaliação: seus meios e fins
							História da avaliação
							Concepções de avaliação
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Estudos	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	PUC-SP	Avaliação Educacional: medo e poder!!!
						UNICAMP	Diversificação do conceito de avaliação - ramos da avaliação educacional
						FCC	Problemas típicos de ramos mencionados
							Avaliação educacional no contexto político
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Episódios	SOUSA, Clarilza Prado BEAUCHAMP, Janete	PUC-SP Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo	O quadro negro
							Planejamento
							Avaliação do rendimento escolar
							Conselho de classe
							Reunião de pais
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1980	1	Vanguarda	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	PUC-SP	Comunicação em avaliação: pesquisando as raízes do medo?
							Medo
							sem definiçã o

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

						UNICAMP					
					RADO, Marisabel de Souza	FCC				Função da avaliação	
										Questão política	
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1981	2	Estudos	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	PUC-SP		Era uma vez uma avaliação: lições de vida		Experiência de planejamento	superior
						UNICAMP				Participação	
						FCC				Etapa decisória	
										Etapa avaliativa	
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1981	2	Estudos	SILVA FILHO, Noêmio Xavier	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos (FAUS)		Avaliação do enfoque dominante de currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos		Avaliação de um foco do currículo	superior
										Pesquisa de campo	
										Recomendações	
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1981	2	Estudos	MALVEZZI, Sigmar	FGV		A avaliação no processo decisório		Decisão	superior
						PUC-SP Intituto Unificado Paulista				Seleção pessoal	
										Estudo de caso	
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1981	2	Episódios	MASETTI, Ivan			Acompanhe os passos de uma diretora rumo à avaliação de desempenho de seu pessoal		Avaliação de comandados	básico
										Processo avaliatório	
										Critérios de avaliação	
Artigo de revista	Educação e Avaliação	1981	2	Vanguarda	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	PUC-SP		Avaliação e currículo como instrumento da intervenção social: uma experiência latino-americana		Avaliação diagnóstica	básico
						UNICAMP				Planejamento curricular	
						FCC				Programa curricular de 1. grau	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	DELLA SENTA, Tarcísio	Secretaria do Ensino Superior (SESU) MEC	Acesso à universidade e mudança educacional: a perspectiva do MEC	Acesso ao Ensino Superior MEC	Superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Acesso à universidade: reflexão sobre problemas atuais	Acesso ao Ensino Superior Concurso Vestibular Redação	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Acesso à universidade: seu significado e implicações	Concurso Vestibular Acesso ao Ensino Superior	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	LAURITO, Ilka Brunilda G.	Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo	As Expectativas da universidade e o ensino de 2º grau	Currículos Concurso Vestibular Redação Literatura Universidades	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	CARONE, Flávia de Barros	USP	Experiência da redação no acesso à universidade	Acesso ao Ensino Superior Redação Concurso Vestibular	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	SANCHEZ, Amaury M. T.	USP	Literatura brasileira nos concursos vestibulares: problemas de avaliação	Concurso Vestibular Literatura Brasileira	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 0	1	MORAES, Lygia Correa Dias de	USP	Utilização de provas objetivas em língua portuguesa	Prova Objetiva	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Língua Portuguesa	
								Concurso Vestibular	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1980	1	LEÃO, Manuel Luiz	UFRGS	Vestibular no contexto educacional		Concurso Vestibular	superior
								Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1980	2	BESSA, Nícia Maria	PUC-RJ	Aspectos metodológicos do processo de seleção para o ingresso nas universidades brasileiras		Concurso Vestibular	superior
								Critérios de Seleção	
								Análise Qualitativa	
								Notas	
								Testes	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1980	2	WALKER, Robert K.	UFES	Determinação da extensão dos testes referenciados a critérios		Testes	superior
								Avaliação de Desempenho	
								Estatísticas	
								Ensino Programado	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1980	2	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Perspectiva das medidas referenciadas a critério		Processo de Ensino-Aprendizagem	superior
								Ensino Programado	
								Avaliação de Desempenho	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1980	2	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Seleção para programas de pós-graduação: um projeto transnacional		Programas de Pós-Graduação	superior
								Critérios de Seleção	
								Testes de aptidão	
								Construção de Testes	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1980	2	TEIXEIRA, José Geraldo	UFJF	Valor real e valor proclamado da prova de redação no concurso	Concurso Vestibular	Superior
							Redação	
							Ensino Superior	
							Avaliação de Desempenho	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	3	HERNANDEZ PEREZ, Esteban TRUJILLO CEDILLO, José Manuel	Secretaria de Educação Pública do México Secretaria de Educação Pública do México	Educação superior no México: desenvolvimento e acesso	Acesso ao Ensino Superior	superior
							México	
							Matrícula	
							Doutorado	
							Mestrado	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	3	RIBEIRO, Sérgio Costa	PUC-RJ CESGRANRIO	Mecanismo da escolha na carreira e estrutura social da universidade	Profissionalização	superior
							Classe Social	
							Concurso Vestibular	
							Ensino Superior	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	3	BIENAYME, Alain	Universidade de Paris IX	Ponto de vista europeu sobre problemas de admissão à educação superior	Orientação Profissional	superior
							Acesso ao Ensino Superior	
							Matrícula	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	3	PERKINS, James A.	International Council for Educational Development	Projetando programas de pesquisa referentes ao acesso à educação Superior	Acesso ao Ensino Superior	superior
							Programa de Pesquisa	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	3	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Qualidade de ensino, avaliação de aprendizado e acesso à universidade	Qualidade do Ensino	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Acesso ao Ensino Superior	
								Avaliação da Aprendizagem	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 1	3	CASTRO, Cláudio de Moura	CAPES	Sua excelência, o vestibular		Concurso Vestibular	superior
								Crítérios de Seleção	
								Ensino Superior	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 1	3	OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de	CESGRANRIO	Vestibular como instrumento de diagnóstico e de planejamento educacional		Concurso Vestibular	superior
								Planejamento da Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 1	3	NORMANDO, Raimundo Alberto PORTO, Viliberto Cavalcante QUEIROZ, Mauro Villar de	UFC UFC UFC	Vestibular na Universidade Federal do Ceará - novo modelo		Concurso Vestibular	superior
								Crítérios de Seleção	
								Ceará	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 1	4	COSTA, L. F. Macedo	UFBA	Alguns aspectos do vestibular na Universidade Federal da Bahia		Concurso Vestibular	superior
								Bahia	
								Avaliação da Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 1	4	MOREIRA, Marco Antônio	UFRGS	Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário		Avaliação do Professor	superior
								Ensino Superior	
								Qualidade do Ensino	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 1	4	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Comunicação e expressão no acesso à universidade - uma experiência diversificada		Acesso ao Ensino Superior	superior
								Concurso Vestibular	
								Comunicação e Expressão	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	4	RIBEIRO, Sérgio Costa	PUC-RJ CESGRANRIO	Flutuação de critérios na avaliação de redações	Redação	Avaliação superior
				PESSOA, Djalma	UFRJ		Redação	
					CNPq		Concurso Vestibular	
				KLEIN, Ruben	UFRJ		Fundação CESGRANRIO	
					CNPq			
				UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão	UFF			
				FONTANIVE, Nilma Santos	PUC-RJ CESGRANRIO			
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	4	PINHEIRO, Lúcia Marques	INEP	Medida do rendimento escolar na 1ª série do 1º grau	Rendimento Escolar	básico
							Leitura	
							Dificuldade de Aprendizagem	
							Ensino de 1º Grau	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	4	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Nossa experiência em concurso vestibular	Concurso Vestibular	superior
							Critérios de Seleção	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	4	WOODFORD, Protase E.	Educational Testing Service (ETS) Princeton, Nova Jersey	Teste Internacional de Habilidades Desenvolvidas (TIHD): uma proposta da Associação Internacional de Avaliação Educacional	Avaliação da Educação	superior
							Testes	
							Escala de Avaliação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1981	4	SANCHEZ, Amauri Mário Tonucci	USP	Validade de conteúdo de uma prova de comunicação e expressão: análise de alguns problemas	Comunicação e Expressão	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

				CARONE, Flávia de Barros VIANNA, Heraldo Marelím LAURITO, Ilka Brunida Gallo MORAES, Lygia Correa Dias de	USP FCC Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo		Concurso Vestibular Avaliação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 2	5	GATTI, Bernadete A.	FCC	Alguns dados comparativos sobre os exames supletivos de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo	Exames Supletivos Ensino de 1º e 2º Graus	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 2	5	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Avaliação educacional - problemas gerais e formação do avaliador	Avaliação da Educação Pesquisa	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 2	5	RODRIGUES, Cora Disconzi HAUBOLD, Gladys Therezinha LANG, Layr Maria	UFSM UFSM UFSM	Causas de deficiência na expressão escrita em alunos ingressos na Universidade Federal de Santa Maria	Expressão Escrita Escala de Avaliação Ensino Superior	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 2	5	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Considerações sobre avaliação educacional	Avaliação da Educação Rendimento Escolar Avaliação do Professor	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 2	5	SILVEIRA, Fernando Lang da	PUC-RS UFRGS	Consistência interna de testes com itens de múltipla escolha e a correção para o acerto casual	Prova de Múltipla Escolha Testes	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 2	5	PINHEIRO, Lúcia Marques	INEP	Critérios de seleção de candidatos aos cursos de formação de professores de 1. grau - séries iniciais	Critérios de Seleção Formação de Professores Ensino de 1º Grau	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	5	RIBEIRO, Sérgio Costa	PUC-RJ	Divisão interna da universidade: posição social das carreiras	Desempenho Acadêmico	Superior
				KLEIN, Ruben	UFRJ		Fatores Econômicos	
					CNPq		Profissionalização	
							Mercado de Trabalho	
							Promoção Social	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	5	BALTAR, Alda	UNB	Sistema de vestibular UnB 80	Concurso Vestibular	superior
				CHIARINI, Celso	UNB		Ensino Superior	
				FAULSTICH, Enilde L. J.	UNB			
				MAGALHÃES, Ênio de	UNB			
				PATZLAFF, Lauro Amélio	UNB			
				MORHY, Lauro	UNB			
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	6	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Avaliação educacional: algumas idéias precursoras	Avaliação da Educação	sem definição
							TYLER, Ralph W	
							CRONBACH, Lee J	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	6	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Considerações acerca dos critérios de preenchimento de vagas em concursos vestibulares unificados	Concurso Vestibular Unificado	superior
							Crítérios de Seleção	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	6	TOURON FIGUEROA, Javier	Universidade de Navarra, Pamplona, Espanha	Predicción del rendimiento académico de los alumnos universitarios: algunas implicaciones pedagógicas	Rendimento Escolar	superior
							Ensino Superior	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	6	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional	Redação	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Expressão Escrita	
								Pesquisa Educacional	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	6	MELLO, Linalda Arruda LACERDA, Wanilda Lima Vidal de	UFPB UFPB	Redação no vestibular: a experiência da Universidade Federal da Paraíba em 1982		Redação	superior
								Concurso Vestibular Paraíba Avaliação da Aprendizagem	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1982	6	PINHEIRO, Lúcia Marques	INEP	Uma forma econômica de apoio ao professor e seus efeitos sobre o rendimento na 1. série do 1. grau		Rendimento Escolar	básico
								Custo da Educação	
								Ensino de 1º Grau	
								Ensino Público	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	BRITO, Maria do Socorro Taurino	UFPB	Avaliação de concursos vestibulares		Concurso Vestibular	superior
								Prova Objetiva	
								Avaliação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	BUCHWEITZ, Bernardo SILVEIRA, Fernando Lang da	UFRGS	Comparação de desempenhos dos vestibulandos em quatro áreas de conteúdo de física		Ensino de Física	superior
								Concurso Vestibular	
								Vestibulando	
								Desempenho	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	SILVEIRA, Fernando Lang da	UFRGS PUC-RS	Considerações sobre o Índice de Discriminações de Itens em Testes Educacionais		Testes	sem definição
								Educação	
								Discriminação	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	LUDKE, Menga	PUC-RJ	Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional	Avaliação da Educação Estudo de Caso Pesquisa Educacional STAKE, Robert E.	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	ANDRADE, Waldemir Lopes de	UFPB	Elaboração de uma questão discursiva: um procedimento	Concurso Vestibular Redação	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	PASQUALI, Luiz MORRONE, Ivonilde F. PADILHA, Gessilda de C.	MEC UNB Fundação Educacional do DF (FEDF)	Escala de avaliação de alfabetização (E.A.A.)	Alfabetização Escala de Avaliação	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	STAKE, Robert E.	Universidade de Illinois	Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional	Avaliação da Educação Estudo de Caso Pesquisa Educacional	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	PINHEIRO, Lúcia Marques	INEP	Instabilidade e repetência na 1ª série	Repetência Rendimento Escolar Dificuldade de Aprendizagem	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	7	STAKE, Robert E.	Universidade de Illinois	Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos	Epistemologia Pesquisa Educacional Análise Qualitativa	sem definição

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	7	MOREIRA, Roberto	USP	Plano de avaliação de mérito de professores de 1º grau	Ensino de 1º Grau	Básico
							Recursos Humanos	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	7	PARRA, Nélcio	USP	Teste Raven de Operações Lógicas	Teste Raven	superior
							Lógica	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	8	NORMANDO, Raimundo Alberto AGUIAR, Alberto Flávio A. QUEIROZ, Mauro Villar de	UFC UFC UFC	Análise do sistema de vestibular na Universidade Federal do Ceará	Concurso Vestibular	superior
							Ceará	
							Avaliação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	8	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Conhecimentos, aptidão e competências básicas para o ingresso no ensino superior	Concurso Vestibular	superior
							Ensino Superior	
							Aptidão	
							Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	8	ALVES, Dulce de Godoy	FCC	Fundação Carlos Chagas e a medida Nível Intelectual nos exames vestibulares	Concurso Vestibular	superior
							Inteligência	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	8	GRACELLI, Aldemir	UFSCar	Processo de seleção na universidade brasileira: colocação do problema	Concurso Vestibular	superior
							Critérios de Seleção	
							Oportunidades Educacionais	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 3	8	MACIEL, Anna Maria B. HARBICH, Fátima Moreira	UFRGS UFRGS	Thinking about testing	Avaliação da Aprendizagem	superior
							Inglês	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

				MARMET, Lourdes CELIA, Maria Helena Curcio	UFRGS UFRGS			
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	8	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Validade de construto em testes educacionais	Testes Educação Aptidão	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1983	8	VIANNA, Heraldo Marelím RODRIGUES, José Luiz Pieroni DEPRESBITERIS, Lea PINTO, Alaor Correa GARCEZ, José Carlos RIBEIRO, Nelson D'Angelo	FCC SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP	Validade de um critério de avaliação de uma peça de prova em Mecânica Geral	Avaliação Treinamento Formação Profissional	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	BRITO, Maria do Socorro Taurino	UFPB	Avaliação da aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino	Avaliação da Aprendizagem Sala de Aula Didática	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	SILVEIRA, Fernando Lang da GASPARIN, João Carlos	PUC-RS UFRGS	Medida da atitude em relação à disciplina de Laboratório de Física	Ensino de Física Mensuração Variáveis Educacionais	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Natureza das medidas educacionais	Mensuração Variáveis Educacionais	sem definição

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	MORHY, Lauro	UNB	Pré-opção múltipla no vestibular da Universidade de Brasília	Concurso Vestibular	Superior
				BALTAR, Alda	UNB		Brasília	
				MELLO, Edson Londe	UNB		Vestibulando	
				FAULSTICH, Enilde L. J.	UNB		Desempenho	
				MAGALHÃES, Ênio de	UNB			
				PATZLAFF, Lauro Amélio	UNB			
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	LUDKE, Menga	PUC-RJ	Que vale em avaliação	Mensuração	sem definição
							Testes	
							Avaliação da Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	PASQUALI, Luiz	UNB	Questionário de Avaliação de Docência (QAD)	Avaliação de Desempenho	superior
							Professores	
							Questionário	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	9	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Semente, solo e clima: o que é uma safra mínima e como avaliá-la	Rendimento Escolar	básico
							Sistema de Educação	
							Condições Sócioeconomicas	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	WODEWOTZKI, Maria Lúcia L.	UNESP	Caracterização do desempenho em matemática através da aplicação de um programa multinomial: análise de proporções (MANAP)	Ensino de Matemática	básico
				CREPALDI, Celi T.	UNESP		Rendimento Escolar	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	BUCHWEITZ, Bernardo	UFRGS	Dupla avaliação de dissertações em concurso vestibular: comparação de escores	Concurso Vestibular	superior
				MOTTA, Maria do Horto Soares	UFRGS		Dissertações	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	MOREIRA, Marco Antônio	UFRGS	Mapa conceitual como instrumento de avaliação da aprendizagem	Avaliação da Aprendizagem	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Qualificação técnica e construção de instrumento de medida educacional	Mensuração Variáveis Educacionais	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	WALKER, Robert K.	UFES	Reprovação no 1º grau, avanços progressivos e testagens de competências mínimas	Avaliação da Aprendizagem Repetência Ensino de 1º Grau	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	ALBANESE, Maria Teresinha	UFRGS	Teste de hipótese e intervalo de confiança para o coeficiente de Fidedignidade de um instrumento de medida	Testes Instrumentos de Mensuração	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1984	10	BUCHWEITZ, Bernardo	UFRGS	Uso de mapas conceituais na análise do currículo	Currículos	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1985	11	BARROS, Hélio Guedes de C.	MEC	Alternativas futuras para o vestibular	Concurso Vestibular Ensino Superior Brasil Instituições de Ensino	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1985	11	SILVEIRA, Fernando Lang da	UFRGS PUC-RS	Coeficiente Beta: estimativa do Coeficiente de Fidedignidade de uma variável compósita	Ensino de Física Variáveis Testes	sem definição
Artigo de revista	Educação e Seleção	1985	11	OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de	CESGRANRIO	Comissão Nacional de Vestibular Unificado (CONVESU): origens e papel normativo	Comissão Nacional de Vestibular Unificado	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	11	LEÃO, Manuel Luiz	PUC-RJ UFRGS	Expansão do Vestibular Unificado	História	superior
							Concurso Vestibular Unificado	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	11	LESER, Walter Sidney P.	Faculdade Paulista de Medicina	Origens do Vestibular Unificado	História	superior
							CESCEM	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	11	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Programa de medidas para fins de ensino e orientação	Instrumentos de Mensuração	sem definição
							Rendimento Escolar	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	11	SIGUETA, Elzo	FCC	Seleção de recursos humanos e a contribuição da Fundação Carlos Chagas	Recursos Humanos	superior
							Concurso Vestibular	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	11	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Vestibular Unificado no atual contexto educacional: o ressurgimento de antigos problemas	CESCEM	superior
							Métodos de avaliação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta	UNIRIO UFF	Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico	Concurso Vestibular Unificado	superior
							Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta	UNIRIO UFF	Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico	Acesso ao Ensino Superior	superior
							Concurso Vestibular	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta	UNIRIO UFF	Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico	Reforma Universitária	superior
							Democratização da Educação	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	BAETA, Anna Maria Bianchini	FGV Santa Úrsula	Estado do conhecimento do vestibular - discussão final	Concurso Vestibular Acesso ao Ensino Superior	Superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	LELIS, Isabel Alice O. M.	PUC-RJ UFF	Evolução histórico-legal do vestibular (1968 a 1983) - do "Milagre" à Recessão	Concurso Vestibular História Reforma Universitária Condições Sócioeconômicas	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Provas e testes no concurso vestibular	Concurso Vestibular Testes Instrumentos de Mensuração	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta BAETA, Anna Maria Bianchini	UERJ UFF FGV Universidade Santa Úrsula	Quinze anos de vestibular (1968 a 1983): apresentação	Concurso Vestibular Acesso ao Ensino Superior Reforma Universitária	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 5	12	NUNES, Clarice.	Faculdades Integradas Bennett PUC-RJ	Relações do vestibular com o sistema de ensino	Concurso Vestibular Sistema de Educação Critérios de Seleção	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	13	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Acesso à universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção	Acesso ao Ensino Superior Critérios de Seleção	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Aptidão intelectual e acesso ao ensino superior	Epistemologia Acesso ao Ensino Superior Concurso Vestibular Aptidão Conhecimentos	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de	CESGRANRIO PUC-RJ	Avaliação técnica ao longo do 2º grau e o acesso à universidade	Acesso ao Ensino Superior Concurso Vestibular História Avaliação	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	BUCHWEITZ, Bernardo	UFRGS	Concurso vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Concurso Vestibular Rio Grande do Sul Avaliação	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	SANTOS FILHO, José Camilo dos.	UNICAMP	Escopo da seletividade ao ensino superior	Acesso ao Ensino Superior Democratização da Educação Critérios de Seleção	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	MORHY, Lauro	UNB	Proposta para um novo sistema de acesso à Universidade de Brasília	Acesso ao Ensino Superior Critérios de Seleção Brasília	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	RIBEIRO NETTO, Adolpho	FCC	Vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias	Concurso Vestibular	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								História	
								Legislação do Ensino	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	13	RIBEIRO, Sérgio Costa	CAPES MEC	Vestibular: a visão de professores e aluno das instituições de ensino superior, hoje	Concurso Vestibular	superior	
							Instituições de Ensino		
							História		
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	14	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Acesso à universidade: os caminhos da perplexidade	Acesso ao Ensino Superior	superior	
							História		
							Reforma do Ensino		
							Currículos		
							Legislação do Ensino		
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	14	SERPA, Luiz Felipe Perret	UFBA	Aspectos políticos do vestibular	Cidadania	superior	
							Política		
							Universidades		
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	14	DEMO, Pedro	IPEA IPLAN CPR	Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório	Comunidade	sem definição	
							Avaliação Qualitativa		
							Identidade		
							Cultura		
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	14	TEIXEIRA, José Geraldo	UFJF	Considerações sobre a demanda e a evasão escolar na Universidade Federal de Juiz de Fora	Evasão Escolar	superior	
							Demanda da Educação		
							Ensino Superior		

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	14	ADAIME, Silsomar Flores HARTSTEIN, Hélio	UFSM	Critérios para análise e resultados de rendimento acadêmico na Universidade Federal de Santa Maria	Rendimento Escolar Ensino Superior	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	14	BESSA, Nícia Maria	CESGRANRIO PUC-RJ	Fidedignidade de notas atribuídas a redações: enfoque teórico e empírico	Redação Notas Fidedignidade	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	14	DAMASCENO, Maria Nobre	UFC	Processo de seletividade social e o vestibular	Desigualdades Educacionais Desigualdades Sociais Concurso Vestibular Ensino Superior	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	14	LEITE, Raimundo Hélio	UFC	Qualidade técnica das provas do vestibular	Concurso Vestibular Qualidade do Ensino Construção de Testes	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	14	DALLAGO, Maria Lúcia Lopes	UFC	Relação entre vestibular e ensino de 1º grau	Concurso Vestibular Sistema de Educação Ensino de 1º Grau	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 6	14	SOUZA FILHO, Antônio Albuquerque	UFC	Relações do vestibular com sistema educacional (2º grau)	Concurso Vestibular Sistema de Educação Ensino de 2º Grau Instituições de Ensino	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	14	BUCHWEITZ, Bernardo	UFRGS	Uma análise epistemológica do currículo	Curriculos Epistemologia	Superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1986	14	NORMANDO, Raimundo Alberto	UFC	Vestibular: modelo alternativo ou alternativas de procedimento?	Concurso Vestibular Desigualdades Sociais Ensino Superior Critérios de Seleção	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1987	15	DEPRESBITERIS, Lea	SENAI-SP	Avaliação da aprendizagem: a necessidade de uma visão mais ampla	Avaliação da Aprendizagem Formação Profissional Avaliação Participativa	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1987	15	MORAES, Lygia Correa Dias de	USP	Mudanças nos vestibulares de comunicação e expressão	Concursos Vestibulares Avaliação da Aprendizagem	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1987	15	PECHER, Fritz Cristof R. RODRIGUES, José Luiz Pieroni SANTOS, Silas Martins dos MOREIRA, Paulo BAGNARELI, Moacyr BRITO, Maria do Socorro Taurino DEPRESBITERIS, Lea PINTO, Alaor Correa	SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP SENAI-SP	Proposta de planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar	Avaliação da Aprendizagem Formação Profissional Planejamento da Educação	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	MEDIANO, Zélia D.	PUC-RJ	Avaliação da aprendizagem na Escola de 1º grau	Avaliação da Aprendizagem Escolas Ensino de 1º Grau Formação de Professores Treinamento de Professores	Básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	MEDIANO, Zélia D. LOPES, Ana Maria de Oliveira BASSO, Leny Campagno Cyrino	PUC-RJ	Avaliação na escola de 1º grau: experiência e pesquisa	Avaliação da Educação Pesquisa Treinamento Formação de professores	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do ciclo básico	Ciclo Básico São Paulo Ensino de 1º e 2º Graus Avaliação da	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	GATTI, Bernadete A. BASSO, Leny Campagno Cyrino BESSA, Nícia Maria SILVA, Teresa Roserley N. da	FCC	Avaliação na escola de 1º Grau: a questão crucial - promoção, repetência e evasão	Avaliação da Educação Repetência Evasão Escolar Escolas	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	GATTI, Bernadete A. MONTEIRO, Ainda Maria OLIVEIRA, Ana Maria	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: amplo debate sobre um programa de treinamento e avaliação em Mato Grosso	Treinamento Zona Rural Formação de Professores	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

					ZIBAS, Dagmar M. L. BASSO, Leny Campagno Cyrino MORA, Maria Lúcia Faria LUDKE, Menga BESSA, Nícia Maria ESPÓSITO, Yara Lúcia MEDIANO, Zélia D.	PUC-RJ			
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16		ZIBAS, Dagmar M. L. BASSO, Leny Campagno Cyrino CALEFFI, Luís LUDKE, Menga BESSA, Nícia Maria	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: autonomia, currículo e estatísticas educacionais	Dados Estatísticos Avaliação da Educação Currículos Formação de Professores	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16		GATTI, Bernadete A. LOPES, Ana Maria de Oliveira ZIBAS, Dagmar M. L. MORAIS, Giselda Santana BASSO, Leny Campagno Cyrino MORO, Maria Lúcia Faria LUDKE, Menga BESSA, Nícia Maria MEDIANO, Zélia D.	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: avaliação e implementação de soluções; avaliação do aluno, avaliação do professor e avaliação prescritiva. Experiências de avaliação em Pernambuco e no Rio de Janeiro.	Avaliação da Aprendizagem Pernambuco Rio de Janeiro Currículos Avaliação do Professor	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16		GATTI, Bernadete A.	FCC	Avaliação na escola de 1º Grau: experiências várias, a escola e os currículos	Currículos	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

					LOPES, Ana Maria de Oliveira ZIBAS, Dagmar M. L. MORAIS, Giselda Santana MORO, Maria Lúcia Faria LUDKE, Menga BESSA, Nícia Maria SILVA, Teresa Neubauer MEDIANO, Zélia D.		Pesquisa Ensino de 1º Grau Avaliação da Educação		
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16		GATTI, Bernadete A. MORAIS, Giselda Santana MORO, Maria Lúcia Faria LUDKE, Menga BESSA, Nícia Maria MEDIANO, Zélia D.	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: habilitação, municipalização, supervisão e condições de vida	Avaliação da Educação Municipalização do Ensino Condições de Vida Formação Profissional	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16		GATTI, Bernadete A. MONTEIRO, Aida Maria OLIVEIRA, Ana Maria ZIBAS, Dagmar M. L. PODOLAN, Ewaldo MORAIS, Giselda Santana BASSO, Leny Campagno Cyrino MORA, Maria Lúcia Faria LUDKE, Menga	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: qualidade do ensino, força da comunidade e eleições para uma gestão democrática	Qualidade do Ensino Pernambuco Comunidade Educação	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

				LIMA, Neusa Vianna BESSA, Nícia Maria MEDIANO, Zélia D.					
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	GATTI, Bernadete A. MONTEIRO, Ainda Maria LOPES, Ana Maria de Oliveira BARRETTO, Elba Siqueira de Sá BASSO, Leny Campagno Cyrino MORO, Maria Lúcia Faria LUDKE, Menga BESSA, Nícia Maria MEDIANO, Zélia D.	FCC	Avaliação na escola de 1º grau: reformulação do currículo e síntese final	Currículos Ensino de 1º Grau Qualidade do Ensino Avaliação da	básico	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	MARQUES, Rubens Murillo FORMIGA, Manuel Marcos Maciel GATTI, Bernadete A.	FCC INEP FCC	Avaliação na escola de 1º grau: uma apresentação de sua problemática	Escolas Ensino de 1º Grau Avaliação da Educação Repetência	básico	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	LUDKE, Menga	PUC-RJ	Caminho de uma sociologia da avaliação escolar	Sociologia da Educação Avaliação da Educação Escolas Ensino de 1º Grau	básico	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 7	16	MORAIS, Giselda Santana	UFS	E de como avaliar o que não se sabe	Ensino de 1º Grau	básico	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Avaliação da Educação	
								Formação de Professores	
								Rendimento Escolar	
								Professores Leigos	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1987	16	GATTI, Bernadete A.	FCC	Testes e avaliação do ensino no Brasil	Testes	dois níveis	
								Avaliação da Educação	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	17	BRITO, Maria do Socorro Taurino	UFPB	Avaliação aprendizagem: apresentação de alguns problemas	Formação de Professores	básico	
								Avaliação da Aprendizagem	
								Ensino de 1º Grau	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	17	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º Grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades	Rendimento Escolar	básico	
				GATTI, Bernadete A.	FCC		Ensino de 1º Grau		
								Escolas Públicas	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	17	HOFFMAN, Jussara Maria Lerch	UFRGS	Controvérsia da redação no vestibular: questão de pertinência da prova ou de fidedignidade da medida?	Concurso Vestibular	superior	
								Redação	
								Ensino Superior	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	17	MOREIRA, Daniel Augusto	USP	Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão	Avaliação do Professor	superior	
								Notas	
								Ensino Superior	
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	17	BUCHWEITZ, Bernardo	UFRGS	Laboratório de Física: instrumentos de avaliação da aprendizagem	Ensino de Física	superior	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

				JAMETT, Hérnan MOREIRA, Marco Antônio	Universidade de Oriente (Venezuela) UFRGS		Laboratório	
		1 9 8 8					Avaliação da Aprendizagem	
Artigo de revista	Educação e Seleção	17		GOLBERT, Clarissa Seligman SILVEIRA, Fernando Lang da	PUC-RS UFRGS	Medida da audibilização em crianças na fase inicial da aprendizagem da leitura: construção e validação de um instrumento	Fonética Audição Testes Leitura Aprendizagem	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 8	18	VIANNA, Heraldo Marelim	FCC	Acesso à universidade - uma reflexão ao longo do tempo	Acesso ao Ensino Superior Concurso Vestibular Redação Prova Objetiva	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 8	18	VIANNA, Heraldo Marelim GATTI, Bernadete A.	FCC FCC	Avaliação do rendimento de alunos das 2ª e 4ª séries de Escolas	Avaliação da Aprendizagem Paraná Currículos Ensino de 1º Grau	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 8	18	COSTA, Messias	UNB	Estudos comparativos do rendimento escolar: a experiência da IEA	Rendimento Escolar IEA Pesquisa Educação Comparada	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1 9 8 8	18	MOREIRA, Daniel Augusto	USP	Identificação de indicadores de qualidade na instrução universitária	Avaliação do Professor	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

								Qualidade do Ensino
								Ensino Superior
								Análise Fatorial
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	18	RIBEIRO, Sérgio Costa	LNCC CNPq	Vestibular 1988: seleção ou exclusão?	Concurso Vestibular	superior
								Ensino Superior
								Acesso ao Ensino Superior
								Desempenho Acadêmico
								Crêterios de Seleção
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	18	PINTO, Aloylson	UNB	Vestibular da UnB: contraproposta à COPEVE	Concurso Vestibular	superior
								UnB
								COPEVE
Artigo de revista	Educação e Seleção	1988	18	MELLER, Adalberto C.	UFSM	Vestibular sob a ótica metodológica	Concurso Vestibular	superior
								Metodologia
Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	DEPRESBITERIS, Lea	SENAI-SP	Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem	Avaliação da Aprendizagem	dois níveis
								Curriculos
								Taxionomia Educacional
								Avaliação do Programa
Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades	Avaliação da Aprendizagem	básico
								Rede Pública
								Ensino de 1º Grau

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	PAUL, Jean-Jacques RIBEIRO, Zoya Dias	UFC UFC	Diversidade da oferta e estratégias dos vestibulandos: o caso de Fortaleza	Vestibulando Oportunidades Educacionais Concurso Vestibular Fortaleza	Superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	SCHWARTZMAN, Jacques	UFMG	Seletividade sócio-econômica do vestibular e suas implicações para a política universitária pública	Concurso Vestibular Política Universitária Condições Sócioeconômicas Curso Noturno	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	SILVEIRA, Fernando Lang da	UFRGS	Avaliação do ensino: os enfoques objetivo e qualitativo	Avaliação da Educação Avaliação de Desempenho Professores Questionário	superior
Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	VIANNA, Heraldo Marelím	FCC	Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 39 cidades	Avaliação da Aprendizagem Currículos Ensino de 1º Grau Rede Pública	básico
Artigo de revista	Educação e Seleção	1989	19	HOFFMAN, Jussara Maria Lerch	UFRGS	Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa	Prática de Ensino Avaliação da Educação	sem definição
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1981	8	THIOLLENT, Michel	UFRJ	Uma contribuição à pesquisa - ação no campo da comunicação sociopolítica		sem definição

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação & Sociedade	1984	17	MEDIANO, Zélia D.	PUC-RJ	A formação do professor de pratica de ensino	Básico
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1984	26	DEMO, Pedro	UNB	Agruras e futuro do INEP	superior
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1987	27	ANDRÉ, Marli E. D. A.	USP	A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática	básico
					PUC-SP		
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1987	28	GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin	FGV	Políticas públicas em orientação educacional	básico
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1987	29	FRANCO, Maria Laura P. B. ZIBAS, Dagmar M. L.	FCC FCC	Educação-produção: as distorções do sistema	sem definição
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1988	31	ANDRÉ, Marli E. D. A.	USP PUC-SP	Teorias da resistência e a prática educativa	sem definição
Artigo de revista	Educação & Sociedade	1989	33	DURHAM, Eunice Ribeiro	USP	Os desafios da autonomia universitária	superior
Artigo de revista	Educação em Revista	1985		Estudos e Pesquisas Arroyo, Miguel González	UFMG	Programas de educação integrada: avaliação crítica	básico
Artigo de revista	Educação em Revista	1986		Estudos e Pesquisas CORREA, Néa Monteiro SANTOS, Andreza Paladino	UFMG Instituto Newton de Paiva-MG	Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas	básico
Artigo de revista	Educação em Revista	1986		Estudos e Pesquisas HILDEBRAND, Maria Helena Bastos	UFRGS	Os deserdados da educação brasileira: análise das expectativas da clientela aos exames supletivos	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Educação em Revista	1987		Estudos e Pesquisas	PAIXAO, Léa Pinheiro	UFMG	Política de zonas prioritárias de educação na França	Básico
Artigo de revista	Educação em Revista	1987		Estudos e Pesquisas	GUIMARAES, Ângelo de Moura OLIVEIRA, Celina Couto de MENEZES, Eliane Ignez Monteiro MOREIRA, Mèrcia	UFMG UFMG UFMG UFMG	Produção e avaliação de software educativo	básico
Artigo de revista	Em Aberto	1982	v.1/n.3	Enfoque	RIBEIRO, Sérgio Costa	PUC-RJ	O vestibular	superior
Artigo de revista	Em Aberto	1982	v.1/n.3	Ponto de Vista	CUNHA, Luiz Antônio	FGV UNICAMP UFF	Vestibular: a volta do pêndulo	superior
Artigo de revista	Em Aberto	1982	v.1/n.3	Ponto de Vista	CASTRO, Cláudio de Moura	CAPES	Sua excelência, o vestibular	superior
Artigo de revista	Em Aberto	1982	v.1/n.6	Enfoque	BRANDÃO, Zaia	IUPERJ	O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino do 1º grau no Brasil (1971-1981)	básico
Artigo de revista	Em Aberto	1982	v.1/n.6	Ponto de Vista	MELLO, Guiomar Namó	PUC-SP	Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1.grau	básico
Artigo de revista	Em Aberto	1982	v.1/n.6	Ponto de Vista	NISKIER, Arnaldo	UERJ	Justiça na educação	sem definição
Artigo de revista	Em Aberto	1986	v.5/n.30	Ponto de Vista	PICANÇO, Iacy S.	UFBA	Constituinte e escola básica: acesso e qualidade	básico
Artigo de revista	Em Aberto	1987	v.6/n.36	Enfoque	FLERCHER, Philip R.	IPEA	O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

					RIBEIRO, Sérgio Costa	PUC-RJ			
Artigo de revista	Em Aberto	1987	v.6/n.36	Ponto de Vista	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá ALVES, Maria Leila	FCC	Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista		básico
						PUC-SP			
Artigo de revista	Em Aberto	1987	v.6/n.36	Ponto de Vista	BONAMIGO, Euza Maria de Rezende	UFRGS	Primeira série do 1º grau: ponto de estrangulamento		básico
Artigo de revista	Em Aberto	1988	v.7/n.39	Enfoque	DEMO, Pedro	IPEA	Educação na nova constituição — qualidade e democratização		dois níveis
Artigo de revista	Em Aberto	1988	v.7/n.39	Ponto de Vista	OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de	UFPE	Universalização do ensino básico com qualidade — um direito social		básico
Artigo de revista	Em Aberto	1989	v.8/n.44	Ponto de Vista	PUCCI, Bruno SQUISSARDI, Valdemar	UFSCAR	A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores		básico
						UFSCAR			
Artigo de revista	Em Aberto	1989	v.8/n.44	Ponto de Vista	RIBEIRO, Victoria Maria Brant	Universidade Santa Úrsula	A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955-1980		dois níveis
Artigo de revista	Em Aberto	1989	v.8/n.44	Ponto de Vista	MIGNOT, Ana Chrystina Venancio	UERJ	CIEP - Centro integrado de educação pública -alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?		básico
Artigo de revista	Revista da Fac.Edu.USP	1982	v.8/n.1	Colaborações	CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva	USP	O problema da referência na avaliação educativa	Avaliação Diagnóstico Norma Critério	sem definição
Artigo de revista	Revista da Fac.Edu.USP	1982	v.8/n.1	Colaborações	MIRANDA, Maria José	Universidade de Lisboa	A docimologia em perspectiva		básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Artigo de revista	Revista da Fac.Edu.USP	1987	v.13/n.2	Em Debate	AZANHA, José Mario Pires	USP	Documento sobre o vestibular		Superior
Artigo de revista	Revista da Fac.Edu.USP	1987	v.13/n.2	Em Debate	MOKREJS, Elisabete MARTELLI, Anita Fávoro MAROTE, João Teodoro d'olim	USP USP USP	Subsídios para avaliação da proposta de conversão dos cursos superiores de ciências sociais em cursos superiores de estudos sociais (Parecer CFE 233/87)		superior
Artigo de revista	Revista da Fac.Edu.USP	1989	v.15/n.2	Artigos	SOUZA, Marilene Proença R. de SOUZA, Denise Trento R. de MACHADO, Adriana M. FRELLER, Cíntia C. SOUZA, Beatriz de Paula	USP USP USP USP USP	A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão	Fracasso Escolar Rendimento Escolar Aprendizagem Psicologia Escolar Carência Cultural Criança-Problema	básico
Documento Oficial	MEC	1980			Coordenadoria de desenvolvimento das instalações do ensino superior		Uma segunda avaliação das Universidades		superior
Documento Oficial	MEC	1982			Secretaria de Ensino de 1º E 2º graus/MEC Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura UFC FCC		Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro		básico
Documento Oficial	MEC	1985			Comissão para a reformulação da Educação Superior		Uma nova política para a educação superior brasileira		superior
Documento Oficial	MEC	1985			Secretaria de Educação Superior		Programa de Apoio à Educação Superior "NOVA UNIVERSIDADE"		superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Documento Oficial	MEC	1986	GERES	Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior	Superior
Documento Oficial	CAPES	1987	CAPES	Avaliação quantitativa das necessidades e da capacidade nacional de formação de mestres e doutores: uma contribuição da CAPES para o processo de avaliação & perspectivas	superior
Documento Oficial	INEP	1988	INEP	Universidade e Pesquisa	superior
Livro	MEC	1980	RAMOS, Cosete	Avaliação de materiais de ensino-aprendizagem: testagem e validação	básico
Livro	MEC	1980	PENNA FIRME, Thereza SOUSA, Clarilza Prado GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	Avaliação e Aprimoramento Curricular. Avaliação e aprimoramento curricular	básico
Livro	MEC	1980	SILVA, Mariza Vieira da GRUNWALDT, Ingeborg Stracke	Avanços progressivos	básico
Livro	MEC SEC-BA	1980	SOUZA, Licia Regina Carvalho Moreira de	Desempenho da comunicação escrita no vestibular	superior
Livro	SEC-SP	1982	SANTOS, Maria Aparecida dos	Avaliação de uma proposta curricular para alunos da periferia urbana alfabetização	básico
Livro	CNPq	1983	GATTI, Bernadete A.	Educação: avaliação da pesquisa	básico
Livro	SME-Juiz de Fora	1984	ROMAO, José Eustáquio	Avaliação Qualitativa	sem definição

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Livro	INEP	1986	AMORIM, Maria das Dolores Daros	Desempenho no vestibular e diagnóstico no ensino de 2º grau	Básico
Livro	CEDATE	1987	SCHWARTZMAN, Simon	A problemática da avaliação: excelência acadêmica e maturação institucional	superior
Livro	MEC	1988	NEIVA, C. C.	Avaliação do Ensino Superior: relato de uma experiência	superior
Livro	CRUB	1988		Avaliação da universidade propostas e perspectivas	superior
Livro	MEC IUPERJ	1989	COELHO, Edmundo Campos MONTEIRO, Violeta Maria	Avaliação do Ensino Superior: Catálogo Bibliográfico	superior
Livro	Zahar	1980	SCHWARTZMAN, Simon	Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento	superior
Livro	EPU	1980	BÖHM, György Miklós	Avaliação do rendimento educacional: sugestões para exames na área de ensino biomédico para docentes e discentes	superior
Livro	Sem editora	1980	ROCCO, Maria Thereza Fraga	Do texto ao discurso: uma caracterização da linguagem escrita de candidatos a vestibulares	superior
Livro	Casa da Cultura	1980	RODRIGUES, João	Educação e valores: avaliação	sem definição
Livro	Cortez Moraes	1980	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa	básico
Livro	Sem editora	1980	COELHO NETO, Antero	Avaliação sem medo	sem definição

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Livro	UFMG	1980	SOARES, Magda Becker	A Utilização de Testes de Aptidão Acadêmica no Vestibular da UFMG	Superior
Livro	UFRRJ	1980	PENNA FIRME, Thereza MEDIANO, Zélia D.	Decisões Relativas a Avaliação de Aprendizagem	básico
Livro	FCC	1981	VIANNA, Heraldo Marelím	Glossário de Termos Técnicos em Medidas Educacionais	dois níveis
Livro	LTC	1981	DINIZ, Terezinha	Sistema de avaliação e aprendizagem	dois níveis
Livro	Mestre Jou	1981	ROCCO, Maria Thereza Fraga	Crise na linguagem: a redação no vestibular	superior
Livro	Suina	1982	SOEIRO, Leda Ribeiro AVELINE, Suelly	Avaliação educacional	básico
Livro	UFRGS	1982	SANTAROSA, Lucila Maria Costi	Computador na avaliação formativa: Efeitos interativos com a ansiedade e a atitude sobre o comportamento dos alunos	superior
Livro	Francisco Alves	1982	ROCHA, Any Dutra Coelho da	Conselho de classe: burocratização ou participação?	básico
Livro	EPU	1982	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo SOUSA, Clarilza Prado	Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios	dois níveis
Livro	UFBA	1982	Superintendência Acadêmica	Nova sistemática para o concurso vestibular de 1982	superior
Livro	UFBA	1982	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação		

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Livro	Achiamé	1 9 8 3	BRANDÃO, Zaia BAETA, Anna Maria Bianchini ROCHA, Any Dutra Coelho da	Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão	Básico
Livro	Vozes	1 9 8 3	LÜCK, Heloísa CARNEIRO, Dorothy Gomes	Desenvolvimento afetivo na escola promoção, medida e avaliação	básico
Livro	UFRGS	1 9 8 3	MOREIRA, Marco Antônio	Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos	sem definição
Livro	UFRRJ	1 9 8 3	FISHER, Tania	Melhoria curricular: organização, desenvolvimento e avaliação dos currículos de curso de graduação	superior
Livro	ABT	1 9 8 3	LUCKESI, Cipriano	Equívocos teóricos na prática educacional	básico
Livro	Educam	1 9 8 4	CASTRO, Cláudio de Moura MENDES, Candido	Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado	superior
Livro	Pioneira	1 9 8 4	MATOS, Francisco CARVALHO, Nelly	Como avaliar um livro didático: língua portuguesa	básico
Livro	UFRGS	1 9 8 4	BUCHWEITZ, Bernardo MOTTA, Maria do Horto Soares LEWIN, Z. G.	Análise dos Itens das Provas do Concurso Vestibular Unificado da UFRGS - 1984	superior
Livro	IBRASA	1 9 8 4	VIANNA, Heraldo Marelim	Comunicação e expressão: problemas teóricos e práticos de avaliação	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

			CARONE, Flávia de Barros		
		1985			
Livro	UFC	5	UFC	Avaliação Escolar: Problemas e Perspectivas	básico
		1985			
Livro	Cortez Autores Associados	5	RODRIGUES, Neidson	Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.	básico
		1985			
Livro	UFRGS	5	MOREIRA, Marco Antônio	Ensino na Universidade: Sugestões para o professor	superior
		1985			
Livro	ALMED	5	DEMO, Pedro	Ciências sociais e qualidade	superior
		1985			
Livro	UFES	5	Programa de Pós- Graduação em Educação	Avaliação educacional: necessidades e tendências	dois níveis
		1986			
Livro	FGV	6	MEDEIROS, Ethel Bauzer	Provas objetivas discursivas, orais e praticas: técnicas de construção	superior
		1986			
Livro	UNICAMP Icône CNPq	6	SCHWARTZMA N, Simon CASTRO, Cláudio de Moura	Pesquisa universitária em questão	superior
		1987			
Livro	Cortez	7	DEMO, Pedro	Avaliação Qualitativa	dois níveis
		1987			
Livro	UNICAMP	7	DURIGAN, Jesus Antonio ABAUURRE, Maria Bernadete Marques VIEIRA, Yara Frateschi	A magia da mudança: vestibular UNICAMP: língua e literatura	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Livro	Moraes	1987	MOREIRA, Marco Antônio BUCHWEITZ, Bernardo	Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo	sem definição
Livro	EPU	1987	SIPAVICIUS, Nympha Aparecida Alvarenga	O professor e o rendimento escolar de seus alunos	básico
Livro	UFMG	1987	SANTOS, Maria Ribeiro dos	A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos	básico
Livro	Vozes	1987	MANDRYK, David	Língua portuguesa: pratica de redação para estudantes universitários	superior
Livro	Vozes	1987	BACK, Eurico	Fracasso do ensino de português: proposta de solução	básico
Livro	Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro	1987	Fundação de Assistência ao Estudante	Capacitação de profissionais da educação: perspectivas para avaliação	básico
Livro	UNB	1988	KIPNIS, Bernardo SERAFINI, Oscar BELLONI, Isaura	Avaliação do ensino de graduação: teste da metodologia	superior
Livro	Ática	1988	HAYDT, Regina Célia Cazaux	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	básico
Livro	Ática	1988	SANTOS, Wladimir dos	A verdade sobre o vestibular	superior
Livro	Cortez	1988	SAUL, Ana Maria	Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo	superior
Livro	Segrase	1988	SANTOS, Lindete Amorim	Avaliação em enfermagem: uma nova perspectiva	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Livro	Pallotti	1988	PIRES, Sérgio José da Fonseca	Questões educacionais	Superior
Livro	EPU	1989	DEPRESBITERIS, Lea	O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora	básico
Livro	Brasiliense	1989	MARTINS, Carlos Benedito	Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas	superior
Livro	Cortez	1989	FAVERO, Maria	A universidade em questão	superior
Livro	IBRASA	1989	VIANNA, Heraldo Marelim	Introdução à avaliação educacional	dois níveis
Livro	UFPR	1989	LÜCK, Heloísa	Reflexões em torno do currículo e sua avaliação	básico
Livro	ABMES	1989	FRANCO, Edson	Avaliação de qualidade do ensino na escola superior particular	superior
Capítulo de Livro	IAEA - Princeton	1980	VIANNA, Heraldo Marelim	The impact of testing on educational systems and on educational objectives: the Brazilian experience	dois níveis
Capítulo de Livro	Graal	1984	BRANDÃO, Zaia ROCHA, Any Dutra Coelho da	Evasão e Repetência no Brasil	básico
Capítulo de Livro	UFRGS	1985	BUCHWEITZ, Bernardo	O Uso de Mapas Conceituais na Análise do Currículo	sem definição
Capítulo de Livro	UFES	1985	LUDKE, Menga	Aspectos filosóficos e políticos da avaliação educacional	sem definição
Capítulo de Livro	Cortez	1986	BRANDÃO, Zaia	Qualidade de Ensino: características adscrita as escolas particulares?	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Autores Associados								
Capítulo de Livro	ABT	1	LUCKESI, Cipriano			Evasão e repetência: implicações pedagógicas e didáticas		básico
		9						
		8						
		6						
Anais de Evento	CRUB	1				Seminário sobre o vestibular dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil		superior
		9						
		8						
		0						
Anais de Evento	MEC	1				Encontro promovidos pelo Conselho Federal de Educação, ambos tematizados em torno da questão da qualidade do ensino superior		superior
		9						
		8						
		2						
Anais de Evento	MEC	1				Seminário de Metodologias de Avaliação de Universidades		superior
		9						
		8						
		2						
	UFBA							
Anais de Evento	Mobral	1				Seminário Latino-Americano de Programas de Educação de Adultos - Avaliação em educação de adultos: temas e discussões		básico
		9						
		8						
		3						
Anais de Evento	MEC	1				Encontro Nacional de Supervisão do Ensino Superior Particular Isolado		superior
		9						
		8						
		6						
Anais de Evento	MEC	1				Seminário de avaliação do ensino de comunicação social		superior
		9						
		8						
		7						
Anais de Evento	MEC	1				Seminário Vestibular Hoje - Documento Síntese dos Seminários Regionais		superior
		9						
		8						
		6						
Anais de Evento	MEC	1				Encontro Internacional Sobre Avaliação do Ensino Superior - Avaliação do ensino superior		superior
		9						
		8						
		8						
Anais de Evento	MEC	1				Seminário Nacional sobre Avaliação e Ação Supervisora no Ensino Superior Particular Isolado		superior
		9						
		8						
		9						
Dissertação de Mestrado	FGV	1	PEREIRA, Luzete Adelaide	CUNHA, Luiz Antonio	Mestrado	Rumos para interpretação da avaliação educacional	Testes	sem definição
		9						
		8						
		0						
Medidas educacionais								

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	FGV	1980	SILVA, Jose Correia da	MEDEIROS, Ethel B.	Mestrado	Relação entre habilidade de expressão escrita e aspectos do vocabulário nas redações de vestibulandos do CESGRANRIO	Fundação CESGRANRIO - Exame vestibular Redação Comunicação e Expressão	Superior
Dissertação de Mestrado	FGV	1981	MENDONÇA, Jose Nelson	AZEVEDO, Julia	Mestrado	A avaliação de estagio no ensino de 2. grau	Estágios supervisionados Ensino profissional - Estágios	básico
Dissertação de Mestrado	FGV	1981	PEREIRA, Regina Coeli Avila Alves	FERNANDES, Luica Monteiro	Mestrado	A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o Programa de Alfabetização Funcional do MOBRL	Testes e medidas educacionais - Brasil Alfabetização de adultos - Brasil	básico
Dissertação de Mestrado	FGV	1982	MOURÃO, Anamaria Luchesi	CAMARGO, Esther Maria Arantes	Mestrado	A escola reprovada : subsidios para a compreensão da reprovação escolar	Avaliação educacional	básico
Dissertação de Mestrado	FGV	1984	SILVEIRA, Eranezi da Costa	CAMPOS, Angela Valadares Dutra de Souza	Mestrado	O professor e a pratica educativa	Professores de ensino de primeiro grau - Santana do Livramento (RS) Professores e a comunidade; Rendimento escolar	básico
Dissertação de Mestrado	FGV	1986	MACHADO, Victoria Maria Brant Ribeiro	FÁVERO, Osmar	Mestrado	A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação : 1955-1980	Educação e desenvolvimento - 1955-1980	dois níveis
Dissertação de Mestrado	FGV	1987	LARA, Luisa Castiglioni	ALMEIDA, Zilah Xavier de	Mestrado	Por que as crianças não gostam da escola?	Estudantes - Avaliação	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1988	FLORES, Maria Ines Galvão	CANDAU, Vera Maria Ferrão	Mestrado	Avaliação por conceito de 1a. a 4a. serie do 1o. grau: um estudo de caso		básico
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1988	OLIVEIRA, Jose Henrique de	VETTER, David Michael	Mestrado	Determinantes do sucesso no vestibular-79 da Universidade Federal de Viçosa - Minas Gerais		superior
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1988	SABACK, Maria do Socorro Oliveira	CANDAU, Vera Maria Ferrão	Mestrado	O desenvolvimento cognitivo e o desempenho em cálculo na universidade: um estudo de caso		superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1980	DANTAS, Luciano Alves	MEDIANO, Zélia D.	Mestrado	Percepção e prática da avaliação por professores do 2º grau: um estudo exploratório	Básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1981	LOUZADA JUNIOR, Attila	VOTRE, Sebastião Josue	Mestrado	Emprego de conectores de sentenças e parágrafos por vestibulandos	superior	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1983	SILVA, Aida Maria Monteiro	MEDIANO, Zélia D.	Mestrado	A escola, o professor e o insucesso escolar da criança de nível sócio-econômico baixo	básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1983	MONFORT, Esther Ozon	FIRME, Thereza Penna	Doutorado	O professor frente ao fracasso escolar: estudo de caso numa turma de 1a. serie do 1o. Grau	básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1983	TAVARES, Maria Celia Valle	CANDAU, Vera Maria Ferrão	Mestrado	Percepção do papel da avaliação da aprendizagem por alunos de 1º grau do CESBA/ (Centro de Estudos Supletivos da Bahia)	básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1984	ALMEIDA, Mathilde Rocha de	MEDIANO, Zélia D.	Mestrado	Avaliação no processo ensino-aprendizagem: pressupostos valorativos : um estudo exploratório	básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1985	ZINDELUK, Ruth Levi		Mestrado	A professora de 1.grau frente às normas a à prática da avaliação	básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RJ	1988	SOUZA, Maria Ines Galvão Flores Marcondes de	MEDIANO, Zélia D.	Doutorado	Planejamento, transmissão e avaliação do conhecimento escolar: reprodução e transformação	básico	
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1980	KOPS, Darci	TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva	Mestrado	A atitude dos professores face ao sistema de avaliação de desempenho	Professores - Aspectos Psicológicos	básico
							Professores - Pesquisas	
							Avaliação De Desempenho	
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1982	CIMADON, Aristides	ENRICONE, Dêlcia	Mestrado	Proposta de atendimento especial para evadidos do primeiro grau no meio oeste catarinense	Ensino Fundamental - Santa Catarina	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1982	ZATT, Ancilla Dall'Onder	SCHMITZ, Egídio Francisco	Mestrado	Efeitos da análise dos resultados da avaliação sobre o rendimento e a atitude do aluno	Escolares - Avaliação	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1982	RADIN, Sandra Eliane		Mestrado	O sistema de avaliação de desempenho do serviço público a partir da percepção dos servidores técnico-administrativos da UFSM	Universidades - Funcionários Avaliação De Desempenho Administração Universitária Administração De Pessoal	Superior
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1983	ROCHA, Maria das Graças de Mello	TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva	Mestrado	Fatores que influenciaram no rendimento acadêmico dos universitários do curso de pedagogia da UFMA, no ano de 1980	Educação - Minas Gerais Ensino Superior - Minas Gerais	superior
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1985	STEFANELLO, Maria Celina Melchior	SCHIMIT, Egidio Francisco	Mestrado	Relação entre o índice de reprovação na primeira série do 1º grau das escolas municipais de Novo Hamburgo, no ano de 1984, e os aspectos da variável professor	Ensino Fundamental - Rio Grande Do Sul Professores - Formação Profissional Reprovação Escolar	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1986	NUDELMANN, Alberto Alencar	GRUNWALDT, Ingeborg Stracke	Mestrado	Avaliação impedanciométrica e rendimento escolar : um estudo correlacional em crianças da 1ª série do 1º grau	Pessoas Com Deficiência Auditiva	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-RS	1989	GOLBERT, Milton M.	SILVA, Petronilha	Mestrado	Ensino médico a beira-do-leito : avaliação e aproveitamento dos alunos e métodos de ensino	Avaliação Auditiva	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1980	LOMONICO, Circe Ferreira	PENTEADO, Wilma Millan Alves	Mestrado	Avaliação do desempenho das atribuições do coordenador pedagógico junto às escolas carentes da Região Metropolitana da Grande São Paulo		básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1981	PARRA, Márcia Letícia de Vasconcellos	D'ANTOLA, Arlete	Mestrado	Monitoria de mães: avaliação de desempenho		básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1981	QUELUZ, Ana Gracinda	KHOURI, Yvonne A. G.	Mestrado	A pré-escola centrada na criança: uma proposta curricular		básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1982	GUEDES, Maria José	GUEDES, Maria do Carmo	Mestrado	Uma experiência de avaliação: opiniões e atitudes de alunos		básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1982	CHIPPARI, Mariantonia	NERI, Anita Liberalesso	Mestrado	Avaliação de generalização num curso programado da Psicologia Experimental e estudantes universitários de Psicologia	Psicologia Experimental	superior
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1983	MOROZ, Melania	LUNA, Sergio Vasconcelos de	Mestrado	Avaliação de um programa para ensinar pré-escolares e formularem questões para a solução de problemas em situação de sala de aula	Pré-escolares, Formular questões	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1983	RIPPER, Afira Vianna	MARTINS, Joel,	Mestrado	Análise do vestibular da FUVEST de 1977 a 1981: O efeito das mudanças na sistemática do vestibular sobre a questão das duas fases e os falsos negativos		superior
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1984	ARAÚJO, Maria Marlene Fonseca de.	D'ANTOLA, Arlete	Mestrado	Apreciação do processo e produto do Curso de Tecnólogo em Heveicultura da Universidade Federal do Acre: estudo avaliativo		básico
Tese de Doutorado	PUC-SP	1984	BRITO, Marcia Regina Ferreira de	MARTINS, Joel	Doutorado	Uma análise fenomenológica da avaliação	Avaliação Análise fenomenológica Interpretação Projeto Depoimentos	sem definição
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1984	DEL REY, Miriam Marinotti	LUNA, Sergio Vasconcelos de	Mestrado	Avaliação de um procedimento para definição de objetivos sociais para pré-escola: cooperação e independência	Pré-escola	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1984	TREJO PAREDES, Moisés Andrés	GUEDES, Maria do Carmo	Mestrado	Avaliação formativa: uma experiência com alunos do secundário	Repetentes	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1984	BASSANI, Marlise Aparecida	LUNA, Sergio Vasconcelos de	Mestrado	A observação no trabalho do professor: um programa de treinamento para o uso na avaliação de alunos de pré-escola	Professor Pré-escola	básico
Tese de Doutorado	PUC-SP	1985	SAUL, Ana Maria	GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	Doutorado	Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação	Avaliação emancipatória Reformulação curricular Avaliação de currículo	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							Pós-graduação: avaliação
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1986	SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian	SAUL, Ana Maria	Mestrado	Avaliação da aprendizagem na escola de 1. grau – Legislação, teoria e prática	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1987	MARQUES, Dirce da Glória Cusato	MALUF, Maria Regina	Mestrado	Causas de Sucesso e Fracasso Escolar Percebidas por Alunos de Segundo Grau: uma análise atribucional	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1989	CÉSAR, Selma Regina Leite.	D'ANTOLA, Arlete	Mestrado	Proposta curricular de educação física para o 2. grau: habilitação magistério	básico
Dissertação de Mestrado	PUC-SP	1989	SILVA, Sonia Rachel Abreu Azevedo	RONCA, Antonio Carlos Caruso	Mestrado	Opinião dos alunos do 3º e 7º períodos sobre o ciclo básico da PUC-SP	Universidade Ciclo Básico Avaliação superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1989	WANDELLI, Ana Maria Mendes Monteiro	SILVA, Heloísa Maria Cardoso da	Mestrado	Ensino integrado: uma análise do curso de graduação em nutricionista da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO)	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1988	AZEVEDO, Neuza Robalinho de Paiva	NISKIER, Arnaldo	Mestrado	Proposta de paradigma de avaliação sistêmica de programações de formação profissional no setor terciário numa abordagem da análise ocupacional	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1983	ABRAHÃO, Leila Atta	NISKIER, Arnaldo	Mestrado	Estudo Avaliativo das Possibilidades de Utilização Didática de uma Série de Programas de Tv e dos Problemas Técnicos ocorridos durante a recepção dos Programas, em Escolas Municipais do Rio de Janeiro	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1983	WEISSMAN, Regina Maria	LIMA, Fernando Sgarbi	Mestrado	Pesquisa Institucional: Estudo para uma proposta alternativa de utilização na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1984	GÓES, Eduardo De Faria	SALAZAR, Homero	Mestrado	Análise Crítica da Avaliação Educacional na Residência Médica do Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1984	DIAS, Sérgio De Moraes	LIMA, Fernando Sgarbi	Mestrado	Indicadores de Eficiência e de Eficácia para Avaliação do Órgão de Administração Escolar na Universidade Brasileira. Uma Aplicação da Técnica Delfos	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1984	BRANDÃO, Maria Lúcia Araújo	FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de	Mestrado	O desempenho didático de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau: uma análise crítica	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UERJ	1985	KAMEYAMA, Vera Lúcia De Andrade	ROMISZOWSKI, Alexander Joseph	Mestrado	Construção do Instrumento Ficha de Avaliação de Programas de Computador Destinados ao Ensino Edusoft	Básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1985	CARVALHO, Maria Amélia de	SZTAJNBERG, Maier Chil	Mestrado	Um Estudo do Modelo Educacional Aplicado em Alunos de Baixo Rendimento	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1985	GOMES, Vera Trindade	MIRA, Maria Helena Novaes	Mestrado	Cultura, Criatividade e Desempenho Escolar - Estudo das Influências dos Ambientes Sócio-Culturais no Comportamento Criativo e no Rendimento Acadêmico de Alunos em Fase de Alfabetização na Rede de Ensino Público dos Estados do Amazonas e do Rio de Janeiro	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1985	SILVA, Sônia Maria Dos Santos	PEREIRA, Olívia da Silva	Mestrado	Avaliação dos Padrões de Desenvolvimento de Crianças Atendidas na Programação Educação Precoce da Subcoordenadoria de Educação Especial - SEESP	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1986	PEDRO, Maria Cecília Cordeiro	CASTILHO, Maria Therezinha de Jesus	Mestrado	Proposta de Avaliação do Desempenho dos Estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem: Estratégia de Acompanhamento	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1987	CARVALHO, Aldana Medeiros de	SILVA, Heloísa Maria Cardoso da	Mestrado	O Ensino Noturno de 3º Grau: Um Estudo de Caso	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1988	SILVA, Aldair Vieira Lourenço da		Mestrado	O poder do conselho de classe	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1988	ROCHA, João Cantuária de Carvalho	BARRETO, Hélio Saul Ramos	Mestrado	Evasão escolar no ensino de 3º grau. Um estudo de caso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1988	MOREIRA, Maria José	SILVA, Heloísa Maria Cardoso da	Mestrado	A evasão escolar no curso de biblioteconomia: o caso da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO)	superior
Dissertação de Mestrado	UERJ	1989	PEDRINI, Teresa Cristina da Silva Rosa	MOULIN, Nelly de Mendonça	Mestrado	Diretrizes para Avaliação do Livro Didático como Material Instrucional	básico
Dissertação de Mestrado	UERJ	1989	LACERDA, Valter Romano	NISKIER, Amaldo	Mestrado	Análise do desempenho de crianças durante o aprendizado da utilização da linguagem LOGO, considerando o nível da dependência ou independência de campo do estilo cognitivo	básico
Dissertação de Mestrado	UFBA	1980	TRAMM, Elda Vieira		Mestrado	Uma experiência de aplicação de um curso de avaliação para professores do 1º grau	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFBA	1982	SÁ, Maria Olívia de Oliveira Lopes de	MACEDO, Dalva Maria Martins	Mestrado	Influência das expectativas do professor no desempenho de crianças pré-escolares: um estudo de caso	Básico
Dissertação de Mestrado	UFBA	1984	PRIOR, Wilma Porto de	VERHINE, Robert Evan	Mestrado	Determinantes do rendimento no vestibular da Universidade Federal de Sergipe	superior
Dissertação de Mestrado	UFBA	1985	COUTINHO, Maria Teresa Reis de Azevedo	VERHINE, Robert Evan	Mestrado	Avaliação: uma proposta para a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia	básico
Dissertação de Mestrado	UFBA	1986	VERHINE, Maria Amelia Alves	MACEDO, Dalva Maria Martins	Mestrado	Um estudo da pré-escola pública através de seus egressos e sua relação com o índice de evasão e reprovação na primeira série do primeiro grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFC	1981	SIDOU, Maria Luiza Avelino	DALLAGO, Maria Lucia Lopes	Mestrado	Preferências cognitivas e rendimento escolar entre alunas do 2. grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFC	1982	BRITO, Maria do Socorro Taurino	BARRETO, Jose Anchieta Esmeraldo	Mestrado	O concurso vestibular como instrumento de medida: uma proposta de avaliação	superior
Dissertação de Mestrado	UFC	1984	GOMES, Maria Carmozini de Souza		Mestrado	Recuperação no ensino de 1.grau: questão do aluno ou da escola?	básico
Dissertação de Mestrado	UFC	1989	MATTOS, Neda Maria Carneiro Leao	TESSER, Ozir	Mestrado	Avaliação: controle e justificativa institucional	sem definição
Dissertação de Mestrado	UFES	1982	MACHADO, Maria Lucia Tedoldi	Kleide Márcia Barbosa Alves	Mestrado	Avaliação de aspectos da orientação educacional em escolas de 1. grau, rede oficial, da região sul do Estado do Espírito Santo	Avaliação de serviços educacionais básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1982	GREGIO, Delizette Maria Nogueira	PINHEIRO, João Eudes Rodrigues	Mestrado	Evasão e qualidade de ensino na zona rural: o caso de Cachoeira de Itapemirim, ES	básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1983	LACERDA, Isabel Lobato Portugal	STONE, Vathsala I.	Mestrado	Avaliação da aplicação do método de projetos em pratica de ensino no Curso de Pedagogia da UFES	superior
Dissertação de Mestrado	UFES	1983	BOM, Solange Jaccoud da Silva	STONE, Vathsala I	Mestrado	Os concursos vestibulares das UFES nos anos 1979 e 1980: uma análise psicrométrica	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFES	1983	FELSKY, Vitorio	BATALHA, Carlos Coutinho	Mestrado	Proposição do modelo CIPP, avaliação de contexto, 'input', processo e produto, ao sistema municipal de ensino de Vitoria, ES	Básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1984	DUEMKE, Rachel Maria Baião	GONÇALVES, Obed	Mestrado	Supervisão escolar e avaliação do rendimento: uma medida da realidade	básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1985	BALESTRERO, Therezinha de Jesus	ALVES, Kleide Marcia Barbosa	Mestrado	A avaliação da aprendizagem: repercussão da Lei 5.692/71 na realidade escolar	básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1986	AFONSO, Maria Thereza Pinheiro Gama		Mestrado	Avaliação do curso de agronomia da UFES: o currículo e o impacto da formação	superior
Dissertação de Mestrado	UFES	1987	SILVA, Wanir de Almeida Horacio e		Mestrado	A avaliação na classe de alfabetização	Ensino Superior Vestibular Sistemas de Avaliação superior
Dissertação de Mestrado	UFES	1987	BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos	DOXSEY, Jaime Roy	Mestrado	Vestibular na UFES: seleção ou discriminação	superior
Dissertação de Mestrado	UFES	1988	CALDAS, Helena Maria da Silva da Costa Correa Pereira	GONÇALVES, Obed	Mestrado	Avaliação diagnostica do Departamento de Física e Química da Universidade Federal do Espírito Santo: aspectos de ensino-aprendizagem do Curso Básico ministrado pelo Departamento	superior
Dissertação de Mestrado	UFES	1988	DUARTE, Marinez	CARVALHO, Janete Magalhães	Mestrado	Avaliação escolar: concepção do professor da 1. serie da escola publica de 1. grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1988	LOBO, Terezinha Maria Grillo		Mestrado	O ensino de leitura nas escolas de 1o grau da rede municipal de ensino de Vitoria: caracterização e avaliação	básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1988	ELLER, Nilza	JESUS, Denise Meyrelles de	Mestrado	Conflitos e separação dos pais: consequencias para a apredizagem dos filhos	básico
Dissertação de Mestrado	UFES	1989	DALLA, Marilucia Silva	GONÇALVES, Obed	Mestrado	A dimensão socializadora da avaliação: analise a partir da avaliação qualitativa	sem definição

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFF	1982	MESQUITA, Zângara Sasse de	NICK, Eva	Mestrado	Subsídios para o planejamento de cursos de treinamento de professores no que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem		Básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1982	PEÇANHA, Lydia Beatriz de Medeiros	BEIDER, Malca Dvoira	Mestrado	A avaliação do processo ensino-aprendizagem na perspectiva discente		básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1983	ALMEIDA, Luiz Tadeu Paes de	FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de	Mestrado	Instrumento de medida/avaliação em andebol		básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1983	FIGUEIREDO, Nilcéa Costa	ABREU, Estela dos Santos	Mestrado	Redação escolar: termômetro da deterioração do ensino		básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1984	RODRIGUES, Therezinha de Jesus da Silva	BEIDER, Malca Dvoira	Mestrado	Investigação sobre o grau de satisfação dos universitários da UFF, com o curso escolhido e a relação com o rendimento escolar		superior
Dissertação de Mestrado	UFF	1987	NEVES, Maria Helena Teixeira	SEMINÉRIO, Maria Luiza Teixeira Assumpção Lo Presti	Mestrado	O rendimento escolar: expectativa da família e do professor		básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1988	SILVA, Aldair Vieira Lourenço da	FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de	Mestrado	O poder no conselho de classe		básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1988	BARBOSA, Angela Maria de Souza Coelho	CUNHA, Luiz Antônio	Mestrado	Avaliação das Universidades Brasileiras: a polêmica do nosso tempo		superior
Dissertação de Mestrado	UFF	1988	BERTOLIN, Sheila Cordeiro	GARCIA, Regina Leite	Mestrado	A supervisão educacional e um currículo útil as camadas populares - processo de planejamento, implementação a avaliação		básico
Dissertação de Mestrado	UFF	1989	DUPRAT, Sonia Pires	LUDKE, Menga	Mestrado	A prática de avaliação na escola de 2º grau: tradições e contradições		básico
Dissertação de Mestrado	UFMG	1987	COSTA, Doris Anita Freire	SOARES, Magdah Becker	Mestrado	Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar	Patologias Fracasso escolar	básico
Dissertação de Mestrado	UFMG	1988	LANZA, Avani Avelar Xavier	SOARES, Magdah Becker	Mestrado	Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório	Fracasso escolar	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Alfabetização									
Dissertação de Mestrado	UFPR	1981	SAUNER, Nelita Ferraz de Mello	PAVÃO, Zelia Milleo	Mestrado	Avaliação do Projeto de Recuperação Paralela - PROREPAR, da Secretaria de Estado da educação do Paraná : no aspecto de comunicação e expressão			básico
Tese de Professor Titular	UFPR	1981	CARVALHO, Helena Wenzel Mosca de		Tese (professor titular)	Conceito e função da avaliação educacional : uma contribuição a sua análise			sem definição
Tese de Professor Titular	UFPR	1981	LÜCK, Heloísa		Tese (professor titular)	Medida e avaliação do domínio afetivo : atitudes			sem definição
Dissertação de Mestrado	UFPR	1981	AVOSANI, Carlos	BECKER, Lauro Da Silva	Mestrado	As técnicas holística e analítica na avaliação da expressão escrita			superior
Dissertação de Mestrado	UFPR	1983	FAIGLE, Maria Clara Trierweiler	WACHOWICZ, Lilian Anna	Mestrado	Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná			superior
Dissertação de Mestrado	UFPR	1984	PEREIRA, Doris Beatriz Gonçalves	KUENZER, Acacia Zeneida	Mestrado	A qualificação do professor alfabetizador e o fracasso escolar: um estudo de caso			básico
Dissertação de Mestrado	UFPR	1985	GARCIA, Shirley Souza Guina	GARCIA, Consuelo de Menezes	Mestrado	Medida e avaliação em orientação educacional : a comunicação das informações como fator de desenvolvimento do autoconhecimento e da capacidade de tomada de decisões do aluno			básico
Dissertação de Mestrado	UFPR	1986	FONZAR, Maria Aparecida Fiorelli	BECKER, Lauro Da Silva	Mestrado	Avaliação formativa e unidade de trabalho : uma proposta para o ensino da expressão escrita em terceiras séries do Primeiro Grau			básico
Dissertação de Mestrado	UFPR	1987	FARIAS, Itamar Mazza de	WACHOWICZ, Lilian Anna	Mestrado	A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar			básico
								Orientação Educacional Fracasso Escolar	
Dissertação de Mestrado	UFPR	1988	THIELEN, Iara Picchioni	LÜCK, Heloísa	Mestrado	Análise do sistema de avaliação de desempenho do setor público : o caso do Paraná			básico
								Avaliação de desempenho	
								Desempenho humano	
								Gestão de pessoas	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFPR	1989	SILVA, Marilu Benatto Pereira da	KOSSOBUDZKI, Luiz Andre	Mestrado	Um estudo da relação entre resultados do concurso vestibular e desempenho acadêmico em psicologia		Superior
Tese de Doutorado	UFRGS	1981	SANTAROSA, Lucila Maria Costi	PENNA FIRME, Thereza	Doutorado	O computador na avaliação formativa : efeitos interativos com a ansiedade e a atitude sobre o comportamento dos alunos		superior
Dissertação de Mestrado	UFRGS	1982	TODESCO, Myrtô Conceição Weber Batist	PENNA FIRME, Thereza	Mestrado	Critérios de avaliação em educação artística no 2. grau : um estudo exploratório		básico
Dissertação de Mestrado	UFRGS	1982	BOTH, Ivo Jose CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de	SOLARI, Carmen Lins Baia de	Mestrado	Avaliação do curso de pedagogia face às necessidades do mercado de trabalho : o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG		superior
Dissertação de Mestrado	UFRGS	1983		FELDENS, Maria das Graças Furtado	Mestrado	Eficácia do ensino universitário : um estudo da opinião de alunos		superior
Tese de Doutorado	UFRGS	1983	OTT, Margot B.		Doutorado	Tendências ideológicas no ensino de 1.grau		básico
Dissertação de Mestrado	UFRGS	1987	BRASIL, Elisabeth Brasil de	MOURIÑO MOSQUERA, Juan José	Mestrado	Os pais e a criança sucesso e insucesso escolar		básico
Dissertação de Mestrado	UFRGS	1987	FREITAS, Lia Beatriz de Lucca	BECKER, Fernando	Mestrado	A produção de ignorância na escola pública: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula		básico
Tese de Doutorado	UFRGS	1989	STOBÄUS, Claus Dieter	MOURIÑO MOSQUERA, Juan José	Doutorado	Opiniões de estudantes de medicina e médicos sobre sua formação profissional : implicações para uma educação médica		superior
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	BAUMGARTEN, Yolanda	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Construção e validação de uma ficha para avaliar material de alfabetização	Instrumento de medida Avaliação Livro Material didático Alfabetização	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	SILVA, Dina de Almeida e	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Capacitação do orientador educacional para o desempenho de tarefas de orientação vocacional: um estudo avaliativo	Orientação educacional Avaliação Orientação vocacional	Básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	COSTA, Myriam Freire Dias	GASMAN, Lydinea	Mestrado	Construção e validação de instrumento para a medida de espírito de grupo em situação escolar	Instrumento de medida Relações intergrupais Escola Aluno	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	VILLARDI, Vera Maria Saisse	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Suplência ou falência? A realidade de uma sala de aula do curso supletivo	Avaliação Ensino de primeiro grau Ensino supletivo	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	SAMPAIO, Meiry Ferreira	SCHEEFFER, Ruth Nobre	Mestrado	A maturidade vocacional e o seu relacionamento com o desempenho escolar+E40	Aspiração profissional Rendimento escolar Aluno Ensino de segundo grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	FERREIRA, Nelson Gama Sergio	FERNANDES, Lucia Monteiro	Mestrado	Avaliação do funcionamento das associações de assistência ao educando nas escolas de 2.grau no Município do Rio de Janeiro	Avaliação Associações de assistência ao educando Escola pública Ensino de segundo grau Rio de Janeiro (RJ)	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	MAGALHÃES, Chisléne Hudziak Botelho de	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Avaliação da formação do orientador educacional a nível de graduação e pós-graduação através das habilidades para realizar orientação de grupo	Orientador educacional Orientação de grupo	Básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	BARBOSA, Angela Maria Magnan	JOHNSON, Junia Flavia d'Affonseca	Mestrado	Construção e validação de testes com referência a critério para a medida de competências básicas em língua portuguesa, a serem demonstradas por alunos, ao final do 1.grau	Instrumentos de medida Língua portuguesa Aluno Ensino de primeiro grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	GALVÃO, Zelia	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Construção e validação de um instrumento para medir responsabilidade profissional em professores do 2.grau	Instrumento de medida Professor Professor de segundo grau Responsabilidade profissional	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	LEANDRO, José Fernando Tostes Viella	JOHNSON, Junia Flavia d'Affonseca	Mestrado	Validação de um modelo de tomada de decisão para colégios particulares de 1. e 2. graus	Escola particular Ensino de primeiro grau Ensino de segundo grau Modelo de tomada de decisão	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	BARROS, Darcymires do Rego	JOHNSON, Junia Flavia d'Affonseca	Mestrado	Evasão do bolsista do salário educação versus crescimento físico das escolas particulares do município de Nova Iguaçu	Evasão escolar Aluno bolsista Salário-educação Nova Iguaçu Bolsa estudo Escola particular	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	GONZAGA, Edna Malezon	FERNANDES, Lucia Monteiro	Mestrado	A formação de professores do ensino de 2. grau e o problema da avaliação do aluno	Professor de segundo grau Formação de professores Avaliação do aluno	Básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	SANTOS, Regina Maria Meirelles	JOHNSON, Junia Flavia d'Affonseca	Mestrado	Construção e validação de testes com referência a critério para medir a competência básica - expressão escrita inglês	Instrumento de medida Escrita Língua inglesa Ensino da língua inglesa	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	BARRETO, Maria Magdala Raupp	JOHNSON, Junia Flavia d'Affonseca	Mestrado	Construção e validação de instrumento de medida com referência a critério para medir competências básicas - compreensão escrita e compreensão oral em inglês	Instrumento de medida escrita Expressão oral Língua inglesa	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	TEIXEIRA, Dinalva Lopes Costa	JOHNSON, Junia Flavia d'Affonseca	Mestrado	Construção e validação de instrumento de medida com referência a critério para medir competências básicas - ortografia e pontuação - em língua portuguesa para concluintes do 1.grau	Instrumento de medida Língua portuguesa Ortografia Pontuação Aluno Ensino de primeiro grau Ensino de língua portuguesa	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	SALGADO, Edmée Nunes	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação do desempenho técnico do supervisor da formação profissional SENAC: proposta de instrumento de medida	Avaliação Instrumento de medida	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							SENAC	
							Desempenho profissional	
							Supervisor escolar	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1980	RIBINIK, Maria Lucia Ricciotti	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Ficha para avaliação de programas de televisão didática	Avaliação	básico
							Instrumento de medida	
							Ensino pela televisão	
							TVD	
							Ensino a distância	
							Programas de televisão	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	SCHECINTER, Rosa Menasché	CRUZ, Mariana Alvarez da	Mestrado	Avaliação da efetividade do desempenho administrativo de dirigentes de unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	superior
							Avaliação Desempenho da universidade	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	SILVA, Angela Maria da	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Avaliação do nível de funcionamento pessoal dos concluintes dos cursos de formação de orientadores educacionais do município do Rio de Janeiro	Avaliação	superior
							Rio de Janeiro (RJ)	
							Orientação educacional	
							Curso de pedagogia	
							Estudante	
							Universidade	
							Funcionamento pessoal	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	CASAL, Maria Madureira	FERNANDES, Lucia Monteiro	Mestrado	Efeito dos cursos de aperfeiçoamento na área de alfabetização sobre o rendimento dos alunos em leitura ao final da 1. série escolar	Rendimento escolar	básico
							Curso de aperfeiçoamento	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							Leitura	
							Aluno	
							Ensino de primeiro grau	
							Ensino de primeira a quarta série	
							Professor	
							Professor de primeiro grau	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	BARROS, Raimundo Facó	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Competências básicas do avaliador educacional formado em nível de mestrado	Avaliador educacional	superior
							Perfil profissional	
							Avaliação da educação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	MANHARD, Paulo Christiano	CUNHA, Renato Miguel Gaia Brito	Mestrado	Avaliação da organização e funcionamento dos departamentos nas instituições particulares de Ensino Superior do Município do Rio de Janeiro	Ensino Superior	superior
							Instituições de ensino superior	
							Administração do ensino superior	
							Ensino particular	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	RIBEIRO, Maria Leony Freire	SEMINÉRIO, Franco Lo Presti	Mestrado	Construção de instrumento para a medida da aquisição da estrutura de conservação em crianças de 6-7 anos	Instrumentos de medida	básico
							Estrutura operatória de conservatória	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	HOFFMAN, Jussara Maria Lerch	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	A controvérsia da redação no vestibular: problema de pertinência da prova ou de fidedignidade de medida?	Concurso vestibular	superior
							Redação	
							Instrumento de medida	
							Correção de teste	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1981	LOPES, Maria Carlota	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Elaboração e avaliação de um programa de simulação para orientadores educacionais que atuam de 1. a 4. série do 1.grau	Orientador educacional	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							Ensino de primeiro grau	
							Simulação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1 9 8 2	GONÇALVES, Marise Mattos	TCHAIKOVSKY, Fany Malin	Mestrado	O envolvimento de professores em tarefas relacionadas à orientação vocacional. Estudo avaliativo	Avaliação	básico
							Professor	
							Orientação vocacional	
							Tarefas	
							Participação do professor	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1 9 8 2	PIRES, Suely Couto	TCHAIKOVSKY, Fany Malin	Mestrado	Estudo avaliativo de um projeto de orientação educacional	Avaliação Projeto de orientação vocacional	básico
							Orientação vocacional	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1 9 8 2	MENDONÇA, Therezinha Veiga Cunha de	ROITMAN, Riva	Mestrado	Supervisão - uma esperança para a qualidade de ensino?	Supervisão escolar	básico
							Avaliação	
							Escola pública	
							Ensino de primeiro grau	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1 9 8 2	OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de	ROITMAN, Riva	Mestrado	Avaliação da habilitação em supervisão escolar da Universidade Federal do Pará, segundo a percepção de seus egressos e de administradores de instituições educacionais	Universidade Federal do Pará	superior
							Administrador	
							Supervisor escolar	
							Estudante egresso	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1 9 8 2	SANTOS, Isa Maria dos	FERNANDES, Lucia Monteiro	Mestrado	Leitura na 1. série do 1.grau - um instrumento de medida de competências básicas	Leitura	básico
							Aluno	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

						Ensino de primeiro grau Ensino de primeiro a quarta série		
						Instrumento de medida		
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1982	LEAL, Wilma Ferreira	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Autoconceito e rendimento escolar: possibilidades de trabalho integrado orientador - professor na orientação vocacional	Rendimento escolar	básico
						Auto-conceito		
						Orientação vocacional Relação professor-orientador		
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1982	FERREIRA, Sonia Gomes de Mattos	GALLART, Cyrene Castellões	Mestrado	Construção e validação de uma ficha de avaliação intrínseca para módulos auto-instrucionais utilizados pelo ensino supletivo (função suplência): FAVIM	Ficha de avaliação intrínseca de módulos auto-instrucionais	básico
						Instrumento de pesquisa de medida		
						Ensino supletivo		
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1982	LEITE, Ligia Silva	GASMAN, Lydinea	Mestrado	Ficha para seleção de material auto-instrucional impresso	Ficha para seleção de material auto-instrucional impresso Avaliação dos materiais didáticos	básico
						Didática		
						Instrumento de medida		
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1982	ADUAN, Wanda Engel	ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de	Mestrado	Os condicionantes sócio-econômicos: um alibi para o fracasso escolar	Rendimento escolar	básico
						Nível social		
						Nível econômico		
						Fracasso escolar		
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1982	PEREIRA, Teresinha	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Aplicabilidade à realidade brasileira de padrões para avaliar programas, projetos e materiais educacionais propostos por especialistas Norte-Americanos	Realidade brasileira	sem definição
						Padrões de avaliação		

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							Avaliação da educação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1982	GAMA, Alcina Lourdes de Saldanha da	GASMAN, Lydinea	Mestrado	Competências básicas a serem demonstradas pelos concluintes dos cursos de graduação em nutrição: definição e validação	Estudante	superior
							Avaliação do curso	
							Curso de nutrição	
							Nutrição	
							Curso de graduação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	BRITO, Antonio Olinto Lassance	FÉRES, Nelma de Abreu e Lima	Mestrado	Teste com referência a critério em matemática: diferenças no atributo do estímulo influenciam o rendimento?	Instrumento de medida descentralização da Educação	básico
							Matemática	
							Estímulo	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	RIBEIRO, Anna Maria Pereira	MAIA, Nelly Aleotti	Mestrado	Avaliação da implantação do plano operacional de cursos supletivos na experiência com a metodologia de Módulos Instrucionais	Avaliação	básico
							Centro de estudos supletivos	
							Ensino supletivo	
							Ensino por módulos	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	LEITE, Nilza Maria Silva Resende	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Proposta e avaliação de um programa de tutoria para a Universidade Federal do Piauí	Universidade Federal do Piauí	superior
							Programa de tutoria	
							Avaliação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	GUIMARÃES, Nilci da Silva	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Avaliação da pós-graduação "stricto sensu" no Brasil - o caso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	avaliação	superior
							UFRJ	
							pós- graduação	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							curso de mestrado	
							mestrado	
							curso de pós-graduação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	LEGEY, Ronaldo da Silva	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	O sistema da avaliação da aprendizagem adotado pela secretaria de estado de educação e cultura do Rio de Janeiro: uma avaliação intrínseca	avaliação do aluno	básico
							aprendizagem	
							avaliação da aprendizagem secretaria de estado de educação e cultura	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	LIMA, Marley Rangel	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de estudos sociais da oitava série do 1º grau	instrumento de medida	básico
							livros didáticos	
							estudos sociais	
							ficha para seleção de material auto-instrucional impresso	
							avaliação dos materiais didáticos	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	VIEIRA, Felicidade Capela da Santa	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Avaliação intrínseca da proposta curricular por habilitações específicas, da SEE- MEC, para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil	currículo	superior
							habilitações específicas	
							curso de complementação pedagógica	
							curso de Educação Física	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	CALOMAGNO, Theresinha	VIEIRA, Paulo Reis	Mestrado	Avaliação do grau de descentralização administrativa dos Distritos de Educação e Cultura do município do Rio de Janeiro	descentralização da Educação	básico
							Rio de Janeiro (RJ) distritos de educação e cultura	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	OLIVEIRA, Terezinha Rodrigues	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Padrões para avaliação de programas, projeto e materiais educacionais: reorganização, validação e estabelecimento de níveis de importância para a realidade Brasileira	material didático	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							avaliação da educação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1983	COSTA, Maria do Rosário	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Testes com referência a critério para medir competências básicas de ciências físicas e biológicas na 4ª série do 1º grau	Instrumento de medida Ciências ensino das ciências ensino de primeiro grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1984	HILDENBRAND, Lucy Mary Araujo	ESTEVES, Oyara Petersen	Mestrado	Construção e validação de um bloco modular para aquisição de um competência básica em ciências na 8ª série do 1º grau	Instrumento de medida Ciências ensino das ciências ensino de primeiro grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1984	SOUZA, Elisa Augusta Rodrigues de	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: uma avaliação da eficiência do ensino de língua portuguesa e da matemática	curso de formação de professores ensino de segundo grau avaliação do curso ensino da língua portuguesa ensino da matemática língua portuguesa matemática	superior
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1984	ALCANTARA, Neide Muniz	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação intrínseca das normas para avaliação do rendimento escolar do Município do Rio de Janeiro	rendimento escolar Rio de Janeiro (RJ) normas avaliação escola pública	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							ensino público	
							ensino de primeiro grau	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1984	MATA, Speranza França da	LOFFREDI, Olga Nietta	Mestrado	O poder da influência do supervisor a nível intermediário sobre o supervisor a nível escolar na funções planejamento, acompanhamento e avaliação supervisora	supervisor escolar	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1984	DART, Regina Taam	TCHAIKOVSKY, Fany Malin	Mestrado	Comportamentos indicativos e fatores responsáveis pela ansiedade do aluno em situações da avaliação	aluno comportamento ansiedade avaliação do aluno	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1985	MELO, Denise Paiva d'Avila	CASTILHO, Maria Teresinha de Jesus	Mestrado	Estudo de um serviço de apoio didático: uma construção para a qualidade do ensino	serviço de apoio didático avaliação Faculdade de Educação	superior
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1985	ARAUJO, Emilia Glória Santos de	CASTILHO, Maria Teresinha de Jesus	Mestrado	Atitude de professores de ensino de 2º grau face a avaliação global do aluno e percepção destes professores sobre o conselho de classe como meio que possibilita a efetivação desta avaliação	atitude do professor professor ensino de segundo grau avaliação do aluno conselho de classe percepção	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1986	BRAGA, Elza Maria	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Os Programas de Ensino de Língua Inglesa do Colégio Pedro II: Uma Avaliação Intrínseca	língua inglesa avaliação ensino da língua inglesa	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							programa de ensino	
							Colégio Pedro II	
							ensino de segundo grau	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1986	OTRANTO, Celia Regina	PAIXÃO, Lyra	Mestrado	Efeitos da Pré- Escola sobre Rendimento em Alfabetização ao Final da Classe de Alfabetização E90	alfabetização rendimento escolar aluno educação pré- escolar	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1986	AMORIN, Ana Adelaide Moutinho de	PAIXÃO, Lyra	Mestrado	Procedimentos de Ensino Usados pelo Professor e o Rendimento em Alfabetização	professor rendimento escolar alfabetização	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1987	COSTA, Maria de Nazaré Carvalho	PAIXÃO, Lyra	Mestrado	A Disciplina Currículos e Programa em Cursos de Pedagogia no Município do Rio de Janeiro: Uma Avaliação	Rio de janeiro curso de pedagogia currículo programa de ensino avaliação do currículo	superior
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1987	NUNES, Antonilda Pinho	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	A Hígiene da Escola X: Uma Avaliação Diagnóstica	escola avaliação diagnóstico	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1987	MORAES, Maria Elisa de Souza	LOFFREDI, Lais Esteves	Mestrado	Avaliando a Ação da Orientação Educacional Numa Escola Salesiana	avaliação orientação educacional	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							escola particular	
							escola salesiana	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1987	VILLA FILHO, Walter	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Um método empírico para fixação de ponto de corte em testes com referência a critério, no contexto de avaliação formativa	avaliação formativa	sem definição
							instrumento de medida	
							critério de avaliação	
							avaliação da educação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1987	SANTOS, Rita Maria Maciel	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação do desempenho dos colegiados das escolas estaduais de Juiz de Fora	Juiz de Fora (MG)	básico
							avaliação de desempenho	
							escola estadual	
							escola pública	
							administração escolar	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1987	RIBEIRO, Maria Nelia Silva	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	A didática nos cursos de licenciatura da UERJ: uma avaliação por licenciandos e docente	UERJ	superior
							curso de complementação pedagógica	
							curso de licenciatura	
							professor	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	GUIMARÃES, Consuelo Luiza Jardon	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação da proposta de coordenação pedagógica da rede oficial de ensino do Distrito Federal	proposta de coordenação pedagógica	básico
							avaliação	
							Distrito Federal (Brasil)	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	LOPES, Alcione Aparecida A.	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação do processo de aferição do rendimento acadêmico de graduandos do curso de Farmácia e Bioquímica da Universidade federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Juiz de Fora	superior
							rendimento escolar	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							estudante	
							curso de Farmácia	
							curso de Bioquímica	
							avaliação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	PERNAMBUCO, Déa Lucia Campos	MAZZOLLI, Alda Judith Alves	Mestrado	Avaliação de uma cartilha baseada em critérios lingüísticos para a seleção e ordenação das palavras- geradoras	avaliação dos materiais didáticos	básico
							cartilha	
							palavras geradoras	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	CASTELO, João Pedrosa	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Programa de ação comunitária integrada: uma avaliação da ação extencionista na UFJF	programa de Ação Comunitária integrado	superior
							Universidade Federal de Juiz de Fora	
							extensão universitária	
							avaliação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	TEIXEIRA, Margaret Lochard P.	PAIXÃO, Lyra	Mestrado	Avaliação do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Juiz de Fora: a percepção dos alunos	curso de ciências biológicas	superior
							Universidade Federal de Juiz de Fora	
							escala do Tipo Likert	
							Percepção	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	VIEIRA, Kelucia Brasileiro	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	O ensino da língua inglesa na 8ª série do 1º grau: uma avaliação em Escolas estaduais do Rio de Janeiro	ensino da língua inglesa	básico
							língua inglesa	
							avaliação	
							escola estadual	
							escola pública	
							ensino de 1º grau	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFRJ	1	TOLENTINO, Lucia Helena Lenz	MAZZOLLI, Alda Judith Alves	Mestrado	Sucesso escolar: grau de importância atribuído a fatores infra-escolares por diretores, supervisores e professores de escolas estaduais de 1º grau do Município de Juiz de Fora-MG	Niterói (RJ)	básico
		9					sucesso escolar	
		8					escola estadual	
		8					escola pública	
							diretor	
							professor	
							supervisor escolar	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1	BELLINI, Maria Helena Pires	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Avaliação dos estágios curriculares de cursos profissionalizantes de 2º grau do ensino público de Juiz de Fora	fatores intra- escolares	básico
		9					avaliação	
		8					ensino público	
		8					estágio supervisionado	
							Juiz de Fora (MG)	
							ensino de 2º ensino profissionalizante	
							escola pública	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1	SALGADO, Letícia Maria Leite Rosa	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Avaliação da formação pedagógica na faculdade de Educação / UFJF, segundo percepção de licenciandos, professores e coordenadores de curso	Universidade federal de Juiz de Fora	superior
		9					curso de licenciatura	
		8					professor	
		8					escala do Tipo Likert	
							faculdade de Educação	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1	ZOUAIN, Deborah Moraes	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação da disciplina Direito e Legislação em cursos de 2º grau profissionalizantes de escolas da rede oficial estadual do Rio de Janeiro	currículo	básico
		9						
		8					avaliação do currículo	

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							escola pública	
							ensino de segundo grau	
							ensino profissional	
							escola estadual	
							Direito e Legislação	
							Rio de janeiro (estado)	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	FERREIRA, Eleuteria Maria Machado	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação intrínseca das normas para avaliação do rendimento escolar do Estado de Minas Gerais	sistema de avaliação rendimento escolar estudo de recuperação	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	GOMES, Evelyn Steinherz	ELIA, Marcos da Fonseca	Mestrado	Avaliação de um currículo inovador de física implementado com auxílio de microcomputador	projeto EDUCOM (UFRJ) produção de courseware experimento piloto avaliação formativa avaliação educativa	superior
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	TOMÉ, Maria Rosemary Coutinho	VIEIRA, Paulo Reis	Mestrado	O curso de mestrado em educação da UFRJ: uma visão de mestrandos evadidos	pós- graduação 1979- 1983 evasão universitária avaliação do curso curso de pós- graduação educação brasileira	superior
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1988	LANDIM, Sonia Maria Magalhães	BASTOS, Lilia da Rocha	Mestrado	Avaliação do currículo de química do Colégio Pedro II	plano geral de ensino	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							Colégio Pedro II	
							química	
							rendimento escolar	
							ensino de química	
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1989	SCHAFFEL, Sarita Léa	VILARINHO, Lucia Regina Goulart	Mestrado	Avaliação de uma experiência de atualização pedagógica através do ensino a distância	ensino por correspondência centro de estudos de pessoal atualização pedagógica estágio supervisionado sistema de educação	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1989	CAMPOS, Gilda Helena Bernadino	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Construção e validação de ficha de avaliação de produtos educacionais para microcomputadores	ficha de avaliação microinformática	básico
Dissertação de Mestrado	UFRJ	1989	ALENCAR, Rita Maria de Mello	ELLIOT, Ligia Gomes	Mestrado	Análise da avaliação do ciclo básico de alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais	ciclo básico de alfabetização alfabetização secretaria de estado de educação transformação social Minas Gerais (estado)	básico
Dissertação de Mestrado	UFRN	1983	BORGES, Hélia Vieira Freire	ARAÚJO, Antonio Pinheiro de	Mestrado	Condições de vida e rendimentos escolar dos alunos de 1ª série em Natal: um estudo de caracterização		básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1980	RUBIANO, Marcia Regina Bonagamba	FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti	Mestrado	Análise de instrumentos para avaliação do desenvolvimento de crianças de nível socio-econômico baixo		básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1980	HOFF, Sandino	SGUISSARDI, Valdemar	Mestrado	O ex-professor e o trabalho docente		básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1980	ZAN, Clacy	VANNI, Carlos Felício	Mestrado	Currículos profissionalizantes do ensino de 2º grau: uma contribuição para sua análise.	Básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1981	SCHEIDE, Tereza de Jesus Ferreira	MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira	Mestrado	Uma experiência sobre a utilização de estratégias de ensino de ciências em estudos de recuperação de alunos da escola de 1º grau	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1988	LINHARES, Maria Beatriz Martins	MARTURANO, Edna Maria	Mestrado (Ed.Especial)	Estratégias maternas utilizadas para ensinar crianças com historia de fracasso ou de sucesso escolar, em situações estruturadas de resolução de problemas	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1984	RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim	SOUZA, Deisy das Gracas de	Mestrado (Ed.Especial)	Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de primeira serie de primeiro grau, para fundamentar uma proposta de intervenção	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1984	MARTINS, José do Prado	CINTRA, Marcos Evandro	Mestrado	Estudo da Evasão Escolar na UFSCAR	superior
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1984	REALI, Aline Maria de M.	GUIDI, Mario Arturo A	Mestrado (Ed.Especial)	Proposta de uma metodologia de avaliação ambiental para salas de aula	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1985	RIBEIRO, Hugues Costa de Franca	WILLIAMS, Larry Wilfred Lawrence	Mestrado (Ed.Especial)	Delineamento das necessidades para a implantação de serviços profissionalizantes pelos profissionais de uma instituição educacional para indivíduos deficientes mentais: pesquisa participante	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1987	DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza	NAL, Nivaldo	Mestrado (Ed.Especial)	O professor como elemento determinante e condutor de pesquisa em sala de aula: um estudo sobre procedimentos de análise e avaliação em classe especial	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1987	PIRES JR, Hugo	BOTOME, Silvio Paulo	Mestrado (Ed.Especial)	Diagnóstico da deficiência mental no ensino da educação especial	básico
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1988	OLIVEIRA, Maria Waldenez de	BOTOME, Silvio Paulo	Mestrado (Ed.Especial)	Avaliação do ensino superior através de depoimentos de egressos: a relação entre formação acadêmica e exercício profissional como objeto de estudo	superior
Dissertação de Mestrado	UFSCAR	1989	SANTOS, Edmar Vieira dos	BOTOME, Silvio Paulo	Mestrado	As modificações ocorridas no currículo do curso de graduação em enfermagem e obstetrícia da Universidade Federal de São Carlos, no período de 1977 a 1986	superior
Tese de Doutorado	UFSM	1981	XAVIER, Maria Edith dos Santos		Doutorado	Uma visão dos objetivos e avaliação em educação artística de 1. a 4. série, no ensino de 1. grau	básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UFSM	1982	GRANDO, Ana Maria Noro	SILVA, Maria Virginia dos Santos	Mestrado	Relação entre as avaliações atribuídas pelos professores de artes plásticas e sua atitude frente ao desempenho acadêmico de seus alunos	Avaliação Artes plásticas Atitude Desempenho acadêmico	Básico
Dissertação de Mestrado	UFSM	1983	WEISSHEIMER, Astrid	SILVA, Maria Virginia dos Santos	Mestrado	Atitudes dos alunos em relação ao curso de arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria/RS		superior
Dissertação de Mestrado	UFSM	1983	DAMKE, Ilda Righi		Mestrado	Avaliação das atividades curriculares do departamento de matemática da UFSM - Santa Maria 1983		superior
Tese de Doutorado	UFSM	1983	MUNARETO, Helena Fortuna		Doutorado	A avaliação e o supervisor escolar		básico
Dissertação de Mestrado	UFSM	1984	MEDEIROS, Tereza Donato de		Mestrado	Configuração do desempenho didático do educador-alfabetizador		básico
Dissertação de Mestrado	UFSM	1985	MARTELLET, Maria de Lourdes Botega		Mestrado	Uma proposta de sistema de avaliação global para as escolas comunitárias		básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1980	SILVA, Cira Coelho Penalva	SERAFINI, Oscar	Mestrado	O primeiro ciclo geral da área de ciências na Universidade de Brasília: algumas características dos alunos e rendimento acadêmico		superior
Dissertação de Mestrado	UNB	1980	SAULES, Elizabeth Severino Ribeiro de	TROIS, Stella dos C. Guimarães	Mestrado	A experiência do professor de 1ª série do 1º grau em relação a conduta normativa e ao desempenho escolar do aluno carente da periferia urbana		básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1981	SOUZA, Eda Castro Lucas de	SERAFINI, Oscar	Mestrado	Perfil psicológico dos alunos da 2ª série do 1º grau da periferia urbana do Distrito Federal com o bom rendimento em matemática		básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1981	BENEGAS PRADO, Delia Marcia	SERAFINI, Oscar	Mestrado	Relações entre as atitudes dos professores e de seus alunos e o rendimento escolar.		básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1982	GUARDA, Molda Casanova	SERAFINI, Oscar	Mestrado	Acesso ao ensino superior: um estudo sobre fatores que condicionam o ingresso nas universidades chilenas		superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UNB	1982	NASCIMENTO, Dinalva Melo do	COSTA, Messias	Mestrado	Avaliação do Ensino Superior: um estudo do desvio ocupacional dos egressos de pedagogia, direito e economia das Escolas Superiores de Ilhéus E Itabuna-Ba	superior
Dissertação de Mestrado	UNB	1982	SOLARO, Maria Del Carmen Ordeix	VELLOSO, Jacques Rocha	Mestrado	Seleção para o mestrado na Faculdade De Educação da Universidade de Brasília, turma 1981: uma análise dos critérios e da validade preditiva dos procedimentos adotados	superior
Dissertação de Mestrado	UNB	1983	MARTINELLI, Cléia Cervigini	CAPANEMA, Clélia de Freitas	Mestrado	Correlatos cognitivos e afetivos do rendimento escolar dos alunos do ensino supletivo da rede oficial de ensino do DF	básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1984	CARVALHO, Ruth Galvão de	SOUSA, Maria De Fátima Guerra de	Mestrado	Educação afetiva no sistema oficial de ensino do DF: planejamento, desenvolvimento e avaliação de objetivos atitudinais nas quatro primeiras séries do	básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1984	LÓPES, Atlandida Scarlet Videla	SERAFINI, Oscar	Mestrado	Inferências avaliativas sobre componentes curriculares a partir de resultados de teste referido a critérios	sem definição
Dissertação de Mestrado	UNB	1984	VASQUES, Llermé Irene Flores	CLOSS, Iria Gehlen	Mestrado	Avaliação das disciplinas de formação pedagógica da área de história e geografia da Universidade Nacional Federico	superior
Dissertação de Mestrado	UNB	1985	SOUSA, Ana Maria Costa de	SOUSA, Maria de Fátima G. de	Mestrado	Avaliação na pré-escola: uma análise crítica	básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1986	BEAL, Ana Rosa de Oliveira	TROIS, Stella dos C. Guimarães	Mestrado	Currículo da pré-escola: um estudo avaliativo	básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1986	OLIVEIRA, Cleuza Cotta de	SOUSA, Maria De Fátima Guerra de	Mestrado	Avaliação na área de comunicação e expressão em língua portuguesa: uma análise crítica de instrumentos utilizados	básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1986	CALDERÓN, Graciela Vizcarra	SERAFINI, Oscar	Mestrado	Fatores relevantes no rendimento da matemática do 1º ano de educação secundária de Lima-Peru	básico
Dissertação de Mestrado	UNB	1986	VALENTE, Flanir	SERAFINI, Oscar	Mestrado	Uma metodologia de avaliação de programas de computador para o ensino de matemática de 1º e 2º graus	básico
Dissertação de Mestrado	UNICAMP	1989	FREITAS, Irismar Holanda de	BALZAN, Newton Cesar	Mestrado	Proposta de avaliação responsiva de Robert Stake aplicada a formação pedagógica dos profissionais (docentes e especialistas) para o ensino de 1o. e 2o. graus na Universidade Federal da Paraíba – UFPb	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

Dissertação de Mestrado	UNICAMP	1981	BORGES, Onelice de Medeiros	ARAGÃO, Rosalia Maria Ribeiro de	Mestrado	Caracterização da criança repetente na 1a. serie do 1o. grau das escolas estaduais da cidade de João Pessoa		Básico
Dissertação de Mestrado	UNICAMP	1984	GUALBERTO, Izolda Camara	SISTO, Fermino Fernandes	Mestrado	Repetência escolar na primeira serie do primeiro grau : onde buscar a solução?		superior
Dissertação de Mestrado	UNICAMP	1984	MAIA, Marilda de França	ARAGÃO, Rosalia Maria Ribeiro de	Mestrado	A evasão escolar no 3. grau : a quem interessam as razões? : caracterização do aluno evadido dos cursos de graduação: licenciatura do Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa Pb, no período de 1975/80		superior
Dissertação de Mestrado	UNICAMP	1985	BRUNS, Maria Alves de Toledo	FINI, Maria Ines	Mestrado	Evasão escolar : causas e efeitos psicológicos e sociais. Mestre em Educação		básico
Dissertação de Mestrado	UNICAMP	1989	SADALLA, Ana Maria Falção de Aragão	NERI, Anita Liberalesso	Mestrado	Informações de mães como dado para avaliação de um serviço de saúde escolar e da interação família-escola		básico
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1981	LUDWING, Antonio Carlos Will	SANTOS FILHO, José Camilo dos	Mestrado	Análise dos fins educacionais relativos aos cursos de Formação de Oficiais Aviadores e Intendentes	Formação técnica Avaliação Educacional Educação escolar	superior
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1981	TOSI, Maria Raineldes	LYNDAKER, Charles Richard	Mestrado	Avaliação do Professor: características tayloristas e sistêmicas manifestas na legislação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Avaliação do professor Secretaria estadual de educação Legislação educacional	básico
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1982	REAL, Dinah Ap. S. Spiga	SIGRIST, José Luiz	Mestrado	Um experimento sobre o valor do período preparatório na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas, na primeira série do 1.grau	Alfabetização de crianças Educação escolar Avaliação Educacional	básico
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1983	PIMENTEL, Marcos Alfredo	LYNDAKER, Charles Richard	Mestrado	Análise da percepção de professores e alunos quanto ao internato hospital do curso de medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação Educacional Internato hospitalar	superior

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (continuação)

							Ensino superior	
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1983	OLIVEIRA, Cleiton de	SIGRIST, José Luiz	Mestrado	Análise crítica de uma experiência universitária: o caso da Universidade Metodista de Piracicaba	Avaliação educacional	superior
							Ensino superior	
							UNIMEP	
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1983	FERNANDES, Vicentina Naves	AGUIAR, Roberto Armando Ramos de	Mestrado	Escola, Autoritarismo e Poder	Educação escolar	sem definição
							Avaliação educacional	
							Ideologia educacional	
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1983	CARDOSO, Maria Helena Fernandes	AGUIAR, Roberto Armando Ramos de	Mestrado	A instituição escolar: compromisso e contradições	Educação escolar	básico
							Avaliação educacional	
							Ideologia educacional	
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1985	CARVALHO, Lourdes da Aparecida Rocha	SENN, Murray Richard	Mestrado	A proposta educacional das APAEs	Educação especial	básico
							Avaliação educacional	
							Educação e integração	
							Preconceito	
Dissertação de Mestrado	UNIMEP	1987	ANUNCIAÇÃO, Maria Celia Lopes	SIGRIST, José Luiz	Mestrado	Telecurso de 1. grau: um estudo avaliativo	Telecurso	básico
							Supletivo de 1.grau	
							Educação e meios de comunicação	
Dissertação de Mestrado	USP	1982	NICOLAU, Marieta Lúcia Machado	KRASILCHIK	Mestrado	Avaliação do programa de antecipação da escolaridade junto a alunos de nível sócio-econômico baixo: um estudo de caso		básico

QUADRO 3 – Lista da produção sobre avaliação educacional publicada na década de 1980 (conclusão)

Tese de Doutorado	USP	1983	PACCA, Jesuína Lopes de Almeida	VILLALOBOS, Maria da Penha	Doutorado	Um perfil dos candidatos ao vestibular da FUVEST (o exame de física e a identificação das estruturas de raciocínio)	Superior
Dissertação de Mestrado	USP	1988	SANCHES, Paula Amato	ANSELMO, Zilda Augusto	Mestrado	Avaliação do curso de pedagogia pelos professores de didática e prática de ensino (opinião de professores de cursos de habilitação específica de 2.grau para o magistério do município de São Paulo)	superior
Dissertação de Mestrado	USP	1988	VIEIRA, Alice	PARRA, Nélío	Mestrado	Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2.grau, hoje.	básico
Dissertação de Mestrado	USP	1989	FERERIGHI, Maria Dirce	CARVALHO, Dirceu Ricci	Mestrado	Monitoria na 5. série: uma proposta pedagógica	básico
Dissertação de Mestrado	USP	1989	NOYA, Francisco José Segura	MYRIAM, Krasilchik	Mestrado	Seres vivos em sala de aula. Um estudo de caso	básico
Tese de Doutorado	USP	1989	CALLEJA, Carlos Catalano	DIAS, José Augusto	Doutorado	A educação física vista pelos alunos dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo	superior
Tese de Doutorado	USP	1989	FELTRAN, Regina Célia de Santis	MARSON, Fernando	Doutorado	A presença da orientação educacional na pré-escola brasileira	básico

Fonte: O AUTOR (2014)

APÊNDICE - B: MODELO DA FICHA DE ANÁLISE

FICHA DE ANÁLISE
1. Identificação do texto (referência bibliográfica)
2. Dados do autor
3. Tipo de documento
4. Abrangência do trabalho
4.1 Nível de ensino
4.2 Níveis e/ou tipos de avaliação
6. Concepções paradigmáticas
6.1 Identificação dos temas recorrentes
6.2 Identificação dos modelos e regras adotados para a construção do conhecimento
6.3 Identificação dos problemas considerados legítimos pelos autores dos textos
6.4 Identificação dos princípios básicos não problematizados
6.5 Identificação dos princípios básicos em relação aos quais se busca obter-se consenso
6.6 Identificação da articulação teórica com as proposições que divergem do paradigma vigente
6.7 Identificação das soluções aceitas para os problemas apresentados
5. Concepções sobre avaliação educacional
5.1 Origens (e/ou natureza) das diferentes visões de avaliação
5.2 Filosofias do saber ou formas de estabelecer a verdade (epistemologias objetivista e subjetivista)
5.3 Atores da avaliação
5.4 Preferências metodológicas (métodos de avaliação)
5.4 Legitimidade dos resultados da avaliação
7. Referências (sobre avaliação)