

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

PAMELA CRISTINA BOTIGLIERI PASCHOALIN

**HERALDO MARELIM VIANNA NA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NO BRASIL**

**SÃO CARLOS-SP
2019**

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

PAMELA CRISTINA BOTIGLIERI PASCHOALIN

**HERALDO MARELIM VIANNA NA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Rothen.

**SÃO CARLOS-SP
2019**



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 Dissertação de Mestrado da candidata Pamela Cristina Botiglieri Paschoalin, realizada em 21/02/2010:

Prof. Dr. José Carlos Rolhen
UFSCar

Profa. Dra. Gláucia Torres Franco Novaes
FCC

Profa. Dra. Góssica Prada Ramos
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Gláucia Torres Franco Novaes e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. José Carlos Rolhen

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre à frente do meu caminho.

Aos meus pais, Valdir e Margareth, por desde sempre terem me dado a liberdade e a confiança para poder escolher onde gostaria de estar, por serem incentivadores e darem o apoio e o suporte necessários para que as escolhas se mostrassem possíveis.

Ao meu esposo Rodolfo, por ser, especialmente nos dois últimos anos, ouvinte de todas as angústias, momentos de descobertas, de preocupações, e também pelo esforço em tentar compreender um pouco deste trabalho, mesmo que apenas para entender cada momento passado da pesquisa e continuar me incentivando.

À minha irmã Julia, pelo carinho e companhia, e à minha prima de sangue, mas irmã de coração, Monica, pelos momentos compartilhados, por todas as conversas, conselhos e ajuda nessa fase de tantas aprendizagens, acompanhada de tantas dúvidas e inseguranças.

Aos meus avós Francisco e Iracy, por nunca deixarem de me perguntar como estavam as coisas na “escola” (mesmo na pós-graduação), e me incentivarem sempre, e a todos os meus amigos e familiares, por dividirem bons e maus momentos.

A todos os colegas de grupo de estudos: Joelma, Letícia, Ana Lúcia, Andreliza, Ana Paula, João, Érico, Tamiris e tantos outros encontrados nessa trajetória, pelas discussões, conversas e grandes trocas de conhecimentos. De maneira especial, ao colega Prof. Dr. Regilson Maciel Borges, meu coorientador durante a Iniciação Científica, por inúmeras aprendizagens que certamente colaboraram muito para a realização desta pesquisa e por ter sido exemplo para minha formação como pesquisadora.

Às profissionais da Fundação Carlos Chagas que se dispuseram a nos conceder entrevistas que trouxeram grande contribuição para esta pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa durante todo o período do mestrado.

Ao Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, por ter ministrado disciplinas que me foram importantíssimas no processo de construção deste trabalho, e por compartilhar saberes em tantas reflexões enriquecedoras, que certamente levarei por toda a vida.

Ao Prof. Dr. José Carlos Rothen, pessoa admirável, por quem tive o privilégio de ser orientada desde a graduação. Agradeço imensamente pela dedicação na orientação deste trabalho, pela atenção com dúvidas e angústias, por ser sempre solícito e pela confiança depositada.

Às professoras integrantes da banca: Profa. Dra. Gláucia Torres Franco Novaes e Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos, pelas contribuições já compartilhadas no exame de qualificação e pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, muito obrigada!

RESUMO

Heraldo Marelim Vianna foi um influente teórico na área da avaliação educacional no Brasil, reconhecido como um dos pioneiros a tratar do tema, e teve uma atuação relevante na Fundação Carlos Chagas (FCC), entidade de grande importância para os estudos sobre avaliação educacional. Por dispor de uma vasta produção sobre o tema, o presente trabalho busca analisar a produção de Heraldo Marelim Vianna, relacionando-a ao percurso histórico da avaliação educacional no Brasil. A pesquisa constitui um estudo documental, no qual, a partir do levantamento, leitura e análise das obras do autor, juntamente com entrevistas com pesquisadoras da FCC que conviveram com o mesmo, pretende-se traçar uma linha de compreensão sobre a produção científica de Heraldo Marelim Vianna a respeito do campo da avaliação educacional no Brasil. Foi realizada a seleção das obras do autor, e sua divisão em duas fases (décadas de 1970 e 1980 e década de 1990 e anos 2000). Com base no que foi abordado, concluímos que durante a primeira fase de sua produção Vianna dedicou-se ao estudo de medidas educacionais, estando ligado à área de seleção e vestibulares. Foi um período em que a demanda pelo acesso ao ensino superior era crescente e no qual Vianna teria trabalhado a partir da necessidade emergente de construção de instrumentos de seleção. Já na segunda fase de sua produção, foi percebido que Vianna dedicou-se mais ao tema da avaliação educacional e sua função como instrumento para a reflexão e melhoria da educação. Tratou-se de um período em que a avaliação educacional, apesar de ser recomendada e inserida nas escolas, muitas vezes não era utilizada como objeto de reflexão e orientador do processo de educacional. Percebemos, portanto, que a produção de Vianna foi tendo seu foco alterado de acordo com as demandas de cada contexto em que o autor esteve inserido. Dessa forma, é esperado que a pesquisa contribua para a área da educação, proporcionando uma análise da produção de um dos autores de referência para o campo da avaliação educacional no Brasil, e relacionando-a com diferentes momentos da trajetória da avaliação educacional no país.

Palavras-Chave: Avaliação educacional. História da avaliação educacional. Heraldo Marelim Vianna.

ABSTRACT

Heraldo Marelim Vianna was an influent researcher in the area of educational evaluation in Brazil, knowed as one of the firts to discuss this theme, and with a very important role in the Carlos Chagas Foundation (FCC), an entity of great importance for the studies on educational evaluation. Because it has a wide production on the subject, this research aims to analyze Heraldó Marelim Vianna's production relating it with the historical route of educational evaluation in Brasil. The research is a documentary study, in which from the survey, reading and analysis of the author's works, together with interviews with FCC researchers who lived with him, it is intended to draw a line of understanding about the scientific production of Heraldó Marelim Vianna regarding the field of evaluation education in Brazil. A selection of the author's works was made, and its division between two phases (1970s and 1980s and 1990s) and, based on what was discussed, concluded that during the first phase of his production Vianna dedicated himself to the study of educational measures, selection area and vestibular selection. It was a period in which the demand for access to higher education was growing and in which Vianna would have worked about the emerging need to construct selection instruments. Otherwise, in the second phase of its production, Vianna was conceived to focus on the subject of educational evaluation and its role as instrument for reflection and improvement of education. It was a period in which the educational evaluation, although recommended and inserted in schools, was often not used as an object of reflection and guidance of the educational process. We realized, therefore, that the production of Vianna was having its focus changed according to the demands of each context in wich the author was inserted. Thus, it is expected that the research contributes to the area of education, providing an analysis of the production of reference authors for the field of educational evaluation in Brazil, and relating the moments of the trajectory of educational evaluation in the country.

Keywords: Educational evaluation. History of educational evaluation. Heraldó Marelim Vianna.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABAVE | Associação Brasileira de Avaliação Educacional |
| AID | Agency International Development |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CESCEM | Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FUVEST | Fundação Universitária para o Vestibular |
| GEPA | Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico |
| GERES | Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior |
| GTRU | Grupo de Trabalho da Reforma Universitária |
| IAEP | International Assessment of Education Progress |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PAIUB | Programa de Avaliação Internacional da Universidade Brasileira |
| PARU | Programa de Avaliação da Reforma Universitária |
| PISA | <i>Programme for International Student Assessment</i> |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RBEP | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |

| | |
|--------|--|
| SARESP | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SciELO | <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |
| SEES | Serviço de Estatística de Educação e Saúde |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNICEF | Fundos das Nações Unidas para Infância |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 REGIMES DE VERDADE, RELAÇÕES DE PODER E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DENTRO DO CAMPO CIENTÍFICO: ELEMENTOS PARA EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO | 18 |
| 2.1 Relações de poder e regimes de verdade a partir da teoria de Michel Foucault..... | 19 |
| 2.2 O conceito de campo, a produção de conhecimentos e a dominação simbólica a partir da teoria de Pierre Bourdieu | 20 |
| 2.3 A construção da história e do conhecimento a partir da Epistemologia Social | 26 |
| 2.4 Procedimentos metodológicos embasados na Epistemologia Política..... | 28 |
| 3 TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL | 31 |
| 3.1 As primeiras experiências | 32 |
| 3.2 Década de 1950: uma nova perspectiva de educação | 34 |
| 3.3 Década de 1960: educação como investimento | 35 |
| 3.4 Década de 1970: abertura para novos modelos..... | 38 |
| 3.5 Década de 1980: novas propostas | 39 |
| 3.6 Década de 1990: início da consolidação da avaliação | 40 |
| 3.7 Resgatando o percurso | 44 |
| 4 CONTEXTUALIZANDO: A TRAJETÓRIA DA FCC E DE HERALDO MARELIM VIANNA | 49 |
| 4.1 A trajetória da Fundação Carlos Chagas..... | 49 |
| 4.2 A trajetória de Heraldo Marelim Vianna | 52 |
| 4.3 A produção de Heraldo Marelim Vianna..... | 57 |
| 5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE VIANNA | 64 |
| 5.1 Primeira fase (décadas de 1970 e 1980) | 64 |
| 5.1.1 Avaliar e medir | 65 |
| 5.1.2 Fidedignidade dos testes | 68 |
| 5.1.3 Avaliação e decisões..... | 70 |
| 5.1.4 A questão da seleção..... | 71 |
| 5.1.5 Os conteúdos dos testes | 72 |
| 5.1.6 Sobre as demandas do período | 74 |
| 5.2 Segunda fase (década de 1990 e anos 2000)..... | 76 |
| 5.2.1 Avaliação: indefinições sobre o conceito | 77 |
| 5.2.2 Validade dos instrumentos e avaliação centrada no desempenho | 78 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.3 Ausência de uma cultura da avaliação educacional no Brasil | 82 |
| 5.2.4 Implicações da avaliação na vida do educando e seu impacto na educação | 85 |
| 5.2.5 Avaliação formativa e meta-avaliação | 88 |
| 5.2.6 Sobre as demandas do período | 90 |
| 6 CONCLUSÃO..... | 93 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| APÊNDICE A – PLANILHA DE DADOS DA PRODUÇÃO DE HERALDO MARELIM VIANNA..... | 106 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no conjunto de estudos que analisam a história da avaliação educacional no Brasil e propõe apresentar a produção intelectual de Heraldo Marelim Vianna, um dos primeiros autores brasileiros a se dedicar, ainda no início dos anos 1960 (VIANNA, 2003a), às questões relacionadas à avaliação e às medidas educacionais sobre esse tema.

O interesse pelo tema em questão deu-se durante a minha¹ formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), quando me chamou a atenção a influência das políticas para avaliação educacional no cotidiano escolar e, principalmente, o alcance dessas políticas nas mídias e na sociedade como um todo (ROTHEN *et al.*, 2015a). Esse interesse fez-me ingressar na pesquisa de Iniciação Científica que, unida ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teve a avaliação e sua relação com a questão da qualidade como temas centrais; esse percurso resultou em alguns trabalhos que foram apresentados em eventos da área (XXI e XXII Congressos de Iniciação Científica da UFSCar e XXII Seminário Universitas/Br), e em um artigo publicado em periódico científico (BOTIGLIERI; BORGES; ROTHEN, 2017).

O TCC, especificamente, foi uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar a produção sobre avaliação institucional e sua possível relação com melhorias na qualidade da educação, no período de 1990 a 2013, veiculada na revista “Estudos em Avaliação Educacional”, a qual teve Vianna como editor científico de 1990 até 2008. Foi no decorrer dessa trajetória que Vianna apareceu nas pesquisas realizadas como um influente teórico, que por muito tempo se dedicou à investigação na área da avaliação (SOUSA, 2005), contando com vasta produção a respeito do tema. Além disso, o referido pesquisador atuou durante um período significativo na Fundação Carlos Chagas (FCC), o que aumenta a influência exercida por suas produções no cenário da avaliação educacional no Brasil. Consideramos, então, que por ter explorado o tema durante várias décadas, é possível relacioná-las com a trajetória das concepções de avaliação educacional no Brasil durante o século XX.

Clarilza Prado de Sousa (1998) afirma que o modo como se avalia reflete o homem que se espera formar e as funções que são atribuídas à escola em determinada sociedade. Sendo assim, é de extrema importância compreender quais concepções estão presentes nos

¹ O presente trabalho, enquanto discurso e enquanto atividade, é permeado por diferentes vozes e agires. Tendo isso em vista, cabe ressaltar que a voz autoral do trabalho será, em grande parcela, marcada na primeira pessoa do plural – considerando o trabalho coletivo do processo de realização da pesquisa, com ênfase na relação colaborativa com o orientador da pesquisa – bem como, em certos momentos, é marcada na primeira pessoa do singular – considerando as experiências pessoais da primeira autora do texto em relação à pesquisa.

diferentes modelos de avaliação implantados ao longo de nossa história, uma vez que durante o século XX o Brasil passou por diferentes contextos e transformações políticas, sociais, e essas mudanças também atingiram diretamente a educação.

Dessa maneira, o delineamento deste trabalho deu-se a partir da seguinte questão norteadora: Que compreensão da avaliação educacional brasileira subjaz à produção de Heraldo Marelim Vianna? Pensando na problemática apresentada, a pesquisa tem como objetivo geral traçar uma linha de compreensão sobre a produção científica de Heraldo Marelim Vianna a respeito do campo da avaliação educacional no Brasil.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Caracterizar a história das políticas de avaliação implementadas no Brasil, identificando as principais concepções de avaliação presentes;
- b) Resgatar aspectos importantes da vida profissional e acadêmica do autor na Fundação Carlos Chagas;
- c) Identificar as temáticas abordadas pelo autor, relacionando-as com os diferentes períodos pelos quais passou a avaliação.

Ao explorar um pouco o assunto, é notável que a história da avaliação educacional no Brasil é recente. Durante muito tempo esse campo foi fortemente influenciado por teorias norte-americanas que, de acordo com Ana Maria Avela Saul (1994), eram marcadamente positivistas, propagando a ideia de que avaliação está relacionada à medição daquilo que é observável.

De acordo com Sousa (1998), foi a partir de meados da década de 1950 que começou a haver maior preocupação com o modo como as escolas seriam avaliadas. Nessa e nas duas décadas posteriores, as concepções sobre avaliação começaram a emergir no Brasil e sofreram forte influência de autores norte-americanos. Bernardete Angelina Gatti (2009), por sua vez, afirma que, a partir da década de 1960, a preocupação com processos avaliativos escolares aumentou fortemente e, ao longo dos anos, as pesquisas sobre avaliação educacional e os projetos avaliativos seguiram essa mesma tendência, havendo um aumento, no final dos anos 1980, da ênfase aos estudos da área relacionados ao alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão) na educação básica. A vertente que enxergava avaliação como comparação e medida de aspectos mensuráveis, tendo como pioneirismo Ralph Tyler e seus estudos sobre avaliação, currículo e ensino, de acordo com Sousa (1998), foi predominante até meados das décadas de 1970 e 1980, quando houve maior abrangência das várias dimensões da avaliação com um enfoque teórico mais aprofundado.

A partir da década de 1970, novas concepções que enxergavam a possibilidade e a necessidade de uma avaliação que servisse para melhorar o processo e o desempenho dos alunos ganharam força no Brasil, passando a haver um esforço de estudiosos brasileiros para propagar a ideia de uma avaliação formativa em detrimento da avaliação somativa, porém ainda sem propostas efetivas de avaliação sistemática por parte das administrações públicas (GATTI, 2009).

Foi com as políticas neoliberais, somadas à influência e à autoridade econômica das agências internacionais que a preocupação com procedimentos de medida na área educacional aumentou no Brasil, sendo recomendação das agências a avaliação de sistemas escolares como forma de melhorar a qualidade da educação. Sobre esse processo, Sandra Zákia Lian Sousa e Romualdo Portela Oliveira (2010) afirmam que:

[...] a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional. Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação (p. 795).

Heraldo Marelim Vianna, por sua vez, iniciou seus estudos sobre avaliação educacional no início da década de 1960, período em que a área ainda era pouco estudada no Brasil, e prosseguiu com pesquisas sobre o tema até o início do século seguinte, constituindo uma vasta produção a respeito, sendo utilizada constantemente como referência para os estudos de diversos outros autores interessados nas questões relacionadas à avaliação educacional. De acordo com o próprio autor, em entrevista reproduzida na seção Difusão de Ideias, divulgada no site da FCC, ele:

[...] começou a se envolver com problemas de avaliação a partir de 1962 e entrou na Fundação Chagas Chagas em 1969, após fazer cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação na França e nos Estados Unidos, especializando-se na área de planejamento e experimentos em educação, incluindo medidas de avaliação (VIANNA, 2006, p. 2).

Quando observado o currículo desse autor na Plataforma Lattes, é notável a vasta extensão de sua produção relacionada à temática da avaliação educacional em diferentes períodos e contextos, constatando-se sua última produção sobre o tema no ano de 2004. Heraldo Marelim Vianna veio a falecer no ano de 2013, aos oitenta e seis anos.

Em nota de falecimento publicada no site do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), Benigna Maria de Freitas Villas Boas indica que Vianna foi “um dos pioneiros da avaliação educacional no Brasil” (VILLAS BOAS, 2013), além de ter sido o primeiro homenageado da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). A publicação da autora também coloca Vianna como o estruturador do Setor de Teses e Medidas da FCC, onde foi diretor entre 1965 e 1990, ano em que passou a Pesquisador Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação, permanecendo atuante até 2007.

Vianna foi também editor científico de dois importantes periódicos da área da educação, ambos publicados pela FCC, sendo eles as revistas: “Educação e Seleção”, na qual atuou nessa função de 1980 a 1989; e “Estudos em Avaliação Educacional”, na qual atuou desde 1990 até 2008.

A respeito da importância de suas produções relacionadas ao enfoque que se pretende vislumbrar neste trabalho, é relevante citar a pesquisa realizada por Adolfo Ignacio Calderón e Regilson Maciel Borges (2013), no artigo em que discutem a trajetória histórica da avaliação educacional no contexto acadêmico brasileiro. Além de utilizarem constatações de pesquisas de Vianna, os autores o destacam, juntamente com outros estudiosos da área, como um dos pesquisadores que “realizaram análises críticas dos instrumentos de avaliação, suas intenções e seus resultados [...]” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 267).

Ainda para ressaltar a relevância de seus estudos, cabe considerar o destaque de Léa Depresbiteris (1999) dado a Vianna em seu livro “Avaliação Educacional em Três Atos”, no qual Depresbiteris também o define como um dos pioneiros da avaliação no país, e como um estudioso importante no zelo pela divulgação das principais ideias nessa área. Depresbiteris (1999, p.30) ainda reforça sua contribuição afirmando que

[...] quando a maioria das pessoas ainda pensava que avaliar era medir, ele já mostrava que era necessário pensar de forma mais ampla, visando à orientação dos alunos. Assim, a avaliação, para ele, deveria orientar o educando para desenvolver sua capacidade de autocompreensão e independência.

A autora coloca, ainda, que foi Vianna quem “[...] falou sobre a necessidade de a avaliação contar com a participação de profissionais especialmente treinados, com experiência no trato de diferentes problemas educacionais” (DEPRESBITERIS, 1999, p. 30).

Regilson Maciel Borges e José Carlos Rothen (2016), ao fazerem um mapeamento bibliométrico da produção brasileira sobre avaliação educacional nos anos de 1980 a 1989,

identificam Vianna como o autor que mais publicou sobre o tema no período, tendo vinte e oito publicações. No levantamento de trabalhos que analisam a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, Vianna aparece, ainda, em destaque como um dos “principais autores quando se pensa a construção de um campo brasileiro da avaliação” (BORGES; ROTHEN, 2016, p. 10). De acordo com Borges e Rothen (2016, p.11),

De modo geral, as produções desses autores enfocam a avaliação sob diversas perspectivas, discutindo questões que tratam do acesso à universidade por meio de concursos vestibulares, propõem uma abordagem de natureza mais qualitativa para a avaliação educacional e analisam a avaliação e as condições de formação do professor na escola básica. Os trabalhos refletem, em grande medida, os problemas educacionais do período, assim como inserem a avaliação na agenda de questões relacionadas tanto a educação básica quanto ao ensino superior.

Diante do exposto, é possível notarmos a forte influência e a alta relevância de Vianna no tema a ser estudado. O autor destaca-se dentre os outros por mais de um aspecto, sendo eles: sua ampla produção na área durante um período considerável, pelo qual se pode notar as mudanças de contexto no país e no mundo; sua participação como editor científico em dois periódicos renomados da área durante um período significativo de tempo; sua trajetória como pesquisador Sênior da FCC, importante e influente entidade para a avaliação e a pesquisa em educação; além do reconhecimento de sua contribuição e a utilização de seus estudos por diversos pesquisadores da área.

É importante, ainda, destacar que ao pesquisar em sites acadêmicos como Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não foram encontrados estudos que tivessem como foco a produção de Vianna, o que torna o trabalho algo inédito. São esses, portanto, argumentos que tornam relevante e coerente o estudo da trajetória da avaliação educacional no Brasil por meio das produções do referido autor.

Para chegarmos aos resultados esperados do trabalho, foi realizada uma pesquisa documental que, de acordo com Antonio Carlos Gil (2002), tem como uma de suas vantagens o fato de que “[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (p. 46). Sendo assim, realizamos, primeiramente, um levantamento inicial das obras de autoria de Vianna referenciadas em seu currículo na Plataforma Lattes. Após esse levantamento, foi feito o *download* das obras que estavam

disponíveis *online* (em sua maioria artigos) e a compra dos livros que não estavam disponíveis em mídia digital.

Com o acesso às obras, inicialmente foram explorados os seus títulos, resumos e palavras-chave, visando selecionar aquelas que mais se destacam pelo tratamento do tema pesquisado, tendo em vista uma quantidade possível para o estudo, abordando uma parcela significativa de obras classificadas por décadas. Foi dada prioridade à escolha de textos que demonstravam, pela exploração inicial, ser mais teóricos, excluindo da leitura textos que demonstravam tratar de estudos de caso, relatos de experiência do autor, ou de conteúdos que já haviam sido explorados repetidamente em outras obras do mesmo período, e não compunham o foco principal desse estudo.

Feito esse levantamento inicial, chegamos a uma divisão da produção do autor em duas fases. A primeira fase abrange o final da década de 1970 e toda a década de 1980, incluindo obras do início de sua produção e suas publicações feitas durante toda a vigência da revista “Educação e Seleção”, sendo esse um período em que Vianna se dedicou a questões referentes a medidas educacionais em uma abordagem quantitativa. Já a segunda fase abrange a produção do autor durante a década de 1990 e primeira década dos anos 2000, vigência da revista “Estudos em Avaliação Educacional”, período em que há mais obras sobre avaliação educacional em uma perspectiva qualitativa.

Além disso, foram realizadas entrevistas com duas pesquisadoras da FCC que tiveram contato profissional próximo com Vianna, integrando o Departamento de Pesquisas Educacionais da instituição, tendo trabalhado com o autor no desenvolvimento de estudos sobre avaliação educacional, a fim de que essas entrevistadas ressaltassem as contribuições do pesquisador e sua visão sobre o tema pesquisado.

A respeito do procedimento de obtenção de dados de entrevista, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) comentam que essa se define

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (p. 195).

Nessa perspectiva, as entrevistas consistem, então, em uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária (MARCONI; LAKATOS, 2003) e, sendo assim, pode complementar os dados

levantados na pesquisa, auxiliando na compreensão da produção de Vianna e também da trajetória da avaliação educacional no Brasil.

Cabe destacarmos, por fim, que Vianna trata, nas obras abordadas pelo presente estudo, da avaliação educacional de uma maneira geral, muitas vezes sem especificar se está se referindo a avaliações externas ou internas, da aprendizagem ou de sistemas, da educação básica ou superior, por exemplo. Assim, abordamos neste trabalho suas considerações sobre avaliação seguindo essa perspectiva, não especificando tipos de avaliação ou níveis de ensino, mas considerando que suas análises e concepções sobre o tema seriam aplicáveis às diferentes modalidades de avaliação.

2 REGIMES DE VERDADE, RELAÇÕES DE PODER E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DENTRO DO CAMPO CIENTÍFICO: ELEMENTOS PARA EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Serão expostos e caracterizados, na presente seção, os referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento e a análise do material levantado neste trabalho. Para isso, faremos uso de diferentes produções que nos proporcionam uma reflexão sobre regimes de verdade, legitimação de determinados discursos, poder e produção de conhecimento, influência dos intelectuais e embasamento para a elaboração de políticas públicas.

Iniciaremos com uma reflexão a partir da produção de Michel Foucault sobre o papel do intelectual na sociedade, a produção de discursos e regimes de verdade, além de sobre como as relações de poder estão relacionadas a essa criação e como os discursos e regimes de verdade variam de acordo com o contexto e com as relações de poder presentes. Dessa forma, poderemos analisar a inserção da obra de Vianna na produção de discursos e regimes de verdade sobre a avaliação educacional.

Seguiremos abordando aspectos da teoria de Pierre Bourdieu, que também nos auxilia na compreensão a respeito da produção do conhecimento e de como se dá sua validação social. Com o conceito de campo, podemos analisar como se dão as lutas pelo reconhecimento, a dominação simbólica que ocorre nessa conjuntura e a concorrência pela distinção e pela legitimação dos conhecimentos que estão de acordo com os princípios de cada campo. Poderemos, então, identificar os aspectos do campo no qual Vianna e a FCC estiveram inseridos, as lutas presentes e os fatores necessários para obter reconhecimento e/ou distinção dentro do campo.

Abordaremos, ainda, aspectos da Epistemologia Social, teoria elaborada por Thomas S. Popkewitz (1994) que compreende o conhecimento como construção social, embasada por padrões de pensamento construídos socialmente e relacionados a questões de poder e regulação. Nesse sentido, a compreensão que temos das coisas seria algo socialmente construído, submetido a um processo de regulação e controle. Por esse motivo, acreditamos que essa perspectiva ajudar-nos-á a entender melhor a produção de Vianna dentro de um contexto que determina padrões de pensamento a serem considerados razoáveis, percebendo que seu modo de conceber a avaliação foi algo socialmente construído.

Por fim, discorreremos sobre os princípios metodológicos que guiaram esse trabalho, embasados na Epistemologia Política de José Carlos Rothen (2004), proposta metodológica

que busca identificar e compreender os paradigmas que norteiam a elaboração de políticas públicas, além da legitimação e dos princípios tomados para a produção do conhecimento, podendo, então, nos auxiliar na reflexão sobre a relação entre a produção de Vianna e da FCC e as concepções e acontecimentos presentes no campo da avaliação educacional ao longo dos períodos abordados.

2.1 Relações de poder e regimes de verdade a partir da teoria de Michel Foucault

Uma questão que se faz importante neste trabalho é refletir sobre o que valida os conhecimentos propagados pelos intelectuais em nossa sociedade. Cabe-nos pensar: o que faz com que certos saberes sejam legitimados, inquestionáveis, considerados verdadeiros, em detrimento de outros? Para melhor compreendermos essa questão, faremos uso da teoria de Michel Foucault (1986), que defende a ideia de que a verdade não existe sem o poder:

[...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p. 12).

De acordo com o autor, o poder produz discursos que, para além da repressão, trazem a crença em verdades. O poder funciona, nessa perspectiva, não somente por reprimir ou proibir, mas ainda mais por produzir, por gerar prazer, saber e discurso. A verdade como discurso científico geralmente é produzida e veiculada por aparelhos políticos e econômicos. Assim, a instituição e o funcionamento de um discurso considerado como científico em nossa sociedade encontrar-se-iam ligados a efeitos de poder centralizadores e haveria uma hierarquização do conhecimento, em que, quando um discurso é considerado científico outros são desqualificados e desconsiderados enquanto legítimos. Foucault (1986) considera, então, a existência de uma “economia política” da verdade, que está presente em nossa sociedade e que possui cinco características que são historicamente importantes:

[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é

produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas 'ideológicas') (p. 13).

Diante dessas lutas e conflitos, da relação entre poder e discurso científico, fica claro que os regimes de verdade e o papel do intelectual devem, de acordo com essa perspectiva, ser pensados em relação com os aspectos econômicos e políticos que os envolvem. O intelectual, nessa concepção, aparece como aquele que representa a verdade dentro de determinado contexto e para um grupo social específico, ocupando, portanto, uma função específica, ligada ao dispositivo de verdade:

[...] O intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual "orgânico" do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas [...] (FOUCAULT, 1986, p. 13).

A verdade, dessa maneira, não é universal, mas há acordos entre determinados grupos sobre o que é ou não verdadeiro. Sendo, portanto, uma construção social, o que existiria são regimes de verdade, produzidos e apoiados por sistemas de poder que eles induzem e que os reproduzem, sendo “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1986, p. 14). O regime de verdade vai além da ideologia ou superestrutura, sendo uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo. O que existe seria, então, um conjunto de regras que atuam na distinção do verdadeiro e do falso, associando o poder ao verdadeiro.

2.2 O conceito de campo, a produção de conhecimentos e a dominação simbólica a partir da teoria de Pierre Bourdieu

Utilizaremos a leitura de obras de Pierre Bourdieu como contribuição para compreendermos questões importantes quando se pensa na produção de conhecimento, nos intelectuais e em sua relação com a sociedade. Bourdieu (2004a) também compreende que há uma hierarquia de saberes na sociedade, em que aqueles pertencentes às classes dominantes são mais valorizados e, assim, a escola seria uma instância reprodutora das desigualdades sociais. O autor defende, além disso, a ideia de que se apegar somente ao que está escrito, ao

texto em si, ou tentar relacioná-lo diretamente com o contexto social não seriam ações que permitem por si só a efetiva compreensão de uma produção cultural, seja ela referente à literatura, ou à ciência etc. Para que isso ocorra, ele afirma ser necessário compreender o campo em que essa produção está inserida, sendo os campos científico, literário, artístico, dentre outros, universos regidos por leis sociais mais ou menos específicas, e onde estariam inseridos os agentes ou instituições produtores da literatura, da ciência etc.:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada [...] (BOURDIEU, 2004b, p. 20-21).

Bourdieu (2004a) afirma que existir cientificamente é ter algo relevante dentre as categorias de percepção do campo, sobressaindo-se dentre os pares. De acordo com sua perspectiva, o campo científico é um campo de lutas políticas pela autoridade científica e que, por isso, determina os problemas, métodos e estratégias científicas a cada pesquisador, de acordo com a posição que ocupa:

Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983, p. 05).

Assim sendo, os pesquisadores não fariam pesquisa apenas por uma motivação ou interesse intrínsecos, mas visando ao reconhecimento dos outros, havendo uma competição e um desejo de obter lucro simbólico. A autoridade científica aparece, então, como um tipo de capital social, que poderia ser convertido em outros capitais, o qual seus produtores tendem a produzir para seus próprios concorrentes do campo, no intuito de obter reconhecimento dos pares, que são aqueles que possuem condições de examinar e avaliar o que foi produzido (BOURDIEU, 1983).

Dessa maneira, é primordial compreendermos que nossas escolhas, pontos de vista, intervenções científicas, temas de pesquisa, locais de publicação, dentre outros fatores, seriam guiados pelos princípios do campo, uma estrutura de relações entre os agentes que comanda o modo como esses vão agir nesse âmbito estrutural. O que determina essa estrutura é, na perspectiva de Bourdieu, a distribuição do capital científico, de tal forma que os agentes agem de acordo com o volume de seu capital, em relação com o peso do capital dos pares.

[...] É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’ [...] (BOURDIEU, 2004b, p. 29-30, grifo do autor).

Bourdieu (1989) defende, dessa maneira, a ideia de que a sociedade é formada por estruturas, que foram produzidas, criadas, estabelecidas, e que carregam a capacidade de criação de novas estruturas, não sendo fixas, mas sendo estruturadas, estruturantes e reproduzíveis. Nessa perspectiva, o campo apresenta-se como a estrutura das relações objetivas, sendo criado, bem como capaz de gerar novos subcampos e de se superar para o surgimento de um novo campo. Em todo campo, as relações são de poder e dominação. No entanto, o poder é algo invisível, imerso na sociedade, muitas vezes não sendo reconhecido por ser simbólico. É o poder que constrói a realidade, que dá sentido às relações sociais, existindo apenas diante da cumplicidade dos agentes. Trata-se de um exercício de forças no campo, sendo *objetivante* e tendo a finalidade de produzir e dominar o mundo.

O exercício desse poder invisível, simbólico, gera a violência simbólica, mesmo que ele não seja visto como violento. O poder é simbólico por ser baseado em um arbitrário cultural que funcionaria no meio social, soando como verdade e fazendo com que nos definamos uns aos outros. Por meio do arbitrário cultural admitimos que as definições dominantes sejam vistas como regras sociais e que o que é verdade para uma fração de classe seja imposto como geral, passando a ser considerado verdadeiro. O arbitrário cultural diz quem o agente é e define sua situação no campo, havendo uma tendência a se propagar que essa estrutura é verdadeira. Dessa forma, uma fração de classe tende a determinar o que é para ser pensado, como agir, etc. (BOURDIEU 1989; 1992; 2007).

O poder simbólico seria, portanto, estabelecido por meio da violência simbólica, e não se dá apenas na imposição de força, mas também na comunicação. O poder arbitrário está baseado nas relações de força entre os grupos ou classes e é condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, imposição/inculcação de um arbitrário cultural. A reprodução cultural tem, dessa forma, função de reprodução social. A educação, nessa visão, é tida como um modo arbitrário de imposição e inculcação (BOURDIEU, 1989; 1992; 2007).

É importante destacar a distinção colocada pelo autor entre capital simbólico e capital científico:

[...] O capital simbólico é um conjunto de propriedades distintivas que existe na e pela percepção de agentes dotados de categorias de percepção adequadas, categorias que se adquirem principalmente através da experiência da estrutura da distribuição desse capital no interior do espaço social ou de um microcosmo social particular como o campo científico. O capital científico é um conjunto de propriedades que são produto de actos de conhecimento e de reconhecimento realizados por agentes envolvidos no campo científico e dotados, por isso, de categorias de percepção específicas que lhes permitem fazer as diferenças pertinentes, conformes ao princípio de pertinência constitutivo do *nomos* do campo [...] (BOURDIEU, 2004a, p. 80).

Assim sendo, o capital científico seria produto do reconhecimento dos concorrentes. Funciona como capital simbólico, dentro de determinado campo, com reconhecimento dos pares. O capital simbólico é dado aos agentes; quanto maior for sua distinção dos outros, maior sua relevância para o campo. Ou seja, capital simbólico atrai mais capital simbólico. A distinção aparece como a estrutura que define o lugar de cada agente no campo, como a estratégia do campo para determinar e justificar a posição que cada um ocupará de acordo com sua posição de origem. A história da cultura dos diferentes capitais e das diferentes práticas vividas constitui o indivíduo no campo, revelando o quanto é distinto do outro, havendo nesse processo a possibilidade de hierarquização. A distinção funcionaria tanto para a perspectiva individual quanto para o restante do campo, e é aquilo que coloca o agente em um determinado grau na hierarquia do campo, ou seja, os determinados capitais de acordo com a demanda de cada campo. Ela seria um conjunto de fatores, e viria à tona no cotidiano dos investimentos sociais (BOURDIEU, 2013; 2007).

Bourdieu (2007) coloca os intelectuais como uma fração dominada da classe dominante, vistos com distinção. A distinção, nessa perspectiva, isola o indivíduo porque ele se torna o distintivo. Nesse sentido, a distinção configura-se como um conjunto de enunciados, isto é, ela é produzida mediante um processo linguístico discursivo que tende a instituir e consagrar separações. Ao mesmo tempo, a distinção institui, investe e cria uma estrutura (toda estrutura é um conjunto de elementos) simbólica, pois seus bens são simbólicos. O intelectual foi constituído em um processo de distinção da nobreza. A intelectualidade, nesse contexto, seria um campo de produção dos bens simbólicos que vão gerar um enorme poder que dá sentido aos outros bens, inclusive aos econômicos. Nesse contexto, o intelectual seria um agente possuidor de bens simbólicos intercambiáveis com bens econômicos, um agente que produz conhecimento e reconhecimento e que dá legitimidade porque sua ação reproduz o campo, ou seja, produz um efeito que gera legitimação.

Sobre a valorização de determinados saberes, nessa concepção, entende-se que dentro das tensões do campo legitima-se as falas de alguns em detrimento das de outros. As escolhas científicas seriam, dessa forma, estratégias sociais, orientadas pelo lucro social e científico que é dado pelo campo. A definição da estrutura do campo científico dar-se-ia pela relação de forças entre os protagonistas das disputas,

[...] ou seja, pela estrutura da distribuição do capital específico (nas suas diferentes espécies) que puderam acumular ao longo das lutas anteriores. [...] Essas tomadas de posição são o produto da relação entre a posição no campo e as disposições (*o habitus*) do seu ocupante [...] (BOURDIEU, 2004a, p. 84-85).

Toda ação, nessa perspectiva, ocorre em um campo e o indivíduo é instituído para agir no campo. Cada indivíduo é instituído a ser como é dentro do campo pelo *habitus*. Além disso, pode-se afirmar que todo campo é performático, produtor de *habitus* e não estático. É como um cenário que não é fixo, que se constitui e se desfaz e que, apesar de não ser homogêneo, tem uma tendência homogeneizante. Além disso, o campo não é algo natural, mas instituído com base em regras que geram seu funcionamento, pressupondo um conjunto de relações possíveis, cambiáveis e intercambiáveis, que mudam de acordo com o campo. Essa instância envolve, ainda, limites que, embora não sejam físicos nem claramente perceptíveis, demarcam o dentro e o fora do campo, funcionando como linhas ritualísticas que têm o poder de excluir mesmo quem está dentro. No entanto, quando se conhece o campo, ele se desfaz, pois só existe enquanto é desconhecido, sendo legitimado por não haver conhecimento. A cultura dominante insere-se no campo como legítima e como única; nesse âmbito, a base do poder arbitrário são os grupos e as classes sociais. Há uma legitimidade da dominação, sendo uma força desconhecida pelos dominados. Trata-se de um duplo arbitrário da imposição de força, por haver a combinação de instrumentos de violência simbólica e de dissimulação da violência (BOURDIEU, 2007; 1992).

São constituídos, portanto, sistemas simbólicos que são estruturados e, por isso, capazes de exercer poder estruturante como instrumentos de conhecimento e comunicação. Esses sistemas teriam como função política servir de instrumentos para a legitimação e imposição da dominação. A dominação de uma classe sobre a outra constituiria a violência simbólica. Por conseguinte, há uma desmobilização das classes dominadas, que assumem uma falsa consciência, incorporando o discurso presente e legitimando as hierarquias postas. O poder das frações dominantes está embasado no capital econômico e depende de seu

reconhecimento para ser exercido, ou seja, deve ser ignorado como arbitrário pelos que exercem e pelos que estão sujeitos, havendo a crença em sua legitimidade.

Para Bourdieu (1992), são as relações de força que constituem as formações sociais e as condições sociais necessárias para que o poder seja exercido, sendo que toda relação de força implica um efeito simbólico. Essas relações de poder mantêm em posição dominante a ação pedagógica que esteja em consonância com os interesses dos grupos ou classes dominantes. Sendo assim, há a colaboração da ação pedagógica de modo tanto objetivo quanto indireto para a manutenção das relações de poder presentes na formação social, já que ela reproduz a cultura dominante, contribuindo, então, para a dominação dessas classes ou grupos.

De acordo com o autor, as relações de força presentes dentro de determinada formação social colocam em posição dominante também o arbitrário cultural que vai ao encontro dos interesses dos grupos ou classes dominantes. Por arbitrário, entende-se justamente a imposição de algo que é particular sobre o coletivo. Existe, no entanto, o reconhecimento da legitimidade da dominação, que constitui uma força passível de variação historicamente que impede que as relações de força sejam reconhecidas como tais, reforçando, dessa forma, a relação de força estabelecida. Há, então, o reconhecimento da legitimidade da ação pedagógica por conta do desconhecimento da verdade objetiva (BOURDIEU, 1992).

O arbitrário seria, portanto, o juízo que estabelece o valor de algo a partir de um único ponto de vista, qualificado como cultural porque culturalmente nos submetemos ao poder de decisão de alguém que ocupa uma posição superior. Dessa forma, aceita-se por reconhecimento e não por conhecimento, concebendo-o como algo natural. O arbitrário cultural produz, então, um reconhecimento, pois quando a imposição é reconhecida, deixa de ser arbitrário, e a ação entre agentes dentro da qual funciona o arbitrário produz a violência.

Partiremos, também, dessa perspectiva, para entendermos como se deu a relação entre os posicionamentos assumidos por Vianna diante dos diferentes contextos sociais, suas escolhas científicas, o arbitrário atuante em cada período e a valorização dos saberes por ele propagados, bem como o reconhecimento desses pelos pares.

2.3 A construção da história e do conhecimento a partir da Epistemologia Social

Thomas S. Popkewitz (1994) elabora a teoria da Epistemologia Social com o objetivo de fazer uma análise da história do currículo escolar. No entanto, acreditamos que essa perspectiva tem a contribuir para nosso trabalho, pois também traz uma análise das interferências do conhecimento na sociedade, prática conceitual e política. O autor entende a história como formas construídas de raciocínio e escreve sobre uma Epistemologia Social e Histórica, com a atenção voltada para compreender os padrões de pensamento e razão, os quais são concebidos como práticas sociais que, ao invés de apenas representarem os objetos do mundo, os constroem, sendo, tais práticas, relacionadas a questões de poder e regulação. O autor propõe, ademais, o questionamento daquilo que temos como dado, da razão e da racionalidade como modo de desestabilizar as formas de raciocínio predominantes. Ao discorrer sobre o currículo relacionado como constituição das regulações sociais, Popkewitz (1994) afirma que:

[...] Não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder (p. 185).

Popkewitz (1994) compreende, dessa forma, a história como algo além da simples interpretação a partir de dados examinados e afirma a existência de princípios para classificação e ordenação atrelados ao raciocínio científico que tendem a não ser percebidos. A história é tida, então, como uma interpretação dentre outras possíveis, como a construção do objeto por meio de determinadas lentes que são conceituais, e o raciocínio sobre os acontecimentos é concebido como algo relacionado às relações sociais e de poder. Por meio de regras de estudo refazemos os acontecimentos, transformando-os em dados que geram explicações e interpretações:

[...] as práticas linguísticas dos campos disciplinares envolvem certas regras de expressão e censura do significado, que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação. Através das regras de estudo disciplinar, as “coisas” do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados – não existe nenhum “comportamento” eleitoral ou “rendimento escolar” até que se comece a fazer perguntas que supõem essas “coisas” do mundo (POPKEWITZ, 1994, p. 175).

A compreensão que temos das coisas, nessa perspectiva, seria uma compreensão social, já que o sujeito não está isolado com seus pensamentos e não existem sujeitos únicos

na história, mas todos estão inseridos em um ambiente. Há uma tecnologia social, entendida pelo autor como “[...] um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável com pensamento, ação e auto-reflexão (sic.) [...]” (POPKEWITZ, 1994, p. 193).

O conhecimento, dessa forma, é tido como uma construção social e entende-se que durante todo o processo de construção histórica haveria um processo de regulação e controle que precisa ser considerado nas análises. Conceitos morais e políticos nesse processo seriam reclassificados como científicos. Adicionalmente, a linguagem é considerada para além de palavras e afirmações, pois inclui valores, prioridades e disposições. Os conhecimentos são construídos, transformados e adaptados; e a razão e a racionalidade também são construções históricas. Vão se construindo, dessa maneira, diversos discursos que dão forma a individualidades e coletivos e, no processo coletivo de construção dos sujeitos, não há neutralidade. Haveria, ainda, uma invenção do fato histórico, já que a história é tida como apenas uma interpretação dentre outras existentes, que enxerga seu objeto através de determinadas lentes, e não sob neutralidade. Nessa perspectiva, a Epistemologia Social histórica rompe, portanto, com a análise que assume os atores e os eventos como centrais e dirige sua atenção aos “[...] padrões de pensamento e razão, vistos como práticas sociais que constroem os objetos e o mundo e não ‘meramente’ representam aqueles objetos [...]” (POPKEWITZ, 1994, p.184).

É proposta a análise dos princípios que regem nosso pensamento, isto é, análise dos padrões pelos quais o conhecimento é construído, sabendo que essa construção não é um processo natural e neutro, mas socialmente construído. O que consideramos verdadeiro ou falso, e até as regras e padrões que constroem a linguagem, seriam moldados nas práticas sociais. Popkewitz (1994) afirma que:

[...] Fazer história como um estudo de epistemologia social é ver as cambiantes divisões de verdadeiro/falso em uma sociedade como relacionadas a relações de poder ao invés de como um resultado direto da existência de uma dada realidade [...] (p. 205-206).

Consideramos, então, que, para nosso trabalho, é de extrema importância analisarmos a história da avaliação educacional no Brasil não como um dado, mas como interpretações que estão de acordo com padrões socialmente construídos e sob efeitos de relações de poder. Além disso, configura-se a importância de partirmos da perspectiva da Epistemologia Social proposta por Popkewitz (1994), como fornecedora de concepções que formamos sobre o

mundo e os acontecimentos, e como “[...] uma forma de analisar as regras e os padrões pelos quais o conhecimento sobre o mundo é formado [...]” (POPKEWITZ, 1994, p. 197).

2.4 Procedimentos metodológicos embasados na Epistemologia Política

Partindo da perspectiva de Popkewitz (1994), com o intuito de analisar a atuação do Conselho Federal de Educação (CFE) a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), José Carlos Rothen (2004), por sua vez, elabora a proposta metodológica denominada Epistemologia Política, que consiste no estudo de paradigmas que embasam grupos na elaboração de políticas públicas e dos procedimentos de legitimação:

[...] Interpreta-se, aqui, que um determinado regime epistemológico é constituído de critérios e modelos dentro do jogo de forças na determinação de políticas públicas. Tomando como base a definição de Popkewitz, a Epistemologia Política “proporciona o contexto dentro do qual devem ser considerados as regras, os modelos” e as concepções de Estado – “através dos quais o mundo é formado”, isto é, através dos quais são construídas “as distinções e categorizações que organizam as percepções...”, as propostas de políticas públicas e “as formas de responder ao mundo” –, além de direcionarem a formulação de políticas públicas (ROTHEN, 2004, p. 95).

Rothen (2004) enfatiza a importância de se entender como a discussão das ideias é afetada por um regime epistemológico, e quais princípios determinam a ação de um determinado grupo e sua interpretação da realidade. Para o autor, há uma relação direta entre o exercício do poder e a produção de saberes/epistemes, afetando também a elaboração de políticas públicas: “[...] interpreta-se, aqui, que um determinado regime epistemológico é constituído de critérios e modelos dentro do jogo de forças na determinação de políticas públicas [...]” (ROTHEN, 2004, p. 95).

A partir da perspectiva de Foucault, Rothen (2004) busca a compreensão do exercício do poder, considerando-o como múltiplo, não emanado do centro para a periferia, mas reproduzido em todas as instâncias a partir do centro. Nessa perspectiva, entende-se, ainda, que não há verdade absoluta, mas regimes de verdade, que são constituídos em relações de poder. “[...] O estabelecimento da verdade não consiste em buscar enunciados que descrevam com perfeição a realidade, mas sim produzir enunciados que atendam a rituais sociais de legitimação de um discurso” (ROTHEN, 2004, p. 96). Sendo assim, ao se analisar propostas de políticas públicas, a ênfase não deveria ser sobre o autor, mas sobre o regime de verdade e nos princípios assumidos e legitimados por um grupo de autores na elaboração dessas propostas. Pode-se dizer, dessa forma, que o poder funciona como uma rede, com vários

“nós”. O Estado pode ser visto como uma rede de aparelhos, nos quais o poder é exercido e relações de poder determinam o posicionamento dos atores sociais. Dessa forma, compreendemos que Vianna faz parte de um dos nós que constituem as redes de saberes e poderes.

Rothen (2004) define, portanto, a Epistemologia Política como o estudo da constituição de um saber e defende que para analisarmos as políticas públicas precisamos compreender o conjunto de relações de poder que as envolvem, transcendendo os fatos políticos e, ao mesmo tempo, situando o contexto sócio-político – isso se fará necessário em nosso estudo.

Um estudo de Epistemologia Política é também, ao mesmo tempo, um estudo de história política e um estudo de história das mentalidades; isto significa que se trabalha, por um lado, com fatos políticos que podem ser datados precisamente e, por outro, com a construção de idéias (sic.) e concepções [...] Na Epistemologia Política, a história da mentalidade é relacionada com a história política (ROTHEN, 2004, p. 102).

Diante do exposto, podemos notar a importância de compreendermos que as relações de poder interferem na validação do conhecimento e na formulação de políticas públicas, além de entendermos a função do intelectual e sua relação com esses fatores. Reconhecemos que perceber como determinados discursos foram construídos oferece ferramentas para se estudar o passado e, nesse sentido, é determinante para este trabalho a compreensão de que Vianna e suas obras precisam ser estudados considerando sua inserção em determinados contextos.

É possível, portanto, partirmos das concepções expostas, tendo-as como base para analisarmos o papel que Heraldo Marelim Vianna, por ser um pesquisador de grande reconhecimento na área da avaliação educacional, desempenhou nas instâncias em que esteve inserido. Além disso, faz-se importante buscarmos perceber quais regimes de verdade a respeito da educação e, mais especificamente, da avaliação educacional foram propagados durante a trajetória da avaliação educacional no Brasil.

Tendo como base a Epistemologia Política de Rothen (2004), faremos uso dos seguintes procedimentos metodológicos:

a) Reconstrução da trajetória das concepções de avaliação educacional no Brasil, durante o século XX (com ênfase maior na segunda metade do século, período em que se enquadra a produção de Vianna);

- b) Elaboração de um breve panorama da história FCC no campo da avaliação educacional;
- c) Identificação de aspectos importantes da vida profissional e acadêmica de Vianna;
- d) Identificação de diferentes correntes teóricas a respeito da avaliação durante o período;
- e) Análise das obras selecionadas de Vianna;
- f) Identificação dos temas recorrentes em suas obras;
- g) Identificação das concepções sobre avaliação consideradas legítimas por Vianna;
- h) Identificação dos problemas considerados legítimos por Vianna;
- i) Identificação das soluções aceitas por Vianna para os problemas por ele apresentados.

3 TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Atualmente, pensar a avaliação é algo tão comum na área da educação que chega a parecer que esse tópico sempre fez parte desse escopo. No entanto, apesar de estar fortemente presente no contexto das instituições de ensino, pode-se considerar que os estudos e as discussões a respeito de uma avaliação educacional sistematizada ainda são algo relativamente novo no Brasil, sendo importante compreender como ela tem sido tratada e as diferentes concepções existentes acerca.

É notável, além disso, a prática constante de relacionar qualidade e avaliação no contexto atual. Porém, é necessária a compreensão de que há diferentes concepções de educação, de qualidade e, conseqüentemente, de avaliação, pois, resgatando a história da educação, podemos ver que elas se modificam de acordo com diferentes contextos políticos e sociais. Assim sendo, esta seção tem como objetivo recuperar o percurso da avaliação educacional no Brasil durante o século XX, relacionando-o aos diversos contextos a partir de uma revisão da literatura sobre o tema.

Ao estudar as concepções de avaliação desde a década de 1930 até 1980, Sandra M. Zákia Sousa (1995) percebe grandes mudanças. A autora indica que foi no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que passou a haver maior desenvolvimento das pesquisas em educação no Brasil, inicialmente com predomínio de temas relacionados à psicologia. Nesse período, sob influência da psicologia, a avaliação da aprendizagem era vista como medida, com foco na mensuração de desempenho de cada aluno, individualmente. Houve também, na década de 1960, um período em que a visão tecnicista foi predominante e a educação era vista por uma perspectiva economicista, havendo influência do pensamento de autores norte-americanos sobre a avaliação, partindo da concepção de “avaliação por objetivo”, formulada por Ralph Tyler e difundida por outros autores, incluindo Vianna, concepção que prosseguiu pela década de 1970. Posteriormente, chegando ao final da década de 1970, passou-se por um período de pessimismo, no qual se assumiu a relação entre educação e sociedade, mas vendo a escola como reprodutora da estrutura social, sem perspectiva de mudanças. Dentre outras mudanças ocorridas, das quais trataremos à frente, ao final do período analisado, a autora defende que a avaliação estava num processo incipiente que a observava como subsídio para a tomada de decisões e possibilidade de mudanças.

Já a partir da década de 1990, com a emergência das políticas neoliberais e uma nova organização do Estado, é enfatizada a avaliação de larga escala como um instrumento de regulação e controle por parte do Estado, que reformula seu papel de executor para regulador. A avaliação é concebida no sentido de mensurar o desempenho, tanto dos alunos como dos sistemas de ensino, tendo como base princípios mercadológicos (COSTA; CUNHA, 2012).

Percebendo, dessa forma, tais transformações ocorridas, procuramos compreender melhor como se deu essa trajetória. Para isso, organizamos uma divisão a partir de períodos em que mudanças significativas na concepção de avaliação ou educação como um todo estiveram presentes.

3.1 As primeiras experiências

João Luiz Horta Neto (2007), ao resgatar o percurso histórico da avaliação externa das escolas no Brasil, indica que datam de 1906 a 1918 as primeiras medições da educação no Brasil (parte do Anuário Estatístico do Brasil), ocorridas no Distrito Federal (Rio de Janeiro, na época), e que consistiram em uma coleta de dados sobre os níveis de ensino público e privado. Essa medição retornou em 1936 abrangendo todo o Brasil.

Já em 1926, ocorre o Inquérito, realizado pelo jornal *O Estado de São Paulo* e orientado por Fernando de Azevedo, que de acordo com José Carlos Souza Araújo (2006) tinha como objetivo diagnosticar a educação pública no Estado de São Paulo, estando inserido no movimento escolanovista presente na década de 1920 no Brasil. Trata-se, portanto, de uma investigação considerada por Araújo (2006) como “[...] uma obra-referência no campo da documentação histórico-educacional [...]” (p. 01), que utilizou depoimentos vindos de diversos municípios paulistas e questionários a respeito dos diferentes níveis e modalidades de ensino, dividindo-se em três seções, atentas a três níveis de ensino: ensino primário e normal, ensino técnico e profissional e ensino secundário e superior.

O Inquérito, de acordo com Araújo (2006), foi publicado somente em 1937, intitulado “A educação pública em S. Paulo”, e teve sua segunda edição publicada em 1960 com o título “A educação na Encruzilhada”. Além disso, Carmen Sylvia Vidigal Moraes (1994) ressalta que essa pesquisa fazia parte de uma campanha promovida pelo jornal por uma reforma educacional, reunindo opiniões de sujeitos vinculados à Liga Nacionalista e ao movimento educacional “renovador”. Para a autora, o Inquérito trouxe um plano de ensino coerente com princípios defendidos pelo setor liberal, que objetivava a reconstrução social primando pela

divisão de classes e por uma educação que facilitasse a dominação das massas e a seleção das elites.

De acordo com Natália de Lacerda Gil (2012), a década de 1930 destaca-se pelo crescimento da burocratização do Estado e do poder centralizado na União, havendo a criação de ministérios e órgãos federais específicos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Educação e Saúde, ao qual estavam vinculados o INEP e o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES). Gil (2012) afirma que com essa diferenciação entre órgãos específicos, estatística e educação passaram a ter suas atribuições divididas, e o campo estatístico enfrentou um processo de estruturação e tentativa de autonomia:

[...] A dificuldade estava em afirmar a autonomia do campo estatístico – o que implicava, por exemplo, o desinteresse pelas demandas externas – e, ao mesmo tempo, consolidar uma inserção legitimada no campo educacional e/ou burocrático que garantisse tanto o fornecimento dos dados primários quanto o uso das estatísticas produzidas naquele campo [...] (p. 512).

Ao analisar tanto a série *O ensino no Brasil*, produzida no campo estatístico pela SEES de 1939 a 1946, quanto as introduções dos Boletins publicados pelo INEP de 1939 a 1942, com autoria de Lourenço Filho, Gil (2012) compreende que havia uma tendência em despolitizar as ações administrativas relacionadas à educação por meio dos números. Havia, nessa perspectiva, uma tensão entre a neutralidade da estatística e a necessidade de sua interpretação. Tidos como objetivos e técnicos, os dados estatísticos eram considerados legítimos para o embasamento da tomada de decisão, no que diz respeito à gestão da educação pública, e valorizados como objetos importantes para planejamento, avaliação e aplicação de recursos em educação.

Objetividade e racionalidade viriam supostamente substituir o arbítrio, a rotina e a intuição na condução das questões do ensino, conferindo-lhes, portanto, pelos elementos técnicos mobilizados (como a estatística), maior eficiência [...] (GIL, 2012, p. 523).

No que se refere ao âmbito interno escolar, Sousa (1995) coloca que as avaliações predominantes no período de meados da década de 1930 a meados de 1950 tiveram como foco de análise os educandos e seu desempenho individual, sem considerar seu contexto, havendo uma tendência vinda dos Estados Unidos de mensurar habilidades por meio de testes padronizados. Eram presentes, então, testes de inteligência, a partir dos quais as diferenças no desempenho eram interpretadas como ligadas a fatores biopsicológicos. A avaliação da

aprendizagem, dessa forma, era tida como medida de capacidades, como quantificação, envolta de objetividade, imparcialidade e inflexibilidade. Na mesma linha de raciocínio, Horta Neto (2007) afirma:

No início da década de trinta, houve no mundo um renovado interesse pela avaliação dos processos que aconteciam na escola, notadamente nos Estados Unidos, coincidindo com o momento em que houve um forte aumento da demanda por educação nos países centrais, trazendo questionamentos sobre se o conteúdo do que se aprendia na escola era o necessário para a vida em sociedade. Esta preocupação não era a central quando a educação ainda não era massiva, e era destinada à elite que mantinha seus filhos na escola e que controlava de perto seus resultados (p. 01).

Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012) afirmam que, apesar de aumentarem os estudos na área e de o interesse do Estado em incluir a avaliação no planejamento educacional estar presente desde a década de 1930, somente no final dos anos 1980 (década que trataremos posteriormente) a avaliação passa a fazer parte das políticas e práticas do governo voltadas à educação básica. Também Maria Inês de Matos Coelho (2008) ressalta que o interesse por avaliação sistêmica no Brasil teve início nos anos 1930, mas apenas como esboços, dando base à proposta de sistema de avaliação nacional presente nos anos 1980. Trata-se, portanto, de um período em que a estatística e os dados objetivos ganharam ênfase, valorizando-se a neutralidade na medição.

3.2 Década de 1950: uma nova perspectiva de educação

Os anos 1950 incluem algumas inovações nas perspectivas sobre educação e avaliação já que, de acordo com Sousa (1995), em meados dessa década, houve o deslocamento das pesquisas de cunho psicológico para a relação entre escola e sociedade, bem como, ocorreu a criação, em 1956, da fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de Centros Regionais, a partir de uma perspectiva sociológica de educação.

Dirce Nei Teixeira de Freitas (2005) afirma que data também desse período o início da avaliação de larga escala como recomendação de organismos internacionais aos países em desenvolvimento. A avaliação era recomendada como condição para o planejamento educacional. Essas recomendações foram tratadas como referência para a formulação de políticas educacionais. Segundo Freitas (2005),

A pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento foram recomendados, desde os anos 50, como recursos imprescindíveis para que os mais diversos países pudessem conhecer e governar a educação básica em seu território.

Tais recomendações foram anunciadas como referência e impulso a iniciativas político-administrativas [...] (p. 83).

Apesar disso, conforme destacado na seção anterior, ainda não houve nessa década uma proposta de avaliação sistêmica da educação, mas pôde-se observar a presença de uma nova perspectiva, já que a psicologização da educação passou a dar lugar a uma abordagem mais sociológica.

3.3 Década de 1960: educação como investimento

Chegando à década de 1960, houve uma concepção de educação como investimento, com ênfase em estudos que a relacionavam a aspectos econômicos e influência do tecnicismo, que tem como princípios a racionalização do trabalho, a produtividade e a eficiência. Esses pressupostos eram advindos da teoria de Ralph Tyler², que pode ser considerado pioneiro no desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistemática que começou a se expandir em 1949 e teve seus paradigmas ampliados e aperfeiçoados por outros autores (SOUSA, 1998).

É nessa década que se destacam duas experiências que podem ser compreendidas como avaliações do ensino superior ligadas ao processo de Reforma Universitária durante o período da ditadura militar no Brasil e que tomaram forma como relatórios. A primeira delas foi o estudo realizado em 1965 pelo americano Rudolph Atcon, que era membro da *Agency International Development* (AID) e foi designado consultor do Ministério da Educação e Cultura. De acordo com Vânia Regina Boschetti (2007), Atcon tinha como ideário a educação como base para o desenvolvimento do continente latino americano e, após visitas a diversas instituições de ensino superior do Brasil, forneceu ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) uma série de “recomendações” referentes a diferentes aspectos que deveriam ser reformulados. Carla Busato Zandavalli (2009) afirma que dados estatísticos confiáveis são recomendados, denunciando, assim, a necessidade de levantamento preciso sobre as condições reais das universidades para possibilitar o melhor domínio das mesmas.

O objetivo, nessa perspectiva, era que Atcon, partindo de sua pesquisa nas instituições, orientasse a implantação de um novo modelo de universidade, baseado nos princípios da

² Ralph W. Tyler foi um pesquisador e avaliador norte-americano cujos escritos provocaram grande impacto na literatura por volta dos anos 1950, de acordo com Depresbiteris (1989). Sua teoria entende que o processo de avaliação, em sua essência, consiste em “[...] determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (TYLER, 1975, p.98). Para o autor a avaliação, é, portanto, “[...] o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (TYLER, 1975, p. 98).

administração empresarial como eficiência, rendimento, e construindo um “[...] suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao propalado Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais [...]” (BOSCHETTI, 2007, p. 224). Tinha-se, portanto, a concepção de universidade como instituição essencial para a formação de mão de obra capacitada para atuar diante da expansão de novas tecnologias, sendo então indispensável ao desenvolvimento do país.

Sobre a relevância desse estudo e de seu relatório que ficou conhecido como “Plano Atcon” para o período, constituindo uma experiência avaliativa significativa que gerou influência na Reforma Universitária realizada em 1968, Zandavalli (2009) afirma:

O Plano Atcon carrega grande importância para a área da avaliação, pois constitui um dos primeiros processos avaliativos oficiais da estrutura da universidade brasileira. E a aplicação de suas sugestões também pressupõe processos avaliativos, na medida em que busca controlar a utilização de recursos e gerar uma correspondência entre investimentos e resultados (p. 392).

Já a outra experiência avaliativa do período ocorreu no final de 1967 e teve seu resultado conhecido como Relatório Meira Mattos. Trata-se do estudo e das recomendações feitos por uma comissão designada pelo presidente Costa e Silva que, de acordo com Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), estava preocupado com a “subversão estudantil”. A comissão foi presidida pelo Coronel Carlos de Meira Mattos e no Decreto nº 62.024 de dezembro de 1967, teve delineadas as seguintes finalidades:

- a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (BRASIL, 1967).

No entanto, Zandavalli (2009) ressalta que, apesar de mencionar levantamentos de informações, não há, no relatório, a descrição de dados mais rigorosos que permitam analisar o sistema educacional. Para a autora, isso se deve à ênfase clara da Comissão ao âmbito repressor e ideológico, além de que, ao contrário do caso de Atcon, havia uma ausência de bases de dados legítimas. A proposta da Comissão elaborada no relatório, de acordo com Fávero (2006), era reforçar os princípios de autoridade e disciplina nas universidades, ampliar vagas, implantar o vestibular unificado, criar cursos de curta duração e enfatizar aspectos técnicos e administrativos; alguns desses princípios foram incorporados na Reforma Universitária em 1968.

No que diz respeito aos princípios que embasavam as discussões sobre avaliação no período, Sousa (1998) pontua que a influência norte-americana, de paradigma positivista e que valorizava a comparação de resultados, esteve presente no contexto brasileiro, permanecendo até a década de 1970. Nessa perspectiva, somente aspectos mensuráveis poderiam ser avaliados, comparando resultados com objetivos traçados previamente. De acordo com Gatti (1987),

O uso de testes educacionais de modo mais generalizado se deu no Brasil a partir de meados da década de 60. Seu emprego em nosso meio está muito associado a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação. É, também, neste período que uma perspectiva mais tecnicista e economicista começa a dominar na área educacional, principiando a 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 (p. 34).

Ainda, Gatti (2009) afirma que nessa década houve efetivamente uma preocupação com uma avaliação que tivesse mais claramente definidos seus critérios, voltando a atenção para uma formação mais aprofundada de profissionais, inclusive no exterior. Para Sousa (1995), nas décadas de 1960 e 1970 predominava uma concepção de avaliação por objetivo que, na perspectiva de Ralph Tyler, visava verificar se os alunos alcançaram os objetivos esperados. Dentre os autores brasileiros que publicaram orientações para testes e medidas pode ser citado Heraldo Marelim Vianna.

Freitas (2005) faz uma descrição desse período no que se refere às concepções de educação e avaliação educacional presentes e afirma que no Brasil, durante o período do Regime Militar (1964-1984), o enfoque econômico característico da administração pública passou a estar presente também nas políticas relacionadas à educação e na sua administração, apoiando-se em influências internacionais. Houve, ainda, enfoque no planejamento educacional como parte do planejamento governamental e destaque para a avaliação e os dados estatísticos como necessários a esse planejamento pois, de acordo com Freitas (2005), “[...] são meios indispensáveis para a ampliação de conhecimentos essenciais à eficácia dessa intervenção estatal no desenvolvimento” (p. 90).

Horta Neto (2007) atenta para a relação trazida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada em 1961, entre qualidade e índices de produtividade do ensino, tendo como enfoque seu custo, fatores esses que viriam a ser valorizados posteriormente nas políticas educacionais de cunho neoliberal. O autor pontua, também, que a década de 1960 foi um período em que esteve presente a associação entre

avaliação e qualidade. Ressalta, ainda, consequências do Relatório Coleman, proveniente do primeiro levantamento em larga escala sobre dados educacionais, que foi realizado nos Estados Unidos em 1965 e que verificou grande interferência de variáveis socioeconômicas no desempenho dos estudantes.

[...] Pela primeira vez verificou-se que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas (Bonamino e Franco, 1999; Vianna, 2005). Os resultados desse relatório foram amplamente divulgados em diversos países, inclusive no Brasil, dando origem a debates e estudos acadêmicos sobre os fatores que influenciavam a qualidade educacional (HORTA NETO, 2007, p. 02).

Sendo assim, pode-se concluir que se tratou de um período em que a relação entre educação e aspectos econômicos foi enfatizada, tanto no que tange aos custos da educação quanto à influência de fatores socioeconômicos nas variações de desempenho dos estudantes. Diante de uma perspectiva tecnicista, a avaliação era pensada através de um paradigma positivista como verificação/medida apenas de aspectos mensuráveis, que poderiam ser comparados com os objetivos traçados inicialmente.

3.4 Década de 1970: abertura para novos modelos

Dando enfoque à avaliação, Sousa (1998) cita diversos autores no Brasil e no mundo que rejeitavam o paradigma positivista de comparação de resultados. Dessa forma, começou a haver propostas de avaliações que considerassem o processo, que possibilitassem intervenções, que subsidiassem a tomada de decisões, que levassem em consideração fatores que influenciam a aprendizagem. Na década de 1970, uma concepção de avaliação formativa e somativa, coexistindo com as concepções anteriores, passou a impactar autores brasileiros que buscavam desenvolver novos modelos de avaliação tanto qualitativa quanto quantitativa.

Sousa (1995) indica que no final dessa década, com o processo de redemocratização do país, emerge a visão de escola enquanto reprodutora da sociedade. Essa perspectiva serviu para que passassem a relacionar educação e contexto social, mas ao mesmo tempo causou uma espécie de conformismo/imobilidade. Houve falta de perspectiva de mudança.

Conclui-se, portanto, que foi uma década em que a avaliação foi olhada para além de apenas medida, mas como possibilidade de reflexão e embasamento para ações. Além disso, a educação e a escola passaram a ser percebidas em sua relação com a organização da sociedade, apesar do pessimismo quanto à sua transformação.

3.5 Década de 1980: novas propostas

Somente nos anos 1980, com a transição democrática e a elaboração da Constituição, começa a haver uma valorização da escola enquanto espaço de ação e possibilidade de transformação. A escola é considerada como espaço de reprodução, mas também de produção e, assim sendo, percebe-se a necessidade de se conhecer seu funcionamento e organização, por conseguinte, passa-se a relacionar a avaliação à tomada de decisões. Segundo Freitas (2005):

A princípio proposta como instrumento de integração e racionalização do planejamento e da racional utilização de recursos, a avaliação passou a ser prescrita como estratégia de modernização institucional-administrativa, assim como de controle da efetivação de programas/projetos e ações do governo central (1964-1979). Com a crise do planejamento e a subsequente (sic.) introdução do denominado “planejamento participativo (1980-1984), ela foi anunciada como meio para assegurar-se a “ótica dos beneficiários” e, no contexto da transição para a democracia (1985 a 1989), apareceu como recurso necessário à redefinição das funções da escola, pois viabilizaria o estabelecimento de padrões mínimos de desempenho em nível nacional, que se tornara imperativo com a descentralização. Assim, a informação propiciada pela “medida-avaliação” passou a ser declarada recurso indispensável para o alcance de objetivos de democratização da educação e de melhoria da qualidade do ensino (p. 90).

Há o reconhecimento da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais. Uma corrente de autores com pensamento progressista passa a questionar e se opor às teorias psicologizantes e a defender a necessidade de mudanças na educação para fornecer subsídios para a transformação social. Dessa forma, a função política da avaliação começa a ser pensada por diversos autores. Percebe-se que a avaliação demonstra o que se espera da escola, abrangendo assim um posicionamento. Esses autores passaram a “[...] construir uma nova teoria de avaliação que pudesse produzir modificações de práticas para superar no cotidiano escolar as indignidades já exaustivamente denunciadas” (SOUSA, 1998, p. 165).

Há, portanto, um redirecionamento da função da avaliação e ênfase em avaliações qualitativas, que levassem em consideração o processo em detrimento do produto. De acordo com Gatti (2009), nesse período

[...] o pensamento educacional volta-se à crítica dos empirismos, dos tecnicismos, das operacionalizações burocráticas e a área de avaliação, que mal começara a formar quadros, sofre uma retração grande no seio das universidades (p. 10).

Sobre uma proposta de avaliação mais sistematizada, Gatti (2009) alerta que apesar de alguns estudos e experiências avaliativas pontuais realizadas até então, a preocupação de

administrações públicas com uma avaliação sistemática de redes de ensino só apareceu em nível nacional “a partir de 1988, com alguns estudos exploratórios, ocorrendo a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1990 [...]” (p. 09).

José Carlos Rothen e Gladys Beatriz Barreyro (2011) também destacam que as primeiras experiências sistemáticas de avaliação educacional no Brasil foram iniciadas na década de 1980. Bonamino e Sousa (2012), por sua vez, reforçam o colocado, afirmando também que a organização sistemática da avaliação dos ensinos fundamental e médio acontece no final da década de 1980, sendo posteriormente denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1991.

No que diz respeito especificamente à educação superior, de acordo com Barreyro e Rothen (2011), foi também na década de 1980 que a avaliação passou a fazer parte da agenda de políticas públicas, tendo sido esse um período marcado por diversas experiências de autoavaliação em universidades brasileiras – como a Universidade de Brasília e a Universidade de São Paulo – e pela publicação pelo Ministério da Educação (MEC) de documentos dentre os quais se destacam o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983, o relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), em 1985, e o relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), em 1986.

Ainda assim, Barreyro e Rothen (2011) afirmam que esse foi um período de propostas, mas que “na década de 1980, não foi implantada pelo poder público uma sistemática contínua de avaliação da educação superior. A movimentação na década de 1980 sinaliza a futura adoção de avaliação da educação superior [...] (BARREYRO; ROTHEN, 2011, p. 77-78).

3.6 Década de 1990: início da consolidação da avaliação

Freitas (2005) afirma ser na década de 1990, em um contexto de intensificação da internacionalização do capitalismo e das recomendações das organizações internacionais, que passa a haver a valorização da avaliação relacionada ao novo papel do Estado, que tem como metas satisfazer a educação básica de todos, havendo equidade e mantendo um padrão mínimo de qualidade. A proposta era uma avaliação de desempenho (tanto individual quanto de sistemas), centrada nos resultados e em aferir esse padrão mínimo. Com a modificação do papel do Estado, pregando o compartilhamento de responsabilidades e o uso da avaliação

como instrumento de controle, a avaliação assumiu caráter imprescindível e teve como princípios: equidade, eficiência e eficácia.

Para aumentar a capacidade de gestão, entre outras medidas, seria preciso impulsionar processos de descentralização, regionalização e desconcentração, desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados e sistemas de informação e investigação para a tomada de decisões. A introdução de diferentes modalidades de avaliação foi apontada como medida com alto potencial de dinamização dos sistemas educacionais, pois permitiriam tornar mais visíveis os impactos individuais e sociais dos processos educacionais, com o propósito de fomentar uma melhor qualidade dos mesmos (FREITAS, 2005, p. 93).

Rothen e Barreyro (2011) vão ao encontro do exposto por Freitas (2005), afirmando que a década de 1990 foi um período de reformas educacionais na América Latina no qual foi influente uma concepção hegemônica de Estado referente à mudança do seu papel. O Estado passa a delegar suas atividades para o setor privado e a ter menos ingerência nas atividades econômicas. Há o questionamento de direitos dos cidadãos, pautado na relação custo/benefício, priorizada por políticas de ajuste fiscal.

De acordo com Rothen e Barreyro (2011), a avaliação aparece, portanto, como um instrumento para que o Estado, olhando apenas para resultados finais, continue exercendo controle sobre a educação, apesar de ter desconcentrado suas funções. À avaliação feita em sala de aula pelo professor e à autoavaliação da escola soma-se a avaliação de sistemas educacionais, que no Brasil surge com o SAEB, considerando-se que a avaliação dos estudantes seria voltada para o produto final das aprendizagens, sem levar em conta especificidades, e estabelecendo metas por meio de índices de regulação dos sistemas que são criados a partir dos resultados das avaliações.

Na década de 1990, a avaliação da educação tornou-se central no desenvolvimento das políticas públicas para o setor, principalmente no momento que se implantaram a visão gerencial da educação e sua mercantilização. Na primeira década do século XXI a idéia (sic.) da inevitabilidade da avaliação da educação faz parte do imaginário social. Tanto nas visões mais democráticas como na visão gerencial, ela é compreendida como mecanismo primordial na garantia da qualidade da educação ou pelo menos reveladora das mazelas da educação brasileira (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 11).

É importante destacar, também, que Sousa (1998) afirma que a ênfase na dicotomia entre avaliação quantitativa e qualitativa e entre processo e produto só foi alterada na década de 1990, quando se percebeu sua complementaridade e começou-se a considerar a avaliação enquanto instrumento para análise do desenvolvimento do aluno, mas não mais como legitimadora de aprovação ou reprovação.

Apesar de reconhecer que a avaliação foi tratada na Constituição de 1988 de forma associada à qualidade e entendida como um dos eixos estruturantes das políticas públicas educacionais na década de 1980, Coelho (2008) também coloca o período de 1990 como marco em que se consolida a implantação de um sistema de avaliação externa da educação básica, o SAEB, propondo uma avaliação quantitativa com foco nos resultados e consolidando a ligação do ato de governar à regulação da qualidade da educação a nível federal.

Maria Helena Guimarães de Castro (2009) coloca-se em direção a essa perspectiva, afirmando que

[...] Até o início dos anos 90, com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da Capes, as políticas educacionais eram formuladas e implantadas sem qualquer avaliação sistemática. Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente, até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país [...] (p. 177).

Coelho (2008) destaca, ainda, a influência dos organismos internacionais por ações com foco em eficiência, eficácia, produtividade, desempenho, incentivo por mérito e ênfase nas necessidades do mercado de trabalho. Houve, nesse período, ênfase em estudos com o objetivo de entender o que leva as escolas à efetividade, o que determina sua eficácia, capacidade de interferir positivamente no desempenho dos alunos.

O “núcleo duro da avaliação da aprendizagem”, expressão de Barretto (2000), é o outro modelo de discurso na produção científica brasileira dos anos 90. É o “modelo de avaliação em larga escala”, “ancorado no paradigma positivista” com “papel estruturante das reformas educacionais em curso no país”. Essa nova abordagem da avaliação também significa uma nova lógica nas políticas públicas, sendo implementadas em educação (COELHO, 2008, p. 240).

Sousa (2005) também discorre sobre a intensificação das avaliações de programas e ações de governo, que ganhou ainda mais força na década de 1990, “[...] na medida em que a avaliação passa a ocupar papel central na formulação e implementação das políticas educacionais” (p. 18). Segundo a autora, os organismos internacionais exigem avaliação de programas/projetos que financiam e, assim, o foco mudou da avaliação do currículo para a avaliação de programas e projetos de políticas educacionais. Os gestores públicos passaram a ser os principais destinatários das avaliações, para os quais os resultados servem de subsídio para a tomada de decisões.

As trilhas metodológicas percorridas nas avaliações de projetos e programas desenvolvidos no âmbito de políticas governamentais foram diversificadas. Tendo como propósito dominante, embora não exclusivo, cotejar finalidades e objetivos pretendidos e resultados obtidos, elas recorrem a procedimentos diversificados que abarcam desde levantamentos e análises de dados estatísticos, análise documental, avaliação de rendimento de alunos como indicador de resultados de dadas políticas e estudos de caso, de contextos escolares, visando apreender a concretização de determinados programas a partir de referenciais e condicionantes diversos (SOUSA, 2005, p. 19).

No âmbito da educação superior, por sua vez, Barreyro e Rothen (2011) colocam que a avaliação também teve seu início como política pública na década de 1990, com a implantação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) em 1993, que foi uma proposta do MEC às universidades federais de avaliação interna da graduação, a qual seria aderida voluntariamente e teria participação dos envolvidos nos processos educacionais. Valorizando a dimensão política da avaliação, o objetivo da proposta seria propiciar a prestação de contas da universidade à sociedade. A avaliação era concebida, ainda, como ferramenta de gestão que permitiria à instituição planejar ações para melhoria. Nessa perspectiva, estava presente a valorização da autonomia da universidade, além de uma concepção de avaliação formativa/emancipatória, sem ligação com o financiamento. Caberia ao Estado, portanto, estimular a adesão das instituições à avaliação e financiá-la.

Já na segunda metade da década, com o início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), promoveu-se uma Reforma do Estado com o objetivo de minimizar a atuação do Estado como prestador de serviços públicos. Nesse contexto, o PAIUB, de acordo com Rothen e Barreyro (2011b), foi sendo esvaziado e gradualmente substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou conhecido como “Provão”. Houve a substituição do CFE pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, com isso, o poder de regulamentação do sistema passou a pertencer ao MEC, que implantou uma sequência de atos normativos, inserindo o ENC como exame obrigatório. Tratava-se de uma avaliação focada no produto final, com a concepção de que deveria estimular a competição entre instituições gerando, assim, aumento na qualidade da educação, e visando fornecer informações sobre as instituições ao mercado e monitorar a expansão da educação superior pela iniciativa privada.

Sobre a atuação do Estado nessa configuração, Barreyro e Rothen (2011) afirmam:

A ênfase da ação estatal não foi típica do Estado provedor (apesar de manter IES públicas federais) e nem de um Estado regulador, mas, sim, teria a figura de um Estado avaliador. Em outras palavras, não promoveria a educação superior e elaboraria normas flexíveis, bem como não assumiria o papel de fiscalizar as instituições. Em última instância, o Estado cumpriria o papel de mediar a relação entre o fornecedor de educação superior (as IES) e o mercado consumidor. Essa

mediação ocorreria tanto pelo fato de o Estado avaliador informar à população os resultados da sua avaliação como no sentido de autorizar o funcionamento das IES (p. 81).

Inicia-se aí, portanto, a concepção de avaliação como instrumento de regulação da educação superior, presente também nas propostas posteriores.

3.7 Resgatando o percurso

Para melhor ilustrar o percurso da avaliação no Brasil traçado a partir dos referenciais utilizados, construímos o Quadro 1: Trajetória da Avaliação Educacional no Brasil, que traz as concepções de educação e avaliação, as influências internacionais e os diferentes contextos do país de acordo com cada período estudado.

Quadro 1 - Trajetória da Avaliação Educacional no Brasil

| Período | Contexto Nacional | Educação | Avaliação | Influências Internacionais |
|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Primeira metade do século XX | <p>Primeiras medições da educação no Brasil.</p> <p>Realização de inquéritos e valorização de dados estatísticos.</p> <p>Aumento de estudos na área da avaliação educacional e interesse do Estado em incluir a avaliação no planejamento educacional.</p> <p>Criação do IBGE, e do Ministério da Educação e Saúde, que incluía o INEP e o SEES.</p> | <p>Foco nos educandos e em seu desempenho individual. Não se considera o contexto.</p> <p>Diferenças de desempenho são atribuídas a fatores biopsicológicos.</p> | <p>Avaliação como medida de capacidades, quantitativa, objetiva, imparcial e inflexível. Realização de testes de inteligência.</p> | <p>Tendência vinda dos EUA de mensurar habilidades por meio de testes padronizados.</p> |
| Década de 1950 | <p>Fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (1956) e de Centros Regionais, pautando-se em uma perspectiva sociológica de educação.</p> | <p>Perspectiva sociológica.</p> <p>Mudança de foco dos estudos de aspectos psicológicos para a relação entre escola e sociedade.</p> | <p>Avaliação como referência para a formulação de políticas educacionais.</p> | <p>Avaliação de larga escala recomendada por organismos internacionais aos países em desenvolvimento.</p> |
| Década de 1960 | <p>Início da ditadura militar.</p> <p>Atenção a critérios de</p> | <p>Influência tecnicista.</p> <p>Paradigma positivista.</p> | <p>Avaliação como medida.</p> <p>Testes objetivos.</p> | <p>Influência norte-americana de caráter tecnicista e positivista</p> |

| | | | | |
|-----------------------|--|--|--|-------------------------|
| | <p>avaliação e incentivo à formação de profissionais qualificados.</p> <p>Elaboração de relatórios a respeito da situação da educação superior, seguidos de recomendações.</p> | <p>Educação como investimento, com ênfase em aspectos econômicos.</p> <p>Princípios: racionalização do trabalho, produtividade, eficiência e eficácia.</p> | <p>Comparação de resultados com objetivos traçados previamente.</p> <p>Associação entre avaliação e qualidade.</p> <p>Avaliação e dados estatísticos tidos como necessários ao planejamento.</p> | – Ralph Tyler e outros. |
| Década de 1970 | <p>Processo de redemocratização do país (final da década).</p> <p>Novas propostas.</p> <p>Início da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES em 1976.</p> | <p>Rejeição de diversos autores brasileiros ao paradigma positivista.</p> <p>Relação entre educação e contexto social. Escola enquanto reprodutora da sociedade.</p> <p>Conformismo/pessimismo.</p> <p>Falta de perspectiva de mudanças/imobilidade.</p> | <p>Foco no processo, e não somente no produto.</p> <p>Avaliação como subsídio à tomada de decisões.</p> | |
| Década de 1980 | <p>Transição democrática.</p> <p>Elaboração da Constituição.</p> <p>Primeiros estudos exploratórios em nível nacional.</p> <p>Organização sistemática da avaliação dos ensinos</p> | <p>Corrente progressista. Oposição a teorias psicologizantes.</p> <p>Valorização da escola como local de ação e da educação como subsídio à transformação social.</p> | <p>Reflexões sobre a função política da avaliação.</p> <p>Valorização da avaliação qualitativa do processo, possibilitando mudanças nas práticas com o objetivo de superar desigualdades.</p> | |

| | | | | |
|-----------------------|---|---|--|--|
| | fundamental e médio. Avaliação como parte da agenda de políticas públicas para a educação superior. | | Avaliação que permita conhecer a escola. Relação entre avaliação e tomada de decisões. | |
| Década de 1990 | Intensificação e internacionalização do capitalismo. Intensificação das avaliações de programas e ações do governo. Desresponsabilização do Estado pela execução e responsabilização das instituições por seus resultados. Consolidação do SAEB e implantação do PAIUB e do ENC. | Princípios: equidade, eficiência, eficácia, produtividade, desempenho, incentivo por mérito e atendimento às necessidades do mercado de trabalho. | Avaliação para aferir um padrão mínimo de qualidade. Avaliação como instrumento de análise da organização e funcionamento escolar, de controle e regulação da qualidade, imprescindível à formulação e implementação das políticas educacionais e à tomada de decisões. Mudança de ênfase da dicotomia entre avaliação quantitativa e qualitativa para a percepção de sua complementaridade. | Seguimento de recomendações das organizações internacionais para a educação. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, conclui-se, de acordo com Coelho (2008), que a avaliação está presente há mais de vinte anos como instrumento regulador da administração geral e competitiva do “Estado Avaliador”, tendo como função monitorar a qualidade, isto é, verificar se foi cumprido o que se espera. É utilizada a abordagem das competências, considerada uma perspectiva individualista e fragmentária, e a responsabilização e divulgação de resultados apresentadas como instrumento para a transparência e participação dos envolvidos na tomada de decisões. Existe uma cultura gerencial, na qual o Estado deixa de executar para regular e avaliar.

[...] A avaliação passa a ser ressaltada não mais apenas como um recurso de administração dos governos segundo um novo papel do Estado, mas como um recurso da própria sociedade na definição dos rumos da educação que reconheça como necessária e desejável, a partir de um dimensionamento daquela que existe de fato. Aponta, pois, para uma direção na qual se pode pensar a avaliação como recurso de uma administração pública, entendida esta para além do sentido estrito de administração governamental ou estatal. Com a alteração da perspectiva, a avaliação passa a ser considerada uma questão de interesse local e global, nacional e subnacional, nacional e internacional (FREITAS, 2005, p. 95).

Sendo assim, entende-se que diante dessa nova configuração de Estado há uma desresponsabilização deste quanto aos resultados e, ao mesmo tempo, a regulação. A avaliação serve, dessa forma, como instrumento para que o Estado tenha controle sobre as políticas educacionais, visando a resultados, mas responsabilizando as instituições de ensino por eles.

4 CONTEXTUALIZANDO: A TRAJETÓRIA DA FCC E DE HERALDO MARELIM VIANNA

Na presente seção, abordaremos, de modo sucinto, a criação e a trajetória da FCC, bem como a trajetória de Vianna, com foco em como se deu sua inserção no campo da avaliação educacional e sua relação com a FCC. Feito isso, exporemos também os dados que levantamos sobre a produção de Vianna, os temas que trabalhou, os períodos e os veículos onde publicou seus textos, dentre outras informações relevantes.

4.1 A trajetória da Fundação Carlos Chagas

A FCC descreve-se em sua página na *internet*³ como uma entidade fundacional de direito privado e sem fins lucrativos. Ela foi criada em 1964, período em que os exames vestibulares estavam em ascensão, tendo o objetivo de embasar um exame específico do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM). Esse exame, de acordo com Sousa (2005), surgiu no mesmo ano, em decorrência da decisão de algumas faculdades pela realização de exames vestibulares conjuntos para a área de biológicas, pois até então cada faculdade selecionava uma comissão de professores para prepararem e executarem seu próprio exame.

Gatti (2004) afirma que a criação da Fundação foi impulsionada por um grupo de professores universitários-pesquisadores, estudiosos pioneiros na área, que tinham destaque internacional, em busca de uma resposta melhor e mais transparente para a seleção para o ensino superior, que deixasse de lado a especialização excessiva característica dos vestibulares da época, dando espaço a alunos com um domínio mais amplo dos conhecimentos. Com o intuito de dar suporte de especialistas em medidas e gerir o exame, a atuação da FCC foi pioneira, inspirando e assessorando outras iniciativas e instituições relacionadas a vestibulares e processos seletivos.

Gina Glaydes Guimarães de Faria (2008) indica que, em 1968, a FCC começou não só a elaborar projetos de avaliação educacional, mas também a atuar na área de seleção de recursos humanos, prestando serviços técnicos e de consultoria na realização de processos seletivos tanto a órgãos públicos quanto a empresas privadas. Ressaltando o pioneirismo da Fundação, Gatti (2004) destaca que a instituição tinha como objetivo “[...] propiciar apoio e

³ Em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/>>. Acesso em 09 janeiro 2018.

condições para pesquisas na área educacional, num período em que essa pesquisa era rarefeita e pouco valorizada. Era objetivo, também, formar, na prática do trabalho de pesquisa, novos pesquisadores” (p. 10-11).

No início da década de 1970, estrutura-se na Fundação um Departamento de Pesquisas Educacionais que, de acordo com Faria (2008), foi criado em um contexto, no qual, a preocupação com os critérios de seleção para o vestibular estava fortemente presente, de modo particular no estado de São Paulo, devido à expansão do ensino médio e à alta demanda pelo ensino superior por parte das classes médias. Havia, de acordo com a autora, “[...] preocupação com o estudo científico dos processos de avaliação educacional [...]” (FARIA, 2008, p. 20), que foi o que originou tanto a Fundação quanto o departamento. Esse departamento, além de incorporar pesquisas que já estavam em desenvolvimento, passou a abarcar novos projetos, abordando diversas questões relevantes tanto do âmbito social quanto educacional.

Gatti (2004), ao abordar a trajetória da FCC, destaca que o departamento foi colocado como sendo um “[...] centro de investigação científica independente de qualquer universidade, de qualquer outra instituição, ou de qualquer órgão público [...]” (p. 10), construindo conhecimentos durante sua trajetória e dialogando com sociedade, governos, universidades e comunidades. A partir de sua criação, cria-se eixos de pesquisa específicos, que geraram grupos de pesquisa sobre assuntos como gênero, raça/etnia, educação infantil, direitos humanos, dentre outros (FARIA, 2008).

Em 1971, a Fundação cria seu próprio periódico, a revista *Cadernos de Pesquisa*, com o objetivo de tratar questões referentes à educação de forma ampla, abordando as diversas questões que a envolvem e as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, a partir de diferentes perspectivas. A intenção era divulgar a produção na área e proporcionar troca e debates a respeito de questões referentes ao tema⁴.

Seguindo com a atuação no âmbito de exames de seleção, posteriormente, em 1980, a FCC lançou a revista “Educação e Seleção”, que abordou os processos seletivos para cursos superiores e de medidas educacionais. Esse periódico passou por mudanças com o tempo até dar lugar à revista “Estudos em Avaliação Educacional”, que, além de tratar dos processos seletivos, contempla a avaliação de maneira mais ampla, abordando questões sobre avaliação do rendimento, de currículos, de cursos etc., nos diferentes níveis de ensino. Nessa transição,

⁴ Informações presentes na página da FCC: <<https://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes/revistas-cientificas>>. Acesso em 09 janeiro 2018.

também as atividades da FCC tiveram sua abrangência ampliada para outros aspectos da área educacional (SOUSA, 2005).

Assim, a difusão de aportes presentes na literatura relativa à medida e avaliação educacional, bem como de reflexões, experiências e projetos desenvolvidos por pesquisadores da Fundação, especialmente por meio dos *Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional*, desempenham papel significativo no processo de formação, propiciando não só uma atitude de aceitação do que é proposto ou realizado, mas, também, suscitando questionamentos, por meio da socialização de diferentes posições, não só de pesquisadores da própria Fundação, mas, também, de outras instituições (SOUSA, 2005, p. 26).

Sousa (2005) relaciona a origem da FCC ao período em que medidas educacionais foram focadas em estudos e pesquisas (década de 1960), momento em que os testes em larga escala passaram a ser utilizados como seleção para cursos superiores. A autora afirma, ainda, que até meados da década de 1970 e início dos anos 1980 era predominante a avaliação com caráter positivista. No entanto, na década de 1980, os horizontes da avaliação foram ampliados, instaurando-se uma nova perspectiva e abrangendo novas dimensões. Assim, passou a haver uma diferenciação entre medida e avaliação, sendo que a dimensão política da avaliação passou a ser considerada. Apesar disso, durante a década de 1980, o viés tecnicista da avaliação ainda era predominante.

Foi na década de 1990 que ocorreu uma intensificação da produção referente à avaliação de programas e projetos relacionados a políticas públicas (iniciada na década de 1980) como demanda de gestores públicos devido a exigências de organismos internacionais. Em 1992, foi criado um grupo de estudos da Fundação sobre avaliação educacional. Já estava presente, nesse período, uma crença acerca da importância da FCC para fornecer subsídios para melhorias na educação. Assim, os testes realizados pela FCC embasaram a primeira iniciativa do MEC de sistema de avaliação nacional da educação básica. Houve a participação da FCC em iniciativas do MEC como o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na década de 1990, resultante de sua vasta experiência, além de sua participação em iniciativas de governos estaduais para avaliação de seus sistemas (SOUSA, 2005).

Podemos, então, concluir que a FCC teve uma atuação significativa e, em certa medida, essencial no desenvolvimento do campo da avaliação educacional no Brasil, sendo pioneira na realização das avaliações e na pesquisa e divulgação científica a respeito do tema no Brasil. Conforme citado por Gatti (2004), desde o início de sua atuação, a Fundação “[...] incorpora especialistas que, além de darem respaldo a uma ação diferenciada na seleção de

alunos ao ensino superior, desenvolvem pesquisas sobre essas ações, buscando analisar sua efetividade e seus impasses” (p. 09).

A entidade também assumiu uma postura crítica e produtiva diante de inconsistências metodológicas e consequências possíveis das avaliações e teve papel ativo no desenvolvimento de avaliações realizadas pelo MEC e outras instâncias governamentais. Sua importância é ressaltada por outros autores como Silke Weber (2004), que afirma que se debruçando sobre as diversas dimensões envolvidas na questão do acesso aos diferentes níveis de ensino, a Fundação constituiu-se também como instância disseminadora da produção acadêmica, que teve seu aumento com a consolidação dos programas de pós-graduação existentes no Brasil. De acordo Weber (2004),

[...] os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas foram capazes de manter interlocução com as políticas educacionais em implementação, a partir de sua visão de educação formal, como expressão do compromisso com valores democráticos, o que, certamente, tornou essa instituição uma das referências do debate educacional em curso ao longo do período. Tanto isso procede que a sua produção, frequentemente, reporta resultados de contratos ou convênios firmados com instâncias nacionais, estaduais ou municipais e, também, internacionais (p. 63).

Dessa maneira, por meio do estudo sobre a trajetória da FCC e suas ações, podemos ter um panorama também da trajetória da avaliação no Brasil, pois sua criação e atuação estão fortemente ligadas às tendências e ao percurso da avaliação educacional no país. Cabe, agora, compreendermos um pouco sobre a relação de Vianna com a FCC, bem como sua formação e trajetória no campo da avaliação educacional.

4.2 A trajetória de Heraldo Marelim Vianna

De acordo com as informações indicadas em seu Currículo Lattes, Heraldo Marelim Vianna graduou-se em Geografia e História no ano de 1952, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pouco tempo depois, em 1955, obteve uma nova graduação, desta vez em Direito, também pela UERJ. No ano de 1967, Vianna especializou-se em Educação na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, e no ano seguinte em Pedagogia, no *Centre International D'études Pédagogiques*, na França. Durante os anos de 1968 e 1969, Vianna cursou mestrado em Educação na Universidade Estadual de Michigan, também nos Estados Unidos, obtendo o título de mestre em 1969, com uma pesquisa que teve como área a educação e subárea a avaliação educacional e, mais especificamente, medidas educacionais. Somente no ano de 1993 foi que Vianna ingressou no curso de Doutorado em Educação

(Psicologia da Educação) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), obtendo o título de doutor em 1997, sob orientação de Bernardete Angelina Gatti, com a tese intitulada “Avaliação Educacional e o Avaliador”.

Em 1970, Vianna iniciou sua trajetória como pesquisador na FCC, onde concluiu sua carreira, tendo ocupado diferentes cargos e funções como o de editor da revista “Estudos em Avaliação Educacional” e o de coordenador do Departamento de Pesquisas Educacionais, e ministrado treinamentos a universidades e secretarias da educação brasileiras, além de assessorias e consultorias a órgãos públicos e privados.

Em artigo publicado em 1999, no qual relata sua vivência na área da avaliação educacional desde seu início em 1962 até 1994, quando optou por registrar sua compreensão sobre o tema a partir de suas reflexões, Vianna (1999) afirma que ao terminar sua formação acadêmica para o magistério, em 1952, foi-lhe proporcionada uma noção bastante restrita do campo da avaliação, limitando-se ao rendimento escolar, com o assunto abordado de forma generalista e superficial. Dez anos depois, tendo seguido no magistério, Vianna participou de um curso formal sobre avaliação educacional, que o levou a ter algumas mudanças em seus posicionamentos devido a autores abordados que forneceram uma visão da avaliação segundo a perspectiva quantitativa. A mesma abordagem foi consolidada em outro curso no mesmo ano, concentrado em testes e medidas, na construção de instrumentos e discussões sobre validade e fidedignidade, no qual o autor teve contato com o pensamento psicométrico, baseado em autores norte-americanos (VIANNA 1999).

Assim, Vianna foi introduzido nos fundamentos estatísticos das medidas, buscando em outros autores e de maneira autodidata outros conhecimentos na área. A partir do curso, ficou responsável por orientar um programa de avaliação de cursos em nível de 2º grau ministrados em uma academia militar. Nesse programa, as avaliações que abrangiam todas as áreas do ensino médio passaram de bimestrais para mensais e buscaram capacitar professores na construção de itens, além de terem introduzido um sistema de análise estatística das questões baseado na teoria clássica (VIANNA, 1999).

Vianna (1999) relata que, ao mesmo tempo em que adquiriu expertise na área da avaliação educacional, buscou socializar os conhecimentos por meio de cursos de curta duração, que foram ministrados na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo e em instituições do Estado de Minas Gerais, nos quais orientava professores sobre a elaboração de instrumentos, visando a uma avaliação do rendimento que levasse em conta

suas implicações sociais, como a repetência e a evasão, evitando trabalhos precários e sem fundamentação teórica.

O autor afirma que foi a partir das experiências que vivenciou no exterior entre os anos de 1967 e 1969, em sua maioria em instituições norte-americanas, mas também em instituições francesas, que começou a refletir sobre novos aspectos da avaliação. Ele ressalta, ainda, que a realização de seu mestrado no final de 1968, na Michigan State University, lhe proporcionou novas experiências que culminaram em novas visões no campo da avaliação educacional, além da consolidação de vivências antigas. As disciplinas cursadas lá lhe forneceram base para o domínio de parte substantiva da avaliação educacional, a partir de uma perspectiva eminentemente quantitativa. Foram estudados autores clássicos na área de medidas, instrumentalizando-o para o trabalho que desenvolveria posteriormente no Brasil, de 1970 a 1986. O papel de seu orientador de mestrado, Robert L. Ebel também é destacado, como aquele que o mostrou que a avaliação não se restringe apenas à análise estatística, mas seria também uma atividade humana, que pode interferir nos destinos das pessoas, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional (VIANNA, 1999).

Em busca de maiores informações sobre a trajetória de Vianna, foram realizadas entrevistas com duas pesquisadoras (aqui denominadas “Entrevistadas 1 e 2”) da FCC que trabalharam e conviveram com o mesmo durante longo período, podendo acrescentar a este trabalho contribuições sobre aspectos de sua vida que não estão públicos. A Entrevistada 1 indicou que Vianna atuava como professor, e então começou a trabalhar na FCC fazendo provas para o CESCEN, citado anteriormente, tendo criado o setor de vestibulares. Vianna ingressou na Fundação, portanto, por estar voltado para a área de vestibulares, bastante profícua naquele período. De acordo com a entrevistada, ele coordenou durante muitos anos o setor de testes e medidas, de concursos públicos da Fundação, sendo aí, seu início na área da avaliação, passando, mais tarde, para o setor de pesquisas da mesma.

Também a Entrevistada 2 nos indica que Vianna foi professor do que seria hoje o Ensino Médio, no Rio de Janeiro, e tinha grande preocupação com a questão da avaliação dos alunos e do ingresso no Ensino Superior, iniciando, já no Rio de Janeiro, uma discussão sobre o tema, e sendo, a partir daí, convidado para o trabalho de coordenador de avaliação de uma escola militar, pela qual foi enviado aos Estados Unidos para um curso de formação e à França para uma especialização. A pesquisadora ressalta que, nessa escola militar, Vianna ajudou a montar um sistema mais objetivo de avaliação, usando as tecnologias que tinha aprendido nas experiências no exterior, e se tornou uma espécie de *expert* na área. Foi então

que Vianna recebeu o convite para compor o grupo do CESCEM, que geraria a FCC, uma vez que pessoas que estavam entre os fundadores do CESCEM o conheceram nos Estados Unidos, durante seu mestrado em Michigan, e notaram sua capacidade.

Ainda a Entrevistada 2 relata que Vianna foi convidado para atuar na área de testes e medidas com uma dupla função: colaborar na melhoria da estrutura dos testes e das construções de itens e fazer a formação de pessoas que pudessem desenvolver a construção de itens de uma maneira mais técnica, mais metodologicamente construída. Assim, a pesquisadora indica que quando o CESCEM tornou-se FCC, Vianna já estava no quadro de colaboradores, passando a dirigir a seção de testes e medidas. Sobre a relação de Vianna com a FCC, a Entrevistada 2 afirma:

Ele veio para ser a pessoa que iria dar fundamentos mais concretos e mais sólidos à questão da testagem para os vestibulares. A formação dele toda convergia para isso, então veio com esse propósito, e acho que aí se estabeleceu uma relação que durou até os oitenta e dois anos dele, quando [...] foi morar em Barbacena, [...]. Então essa relação com a Fundação foi muito profunda, porque ele foi o esteio da qualidade dos nossos concursos, da qualidade da nossa base de itens, da qualidade da formação de quem ficou cuidando dos testes e medidas. Ele fez a formação da pessoa que foi a próxima chefe, e montou a equipe, deixou montada, e deixou uma metodologia de trabalho bem sustentada.

A Entrevistada 1 nos indica que após o retorno de Vianna ao Brasil, houve o lançamento da revista “Educação e Seleção”, na qual o autor começou a discutir as questões da avaliação, a qualidade dos testes, dos itens, a analisar resultados e a fazer pesquisa a partir desses dados. A pesquisadora afirma que, assim, Vianna tornou-se um divulgador de autores de avaliação que até então não eram conhecidos no Brasil, por tê-los estudado bastante. Podem ser citados, dentre outros, Scriven, Stufflebeam e Tyler como influenciadores de Vianna, os quais foram discutidos e divulgados em seus textos. A entrevistada considera que Vianna teve dois grandes méritos, sendo o primeiro seu pioneirismo em relação às discussões sobre avaliação, que ainda não eram presentes no Brasil, e o segundo sua contribuição para a criação de sistemas de avaliação, políticas de avaliação que antes não eram comuns no país, como a avaliação realizada na rede de ensino do estado de Minas Gerais, da qual, a entrevistada participou juntamente com Vianna, sendo essa, a primeira avaliação mais abrangente, de larga escala, de acordo com a pesquisadora. A pesquisadora relatou ter participado com Vianna de diversas iniciativas e projetos de avaliação, e afirmou que ele foi o responsável por trazer para o Brasil o *International Assessment of Education Progress* (IAEP), uma avaliação internacional de matemática e ciências, envolvendo vinte países; além

de outras avaliações inovadoras, bem como, possui o mérito de ter contribuído para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e para uma visão macro de avaliação.

Sousa (2005) destaca que em 1992 foram divulgados na revista “Estudos em Avaliação Educacional” o delineamento e os resultados do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, concebido e conduzido sob orientação de Heraldo Marelim Vianna. Essa iniciativa se diferenciava das demais por ter como objetivo servir de subsídio para tomada de decisões e ações por parte dos diferentes agentes da rede pública, bem como, por prever a participação de professores e comunidade nas avaliações, ademais, por propor que o contexto escolar e cultural local fossem considerados como referência para a interpretação dos resultados de rendimento e, finalmente, por incluir atividades de autoavaliação da escola.

A Entrevistada 2 confirma o pioneirismo de Vianna ao passo que ele possibilitou a constituição do SAEB, fazendo estudos preliminares e revelando ser possível uma avaliação externa. Ela ressalta, ainda, seu pioneirismo por ter feito um estudo inédito de viabilidade sobre o PISA, assim como por dar base para a constituição de um sistema nacional de avaliação da educação básica e por capitanear desde o início, de 1997 a 2003, o antigo Provão, que daria lugar ao Enade, mostrando a possibilidade de se fazer um teste que medisse os conhecimentos com que um profissional deveria ingressar no mercado. A pesquisadora ressalta que Vianna fez, ainda, a formação da equipe que formulou o Saresp, tendo ajudado a montar o banco de itens, e integrou o Conselho Estadual de Educação (CEE) no período de 1997 a 2000, sendo o autor de uma deliberação sobre avaliação do sistema estadual de ensino superior, contribuindo com um documento muito bem feito sobre como realizar as avaliações de instituições de educação superior que estavam sob a égide do CEE.

A Entrevistada 1 ressalta que durante muito tempo Vianna foi uma pessoa centrada nos métodos quantitativos. No entanto, após a realização de seu doutorado ele iniciou a análise de uma abordagem mais qualitativa e começou a se questionar a respeito. À época, de acordo com a entrevistada, Vianna possuía um domínio de ambos os métodos, considerando, não obstante, que talvez uma abordagem de avaliação mais qualitativa fosse mais adequada em sala de aula. Vianna esteve, dessa forma, ligado a concepções quantitativas devido a seu trabalho com concursos e vestibulares e quando começou a realizar avaliação em larga escala, ao se deparar com outras demandas e questões não só políticas, como o empoderamento de escolas e diretorias de ensino para trabalharem com os resultados, começou a atentar a outras perspectivas teóricas. A entrevistada 2 afirma, também, que Vianna teve Robert Stake como

influência, devido ao contato com autores americanos em suas experiências no exterior, e que acompanhou a passagem desse autor, que antes trabalhava com métricas e depois avançou para questões da avaliação qualitativa. A pesquisadora indica, ainda, que Vianna veio a compor o departamento de pesquisas da FCC, em 1990, por sentir que havia cumprido sua missão no departamento de testes e medidas, e que foi então, como pesquisador sênior, que realizou seus principais trabalhos.

Sobre as aspirações de Vianna ao trabalhar o tema da avaliação, a Entrevistada 1 acredita que o pesquisador esperava que a avaliação fosse vista e tratada como estratégia de manejo político, com o empoderamento das escolas para terem autonomia em suas avaliações, pois se questionava se o modelo de avaliação presente, do qual contribuíram para a difusão, seria o melhor, e discutia muito as formas de empregar a avaliação para pensar sobre o ensino e ter devolutivas, buscando romper com o ranço positivista existente a respeito da mesma. Vianna buscava mostrar, em um contexto de avaliação com caráter prioritariamente tecnicista, que ela poderia ser um bom instrumento para um bom diagnóstico, para localizar problemas.

4.3 A produção de Heraldo Marelim Vianna

Para embasar as análises deste trabalho foi realizado um levantamento dos artigos e livros de autoria de Vianna que estão referenciados em seu currículo na Plataforma Lattes. A partir das referências em seu Currículo Lattes, foram encontrados cinquenta e três artigos disponíveis para *download*, e sete livros que foram providenciados pela pesquisadora autora do presente trabalho. Cinco artigos presentes em seu currículo não foram encontrados. Ademais, encontramos um livro que não estava citado no currículo e incluímos na contagem. Chegamos, portanto, a um total de cinquenta e três artigos e oito livros.

Os artigos e os livros foram acessados, possibilitando a elaboração de uma tabela no editor eletrônico de planilhas, *Excel*[®], contendo as seguintes informações: título, banco de dados/editora, ano da publicação, tipo de material e palavras-chave. Feito isso, foi realizada a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos de cada artigo, seguida da exploração de cada livro, visando classificá-los de acordo com o tema tratado. Assim, mais uma coluna foi inserida na planilha para conter essa informação. Alguns textos não possuem resumo, então foi feita uma leitura breve dos escritos para encontrar esse dado.

Com a planilha completa foi possível cruzar informações, por meio das tabelas dinâmicas (recurso oferecido pelo *software* utilizado), o que facilitou a verificação de dados

como os anos em que houve maior produção do autor, os temas mais trabalhados e os bancos de dados em que os artigos foram publicados de acordo com cada período, dentre outros.

Como resultado, notamos que a produção de Heraldo Marelim Vianna teve início na década de 1970, mesma década da criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC e do periódico “Cadernos de Pesquisa”, mas se concentrou nas décadas de 1980 e 1990, tendo seu ápice nessa última e seguindo até a primeira década dos anos 2000.

Os primeiros artigos referenciados no Currículo Lattes de Vianna foram publicados no ano de 1976 e, somados aos publicados em 1978, totalizam três (5,6%⁵) artigos nessa década. Nessa mesma década, também em 1976, houve a publicação de um (12,5%⁶) livro. Já na década de 1980, foram publicados de dois a três artigos por ano, com exceção de 1987, quando não houve nenhum artigo publicado pelo autor, chegando a um total de vinte e um (39,6%) artigos. Também foram publicados três (37,5%) livros nesse período, sendo um em 1981, um em 1984 e outro em 1989. Na década de 1990, o número de artigos publicados aumentou ainda mais, sendo 1992, o ano em que Vianna mais publicou artigos, seguido de 1993, com as quantias de seis e cinco artigos, respectivamente. Essa década totalizou vinte e três (43,3%) artigos publicados. Não houve, no entanto, publicações de livros nesse período. Já nos anos 2000, Vianna publicou artigos somente até 2004, com a frequência de um ou dois artigos por ano, totalizando seis (11,3%) trabalhos. Em contrapartida, foi o período em que Vianna publicou a maior quantidade de seus livros, um total de quatro (50%) livros publicados nos anos de 2000, 2003, 2005 e 2010.

O veículo em que há maior concentração de publicações de artigos de Vianna é o periódico “Estudos em Avaliação Educacional”, com um total de vinte e sete (50,9%) trabalhos, publicados entre os anos de 1990 e 2004. A revista “Educação e Seleção” também recebeu grande quantidade de artigos do autor, totalizando vinte (37,7%) trabalhos, publicados entre os anos de 1980 e 1989. Cabe ressaltar que ambos os periódicos são pertencentes à FCC e que Vianna atuou como editor científico da “Educação e Seleção” – durante todo o seu ciclo de produção – e “Estudos em Avaliação Educacional” – desde sua criação até o ano de 2008. Há, ainda, um total de cinco (9,4%) artigos publicados na revista “Cadernos de Pesquisa”, também pertencente à FCC, sendo dois do ano de 1976, um de 1978, um de 1981 e um de 1992; finalmente, registra-se também um (1,8%) artigo publicado na

⁵ Ao tratarmos da quantidade de artigos, serão indicados os percentuais aproximados, baseados no total de cinquenta e três artigos publicados por Vianna, encontrados nesta pesquisa.

⁶ Ao tratarmos da quantidade de livros, serão indicados os percentuais baseados no total de oito livros publicados por Vianna, encontrados nesta pesquisa.

revista “Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação”, veiculada pelo Grupo Pitágoras, no ano de 1993.

A respeito dos temas trabalhados, a partir dessa exploração inicial, os artigos e livros foram classificados em vinte e cinco temas (ver Tabela 1). Vale informar que por vezes um mesmo trabalho foi classificado em mais de um tema, por demonstrar relacionar-se a diferentes temáticas. Verificou-se que, dos cinquenta e três artigos encontrados, dezenove (35,8%) têm como tema instrumentos de avaliação, que se refere à seleção de instrumentos avaliativos como provas, testes, redação, ou seja, modelos de instrumentos; e dezoito (33,9%) tratam sobre análise quantitativa, constituindo textos que trazem análises estatísticas ou demonstrações dessas análises.

Outro tema bastante presente nas obras de Vianna são os exames vestibulares, os quais totalizam doze (22,6%) artigos. O tema avaliação do desempenho também está presente em doze (22,6%) artigos e essa mesma quantidade de artigos aborda o tema concepções de avaliação. Há, ainda, dez (18,8%) artigos que versam sobre medidas enquanto concepção de avaliação, trazendo discussões de questões teóricas sobre o assunto, e nove (16,9%) que trabalham a questão de avaliação de sistemas. Os temas avaliação em larga escala, uso da avaliação e história da avaliação educacional estão presentes em seis (11,3%) artigos cada um, e o acesso ao ensino superior em quatro (7,5%) deles. Por fim, três (5,6%) artigos trabalham a questão dos critérios de correção de provas; o tema autoavaliação está presente em dois (3,7%) textos, assim como os temas ensino de conteúdos, trajetória do autor, interação professor-aluno e qualidade da educação. Ademais, há a presença do tema avaliador em um (1,8%) texto, da mesma forma que os temas avaliação de cursos universitários pelos alunos, seleção para a pós-graduação, regulamentação e formação do avaliador.

Já em seus livros, o tema mais trabalhado foi medida, presente em três (37,5%) das oito obras. Três (37,5%) livros abordam concepções de avaliação. Os temas avaliação em larga escala, avaliação de sistemas, instrumentos de avaliação e vestibulares estiveram presentes cada um em dois (25%) livros. Houve, ainda, a presença dos temas pesquisa em educação e termos técnicos da avaliação em um (12,5%) livro cada. Ressaltamos que a classificação dos trabalhos por temas deu-se a partir da exploração apenas de títulos, resumos e palavras-chave entre outros aspectos superficiais presentes nas obras, de modo que a referida classificação não ocorreu mediante a leitura das obras na íntegra. A análise aprofundada foi realizada sobre obras selecionadas posteriormente.

Estabelecendo um cruzamento entre os dados indicados acima e originando uma nova tabela (Tabela 1), foi possível localizar os temas mais trabalhados por Heraldo Vianna de acordo com cada período. Assim, verificou-se que na década de 1970 os temas mais presentes nos artigos foram instrumentos de avaliação, vestibulares e critérios de correção de provas, trabalhados nos três textos que foram publicados no período. Dois desses textos tratam, ainda, de análise quantitativa. No único livro publicado nessa década, os temas tratados foram medida e vestibulares.

Chegando à década de 1980, nota-se que os temas mais trabalhados nos artigos foram novamente instrumentos de avaliação, presente em doze dos vinte e um artigos e em um livro, e medida, que aparece em nove artigos e também em dois livros. Também os temas análise quantitativa e vestibulares foram frequentes, estando cada um em oito artigos. O tema vestibulares também teve destaque em um livro. Seis artigos trabalham, ainda, a questão da avaliação do desempenho, quatro o acesso ao ensino superior e três a avaliação de sistemas. Os temas de concepções de avaliação, avaliação em larga escala, uso da avaliação e história da avaliação educacional aparecem cada um em dois artigos; por sua vez, os que vislumbram o avaliador e a seleção para a pós-graduação aparecem em um artigo cada. Os temas termos técnicos da avaliação, concepções de avaliação e instrumentos de avaliação também estão presentes em um livro cada.

Sobre a década de 1990, foi possível notar que boa parte dos artigos publicados, nove artigos de um total de vinte e três, abordam o tema concepções de avaliação. Os trabalhos que tratam de análise quantitativa e avaliação do desempenho também estiveram fortemente presentes nessa década, havendo sete e seis artigos, respectivamente. Os temas instrumentos de avaliação, avaliação de sistemas e história da avaliação educacional estão presentes, cada um, em quatro artigos desse período e há, ainda, dois artigos sobre o uso da avaliação, dois sobre o ensino de conteúdos, dois sobre a trajetória do autor e dois sobre a qualidade da educação, além de um sobre vestibulares, um sobre interação professor-aluno e um sobre formação do avaliador.

Nos anos 2000, por sua vez, não houve repetição significativa de temas nos artigos publicados. A avaliação de sistemas, a avaliação em larga escala e a autoavaliação estão presentes em dois artigos cada, de um total de seis trabalhos. Os temas análise quantitativa, concepções de avaliação, medida, interação professor-aluno, avaliação de cursos universitários pelos alunos e regulamentação aparecem somente uma vez. Nos livros, os temas avaliação em larga escala e avaliação de sistemas aparecem duas vezes, enquanto o

tema concepções de avaliação está presente em três obras e o tema pesquisa em educação presente em duas.

Tabela 1 – Temas das obras (artigos e livros) publicadas por Vianna por década

| Tema/Período | Década de | Década de | Década de | Anos | Total |
|---|-----------|-----------|-----------|------|-------|
| | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | |
| Instrumentos de avaliação | 3 | 14 | 4 | - | 21 |
| Análise quantitativa | 2 | 8 | 7 | 1 | 18 |
| Vestibulares | 4 | 9 | 1 | - | 14 |
| Concepções de avaliação | - | 3 | 9 | 3 | 15 |
| Medida | 1 | 11 | - | 1 | 13 |
| Avaliação do desempenho | - | 6 | 6 | - | 12 |
| Avaliação de sistemas | - | 3 | 4 | 4 | 11 |
| Avaliação em larga escala | - | 2 | 2 | 4 | 8 |
| Uso da avaliação | - | 2 | 2 | 2 | 6 |
| História da avaliação | - | 2 | 4 | - | 6 |
| Acesso ao ensino superior | - | 4 | - | - | 4 |
| Critérios de correção de provas | 3 | - | - | - | 3 |
| Ensino de... | - | - | 2 | - | 2 |
| Trajetória do autor | - | - | 2 | - | 2 |
| Autoavaliação | - | - | - | 2 | 2 |
| Interação professor-aluno | - | - | 1 | 1 | 2 |
| Qualidade da educação | - | - | 2 | - | 2 |
| Formação do avaliador | - | - | 1 | - | 1 |
| Pesquisa em educação | - | - | - | 1 | 1 |
| Avaliador | - | 1 | - | - | 1 |
| Avaliação de cursos universitários pelos alunos | - | - | - | 1 | 1 |
| Termos técnicos da avaliação | - | 1 | - | - | 1 |
| Regulamentação | - | - | - | 1 | 1 |
| Seleção para a pós-graduação | - | 1 | - | - | 1 |

Fonte: organizada pela autora.

Ao analisarmos os temas trabalhados por período, incluindo artigos e livros, podemos notar que os trabalhos que abordam o tema vestibulares estiveram concentrados entre os anos de 1976 e 1981 (sete textos), havendo uma diminuição da produção sobre essa temática ao longo do tempo, reaparecendo em menor quantidade (quatro artigos e um livro) entre 1984 e 1988, e em apenas um texto em 1995.

Também o tema instrumentos de avaliação passou por essa diminuição. Sua produção esteve concentrada entre os anos de 1976 e 1989, estando presente em todos os anos, exceto 1982 e 1987, em no mínimo um artigo, totalizando quinze artigos e dois livros a esse respeito somente nesse período. Entre 1990 e 1995, o tema apareceu quatro vezes e, depois disso, não mais. Vestibulares e instrumentos de avaliação foram, portanto, temas que tiveram presença decadente a partir da década de 1990 na produção de Vianna, sendo mais frequentes nas produções dos anos 1970 e 1980.

Já os trabalhos que tratam de análise quantitativa foram frequentes entre os anos de 1976 e 1983, totalizando seis artigos, mas reapareceram com mais força a partir de 1988, em um total de onze artigos até 1994, retornando em apenas um artigo após esse período, no ano de 2003. Apesar de estar presente em um artigo de 1981 e em um de 1983, foi no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a produção sobre o tema avaliação do desempenho esteve mais concentrada, em um total de dez artigos entre 1988 e 1993, não aparecendo nos trabalhos posteriores. Também os temas avaliação de sistemas e avaliação em larga escala estiveram concentrados nesse período, aparecendo em sete de nove e quatro de seis artigos, respectivamente, entre 1988 e 1993, sendo retomados em apenas dois artigos cada tema nos anos 2000, e em dois livros, nos anos de 2005 e 2010. Os temas de análise quantitativa, avaliação do desempenho, de sistemas e em larga escala configuram-se, portanto, como temas que tiveram seu ápice de produção nos anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990.

Os trabalhos que vislumbram concepções de avaliação, por sua vez, estiveram concentrados na década de 1990, estando em nove produções entre 1992 e 1999, e em apenas duas em 1982, uma em 1989 e três nos anos 2000. Já os artigos e livros que colocam em tela o tema medida sofreram o processo inverso; sendo o primeiro texto publicado em 1976, mas havendo maior concentração de publicações entre os anos de 1980 e 1985, em dez trabalhos, reaparecendo somente em uma obra de 1989 e em uma de 2003. Podemos concluir, então, que ao mesmo tempo em que os trabalhos sobre o tema concepções de avaliação aumentaram significativamente nos anos 1990, os que tratam do tema medida tiveram uma diminuição a partir dessa década, estando concentrados nos anos 1980.

Podemos relacionar, a partir do exposto, a diminuição nos trabalhos com os temas medida, vestibulares e instrumentos de avaliação e o aumento de artigos que tratam de concepções de avaliação à mudança do periódico “Educação e Seleção”, que foi veiculado durante toda a década de 1980, para “Estudos em Avaliação Educacional”, publicado a partir

de 1990. Conforme exposto anteriormente, a produção de artigos por Heraldo Marelim Vianna esteve concentrada nesses dois veículos e nos parece ter havido uma mudança de revistas acompanhando uma mudança nas concepções de avaliação do autor.

Além disso, de acordo com Sousa (2005), até por volta da década de 1970 e início da década de 1980 era predominante nos estudos ligados à FCC uma concepção positivista de avaliação, sendo na década de 1980 o período quando ocorre uma mudança nessa visão e uma ampliação nos horizontes referentes ao tema, havendo abordagem da avaliação em suas diferentes dimensões. É na década de 1980 que, de acordo com a autora, passa a haver nas pesquisas realizadas pela Fundação uma diferenciação entre medida e avaliação. Com efeito, isso explicaria o desaparecimento do tema medida – que na década de 1980 estava bastante presente – nos estudos publicados por Vianna na década de 1990 e o aumento de estudos sobre concepções de avaliação e avaliação do desempenho, dentre outras dimensões da avaliação que começaram a ser abordadas entre as décadas de 1980 e 1990.

Nesse sentido, a análise da produção de Vianna vai ao encontro também das constatações de Sousa (2005) sobre a produção dos pesquisadores da FCC de modo geral, pois a autora afirma que na década de 1980 a dimensão tecnicista da avaliação ainda era fortemente presente. Isso se confirma na presença frequente dos temas instrumentos de avaliação, medida, análise quantitativa e vestibulares nos artigos do autor publicados nesse período.

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE VIANNA

Para a organização da leitura e da análise das obras de Vianna, dividimos sua produção em duas fases, conforme indicado anteriormente. A primeira abrange desde a sua obra inicial em 1976 até o final da década de 1980, período no qual era editada a revista “Educação e Seleção”, totalizando vinte e quatro artigos e quatro livros, e a segunda inclui a década de 1990 e as produções dos anos 2000, fase em que a revista “Educação e Seleção” teve sua produção encerrada, tendo início a publicação da revista “Estudos em Avaliação Educacional”, totalizando vinte e nove artigos e quatro livros.

Visando obter uma quantidade de textos viável para este trabalho, selecionamos um pouco mais da metade dos artigos de cada fase, priorizando aqueles que demonstravam ser mais teóricos, trazendo conceitos e concepções sobre avaliação e medida, e nos privando da análise daqueles que nos pareceram ser dedicados mais a relatos de experiências práticas das quais o autor participou, ou que demonstravam tratar de um mesmo assunto, já bastante abordado em outras obras selecionadas do mesmo período. Sobre os oito livros encontrados, não excluímos nenhum, já que a quantidade nos pareceu possível para a análise. É importante salientar que a tese de doutorado do autor está contida em um dos livros acessados, intitulado “Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos” (VIANNA, 2000), e foi reproduzida, também, em alguns artigos da revista “Estudos em Avaliação Educacional”. Apresentamos, a seguir, os dados levantados em cada período e sua análise.

5.1 Primeira fase (décadas de 1970 e 1980)

Para a leitura e a análise dos trabalhos da primeira fase da produção de Vianna, selecionamos os três artigos publicados na década de 1970 e onze dos vinte e um artigos publicados na década de 1980, bem como os cinco livros publicados no período, totalizando dezenove trabalhos. Buscamos identificar e relacionar os principais problemas tratados nas obras lidas, foram eles a saber: a diferenciação entre avaliação e medidas; a questão da fidedignidade dos testes; a relação entre a avaliação e a tomada de decisões; o processo de seleção para o ensino superior ou pós-graduação; e os conteúdos dos testes. A seguir, abordaremos como cada problema foi trabalhado por Vianna e as possíveis soluções indicadas pelo autor.

5.1.1 Avaliar e medir

Ao começarmos a dissertar sobre nossas percepções a respeito do material levantado, algo que pensamos ser de extrema importância expor aqui é o fato de que há dois aspectos diferentes trabalhados com frequência por Vianna nessas obras: a avaliação e a medida. De maneira geral, podemos dizer que a maior parte dos textos lidos trata de medidas educacionais, e Vianna deixa clara em mais de um trabalho a diferenciação entre medida e avaliação, tornando-se esse um ponto crucial para compreendermos suas concepções e as preocupações que teve em diferentes momentos. Cabe ressaltar que, durante esse período, a ênfase de Vianna em seu trabalho na FCC estava nos exames vestibulares e, assim, sua preocupação era com medidas que permitissem a seleção para o acesso à educação superior.

De acordo com o autor, há um uso equivocado das palavras avaliar e medir como sinônimos, resultante da concepção de avaliação que foi mais divulgada, como processo de medida, disseminada por obras de autores norte-americanos do campo da psicométrica como Robert L. Thorndike e Robert L. Ebel (VIANNA, 1989). Vianna (1995a) afirma que a partir da fundamentação teórica desenvolvida por Thorndike nos Estados Unidos no início do século XX a respeito da medida de mudanças nos seres humanos, desenvolveu-se um aparato tecnológico para aferir capacidades humanas, o que teria causado a atribuição do significado de medida à avaliação. De acordo com artigo publicado por Vianna no ano de 1995 (VIANNA, 1995a), essa concepção ainda prevalecia naquele momento em setores da área educacional, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países como o Brasil, por exemplo.

Vianna (1989) concebe a avaliação como uma atividade complexa, com objetivos mais amplos do que apenas mensurar o desempenho escolar. Em obra do ano de 1982, o autor ressalta que a avaliação não se limita a, como era pensada até então, apenas mensurar o desempenho escolar, ou a ser construída a partir de um modelo simplista, mas consiste em construir e aplicar instrumentos embasados em objetivos comportamentais, analisar os resultados e elaborar um relatório final. Apesar de incluir esses procedimentos, ela teria objetivos bem mais amplos (VIANNA, 1982).

Uma das obras produzidas no período e acessadas para essa pesquisa foi um glossário de termos técnicos em medidas educacionais de autoria de Vianna e publicado pela FCC em 1981, que traz definições para os termos avaliação e mensuração. Por avaliação, Vianna (1981) entende o “julgamento do mérito com base numa síntese de elementos quantitativos, impressões subjetivas e outras espécies de evidências” (p. 08). Apesar de não trazer o termo medida especificamente, o glossário apresenta a definição do vocábulo mensuração como o

“processo de atribuir números aos elementos de um conjunto de objetos ou pessoas a fim de indicar diferenças entre eles, relativamente às características que estão sendo medidas [...]” (VIANNA, 1981, p. 36-37).

Vianna (1982) afirma que é comum se denominar como avaliação o processo de escolher algo, a melhor alternativa, informalmente, com base em percepções e sem fundamento científico, ou mesmo o julgamento feito por um especialista sobre algo, de modo assistemático. No entanto, ressalta que avaliação é o contrário disso, pois exige um esforço sistemático para que sejam definidos critérios e no qual haja a coleta de informações precisas para o julgamento de valor que, apesar de poder se basear parcialmente em dados quantitativos, não pode ser elaborado somente a partir deles. A avaliação, para Vianna (1989),

[...] decorre de um esforço sistemático para definição de critérios, em função dos quais se coletam **informações precisas** para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos (p. 20, grifo do autor).

É aí que chegamos à diferenciação entre avaliação e medida. Para Vianna (1982), medir não é uma condição para que a avaliação aconteça, mas um passo inicial que gera um índice quantitativo, atribuindo valores numéricos de acordo com critérios pré-estabelecidos a características dos indivíduos. Ela pode levar à avaliação, não obstante, a avaliação implica juízo de valor:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o **quanto** possuem das mesmas. [...] Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor (VIANNA, 1989, p. 20, grifo do autor).

A partir dessa diferenciação, fica mais clara a análise que faremos sobre momentos em que Vianna se preocupou em tratar das diferentes teorias sobre avaliação – e respectivas concepção e função – e sobre outros momentos em que se debruçou no tratamento de aspectos técnicos referentes a medidas educacionais e como fazer com que esse processo seja objetivo e transparente.

Avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo (Worhten e Sanders, 1973); ou ainda, a julgar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir a determinados propósitos. A avaliação refere-se, assim, a atividades sistemáticas ou formais para o

estabelecimento do valor de fenômenos educacionais (Popham, 1975), quaisquer que sejam (VIANNA, 1982, p. 11).

Dessa maneira, verificamos que, na maior parte das obras do período analisado lidas neste trabalho, Vianna dedicou-se a abordar medidas educacionais e não propriamente avaliação educacional, embora algumas vezes nos pareça ter havido certa confusão com os termos por ter usado a palavra avaliador ao tratar dos corretores de testes, em situações que, de acordo com sua própria classificação, seriam apenas de procedimentos de medida.

Tendo em vista que, de acordo com Bourdieu (1983), as escolhas científicas ocorrem determinadas pelo campo em que o agente está inserido, cabe considerar o contexto em que se deu a produção de Vianna analisada. De acordo com a trajetória da avaliação educacional no Brasil resgatada neste trabalho em seção anterior, a década de 1970 foi um período em que se começou a pensar a avaliação para além de apenas medida, considerando a possibilidade de reflexão sobre a mesma, como base para se pensar ações. Sousa (1998) também ressalta que o paradigma positivista de comparação de resultados foi, nesse período, rejeitado por diversos autores, tanto no Brasil, quanto no mundo, e que tiveram início propostas novas de avaliações que levassem em consideração o processo e os fatores que influenciam na aprendizagem, e que gerassem ações, servindo de base para a tomada de decisões. Nesse período, autores brasileiros passaram a ser impactados pela concepção de avaliação formativa e somativa. No entanto, a partir do levantamento feito, vemos que Vianna passa a trabalhar mais enfaticamente essas questões mais tarde, na segunda fase de sua produção (década de 1990 e anos 2000). A função política da avaliação, que de acordo com Sousa (1998) foi objeto de reflexão de diversos autores na década de 1980 também passa a ser abordada por Vianna majoritariamente em fase posterior.

Pensamos que essa ênfase dada por Vianna a medidas e aspectos técnicos teria ocorrido por conta da relação com o trabalho do autor na FCC, pois, nesse período, a atuação da Fundação no âmbito dos exames vestibulares era emergente. Vianna (1995a) afirma que as décadas de 1970 e 1980 compõem um período em que ocorreu um processo de massificação das instituições de ensino, especialmente as de ensino superior, gerando intensificação dos estudos relacionados a esse nível de ensino, “[...] sobretudo os relacionados a aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e à análise de dados sócio-econômicos [...]” (p. 18).

Além disso, quase todos os artigos publicados nesse período foram na revista “Educação e Seleção”, conforme explicitado anteriormente. A esse respeito, o próprio autor

deixa claro que o periódico tinha como foco a problemática da seleção para o ensino superior (VIANNA, 1995a). Grande parte das obras lidas trata de questões relacionadas à seleção, mais precisamente a exames vestibulares, aos instrumentos para a seleção para o ensino superior e à preocupação com a garantia de sua validade e fidedignidade.

Para melhor sistematização, possibilitando um panorama de sua produção no período, identificamos quais problemas foram considerados legítimos por Vianna, tratados em suas obras, bem como as soluções apresentadas para tais problemáticas.

5.1.2 Fidedignidade dos testes

Ao classificarmos os problemas apresentados por Vianna na parcela analisada de sua produção, notamos que a questão da fidedignidade em processos de medidas educacionais é majoritária, sendo apresentada pelo autor como o problema nuclear das medidas educacionais (VIANNA, 1976a). Vianna (1976a; 1976b; 1976c; 1978; 1980a; 1988) ressalta diversas vezes o problema da fidedignidade das provas dissertativas e das redações em exames vestibulares, pois indica que há diferenças de notas atribuídas por diferentes julgadores a uma mesma prova, ou mudança de notas atribuídas pelo mesmo julgador em momentos diferentes, tendo como causa diversos fatores como a diversidade de padrões de julgamento, a ausência de uma chave de correção, o cansaço, dentre outros. A preocupação de Vianna com essa questão nos foi ressaltada em entrevista, pela Entrevistada 2, que nos indicou que o autor teria muito receio das provas abertas, por ter realizado um de seus primeiros estudos justamente sobre as flutuações em quem avalia redações, tendo constatado altos índices de flutuações, que poderiam constituir uma injustiça para com o aluno avaliado. A pesquisadora afirma que, devido a essa preocupação, Vianna não teve como evitar o trabalho dessa questão e precisou investigá-la com maior atenção. Vianna teria investigado, portanto, o que era demandado pelo campo em que estava inserido naquele contexto, direcionando sua produção intelectual em consonância com as necessidades do seu contexto.

De acordo com o autor, é baixa a fidedignidade dos resultados por apenas um avaliador, e o fator professor interfere nas notas nesse caso, sendo que com dois ou três avaliadores o índice de fidedignidade ainda não seria plenamente satisfatório (VIANNA, 1976c; 1980a). Além disso, Vianna (1976a) indica que instruções para a aplicação e a correção dos testes mal elaboradas ou não seguidas cuidadosamente levam à falta de fidedignidade de seus resultados. O problema ocorreria, nessa perspectiva, mesmo com a

existência de critérios para a correção das provas elaborados pelos próprios avaliadores, pois os julgadores demonstram não seguir de modo uniforme os critérios por eles mesmos definidos, utilizando critérios específicos (VIANNA, 1976c; 1978; 1980a).

Como possíveis soluções para esses problemas, Vianna (1976a) defende o uso de testes objetivos adequadamente elaborados, pois apresentariam maior validade de conteúdo e fidedignidade dos escores. O autor indica, ainda, que para que seja possível uma descrição equilibrada do desempenho do estudante, os itens de resposta livre devem estar acompanhados de itens objetivos e outras técnicas de avaliação. Ademais, a baixa fidedignidade dos escores desses itens poderia ser atenuada com alguns procedimentos específicos, como a correção através do método analítico (VIANNA, 1976a).

A necessidade de que haja homogeneidade na correção das provas para que o estudante não fique suscetível à sorte de qual avaliador será responsável por sua nota, isto é, por exemplo um avaliador mais ou menos rigoroso nos critérios, também é ressaltada por Vianna (1978). O autor afirma que a existência de um critério de correção pré-definido não garante a uniformidade nos resultados das correções de redações. No entanto, Vianna defende o treinamento específico do pessoal docente, a não utilização de critérios próprios por parte dos avaliadores, e afirma que a combinação de notas de no mínimo três avaliadores (de preferência quatro) seria uma alternativa para se chegar à fidedignidade dos resultados, pois quanto maior o número de avaliadores, menos o fator pessoal interfere no resultado final (VIANNA, 1976c; 1980a).

Há, portanto, de acordo com Vianna (1984a), a necessidade de que sejam especificadas e controladas as condições de observação, garantindo que não haja interferência de fatores estranhos no processo que possam prejudicar as inferências. Essa especificação e o controle citados são, de acordo com o autor, de grande complexidade quando se trata de variáveis do comportamento humano, tendo sua precisão comumente afetada por erros de medida resultantes da falta de controle de todas as condições de observação. A sujeição das observações à variabilidade humana geraria a necessidade de se aplicar instrumentos adequadamente construídos, poupando o processo da interferência do erro.

De maneira geral, o autor advoga sobre a ideia de que os testes devem possuir validade e fidedignidade para que possam ser considerados instrumentos hábeis para os fins de verificação e avaliação. Ademais, Vianna sugere que a fidedignidade de um teste é válida para determinado grupo, devendo ser maior, quanto maior for a importância das decisões a serem tomadas a partir de seus resultados. Nas palavras do autor, “[...] quanto mais importantes as

decisões a tomar, maior deve ser a fidedignidade do instrumento de medida, para que essas decisões não tenham consequências prejudiciais à vida do estudante” (VIANNA, 1976a, p. 169).

5.1.3 Avaliação e decisões

Outro problema bastante trabalhado nas obras de Vianna diz respeito aos resultados das avaliações ou processos de medida e seu uso. Vianna (1976a) relata a falta de clareza sobre o desempenho do grupo e a situação do indivíduo no grupo a partir dos escores brutos (somatória de acertos) dos testes. De acordo com Vianna (1985), haveria uma crença infundada na precisão absoluta dos escores que poderia gerar decisões e medidas equivocadas, além de uma falta de informação por meio do sistema de notas brutas sobre a capacitação dos candidatos dos vestibulares e seu desempenho comparado ao do restante dos participantes (VIANNA, 1988).

O autor entende, ainda, como um equívoco considerar que toda e qualquer medida pode ser enquadrada em um esquema rígido de escalas, de forma que não houvesse nada fora dessa categorização. “[...] O problema nuclear residiria, portanto, no uso e na interpretação dessas medidas. É necessário usar de bom-senso para que as conclusões extraídas dos números não violentem os princípios fundamentais da lógica” (VIANNA, 1984a, p. 15). Além disso, Vianna critica outros dois pontos a respeito do uso dos resultados, sendo eles a comparabilidade dos resultados dos programas de medidas, pois poderia ocorrer o uso de instrumentos diferentes que não permitissem comparações entre indivíduos ou grupos (VIANNA, 1985), e o uso de instrumentos somente objetivando a coleta de dados para contabilidade discutível do rendimento escolar, desconsiderando aspectos relevantes como a validade e a fidedignidade, não informando ao aluno sobre seu progresso e não possibilitando a verificação por parte do professor acerca do alcance dos objetivos educacionais (VIANNA, 1984b).

Como soluções a esses problemas, Vianna (1976a) defende um tratamento estatístico que torne possível o estudo e a interpretação dos resultados dos testes. Para o autor, há a necessidade de conhecimento da teoria em que o conteúdo do teste está baseado para a interpretação da capacidade mental, pois apenas os escores não seriam suficientes. Vianna (1988) compreende haver a necessidade de “[...] uma nova sistemática que possibilite juízos de valor sobre os diferentes níveis de desempenho [...]” (p. 140) e de um debate mais amplo

sobre a conveniência da adoção dos escores padronizados como escala de mensuração, além da divulgação rápida dos resultados aos professores e aos orientadores (VIANNA, 1985).

5.1.4 A questão da seleção

A questão da seleção, tanto para o ensino superior quanto para a pós-graduação, também é tratada nas obras de Vianna produzidas nesse período. A alta demanda e o acesso limitado ao ensino superior são colocados como um problema pelo autor (VIANNA, 1980a). É feita a crítica, ainda, à mudança de um modelo relativamente homogêneo de seleção para um vestibular que limitaria a escolha do estudante a apenas um curso dentro de uma universidade, o que faria com que este realizasse avaliações em diferentes momentos e locais (VIANNA, 1980a). Vianna (1986) também aponta que as mudanças do vestibular unificado dos anos 1960 para modelos radicalistas de seleção para a universidade não contribuem na análise dessa problemática, desconsiderando variáveis importantes que poderiam influenciar no futuro do candidato.

A falta de pesquisas sobre o tema do acesso ao ensino superior e a falta de embasamento em evidências empíricas e experiências anteriores na tomada de decisões sobre o acesso à universidade também são criticadas por Vianna (1988), que afirma haver uma tendência à reprodução de práticas já colocadas, sendo sua ineficiência atestada em outros momentos. De acordo com Vianna (1980a), haveria falta de utilização dos resultados da pesquisa educacional pelos responsáveis pela tomada de decisões na área da educação e desprezo dos resultados de pesquisas pelos responsáveis pela política educacional, acompanhado da substituição dos mesmos por uma visão idealista da realidade educacional, com embasamento em ideias sem comprovação empírica.

Vianna defende, então, o modelo de vestibular unificado, por permitir ao estudante concorrer por vagas em qualquer curso ou universidade por uma mesma prova (VIANNA, 1980a), bem como prega o uso de modelos de vestibular executáveis, tanto por sua aplicação quanto por custos, os quais propiciam resultados confiáveis (VIANNA, 1986). Outra defesa sua em relação a esse tema foi o exame crítico da legislação sobre o vestibular e identificação dos elementos necessários à formação de um corpo de doutrina, com o objetivo de orientar as instituições no processo de seleção (1988), e a necessidade de que o problema do acesso ao ensino superior fosse encarado como uma questão educacional, tendo sido ignorado na LDB de 1961 e resgatado por um parecer do CFE em 1962 (VIANNA, 1988).

Sobre a seleção para a pós-graduação, Vianna (1980b) afirma haver a falta de um instrumental para a seleção de candidatos que permita o estabelecimento das potencialidades intelectuais dos estudantes, tanto em universidades brasileiras, quanto estrangeiras, e a falta de uma avaliação padronizada entre os sistemas, dificultando a comunicação com instituições do exterior que pretendem receber candidatos. Outro problema relatado foi a aplicação, pelas próprias universidades estrangeiras, de instrumentos de medida que lhes permitam suprir as deficiências de informação sobre o estudante, sem considerar sua cultura e em uma língua diversa da sua, podendo devido a esses fatores, apresentar déficit nos resultados de seu desempenho. Uma avaliação padronizada, em diferentes línguas, que permitisse selecionar estudantes habilitados para cursar a pós-graduação em universidades brasileiras e estudantes de pós-graduação capacitados para seguir com estudos em universidades do exterior seria, portanto, a solução adequada (VIANNA, 1980b).

5.1.5 Os conteúdos dos testes

Outra categoria de problemas apresentados por Vianna nas obras analisadas diz respeito aos conteúdos dos testes. A respeito disso, Vianna (1976a) critica a limitação dos testes a conteúdos que não seriam relevantes e, ainda, a formação precoce de especialistas que se dedicariam prematuramente a darem foco de estudo a determinados conteúdos de acordo com o que é tratado no vestibular para o curso que desejam (VIANNA, 1978).

Vianna (1988) fala em uma distorção do processo formativo causada pelo direcionamento profissional estabelecido precocemente por conta do preparo para o vestibular, e critica o distanciamento entre as provas e os conhecimentos comuns do segundo grau (atual ensino médio), uma separação entre a realidade escolar e as expectativas do exame. Isso significava, de acordo com o autor, um momento de retrocesso, no qual eram impostos programas que não se relacionavam com a realidade do ensino, imputando, assim, à escola de segundo grau o fracasso.

Ainda em relação aos conteúdos dos testes, um ponto importante levantado pelo autor é o reforço das desigualdades sociais como o principal efeito da inclusão da prova de redação nos concursos vestibulares, pois, de acordo com Vianna (1988), haveria uma distância entre o padrão linguístico exigido pela escola e os de diferentes camadas sociais, resultando no fracasso da redação.

Como possíveis soluções aos problemas levantados, Vianna (1980a) defende a cobrança de conteúdos da educação básica nos exames vestibulares, o que faria com que os estudantes se dedicassem da mesma maneira a todas as áreas do conhecimento. Além da adequação dos instrumentos do vestibular ao nível de escolaridade de segundo grau, com exigências que correspondessem à realidade desse nível de ensino, Vianna (1988) afirma a necessidade de que todas as instituições de ensino superior definissem as características desejáveis ao candidato, questão que, de acordo com o autor, estava sendo tratada de maneira genérica, não permitindo mensurar os atributos definidores de um perfil desejável.

A questão da formulação dos objetivos educacionais também é trabalhada por Vianna, que aponta como problemas a falta de estruturação dos objetivos a serem alcançados no processo educacional (1976a), além do uso de testes que buscam verificar o que foi ensinado, de maneira heterogênea, sem a formulação de um objetivo maior (1980c). É apontada a necessidade de concordância entre objetivos da escola, do currículo e do programa de medidas para que se desenvolvam instrumentos adequados (VIANNA, 1985), bem como a necessidade da elaboração de objetivos educacionais a partir de comportamentos terminais observáveis, que podem ser medidos e avaliados (VIANNA, 1976a). O autor defende, ainda, o uso de testes homogêneos, que medem um objetivo, com um critério definido anteriormente, e que o fazem antes, durante e depois do processo instrucional, funcionando como avaliação formativa, já que seu objetivo é que o maior grau de instrução possível seja alcançado (VIANNA, 1980c). Essa abordagem, porém, ganha mais força em sua produção a partir da década de 1990 (segunda fase).

Mais um conjunto de problemas apresentados por Vianna nas obras deste período refere-se à adequação/validade do instrumento de medida. Vianna (1980c) critica a desconsideração de que os indivíduos possuem ritmos de aprendizagem diferentes e que necessitam de diversificação de procedimentos, alcançando níveis variados, destarte se lhes fossem concedidas as condições adequadas a maioria poderia alcançar o nível de competência. De acordo com o autor, existe um grande número de instrumentos de medida do rendimento escolar com baixo nível de qualidade técnica, os quais exercem influência no processo de aprendizagem, mas não cumprem a função de estimular, orientar ou avaliar o progresso do estudante. Isso seria causado pela falta de domínio da tecnologia dos instrumentos de medida educacional pelos elaboradores de provas e exames, o que, por sua vez, causaria enganos e diversos problemas no processo de mensuração (VIANNA, 1984b).

O autor afirma, ainda, que alguns instrumentos são formulados para medir determinados construtos, mas não o fazem, sendo mais eficazes para a medida de um construto diferente do imaginado, ou até mesmo não sendo eficazes para esse fim (VIANNA, 1983). Vianna (1984b) defende, então, a realização de um julgamento médio por vários examinadores, havendo a construção coletiva dos instrumentos de medida, e o uso de padrões relativos de julgamento. Defende, ainda, a necessidade de que fosse testada a validade do construto para que se constatasse empiricamente a teoria que o embasou (VIANNA, 1983).

É importante deixar claro que Vianna alerta que diversos problemas relacionados ao processo de mensuração seriam causados pela falta de formação técnica dos construtores dos instrumentos de medida. Para tanto, o autor propõe programas para o desenvolvimento de competências técnicas, no intuito de sair da fase que chama de artesanal, evoluindo para uma fase denominada como técnica, na qual se utiliza princípios científicos empiricamente estabelecidos em substituição ao espírito amadorista. Isso se daria por meio da intensificação de conteúdos que envolvem medidas educacionais na formação de professores, da criação e da execução de serviços de avaliação de diferentes níveis nas escolas, e da implantação de programas de curta duração nas escolas, trazendo discussões de problemas por meio de seminários e trabalhos práticos (VIANNA, 1984b).

5.1.6 Sobre as demandas do período

Podemos concluir, portanto, baseando-nos na análise das obras feita até o presente momento, que a partir do início de sua produção teórica, ainda na década de 1970, até o final da década de 1980, Vianna concentrou o foco de seus estudos em aspectos quantitativos, em medidas educacionais e suas características técnicas.

Apesar de indicar a diferenciação entre avaliação e medida, especificando suas particularidades, percebemos que grande parte de suas obras não se aprofundou na questão da avaliação educacional propriamente dita, dedicando-se de modo mais intenso a questões técnicas e quantitativas.

Conforme visto em seção anterior, na qual trazemos os referenciais que embasam nossa análise, entendemos que o campo no qual determinado agente está inserido determina o que será produzido por ele (BOURDIEU, 2004a). Pensamos, a partir da exploração realizada sobre a trajetória da FCC, sobre o próprio Vianna, e também sobre a avaliação educacional no Brasil, que a ênfase dada pelo autor a aspectos mais técnicos e quantitativos se deva ao fato de

que, nesse período, o foco da FCC e, conseqüentemente, de Vianna, enquanto colaborador da instituição, estava no desenvolvimento de concursos e exames vestibulares, emergentes no período. Essa conjuntura teria feito com que a preocupação do autor se voltasse a como desenvolver instrumentos que permitissem um processo de seleção justo, transparente e objetivo e, com vistas a esse objetivo, teriam surgido suas outras preocupações com a fidedignidade e os conteúdos dos instrumentos de medida. A Entrevistada 2 nos confirma essa preocupação do autor, dizendo que por serem seletivos por natureza, o que Vianna esperava dos concursos era que fossem realmente equitativos, de modo que não prejudicassem nenhum dos concorrentes.

Vianna (1999) afirma que iniciou em 1969 atividades na FCC centradas na seleção para a universidade e de recursos humanos, de modo especial para agências governamentais. O autor indica que nesse momento era eminente a busca pela universidade e a alta demanda por vagas. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que o autor buscava socializar as experiências adquiridas nos EUA, entendia ser necessário defender posições diante de uma falsa dicotomia entre prova discursiva e objetiva. Assim, Vianna trabalhou buscando capacitar os professores para a construção de itens, planejamento e montagem de provas objetivas, necessárias à situação de exame em massa, e divulgou trabalhos na mídia e na comunidade acadêmica.

De acordo com Vianna (1999), a partir de 1971, intensificaram-se as atividades na área psicométrica. O problema da medida da capacidade de expressão escrita começou a ganhar força aos poucos, sendo apoiado em 1975 pelo Ministério da Educação, que oficializou sua utilização nos exames de acesso ao ensino superior, visando resguardar a língua nacional, como medida para a segurança nacional. Isso ocorreu durante o Regime Militar. Apesar de estar convencido da eficiência das provas objetivas, Vianna passou a se preocupar com o problema da medida da expressão escrita, embasando-se em experiências realizadas no exterior e realizando estudos empíricos sobre o tema.

Outras atividades foram realizadas simultaneamente, como o estudo analisando o possível impacto dos testes sobre o sistema educacional brasileiro, diante da preocupação de o vestibular estar moldando negativamente o sistema de ensino brasileiro. Havia também preocupação com a baixa formação técnica de professores em medidas educacionais (VIANNA, 1999). Assim, compreendemos que as escolhas científicas de Vianna teriam sido, em consonância com Bourdieu (1983), determinadas por demandas presentes no período e no

contexto em que estava inserido, como estratégia política, que gera lucro científico e reconhecimento dos pares.

Vianna (1999) afirma que apesar da atividade intensa na área de seleção neste período, esteve ativo na reflexão sobre outros aspectos da avaliação, especialmente, a avaliação formativa, expressão cunhada por M. Scriven. Diante do drama da reprovação em séries do 1º grau. O autor coloca as medidas referenciadas a critério como possível caminho para evitar a situação, demandando avaliação formativa e instrução individualizada.

A partir de 1986, é que o autor declara ter começado a se envolver mais diretamente com a questão da avaliação do rendimento em escolas de 1º e 2º graus, no desenvolvimento de projetos financiados pelo INEP, Banco Mundial e Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

5.2 Segunda fase (década de 1990 e anos 2000)

Para seguirmos com as análises dos textos produzidos por Vianna na década de 1990 e na primeira década dos anos 2000, buscamos selecionar os textos para leitura com base nos mesmos critérios usados para a fase anterior. Assim, tendo um total de vinte e oito artigos publicados na segunda fase da produção de Vianna, selecionamos onze dos vinte e três artigos da década de 1990, e quatro dos seis artigos dos anos 2000, além de três dos quatro livros publicados no período, já que um deles não possui conteúdo referente ao tema do trabalho. Além disso, alguns artigos lidos repetiam-se em capítulos de livros.

Nesta fase de sua produção, percebemos que Vianna dedicou-se mais fortemente à avaliação educacional de fato, com menor ênfase em aspectos técnicos e de medida. Temas como o papel do avaliador, avaliação em larga escala, a importância da avaliação e seu impacto sobre a sociedade estão presentes em uma parcela significativa das obras lidas e, dessa forma, elencamos a seguir cinco problemáticas que se destacaram após a leitura.

Iniciamos, dessa forma, discorrendo sobre a conceituação de avaliação e as incompreensões que ocorrem em torno dela. Ainda nesta fase, Vianna seguiu na tentativa de esclarecer que avaliação é algo diferente e para além de apenas medidas. Em um segundo momento, abordamos o trabalho de Vianna sobre a validade dos instrumentos e sua problematização sobre a avaliação centrada apenas no desempenho, que não seria capaz de fornecer informações suficientes para embasar as tomadas de decisões. Já em um terceiro item, elencamos os aspectos discutidos por Vianna no que diz respeito à ausência e

necessidade de construção de uma cultura da avaliação educacional no Brasil, bem como de qualificação e pesquisas na área. Como quarta problemática, trazemos a questão das consequências da avaliação educacional, suas implicações para educandos e seus impactos na qualidade da educação. Por fim, um quinto elemento abordado por Vianna e trazido por nós como relevante é a importância da avaliação formativa e da meta-avaliação, ambas com o objetivo de gerar melhorias. A seguir trataremos mais detalhadamente cada uma das problemáticas trabalhadas por Vianna, na tentativa de relacioná-las com o momento histórico em que foram abordadas e quais os problemas e acontecimentos que poderiam tê-lo influenciado.

5.2.1 Avaliação: indefinições sobre o conceito

Assim como em alguns textos da fase anterior, nas obras publicadas por Vianna após 1990, a questão da diferenciação entre avaliação e medida continuou a ser tratada. Vianna (1992a) afirma também haver uma confusão entre avaliação e aplicação de testes ou provas, por desconsideração da complexidade do quadro avaliativo da educação.

De acordo com sua perspectiva, o assunto causaria controvérsias por haver carência de uma teoria geral da avaliação (VIANNA, 1992a), a ser abordada em tópico posterior, e remete essa confusão injustificada entre avaliação e mensuração a um processo histórico, no qual inicialmente a avaliação foi confundida com medida, surgindo como uma disciplina psicométrica ou docimológica (VIANNA, 1997). Vianna (1997) explica que, no início do século XIX, foram iniciados estudos sobre diferenças individuais que teriam contribuído para acentuar a identificação entre avaliação e medida. Nessa mesma época, a avaliação teria passado a ser associada à mensuração do rendimento, o que fez com que até então (1997), ela ainda fosse considerada como a quantificação de atributos a partir de determinadas regras. Vianna (1993a) também faz crítica à confusão existente entre avaliação e medida do desempenho, expressa em resultados quantitativos abstratos aos envolvidos:

A avaliação em nossas escolas confunde-se com a mensuração do desempenho por intermédio de provas/testes, e tem como produto resultados numéricos ou “conceitos”, expressos por diferentes letras. Autoridades educacionais, pais e professores geralmente apoiam o sistema e tomam, inclusive, decisões vitais, sem que ninguém saiba o que esses números e “conceitos” realmente representam. A nossa cultura deifica esses resultados, ainda que pouco significativos em termos de expressarem as reais capacidades e habilidades dos estudantes. É a desinformação na área educacional (p. 58).

De acordo com Vianna (1997), baseando-se no livro “The Methodology of Evaluation”, de Scriven, a medida pode ser compreendida como um momento inicial de uma avaliação, mas essa última teria como característica incluir um julgamento de valor, determinado de acordo com sua destinação. O autor concebe, ainda, como um problema a oposição entre o qualitativo e o quantitativo, defendendo uma interação na avaliação entre as duas abordagens. Vianna (1992a) afirma que a dicotomia entre quantitativo e qualitativo é falsa; para ele, o problema está apenas no superdimensionamento de um dos dois enfoques e exclusão do outro. De acordo com o autor, “[...] a interação de ambas as abordagens é uma necessidade imperativa, pois a avaliação, face à sua natureza, exige um posicionamento crítico, que só ocorre na medida em que o quantitativo e o qualitativo se inter-relacionam” (VIANNA, 1992a, p. 102).

Ressaltamos que o posicionamento de Vianna vai ao encontro do levantamento feito neste trabalho sobre a trajetória da avaliação educacional no Brasil, no qual a década de 1990 foi colocada como o período em que, segundo Sousa (1998), teria havido a superação da dicotomia entre avaliação quantitativa e qualitativa e a percepção da complementaridade das duas modalidades. Assim, compreendemos que a produção de Vianna estaria compatível com o regime de verdade aceito dentro do contexto em que estava inserido, o que lhe causaria reconhecimento como representante da verdade e a validação de seus posicionamentos.

5.2.2 Validade dos instrumentos e avaliação centrada no desempenho

A validade dos instrumentos e, mais especificamente, dos testes de escolaridade é considerada por Vianna (1990) como um problema grave. De acordo com o autor, haveria o uso de testes sem a observância da teoria das medidas, o que contribuiria para a negligência de características importantes dos instrumentos de medida e poderia levar a conclusões inteiramente falaciosas, com repercussões graves. Haveria diferentes qualidades apresentadas nos diferentes testes, não existindo melhor ou pior, e sim o mais ou menos adequado para determinada finalidade:

O processo de avaliação de um teste possui uma lógica própria, ressaltando-se, entretanto, que a validação de um teste depende do uso que dele se pretenda fazer. Um teste nunca possui um único e exclusivo objetivo; desse modo, não se pode assegurar que um teste seja válido em termos gerais. A validação de um instrumento de medida educacional está, pois, relacionada com a interpretação que ao mesmo se pretenda dar).

A validade de um instrumento de medida está associada à concretização dos seus objetivos. [...] O conceito de validade, entretanto, é multifacetado, não sendo possível dizer, a priori, se um teste é ou não válido. [...] A validade não é, pois, um atributo que se possa apresentar em termos gerais; é sempre específica a um instrumento, a um curso, a um currículo, a um professor e a um grupo de indivíduos com características bem definidas (VIANNA, 1990, p. 101).

Vianna (1992b) afirma que testes ou provas podem servir para diferentes objetivos. No entanto, a análise dos instrumentos utilizados no contexto educacional brasileiro mostra o destaque dado para aspectos referentes à memorização e o pouco foco na compreensão e no uso dos conhecimentos em situações. Haveria uma ausência de instrumentos que revelem o real domínio do conhecimento e sua capacidade de aplicação e, assim sendo, os projetos de avaliação utilizados nem sempre revelariam se a escola está tendo sucesso nos objetivos aos quais se propõe. Essa configuração, de acordo com Vianna (1992b) gera, de certa maneira, “[...] uma cadeia de responsabilidades – os instrumentos não são capazes de determinar com êxito capacidades significativas, que a própria escola não as desenvolve conforme seria desejável. Assim, por via de consequência, a avaliação acaba prejudicada” (p. 58).

As avaliações seriam prejudicadas, além disso, na medida em que professores ensinam para o teste/prova, comprometendo a validade preditiva desse instrumento.

[...] A ideia de ensinar para o teste, apesar de partir do pressuposto de que as provas determinariam o que os professores ensinam e os alunos estudam, não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação nem sempre avaliam o relevante e desejável; desse modo, estaria sendo dada ênfase a atributos menores, em detrimento de capacidades mais importantes que, porém, não foram desenvolvidas face à relação ensino-teste-avaliação (VIANNA, 1992b, p. 58).

Vianna (1992a) afirma não ter sido descoberto até então (1992) um modelo de avaliação adequado à realidade brasileira, apesar dos esforços para isso, pois essa realidade era bastante diferente das que originaram os paradigmas que muitas vezes são seguidos, mesmo que adaptados. Havia, de acordo com o autor, uma redução de ideias de avaliadores do primeiro mundo, desconsiderando elementos da ecologia da educação brasileira.

Conforme visto anteriormente, o contexto da década de 1990 era de intensificação da internacionalização do capitalismo e de recomendações de organizações internacionais (FREITAS, 2005), o que poderia justificar a influência de ideias de países estrangeiros nas concepções sobre avaliação elaboradas no Brasil durante esse período. Dessa forma, Vianna (1993a) questiona a adequação dos instrumentos utilizados, a validade dos resultados por eles

obtidos e a possibilidade dos instrumentos baseados no paradigma psicométrico realmente permitirem fazer inferências sobre aspectos qualitativos dos avaliados.

O autor afirma, ainda, que a avaliação ao longo do tempo foi perdendo bastante de seu caráter relacional aluno/professor, com o objetivo de orientar a aprendizagem, dando lugar a uma preocupação com o desempenho institucional no e dos sistemas. Dessa forma, não teríamos um quadro avaliativo completo, ou seja, que conseguisse descrever as diferentes dimensões do alunado. Teríamos apenas uma simples métrica, na qual muitas competências e habilidades importantes seriam ignoradas (VIANNA, 2003b). Vianna (2003b) defende, além disso, a posição de que apenas a interação entre professor e aluno não determina o processo de ensino/aprendizagem, que receberia influência de fatores externos à escola, sobre os quais o professor muitas vezes não tem condições de atuar para a eliminação. Nessa perspectiva, “[...] O ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações subsequentes ao trabalho de avaliação” (VIANNA, 2003b, p. 47).

É levantada por Vianna (1993b) a precariedade das estatísticas educacionais brasileiras, em especial na área de avaliação educacional, o que impossibilita a quantificação baseada em dados confiáveis das instituições de ensino de 1º e 2º grau nas quais está presente uma política de avaliação do rendimento escolar que vá além da dicotomia aprovar/reprovar. O autor critica práticas de medida usadas por professores em uma suposta avaliação educacional que focam em escores, escalas, percentuais etc. Esses procedimentos assumiriam um caráter de ficção, apesar de baseados em argumentos estatísticos, pois não revelariam as reais capacidades de cada criança, fazendo apenas sua comparação com o restante do grupo. Além disso, a tendência de utilizar provas clássicas como instrumental para avaliação de diferentes tipos de conhecimentos e capacidades poderia gerar julgamentos errôneos por não ser adequado (VIANNA, 1993b).

Vianna (1997) ressalta também os problemas da falta de informações suficientes fornecidas pela avaliação para embasar o processo decisório e da falta de instrumentos válidos e fidedignos capazes de captar a complexidade dos objetos avaliados. Em sua perspectiva, uma política de avaliação educacional não deveria considerar apenas o domínio do conhecimento e seu uso na prática, mas dimensões sociais, culturais e até mesmo éticas, envolvendo assim aspectos quantitativos e qualitativos (VIANNA, 2003a).

Além disso, de acordo com Vianna (2003b), quando abrangem regiões com grande variação de condições sociais, econômicas e culturais, as avaliações representam um

problema devido à possibilidade de comparações e generalizações sem sentido que desconsideram a diversidade existente. O autor critica as comparações decorrentes das avaliações, por serem realizadas por humanos, não estando isentas de erros e julgamentos que podem não ser totalmente imparciais:

[...] O ato de comparar tem muito pouco de certeza, não se constitui em um procedimento de rigorosa análise estatística. A comparação resulta de um julgamento humano, sujeito, dessa forma, à falibilidade, considerando, também, que o conceito de comparar é extremamente vago. Apesar de tudo, comparar tornou-se um ato obsessivo na prática de algumas avaliações [...] chegando a um lamentável e absurdo exercício, por ignorar o fato de que qualquer avaliação de um ser humano é feita por um outro ser humano e os escores resultantes nunca se revestem de uma precisão absoluta, que demandaria instrumentos perfeitos isentos de erros de medida, o que é impossível na prática, mesmo que utilizadas tecnologias de ponta e processos estatísticos sofisticados. (VIANNA, 2003b, p.65-66).

Os professores teriam, portanto, o desafio de saber a maneira de avaliar as diferentes estratégias usadas na área cognitiva. E seria necessário a todos os avaliadores e professores o questionamento sobre a validade dos testes aplicados em sala de aula, dos instrumentos utilizados em pesquisas educacionais e dos resultados obtidos (VIANNA, 1992b). Sendo assim, o tipo de avaliação a ser realizado e as características dos instrumentos a serem empregados em diferentes momentos seriam elementos condicionados pela definição de parâmetros educacionais, que não deveriam ser estáticos, mas revistos de maneira periódica, elaborados a partir de experiências e modificados ou suprimidos conforme as necessidades e exigências da sociedade (VIANNA, 2003a).

Além disso, a medida da qualidade em educação não poderia restringir-se apenas ao desempenho escolar, mas também precisaria aferir variáveis a que estão associadas e que condicionam o rendimento escolar. Aspectos como as características da população, seus valores culturais, a importância que a educação tem nesse contexto, os investimentos financeiros em educação, a organização do sistema escolar, dentre muitos outros que influenciam no processo educacional, precisariam ser levados em conta na avaliação da qualidade da educação (VIANNA, 1990).

É necessário, portanto, reconhecer que por mais refinados e bem planejados que possam ser os instrumentos dos procedimentos de avaliação, não seria possível obter um quadro completo da realidade do ensinar/aprender, por nunca se conhecer a realidade em toda a sua complexidade. “[...] Sem a avaliação, entretanto, é impossível *formar percepções do processo educacional e da influência da ação educativa da escola-família-comunidade-aluno e professor*” (VIANNA, 2003a, p. 36, grifo do autor).

5.2.3 Ausência de uma cultura da avaliação educacional no Brasil

Outro problema apresentado por Vianna com frequência nas obras lidas foi a falta de experiência na área da avaliação educacional, isto é, a falta de uma cultura da avaliação e de continuidade nos trabalhos realizados na área no contexto brasileiro. O autor critica, ainda, a falta de conhecimento e influência exercida pelos estudos sobre avaliação educacional na formação e na prática docente, bem como a falta de disseminação de informações sobre pesquisas realizadas (VIANNA, 1992b).

De acordo com o autor, instrumentos capazes de medir processos complexos seriam de difícil construção e demandariam pesquisas e investimentos que até então não estariam sendo realizados (VIANNA, 1992b). Adicionalmente, é relatada uma escassez de atividades de avaliação educacional no Brasil no período em análise (VIANNA, 1995a), além da improvisação na construção dos instrumentos de medida (VIANNA, 1995b; 1998). Não havia, de acordo com Vianna (1992b), consenso sobre questões imediatas referentes à prática avaliativa. Haveria, nesse sentido, a necessidade de aprimoramento das práticas avaliativas e de se estabelecer meios que permitissem a verificação de diferentes tipos de aprendizagem promovidas na escola, inclusive aquelas que exigem do educando capacidades mais complexas.

Vianna (1998) afirma que a presença da avaliação nos países de terceiro mundo ocorre influenciada pelas agências internacionais de financiamento, que a utilizam como forma de controle de seus subsídios financeiros. Essas atividades estariam inseridas em um contexto de *accountability*, que o autor afirma ser um conceito de difícil tradução, mas empregado no sentido de responsabilidade educacional, havendo preocupação maior com despesas governamentais. Há, de acordo com Vianna (1998), uma euforia avaliativa diante da possibilidade desses países conhecerem seus sistemas de ensino e instituírem ações para a superação de seus problemas. No entanto, a avaliação nesses países costuma ter repercussão limitada, sendo discutida em círculos restritos e com elementos burocráticos envolvidos, sem gerar novas discussões e planos para uma ação efetiva. Dessa forma, haveria o uso de técnicas sofisticadas e a demanda de grandes investimentos financeiros, muitas vezes não chegando ao alcance dos professores.

Em artigo publicado no ano de 1992, Vianna critica a falta, ainda, de elementos qualificados para o exercício da avaliação, salvo algumas exceções; ele afirma que o fato de o avaliador nacional geralmente ser externo aos projetos, muitas vezes estrangeiro, poderia

gerar o emprego de instrumentos e técnicas que, apesar de sofisticados, não respondem às necessidades básicas do projeto e de seus usuários (VIANNA, 1992a). Para o autor, faltava mão de obra qualificada que atendesse à complexidade do ponto principal: avaliar e tomar decisões fundamentadas (VIANNA, 1997).

Além da formação deficiente e generalista dos avaliadores (VIANNA, 1998), a ignorância pela grande massa de educadores dos fundamentos de uma avaliação formativa (a ser abordada mais adiante) com o uso de procedimentos avaliativos que nem sempre cumpriram o papel de identificar as dificuldades dos educandos na aprendizagem e possibilitar uma reação a esses possíveis problemas, juntamente com aulas desestimulantes, tendo o trabalho dos educandos em função de uma nota ou conceito são fatores colocados por Vianna como problemáticos (VIANNA, 1993). Faltaria, de acordo com Vianna (2003a), capacitação técnica aos que se propõem a concretizar um programa de avaliação, pois os avaliadores agiriam, muitas vezes, por improviso, imitação, ou reprodução de práticas tradicionais.

Para Vianna (2001), um sistema de avaliação não pode ser algo improvisado, pois demanda experiência e uma estrutura básica de funcionamento, controle gerencial e monitoramento, devendo basear-se em um sistema operacional que proporcione a eficiência dos serviços e o valor do produto. É preciso que haja um monitoramento do trabalho, que garanta a qualidade em todas as suas etapas. Ademais, tratando-se de avaliações em larga escala, seria necessária a existência de setores especializados que possibilitassem novas dimensões ao trabalho, além de soluções com eficiência, rapidez e economia.

Além disso, os elementos a serem avaliados tanto em avaliações em sala de aula, quanto em avaliações de sistemas deveriam, de acordo com Vianna (2003a), ser analisados por professores e técnicos especializados e incorporadas ao planejamento escolar, não sendo apenas um rito da burocracia, mas contribuindo para o processo de transformação.

Para Vianna (2003a), a avaliação deveria estar ligada a outros programas, como a capacitação docente, sendo uma das atividades que compõem a formação de professores em todos os níveis de ensino, e à pesquisa educacional, tratando de problemas educacionais importantes. É colocada como importante, também, a realização de atividades e eventos que proporcionem a professores, alunos, familiares e diferentes segmentos sociais a percepção do valor e do significado de seus resultados, de modo que possam compreender e identificar possíveis pontos críticos. Dessa forma, seria possível, então, definir projetos de pesquisa inovadores por tratarem de temas relevantes e discutir a própria política de avaliação,

traçando novas políticas e pensando na estruturação e na fundamentação teórica das avaliações. É conveniente, nesse contexto, que universidades e outros centros de excelência se envolvam com a questão da qualidade da educação. Além disso, o autor defende a definição de padrões de desempenho e habilidades a nível nacional, servindo de orientação a professores, especialistas em currículos, administradores e pesquisadores para definirem seus planejamentos e também em pesquisas sobre aprendizagem e rendimento escolar.

Pensando na trajetória da avaliação no Brasil, notamos que em texto do ano de 1992, Vianna afirma que a avaliação encontrava-se na fase pré-histórica, pois se preocupava com problemas que não tinham importância efetiva para o sucesso de uma aprendizagem que fosse realmente significativa para o ser humano, atendendo às demandas que a sociedade lhe coloca. O autor afirma a necessidade de pesquisas sobre os diversos problemas da avaliação para que ela tenha relevância no processo ensino-aprendizagem e defende a criação de uma cultura da avaliação por meio da pesquisa e prática constante da mesma (VIANNA, 1992b). Vianna (1993a) faz a defesa, ainda, da necessidade de um novo paradigma, com o objetivo de superar a “crise” educacional do momento:

[...] É preciso lembrar que a construção do conhecimento faz-se através da ruptura de paradigmas e sua substituição por outros, que, mais tarde, serão igualmente substituídos, inexoravelmente. Esse é o caminho a seguir na construção do conhecimento, inclusive da área educacional, e sem um conjunto de novos conceitos não será possível vencer o atual impasse na educação, com as consequentes implicações no campo da avaliação (p. 59).

Já em artigo publicado no ano de 1995, Vianna afirma estar no início da criação de uma cultura da avaliação educacional no Brasil que, apesar de ser inspirada em outros contextos, adapta modelos à realidade brasileira (VIANNA, 1995a). Vianna (1999) ressalta que, mesmo trinta anos após ter participado de um curso sobre testes e medidas, até então, quando se discute em cursos, seminários ou treinamentos sobre avaliação, ainda se tratam de abordagens relacionadas à tecnologia da construção de questões e testes, o que representaria uma falsa concepção do que é a avaliação.

Por fim, em artigo publicado em 2003, Vianna afirma que o problema apresentado pela avaliação de sistemas durante os anos 90 havia sido superado apenas parcialmente até então: falta de pessoal com formação específica em avaliação educacional, que gera improvisações, adoção de metodologias sem o devido domínio, dentre outras situações. O autor indica que a situação ainda exigia mudança de mentalidade e criação de uma nova cultura educacional (VIANNA, 2003b).

5.2.4 Implicações da avaliação na vida do educando e seu impacto na educação

As implicações causadas pela avaliação educacional na vida dos educandos e o impacto da divulgação de seus resultados na educação, ou a própria falta dele, formam outra problemática bastante abordada por Vianna nos textos lidos. Vianna levanta a questão de que avaliar no campo educacional é muito difícil, e muitos não percebem as implicações pedagógicas com amplas ressonâncias geradas pela avaliação, podendo afetar os âmbitos sociais e econômicos. Assim sendo, seria necessária atenção às consequências, por vezes irreversíveis, de avaliações realizadas sem fundamentação teórica e evidências empíricas que poderiam gerar decisões e ações a partir dos resultados (VIANNA, 1992b).

Há necessidade de mudança em nossas prioridades e tradições educacionais, especialmente em relação às práticas da avaliação, cujas características nem sempre são defensáveis, haja vista a tendência generalizada de promover a competitividade e a comparabilidade entre alunos, suas classes e seus professores [...] (VIANNA, 1993b, p. 92).

Vianna (1993a) afirma que provas/testes são instrumentos para que se obtenha dados que podem fundamentar o processo de tomada de decisões na área educacional. No entanto, a avaliação é citada como uma das causas do alto índice de reprovação encontrado nas pesquisas. Vianna (1991) atribui a origem disso a um sistema de avaliação deficiente, que agiria com repressão e punição, desestimulando o aluno e não orientando seu processo formativo.

Além disso, Vianna (2003a) concebe a avaliação como integradora da comunidade educacional e de toda a sociedade, devendo ter seus resultados divulgados a toda a comunidade, tanto interna quanto externa, para que haja acompanhamento do trabalho institucional e julgamento de seu mérito e da eficiência transformadora de sua ação. Entretanto, o autor critica o impacto mínimo dos resultados das avaliações em larga escala, os quais deveriam gerar melhorias para a educação (VIANNA, 2003b).

Essa falta de impacto das avaliações sobre a educação, ou o impacto reduzido, de acordo com Vianna (2003b), poderia ser atribuída a várias razões, como o fato de os relatórios elaborados para a equipe responsável por definir e implementar políticas educacionais costumarem não alcançar os professores, não havendo análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação pelos docentes. Além disso, esses documentos seriam demasiadamente técnicos, utilizando um linguajar comumente desconhecido pelos professores, apresentando

resultados em termos globais, sem identificar escolas, o que seria desejável. Haveria, ainda, certa resistência dos professores e dos alunos aos resultados de avaliações amostrais, o que traduziria um grau de incredulidade na generalização das conclusões. Além disso, a avaliação quase sempre seria impositiva, sem consultar professores e menos ainda alunos. Também seria repetitiva, não costumando fornecer um retorno aos alunos sobre seus resultados de tal forma que lhes sirva de orientação, o que faria com que os mesmos não tenham motivação, fator importante para os trabalhos.

Vianna (2003a) critica a ausência de sincronia entre avaliações internas (realizadas pelas unidades do sistema, às vezes com frequência modesta) e avaliações externas (promovidas por diferentes órgãos oficiais, comumente com colaboração de instituições privadas), não havendo ação efetiva na melhoria da educação. Além disso, nas avaliações em larga escala, principalmente, por não terem maiores consequências nas vidas dos alunos os mesmos as fariam mecanicamente, o que faz com que seu significado seja perdido. Dessa maneira, Vianna (2003b) indica que, muitas vezes, são feitas reflexões baseadas em elementos considerados científicos, que geram decisões de grande repercussão e criam ideias falsas em grande parte da sociedade, que acredita nas conclusões que são colocadas como verdadeiras e inquestionáveis. Vianna (1998) ressalta que a avaliação imposta não é desejável, chegando a causar um sentimento de violência. A avaliação deveria ser resultante do desejo de autoconhecimento, juntamente com a identificação de problemas, êxitos e fracassos. Apesar disso, muitos projetos de avaliação se constituiriam apenas em parte da burocracia educacional, não colaborando nem para o aprimoramento do processo de avaliação, nem para o avaliador, pois não dariam margem à criação.

Para Vianna (2003a), a dúvida sobre o que fazer com os resultados obtidos consiste em um problema a ser considerado na implantação de um programa de avaliação educacional. Precisam ser definidas também diretrizes que mostrem como usar os resultados das avaliações buscando a melhoria do processo educativo e evitando que os resultados fiquem restritos às críticas. É necessário que seja decidido *a priori* o que será feito com os resultados das avaliações, bem como é preciso que a cultura da avaliação se transforme em política de ação efetiva.

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de *novas políticas públicas*, de *projetos de implantação e modificação de currículos*, de *programas de formação continuada dos docentes* e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a *tomada de decisões* que visem

a provocar um *impacto*, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2003a, p. 26, grifo do autor).

Vianna (2003a) ressalta o fato de que “[...] após sua aplicação, deixam as avaliações de utilizar o seu “potencial energético”, entregando-se a uma verdadeira exaustão, até que novo programa se realize, igualmente sem maiores repercussões” (p. 28). No entanto, é defendida pelo autor a ideia de que a avaliação deveria ser realizada visando à melhoria. Dessa forma, a divulgação dos resultados é, para Vianna (2003a), imprescindível, sendo que “[...] a sociedade, por sua vez, deve aperceber-se do *significado da avaliação* e das lições que pode proporcionar para toda a comunidade, mesmo para os segmentos que mantêm frágeis relações com o mundo da educação” (VIANNA, 2003a, p. 31, grifo do autor).

Vianna (2001) relaciona a validade do processo avaliativo à divulgação dos resultados da avaliação, pois sem ela o impacto seria reduzido e mudanças nas formas de pensar e agir não seriam alcançadas. Seria necessário, portanto, eliminar o caráter coercitivo/punitivo atribuído à avaliação, sancionando e reprovando alunos de forma nem sempre justificável ou direta (VIANNA, 2003a). Ademais, é mister solucionar, também, o problema de acesso aos resultados das avaliações, que muitas vezes não seriam compreensíveis à grande massa, devendo existir diferentes documentos para divulgar os resultados aos diferentes segmentos da sociedade (VIANNA, 2003b). Seria importante haver responsabilidade sobre as avaliações utilizadas pelo sistema, devido à possível influência que irão exercer, pois, de acordo com o autor, tudo deveria partir delas e de seus resultados. Ainda, é preciso que haja consciência de que os avaliadores exercem, mesmo que sem intenção, influência política sobre o sistema, precisando ter conhecimento de suas consequências (VIANNA, 1998).

Os *padrões para avaliação* devem ser pontos de referência para toda a população e refletir as necessidades dessa população, independentemente de etnia, nível social e econômico, evitando-se discriminações que possam criar diferentes níveis de cidadãos e acentuar ainda mais as desigualdades que marginalizam e estigmatizam os indivíduos (VIANNA, 2003a, p. 29, grifo do autor).

De acordo com Vianna (1998), a avaliação é vista, muitas vezes, como um processo revolucionário, capaz de promover mudanças imediatas. No entanto, as coisas ocorreriam de forma gradual. Ainda assim, o autor defende a ideia de que a avaliação deve ser complementada por planos de ação, sob o risco de se tornar uma atividade burocrática, perdendo seu significado, tendo efeitos nulos, gerando reações adversas e surtindo um efeito negativo. A avaliação estaria comprometida, desse modo, com a mudança e não com o conservadorismo típico escolar.

Notamos, portanto, que a função política da avaliação educacional que, de acordo com Sousa (1998), passa a ser considerada e refletida por diversos autores a partir da década de 1980, começa a ser abordada por Vianna em suas produções da década de 1990, nas quais o autor relaciona a avaliação à reflexão e à ação, sem as quais seria uma atividade sem sentido. É nesse período que Vianna passa a demonstrar o redirecionamento da função da avaliação, focada em melhorias, *possibilitadora* de mudanças por estar associada à ação, servindo de base para a reflexão, para a tomada de decisões, e não apenas para a aprovação ou para a reprovação de alunos.

5.2.5 Avaliação formativa e meta-avaliação

Vianna (1997) afirma que o que ocorre nas escolas brasileiras é uma avaliação eminentemente somativa, baseada no desempenho do grupo, uma avaliação preocupada com resultados finais, que gera consequências irreversíveis sobre o desempenho dos alunos e desconsidera as diversas implicações, em diferentes âmbitos, que as tomadas de decisões podem trazer.

[...] O rendimento escolar das crianças/estudantes é supostamente avaliado – há um faz-de-conta que houve ensino e, a seguir, uma avaliação -, mas essas práticas não permitem que os principais interessados – alunos e pais – tenham confiança nas informações sobre o desempenho escolar. Uma avaliação formativa (avaliação em processo), devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino, conforme ocorre em outros países conscientes da relevância desse problema para a qualidade da educação (VIANNA, 1997, p. 91).

Cabe localizar sua crítica dentro de um contexto, de um campo, ressaltando que estamos tratando da produção de Vianna sobre avaliação em um período no qual a avaliação vinha sendo fortemente estimulada dentro de uma reconfiguração do papel do Estado como fiscalizador, exercendo, portanto, função de controle, com foco em resultados e em aferir um padrão mínimo de qualidade. É nesse período que as avaliações passam a ser fortemente recomendadas por organizações internacionais e que os princípios de equidade, eficiência e eficácia são assumidos (FREITAS, 2005).

Para Vianna (1998), apesar de estar focada na preocupação, ainda, com o que aconteceu e na culpabilização dos responsáveis pelos programas, “[...] a avaliação pode ser melhor utilizada na medida em que nos permita compreender os acontecimentos e a ter uma inteligência aprofundada dos processos educacionais [...]” (p. 79-80). A avaliação deveria ser, portanto, diversificada, havendo diferentes programas para analisar diferentes problemas, bem

como deveria ter como uma de suas finalidades “[...] identificar reações negativas e superá-las, apresentando caminhos de excelência para a melhoria do sistema” (p. 75). Nessa perspectiva, é defendida uma avaliação formativa, que permita à escola e ao professor um trabalho orientado, visando sanar possíveis problemas e dificuldades identificados:

[...] É necessário sempre pensar na *avaliação no contexto de um processo formativo*: - a avaliação para orientar os procedimentos docentes; a avaliação para sugerir novas estratégias eficientes de ensino que levem a uma aprendizagem que seja relevante para o aluno como pessoa humana; a avaliação como um fator de orientação de todo o processo docente, envolvendo não apenas conhecimentos, mas incluindo o despertar de novos interesses e a formação de valores; a avaliação como uma ponte que une professor e aluno visando a um processo interativo gerador de novas aprendizagens; a avaliação como fator capaz de gerar elementos que facilitem a superação dos problemas curriculares e que muitas vezes decorrem de conflitos entre a realidade da escola e o contexto sociocultural em que a mesma se situa [...] (VIANNA, 2003a, p. 31, grifo do autor).

Vianna (1992b) entende que a complexidade da avaliação cognitiva, devido ao desvelamento pela psicologia cognitiva das diferentes estratégias que levam a criança a diferentes tipos de aprendizagem, gera a valorização de um ensino que considere as diferenças individuais e de uma avaliação individualizada, formativa, que não se baseia em normas, mas em critérios: “[...] A consequência disso é a valorização de um ensino voltado para as diferenças individuais e para uma avaliação individualizada, do tipo formativo e baseada em critério e não em normas” (VIANNA, 1992b, p. 59).

Sendo assim, o autor propõe uma avaliação formativa, desejável por todos os envolvidos (alunos, pais, professores e a própria escola), com o objetivo de identificar problemas e auxiliar os educandos na superação de suas dificuldades. Essa avaliação deveria ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a identificação das dificuldades e orientação dos alunos (VIANNA, 1993b).

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que as crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado no sentido da realização de objetivos claros e sequenciados [...] (VIANNA, 1993b, p. 90).

Nessa forma de avaliação, o aluno teria uma participação que o beneficiaria, como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, que pode observar seu comportamento, analisando-o por meio de uma discussão ampla que possibilitaria a recuperação de suas possíveis deficiências (VIANNA, 1992a). Dessa maneira, a comparação, a competição e a formulação de *rankings* a partir das avaliações não seriam desejáveis. A avaliação em sala de aula teria sentido, portanto, quando se começasse a olhar e cuidar de cada criança, gerando

conhecimento sobre cada aluno avaliado, sem a necessidade de estabelecer comparações que não informam o bastante sobre seu rendimento (VIANNA, 1993a).

Juntamente com a avaliação formativa, Vianna (1998; 2003a; 1992a) defende, ainda, a avaliação dos resultados da avaliação realizada, analisando o processo, a meta-avaliação, com caráter formativo, que também seria capaz de evitar pesquisas repetitivas de pouca contribuição, desperdiçando esforços e investimentos financeiros. Seria necessária, em sua concepção, uma meta-avaliação formativa, que ocorresse constantemente durante o seu processo, e uma meta-avaliação somativa, que incidisse sobre o produto, ao final. Sua defesa é, portanto, de uma meta-avaliação que coexistisse com a avaliação em um projeto educacional bem estruturado.

Podemos concluir, portanto, que a avaliação (em suas diferentes formas), para Vianna, está relacionada ao processo de contínua reflexão sobre os diferentes âmbitos da educação e seus problemas, mas também não deve resumir-se a essa reflexão, somente, já que a mesma deveria ocorrer para gerar tomadas de decisão, planejamento com embasamento e ação, visando sempre à superação das dificuldades de todos os envolvidos no processo educacional e à melhoria da qualidade da educação. Sem que isso ocorra, a avaliação será apenas um procedimento burocrático, o qual despense tempo, esforços e financiamento, carecendo de sentido.

5.2.6 Sobre as demandas do período

Algo que notamos claramente na segunda fase da produção de Vianna é a transição do foco de seus trabalhos de um âmbito mais quantitativo, ligado a aspectos técnicos de medidas, para uma abordagem da avaliação educacional como fator importante do processo educacional, com a função de possibilitar o reconhecimento de problemas e a tomada de decisões visando à melhoria da qualidade da educação.

Em obra publicada no ano de 1998, Vianna nos pareceu deixar claro o movimento que fez entre diferentes abordagens, assumindo a importância da flexibilidade de posicionamentos de acordo com as necessidades de cada contexto e da complementaridade das abordagens qualitativa e quantitativa, sendo uma ou outra a mais adequada às diferentes situações:

A experiência adquirida ao longo dos anos de prática gera uma sabedoria que é bem diferente daquela advinda do estudo e da reflexão sobre o conhecimento produzido e apresentado em livros e revistas. Um jovem, no ardor de seus verdes anos, dirá (ou diria): sou positivista, quantitativo, dedutivista, somativo. Uma jovem em flor, na impetuosidade de sua juventude dirá (ou diria): sou subjetivista, qualitativa,

naturalista, indutivista, descritiva. Os jovens, na sua imaturidade, precisam demonstrar que são, dizer que são e defender suas posições ardorosamente. A idade, a experiência e o trabalho ensinam que há vários atalhos, que diversas são as sendas, mas que somente existe um caminho e que esse caminho é o do meio, que nos leva em certos momentos a uma posição, que é ditada pela complexidade de um contexto, e em outras circunstâncias nos conduz a um posicionamento diverso, porque outro é o quadro a ser avaliado. A rigidez das posições é pouco condizente com a flexibilidade de espírito que deve caracterizar o avaliador (VIANNA, 1998, p. 100).

A preocupação com as consequências da avaliação educacional também esteve fortemente presente nas obras lidas, nas quais Vianna deixa clara a falta de sentido de se avaliar apenas por avaliar. Para o autor, a razão de existir da avaliação estaria relacionada ao impacto que ela causa sobre a educação. Ao analisarmos a crítica feita por Vianna sobre a avaliação centrada apenas no desempenho presente nas obras deste período, é importante ressaltarmos que se trata de um contexto em que a avaliação foi promovida como um instrumento de controle por parte do Estado, bem como de garantia de qualidade. De acordo com o que foi abordado na Seção 3 deste trabalho, sobre a trajetória da avaliação educacional no Brasil, a década de 1990 foi um período de ressignificação do papel do Estado, em que foi emergente a avaliação de desempenho individual e de sistemas, com foco nos resultados e em aferir um padrão mínimo de qualidade (FREITAS, 2005). Assim, percebemos mais uma vez a dedicação de Vianna a questões de grande demanda do contexto no qual estava inserido e a compatibilidade de suas escolhas com as determinações do campo.

Sousa (1998) afirma ter iniciado na década de 1970 uma movimentação de autores na área da avaliação, valorizando uma avaliação formativa que considerasse o processo e não apenas o produto e que ocorresse também durante ele, permitindo interferências que pudessem melhorar seus resultados. No entanto, ao analisarmos a produção de Vianna percebemos que essa questão passa a ganhar força em suas obras a partir da década de 1990, quando o autor muda seu foco que era majoritariamente voltado para questões de exames vestibulares e seleção para o ensino superior e passa a se dedicar mais fortemente à avaliação educacional.

É importante ressaltar, ainda, que a maioria dos artigos dessa fase foram publicados na revista “Estudos em Avaliação Educacional”, que o próprio Vianna (1995a) afirma ser uma revista que mudou o foco na problemática da seleção para o Ensino Superior, presente na revista “Educação e Seleção”, para a abordagem de problemas relacionados à avaliação em geral. Além disso, foi nesse período que Vianna cursou doutorado, culminando em uma tese que tem como tema a avaliação educacional e o avaliador. À época, o pesquisador migrou do

setor de testes e medidas para atuar como pesquisador sênior no departamento de pesquisas da FCC. É a década de 1990, também, o período em que, de acordo com a Entrevistada 2, Vianna realizou seus principais trabalhos, como por exemplo os estudos preliminares que possibilitaram a constituição do SAEB, dentre outros estudos que embasaram importantes iniciativas de avaliação.

Por fim, sobre o período analisado, Vianna (1999) indica que, concomitantemente aos diversos trabalhos que realizava em sua área de concentração, tinha preocupação com o problema da meta-avaliação e buscava fazer uma análise crítica do que estava sendo realizado no país, concluindo, com certo pessimismo em textos publicados nos anos de 1992 e 1999, que de maneira geral a avaliação no contexto em que se encontrava estava situada em uma fase da pré-história, por se preocupar com problemas que nem sempre eram relevantes e por não se aprofundar nas questões importantes de fato (VIANNA 1992; 1999).

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como tema a avaliação educacional no Brasil e como objetivo geral compreender a produção de Heraldo Marelim Vianna sobre esse tema. Assim, analisamos as obras deste influente autor no campo da avaliação educacional, possuidor de vasta produção a respeito, e que teve uma significativa atuação na FCC, entidade relevante para a área da avaliação. Buscamos relacionar a produção do autor sobre o tema com o percurso histórico da avaliação educacional no Brasil na segunda metade do século XX. Nessa perspectiva, objetivos específicos relacionados à caracterização da história das políticas e concepções de avaliação do período, ao resgate de aspectos da vida profissional e acadêmica de Vianna na FCC e à identificação dos temas abordados pelo autor em suas obras, em relação com os diferentes períodos, estiveram presentes.

Como embasamento para a análise dos dados levantados na pesquisa, utilizamos alguns referenciais teóricos que nos ajudaram a pensar questões sobre a construção do conhecimento e a legitimação de determinados saberes. A partir da produção de Michel Foucault, refletimos sobre a existência de regimes de verdade, a produção e legitimação de discursos ligada a relações de poder existentes, bem como sobre a atuação do intelectual na sociedade. A produção de Pierre Bourdieu também nos forneceu elementos para pensarmos a produção e a validação do conhecimento em sociedade, além de, a partir do conceito de campo, podermos refletir sobre as disputas por reconhecimento, distinção e legitimação dos conhecimentos, assim como a dominação simbólica nele presentes.

Embasando-nos na Epistemologia Social, de Thomas S. Popkewitz (1994), pudemos entender o conhecimento como construção social, elaborada a partir de padrões de pensamento socialmente construídos e sujeitos às relações de poder e regulação. E, por fim, continuando nessa perspectiva, a Epistemologia Política de José Carlos Rothen (2004) nos auxiliou na compreensão de que a discussão de ideias e a interpretação sobre a realidade são afetadas por um regime epistemológico. Assim, a construção de saberes e a legitimação de princípios que embasam a produção de conhecimento são norteados por paradigmas relacionados ao exercício do poder que precisam ser identificados e compreendidos.

Ao investigarmos sobre a história da avaliação educacional no Brasil, percebemos que no início do século XX ocorreram algumas experiências de medições no país, havendo valorização de dados estatísticos e uma educação focada no desempenho individual dos educandos, sem preocupação com o contexto, e atribuindo as diferenças de desempenho a

fatores biopsicológicos. A avaliação, nesse período, tendeu a um caráter quantitativo, tida como medida de capacidades, seguindo influências norte-americanas que valorizavam a mensuração de habilidades por meio de testes padronizados. Já durante a década de 1950, ganhou força uma perspectiva sociológica de educação; nesse contexto, a relação entre escola e sociedade começou a ser mais pensada. A avaliação passou a ser fortemente recomendada por organismos internacionais aos países em desenvolvimento, como necessária ao planejamento da educação.

Na década de 1960, por sua vez, a influência de autores norte-americanos ocasionou uma visão tecnicista e positivista de educação, enfatizando seus aspectos econômicos e os princípios de racionalização do trabalho, produtividade, eficiência e eficácia. No âmbito da avaliação, essa passou a ser relacionada à qualidade, enquanto as medidas educacionais e a comparação de resultados com objetivos traçados previamente ganharam força. Chegando à década de 1970, tivemos uma tendência por autores brasileiros à rejeição do paradigma positivista e ênfase na relação entre a educação e o contexto social acompanhada de uma visão de escola como reprodutora da sociedade, que gerou certo conformismo e pessimismo. A avaliação tendeu a ser vista como subsídio para a tomada de decisões e *possibilitadora* de intervenções, com foco também no processo e não apenas no produto.

Vimos que foi na década de 1980 que tiveram início estudos exploratórios de avaliação a nível nacional e uma preocupação com a avaliação enquanto política pública no Brasil. Houve na educação uma forte corrente progressista nesse período e uma oposição a teorias psicologizantes. A escola começou a ser valorizada como um local de ação e a educação como subsídio à transformação social. A função política da avaliação também começou a ser discutida e a avaliação de caráter qualitativo e do processo a ser valorizada como *possibilitadora* de um conhecimento da escola e da tomada de decisões visando a melhorias. Por fim, na década de 1990, a intensificação e a internacionalização do capitalismo ocorreram acompanhadas da intensificação de avaliações de programas e ações do governo. A avaliação como recomendação de organizações internacionais para a educação no Brasil foi indicada para aferir um padrão mínimo de qualidade e como instrumento que permitiria analisar a organização e o funcionamento da escola e obter controle e regulação da qualidade, necessários à formulação e implementação das políticas educacionais e à tomada de decisões.

Sobre a Fundação Carlos Chagas, vimos que essa é uma entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, que foi criada em 1964 com o objetivo de embasar exames de seleção para o ensino superior, tendo sido pioneira no âmbito de vestibulares e

processos seletivos. Na década de 1970, foi estruturado na Fundação o Departamento de Pesquisas Educacionais, abrangendo pesquisas sobre diversos temas essenciais para a educação. Em 1980, foi lançada pela Fundação a revista “Educação e Seleção”, para divulgar produções sobre processos seletivos para cursos superiores e medidas educacionais. Em 1990, esse periódico deu lugar à revista “Estudos em Avaliação Educacional”, dedicado a abranger questões sobre avaliação de uma maneira mais ampla. A atuação da FCC foi e ainda tem sido fundamental no campo da avaliação educacional no Brasil, por ter sido pioneira tanto na realização de avaliações, quanto na pesquisa e na divulgação científica sobre esse tema no país, além de ter participado ativamente de importantes iniciativas do MEC e de outras instâncias para a avaliação.

A trajetória profissional de Vianna se funde com a trajetória da FCC quando percebemos que o estudioso esteve ligado à Fundação durante a maior parte de sua carreira. Vianna, graduado em Geografia e História e em Direito, especialista, mestre e doutor em Educação, tendo seus estudos ligados a medidas e avaliação educacional, iniciou seus trabalhos na Fundação lidando com testes e medidas, voltado para vestibulares, assim como seus estudos e produções na área. Posteriormente, Vianna migrou para o Departamento de Pesquisas Educacionais, onde empreendeu estudos, produções e trabalhos em iniciativas importantes referentes à avaliação educacional. Concomitantemente, Vianna atuou como editor chefe da revista “Educação e Seleção”, que se tornou “Estudos em Avaliação Educacional”, parecendo ter acompanhado a mudança de foco de seus estudos. Vianna também teve sempre presente uma preocupação com a formação de pessoal, para que a avaliação ocorresse com instrumentos adequados e transparência. O autor produziu sobre questões imprescindíveis para o campo da avaliação educacional no Brasil, divulgando teorias de autores norte-americanos que foram relevantes. Sua vasta produção nos permite ter uma compreensão riquíssima sobre o tema, em diferentes perspectivas.

Para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho, realizamos um levantamento dos artigos e dos livros citados no currículo de Vianna presente na Plataforma Lattes, além de entrevistas com duas pesquisadoras da FCC que tiveram convívio significativo com Vianna em âmbito profissional, para que nos ajudassem a melhor entender aspectos de sua trajetória. Dividimos a produção bibliográfica de Vianna em duas fases e dentro de cada fase selecionamos uma parte das obras para leitura. A primeira fase abrange as décadas de 1970 e 1980, desde o início de sua produção, até o encerramento da veiculação da revista “Educação e Seleção”. Já a segunda fase contempla as décadas de 1990 e início dos anos 2000,

englobando o período em que o periódico “Educação e Seleção” deu lugar à revista “Estudos em Avaliação Educacional”, até as últimas produções de Vianna. Optamos por essa divisão de fases por compreendermos que houve uma mudança de foco das questões trabalhadas pelo autor no campo da avaliação, que se deu acompanhada pela mudança nas revistas.

Os temas trabalhados por Vianna nos livros e nos artigos analisados na primeira fase de sua produção foram: a diferenciação entre avaliação e medida, a questão da fidedignidade dos testes, a relação entre a avaliação e a tomada de decisões, o processo de seleção para o ensino superior ou pós-graduação e os conteúdos dos testes.

A preocupação de Vianna em diferenciar avaliar e medir veio de sua compreensão de que a medida poderia ser apenas uma parte da avaliação, de modo que a avaliação seria algo mais complexo, com objetivos mais amplos que apenas mensurar, e que não necessariamente implicaria medida. A medida, dessa maneira, poderia ser um passo inicial para a avaliação, mas não seria suficiente, nem condição necessária a essa atividade que só ocorreria quando houvesse expressão de um julgamento de valor.

A partir do exposto pelo autor, pensamos que em grande parte das obras que estudamos integrantes desta fase foram abordados aspectos de medidas educacionais, seus instrumentos e especificidades técnicas, e não a avaliação em si. Acreditamos que isso possa se dever ao fato de tratar-se de um período de massificação das instituições de ensino superior, o que intensificou os estudos sobre o tema. Nesse sentido, Vianna, em sua atuação na FCC, estaria se dedicando aos processos de seleção para esse nível.

Em seus estudos sobre medidas educacionais, um problema bastante trabalhado por Vianna foi a questão da fidedignidade dos testes. Sua preocupação era grande com a fidedignidade em provas dissertativas e redações na composição de exames vestibulares, pois constatou altos índices de flutuações nos julgamentos desse tipo de material. O indicado por Vianna seria que os testes fossem elaborados adequadamente, apresentando maior validade, incluindo itens objetivos e outras técnicas de avaliação, que os avaliadores seguissem critérios de correção pré-definidos, e que fossem feitas combinações de notas de pelo menos três avaliadores, visando que fatores pessoais não interferissem no resultado final. A grande preocupação do autor era, nesse âmbito, que a fidedignidade dos instrumentos fosse maior quanto maior fosse a importância das decisões tomadas a partir de seus resultados, pois estudantes não poderiam ter suas vidas prejudicadas por elas.

As decisões tomadas a partir dos resultados dos processos de medida ou avaliações foram outra preocupação recorrente nas obras de Vianna durante a primeira fase de sua

produção, pois a crença na validade e na precisão totais dos resultados poderia gerar tomadas de decisões equivocadas ou conclusões falsas. A questão da seleção para o ensino superior também foi abordada por Vianna nas obras do período, pois a alta demanda acompanhada do acesso limitado a esse nível de ensino constituíam um problema, acrescido da falta de pesquisas referentes ao tema e de experiências anteriores, havendo utilização de práticas ineficientes. Vianna defendia um modelo de vestibular unificado, que permitisse aos estudantes a concorrência por vagas em qualquer curso ou universidade, utilizando resultados de uma mesma prova.

Os conteúdos dos testes também foram objeto de estudo de Vianna nas obras da primeira fase que analisamos. O autor criticou a limitação de testes a conteúdos sem relevância e a formação precoce de especialistas, causada por uma dedicação prematura a conteúdos tratados nos vestibulares para cada curso. O autor preocupou-se com o direcionamento profissional precoce estabelecido pelo preparo para o vestibular, que causaria uma distorção do processo formativo. Além disso, Vianna criticou o distanciamento entre os conteúdos cobrados pelo exame e aqueles presentes na realidade escolar, que imputaria o fracasso à escola de segundo grau. O autor defendia que fossem cobrados nos vestibulares conteúdos da educação básica, o que geraria uma dedicação pelos estudantes a todas as áreas do conhecimento. Vianna criticou, ainda, a falta de qualidade de muitos instrumentos de medida, causada pela carência de formação técnica de seus construtores. O pesquisador também propôs programas para o desenvolvimento de competências técnicas, visando que fosse intensificada a formação de professores nos conteúdos que envolvem medidas educacionais.

Chegando à década de 1990 e anos 2000, temos a segunda fase da produção de Vianna, da qual elencamos os seguintes temas a partir das obras selecionadas: indefinições sobre o conceito de avaliação, validade dos instrumentos e avaliação centrada no desempenho, ausência de uma cultura da avaliação educacional no Brasil, implicações da avaliação na vida do educando e seu impacto na educação, avaliação formativa e meta-avaliação.

Nessa fase, Vianna seguiu tratando da questão da diferenciação entre avaliação e medida, já abordada na fase anterior; para tanto, ele abordou também a confusão entre avaliação e a mera aplicação de testes ou provas. Vianna atribuiu essas indefinições sobre o conceito de avaliação à carência de uma teoria geral da avaliação e a um processo histórico em que a avaliação era associada à mensuração. Vianna ressaltou seu entendimento de que a

medida pode ser um momento inicial da avaliação, mas que a avaliação implica julgamento de valor. Além disso, Vianna, indo ao encontro das compreensões do período dentro do campo de estudos da avaliação, reconheceu nessa fase a complementaridade entre avaliação quantitativa e qualitativa, bem como sua oposição como um problema.

Nesse período Vianna preocupou-se, novamente, com o uso de testes sem o devido embasamento teórico e com a falta de validade que poderia gerar falsas conclusões, acarretando repercussões graves. De acordo com o autor, eram ausentes instrumentos que revelassem o real domínio do conhecimento por parte dos educandos e, conseqüentemente, o cumprimento ou não pela escola de seus objetivos, prejudicando a avaliação. Ademais, para Vianna, a avaliação deveria considerar não apenas o rendimento escolar, mas diversas variáveis que interferem nesse rendimento.

A falta de uma cultura da avaliação educacional no Brasil foi criticada por Vianna nas obras lidas da segunda fase de sua produção, em que relatou carência de conhecimento e influência dos estudos sobre o tema na formação e na prática de professores, além da falta de disseminação das pesquisas da área, de experiência e de continuidade nos trabalhos referentes a esse tema. Havia, de acordo com o autor, improvisação na construção de instrumentos de medida e formação de avaliadores deficiente e generalista, necessitando de maior qualificação técnica dos envolvidos e do desenvolvimento de uma nova cultura educacional.

Vianna refletiu também sobre as conseqüências, possivelmente irreversíveis, que avaliações realizadas sem fundamentação teórica e evidências empíricas poderiam ter nas vidas dos educandos, por decisões que poderiam ser tomadas a partir de seus resultados. O autor preocupou-se com o alto índice de reprovação demonstrado nas pesquisas, que pensava ser causado por um sistema de avaliação que puniria os alunos, ao invés de orientar seu processo formativo. Foi ressaltada a necessidade de haver responsabilidade sobre as avaliações, com conhecimento de suas conseqüências. A esse problema, Vianna acrescentou o fato de os resultados das avaliações em larga escala terem pouco impacto sobre a educação, quando deveriam gerar melhorias, assim como o fato de haver ausência de sincronia entre avaliações internas e externas. O autor defendia que fosse definido previamente o que seria feito com os resultados das avaliações e que esses fossem divulgados a diferentes segmentos da sociedade e utilizados para a melhoria do processo educativo. As avaliações, portanto, não fariam sentido se não estivessem ligadas à reflexão, gerando ações que visassem à transformação.

Finalizando, notamos que a necessidade de uma avaliação formativa, juntamente com a meta-avaliação foi marcante nas obras de Vianna durante o período analisado. A avaliação deveria, na perspectiva do autor, fornecer elementos para se conhecer o processo educativo, os problemas e dificuldades e agir para saná-los, permitindo ao professor um trabalho orientado, por ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e atentar-se às especificidades dos educandos. A avaliação sobre a própria avaliação também seria necessária para aprimorá-la constantemente.

De maneira geral, percebemos, então, a partir da análise realizada, que ao iniciar sua carreira na FCC, Vianna trabalhou questões técnicas e relacionadas a medidas, referentes aos exames vestibulares e processos seletivos, uma vez que esses eram temas que necessitavam de reflexão e formação. O autor ensejava testes que fossem justos, com instrumentos válidos e que conseguissem mensurar verdadeiramente os conhecimentos esperados. Ademais, ao entrar em contato com teóricos estrangeiros da área da avaliação, Vianna empenhou-se em difundir suas compreensões no Brasil, o que consideramos algo bastante importante. Aos poucos, a preocupação de Vianna com a avaliação e suas consequências no contexto escolar e nas vidas dos educandos foi ficando mais aparente nas obras analisadas; o autor deixou clara sua concepção de avaliação voltada para o conhecimento da realidade escolar, o embasamento de processos decisórios e ações que gerassem melhorias para a educação. Foi enfatizada a defesa de uma avaliação formativa, que ocorresse durante o processo e fosse orientadora do mesmo, para que as práticas educativas se guiassem a partir da realidade conhecida. Dessa forma, algo que notamos ser comum às obras do autor referentes aos diferentes períodos foram as preocupações humanas, tanto quando tratou de medidas e processos seletivos, primando pela elaboração e aplicação de instrumentos justos e fidedignos, como quando abordou a importância da avaliação formativa, por exemplo.

Concluimos, portanto, que a partir da análise realizada neste trabalho conseguimos traçar a trajetória da produção de Vianna e de sua concepção sobre avaliação educacional. Ainda, foi possível relacionar suas diferentes percepções, posicionamentos e preocupações com o contexto presente no campo em que estava inserido em cada momento de sua trajetória, atentando-nos tanto para sua trajetória profissional, quanto para a trajetória da avaliação educacional no Brasil. Percebemos que o autor foi alterando o foco de sua atenção para diferentes questões da avaliação de acordo com as demandas de cada contexto em que esteve presente, partindo das medidas e de questões quantitativas e técnicas, em um período em que esteve ligado aos exames vestibulares e que a seleção para o ensino superior era algo urgente

a ser pensado, e chegando à função da avaliação, enxergando-a como uma atividade diretamente relacionada à reflexão e à ação, comprometida com a transformação, em um momento em que a mesma estava sendo inserida e recomendada nas escolas, mas muitas vezes sem ter seus resultados analisados e utilizados pela própria instituição como possível orientadora do processo educacional.

Reconhecemos, ainda, as limitações deste trabalho, que diante de uma produção tão extensa de Heraldo Marelim Vianna sobre o tema da avaliação educacional, restringiu-se a apenas uma parte dela e aos principais temas nela encontrados, jamais sendo capaz de abranger a totalidade de suas ideias sobre o tema. A necessidade, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, com tempo restrito, de dedicar-nos à leitura de apenas uma parcela das obras de Vianna apresentou-se como uma limitação para este trabalho. Pensamos que seria enriquecedor para o aprofundamento do tema, trabalhos futuros, que forneçam uma análise dos textos publicados por Vianna referentes a estudos de caso, ou relatos de experiências das quais participou, que certamente trariam contribuições para uma melhor compreensão do pensamento do autor sobre avaliação educacional. Além disso, algo relevante e possível para próximas pesquisas seria um aprofundamento na história e na atuação da FCC, além de uma investigação sobre a relação entre sua trajetória, a de Vianna e as políticas públicas para a avaliação educacional presentes em cada período.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. Fernando de Azevedo (1894-1974) e a Educação Superior no Inquérito de 1926. In.: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **A Educação e seus sujeitos na história**. Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2006, v.1, p.1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Org.). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, p.75-87, 2011.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- BORGES, R. M. e ROTHEN, J. C. Mapeamento da produção científica brasileira sobre avaliação educacional publicada na década de 1980. **Anais do IV Congresso Nacional de Avaliação em Educação: IV CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2016, p.1-12.
- BOSCHETTI, V. R. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- BOTIGLIARI, P. C; BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Avaliação Institucional: mapeamento e análise das concepções de qualidade e melhoria nas produções da revista Estudos em Avaliação Educacional (1990-2013) **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p.633-657, Dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300633&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 dez. 2018.
- BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos**. - *CEBRAP* [online], n.96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>>. Acesso em 12-02-15.
- _____. **Economia das trocas Simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 2007, p.99-230. Disponível em: <<http://copyfight.me/Acervo/livros/BOURDIEU,%20Pierre.%20A%20Economia%20das%20Trocas%20Simbo%CC%81licas.pdf>>. Acesso em 28-01-15.
- _____. O capital científico, sua forma e distribuição. In: _____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2004a, p.79-88.
- _____. Os campos como microcosmos relativamente autônomos. In: _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b, p.18-29.
- _____. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: _____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992, p.15-75.
- _____. Sobre o poder simbólico. _____. In: _____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.7-16.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.122-155.
- BRASIL. Decreto n.62.024 de 29 de dez. de 1967. **Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis**. Brasília, DF, dez. 1967. Disponível

- em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 31 mai. 2018.
- CALDERÓN, A. I. ; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 259-274, 2013.
- CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.1, n.6, p.291-296, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>>. Acesso em: 03 mai. 2017.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.
- COSTA, J. M. A.; CUNHA, M. C. A Educação Municipal no Contexto da Nova Gestão Pública: Repercussões nas Relações Intergovernamentais do Federalismo Brasileiro. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 2012, Recife PE. **Cadernos ANPAE**. Recife, 2012, n.p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Jean%20Mario%20Araujo%20Costa_int_GT1.pdf> . Acesso em 01 ago. 2017.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação Educacional em Três Atos**, São Paulo, Editora Senac São Paulo, 1999, 104 p.
- _____. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**. São Paulo, n.19, p.5-31, 1989.
- FARIA, G. G. G. Os Ciclos do Fracasso Escolar: concepções e proposições. 2008. 133 f. Tese (Doutorado em Educação). Fac. de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2017.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 6ª ed. 1986.
- FREITAS, D. N. T. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p.79-100, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1223/1223.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.09, p. 7-18, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- GATTI, B. A. Apresentação. In: COSTA, A. O.; MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004, p.7-12.
- GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e seleção**. São Paulo, n.16, p. 33-41. 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/125.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- GIL, N. L. G. Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. **Educação & Realidade**, vol. 37, núm. 2, maio-agosto, 2012, p. 511-526. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227324010>>. Acesso em 01 ago. 2017.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas?. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p.41-57.

- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.º 42/5, abr. 2007. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003, 311p.
- MORAES, C. S. V. A sistematização da política educacional dos "liberais reformadores": o inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 1-2, p. 81-106, dec. 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33540>>. Acesso em: 31 julho 2017.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p.173 -210.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da Educação. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (org.). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, p. 11-16, 2011.
- ROTHEN, J. C. et al. A divulgação da avaliação da educação na imprensa escrita: 1995-2010. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 643-664, 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000300643&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- ROTHEN, J. C. et al. Parâmetros oficiais de qualidade na avaliação da educação superior 2003-2013.. In: Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br, 2015, Bélem. **Políticas de educação superior no Brasil: [recurso eletrônico] a expansão privado-mercantil em questão**. Bélem: UNIVERSITAS/Br; ICED/UFPA, 2015b, p. 402-419.
- ROTHEN, J. C. **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.
- SAUL, A. M. A. Avaliação Educacional. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, p.61-68, 1994.
- SOUSA, S. Z. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.16, n.31, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1220/1220.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Série Idéias**, São Paulo, n.30, p.161-174, 1998. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.94, p.43-49, ago. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/837/843>>. Acesso em: 03 mai. 2017.
- SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141, São Paulo: p.793-822, set./dez. 2010.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Nota de falecimento**. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/nota-de-falecimento/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- VIANNA, H. M. Avaliação não se pode improvisar. **Difusão de ideias**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_avaliacao_nao_se_po_de.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- _____. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p.23-37, 2003a.

- _____. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.27, p.41-76, jan-jun/2003b.
- _____. Programas de avaliação em larga escala: algumas considerações. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.23, p.93-104, 2001.
- _____. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- _____. Avaliação e o Avaliador: Depoimento. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.20, p.183-205, 1999.
- _____. Avaliação Educacional: vivência e reflexão. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.18, p.69-109, 1998.
- _____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.16, p.5-35, 1997.
- _____. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.12, p.7-24, 1995a.
- _____. Os novos modelos de vestibular: preocupações metodológicas. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.11, p.47-52, 1995b.
- _____. Análise crítica de abordagens do rendimento escolar: o caso da Matemática. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 08, p.57-63, 1993a.
- _____. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.07, p.89-94, 1993b.
- _____. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80, p.100-105, 1992a.
- _____. Avaliando a Avaliação: da prática à pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.05, p.55-61, 1992b.
- _____. Evasão, repetência e rendimento escolar – a realidade do sistema educacional brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 04, 1991, p.87-92.
- _____. Medida da qualidade em Educação – apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.02, p. 99-104, 1990.
- _____. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- _____. Acesso à universidade: uma reflexão ao longo do tempo. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 18, p.129-141, 1988.
- _____. Acesso à Universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção. **Educação e seleção**, São Paulo, n.14, p.71-77, 1986.
- _____. Programa de medidas para fins de ensino e orientação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 11, p.87-95, 1985.
- _____. Natureza das medidas educacionais. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.09, p.7-16, 1984a.
- _____. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.10, p.43-49, 1984b.
- _____. Validade de construto em testes educacionais. **Educação e Seleção**; São Paulo, n.08, p.35-45, 1983.
- _____. Avaliação educacional – problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.05, p.9-14, 1982.
- _____. **Termos Técnicos em Medidas Educacionais** – Glossário. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 56 p., 1981.
- _____. Acesso à universidade: reflexão sobre problemas atuais. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.01, p. 61-72, 1980a.
- _____. Seleção para programas de pós-graduação: um projeto transnacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.02, p.61-64, 1980b.

_____. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.02, p.5-14, 1980c.

_____. Aplicação de critérios de correção em provas de redação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.26, p.29-34, 1978.

_____. **Testes em Educação**. 2 ed. São Paulo: Ibrasa; Rio de Janeiro: Fename, 1976a.

_____. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.16, p.41-47, 1976b.

_____. Flutuações de julgamentos em provas de redação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.19, p.5-7, 1976c.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.

WEBER, S. Políticas do Ensino Fundamental em Revista: um debate pela democracia. In: COSTA, A. O.; MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, p. 59-90, 2004.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

APÊNDICE A – PLANILHA DE DADOS DA PRODUÇÃO DE HERALDO MARELIM VIANNA

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|----------------------------------|------------|---|---|---|
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 2004 | Avaliação de cursos pelos alunos: considerações | Avaliação institucional, avaliação de curso, interação professor/aluno, autoavaliação, avaliação de pares | Avaliação de cursos universitários pelos alunos; interação professor-aluno; uso da avaliação; autoavaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 2003 | Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas | Avaliação educacional; avaliação em larga escala; avaliação sistêmica; SAEB; ENEM; ENC | Avaliação em larga escala; medida; análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 2003 | Fundamentos de um programa de avaliação educacional | Avaliação educacional; política de ação; testes referenciados a critério; tomada de decisão; metavaliação; disseminação de resultados | Avaliação de sistemas; concepções de avaliação; uso da avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 2001 | Programas de Avaliação em Larga Escala: algumas considerações | Avaliação da Educação; Tecnologia; Programa de Pesquisa; Gerência; Instituições de Pesquisa | Avaliação em larga escala |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 2000 | Avaliação de sistemas e implementação de Políticas Públicas | Políticas Públicas; Qualidade do Ensino; Sistema de Educação; Currículos; Minas Gerais | Avaliação de sistemas |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1999 | Novos estudos em avaliação educacional | | Concepções de avaliação; história da avaliação educacional |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|----------------------------------|------------|---|---|--|
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1999 | Avaliação e o avaliador educacional: depoimento | Avaliação da Educação | Formação do avaliador; trajetória do autor |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1998 | Avaliação educacional: vivência e reflexão | Avaliação da Educação; Metodologia; Políticas Públicas; Relações Humanas; Análise Crítica; Análise Estatísticas | Trajetória do autor; concepções de avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1997 | Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos | Avaliação da Educação; Mensuração; Sistema de Educação; Brasil | Concepções de avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1995 | Os novos modelos de vestibular | Concurso Vestibular; FUVEST | Vestibulares; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1995 | Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica | Avaliação da Educação; História da Educação; Fatores Econômicos; Pesquisa Educacional; Brasil; Estados Unidos; Inglaterra | História da avaliação educacional; concepções de avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1994 | Os alunos da 8ª série do ensino fundamental em Minas Gerais: desempenho em redação (análise quantitativa) | | Análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1994 | Atitude em relação à ciência: um questionário | Ensino de Ciências | Ensino de... |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|---|------------|--|-----------------------|---|
| Artigo | Dois pontos: teoria e prática em educação; Estudos em avaliação Educacional | 1993 | Avaliação do rendimento escolar e interação aluno/professor | | Concepções de avaliação; avaliação do desempenho; uso da avaliação; interação professor-aluno |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1993 | Análise crítica de abordagens do rendimento escolar: o uso da matemática | | Concepções de avaliação; ensino de... |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1993 | Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede privada: pontos críticos e convergências | | Avaliação do desempenho; avaliação em larga escala; análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1993 | Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino | | Qualidade da educação; avaliação de sistemas; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1992 | Avaliação do desempenho em Matemática e Ciências: uma experiência em São Paulo e Fortaleza | | Avaliação do desempenho; análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1992 | Desempenho dos alunos do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais | | Avaliação de sistemas; avaliação do desempenho; análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1992 | As escolas estaduais de Minas Gerais e o Ciclo Básico de Alfabetização | | Avaliação de sistemas; análise quantitativa |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|----------------------------------|------------|--|---|---|
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1992 | Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa | | Concepções de avaliação; história da avaliação educacional; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1992 | Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais | | Avaliação de sistemas |
| Artigo | Cadernos de Pesquisa | 1992 | Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa | Avaliação da Educação; Acesso ao Ensino Superior; Rendimento Escolar; Educação de adultos; Cadernos de Pesquisa | Concepções de avaliação; uso da avaliação |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1991 | Evasão, repetência e rendimento escolar | | Avaliação em larga escala; avaliação do desempenho; análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1991 | Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª série do 2º grau | | Avaliação do desempenho; análise quantitativa |
| Artigo | Estudos em avaliação educacional | 1990 | Medida da Qualidade em Educação: apresentação de um modelo | | Qualidade da educação; instrumentos de avaliação |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|-------------------------------|------------|---|-----------------------|---|
| Artigo | Educação e seleção | 1989 | Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades | | Avaliação do desempenho; avaliação em larga escala; avaliação de sistemas; análise quantitativa |
| Artigo | Educação e seleção | 1989 | Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades. | | Avaliação de sistemas; avaliação do desempenho; análise quantitativa |
| Artigo | Educação e seleção | 1988 | Avaliação do Rendimento de alunos das 2ºs e 4ºs séries de Escolas Oficiais do Estado do Paraná | | Avaliação do desempenho; avaliação de sistemas; análise quantitativa |
| Artigo | Educação e seleção | 1988 | Acesso à Universidade: uma reflexão ao longo do tempo | | Vestibulares; acesso ao ensino superior; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Educação e seleção | 1988 | Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades | | Avaliação do desempenho; avaliação em larga escala; análise quantitativa |
| Artigo | Educação e seleção | 1986 | Acesso à Universidade: os caminhos da perplexidade | | Vestibulares; acesso ao ensino superior |
| Artigo | Educação e seleção | 1986 | Acesso à Universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção | | Vestibulares; acesso ao ensino superior; instrumentos de avaliação |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|-------------------------------|------------|--|-----------------------|--|
| Artigo | Educação e seleção | 1985 | Provas e Testes no Concurso Vestibular | | Vestibulares; instrumentos de avaliação; medida |
| Artigo | Educação e seleção | 1985 | Programa de Medidas para Fins de Ensino e Orientação | | Uso da avaliação; medida; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Educação e seleção | 1984 | Qualificação Técnica e Construção de Instrumentos de Medida Educacional | | Medida; uso da avaliação; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Educação e seleção | 1984 | Natureza das Medidas Educacionais | | Medida; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Educação e seleção | 1983 | Validade de Construto em Teses Educacionais | | Instrumentos de avaliação; medida |
| Artigo | Educação e seleção | 1983 | Validade de critério da avaliação de uma peça de prova em mecânica geral | | Medida; instrumentos de avaliação; análise quantitativa; avaliação do desempenho |
| Artigo | Educação e seleção | 1982 | Avaliação Educacional: algumas idéias precursoras (sic) | | História da avaliação educacional; concepções de avaliação |
| Artigo | Educação e seleção | 1982 | Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador | | Concepções de avaliação; história da avaliação educacional; avaliador |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|-------------------------------|------------|---|--|--|
| Artigo | Educação e seleção | 1981 | Comunicação e Expressão no Acesso à Universidade: uma experiência diversificada | | Instrumentos de avaliação; avaliação do desempenho; vestibulares |
| Artigo | Educação e seleção | 1981 | Validade de Conteúdo de uma Prova de Comunicação e Expressão: análise de alguns problemas | | Instrumentos de avaliação; análise quantitativa; vestibulares |
| Artigo | Cadernos de Pesquisa | 1981 | Medida de Expressão Escrita e Prova Objetiva: um estudo preliminar de validade | Concurso vestibular; Expressão escrita; Prova objetiva | Medida; vestibulares; análise quantitativa; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Educação e seleção | 1980 | A Perspectiva das Medidas Referenciadas a Critério | | Medida; análise quantitativa |
| Artigo | Educação e seleção | 1980 | Seleção para Programas de Pós-Graduação: um projeto transnacional | | Instrumentos de avaliação; medida; seleção para a pós-graduação |
| Artigo | Educação e seleção | 1980 | Acesso à Universidade: reflexão sobre problemas atuais | | Acesso ao ensino superior; vestibulares |
| Artigo | Cadernos de Pesquisa | 1878 | Aplicação de Critérios de Correção em Provas de Redação | Correção de testes; Redação; Concurso vestibular; Treinamento de professores | Critérios de correção de provas; vestibulares; análise quantitativa; instrumentos de avaliação |
| Artigo | Cadernos de Pesquisa | 1976 | Flutuações de Julgamento em Provas de Redação | Concurso vestibular; Redação | Critérios de correção de provas; análise quantitativa; vestibulares; instrumentos de avaliação |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|----------------------------------|------------|---|--|---|
| Artigo | Cadernos de Pesquisa | 1976 | Redação e Medida da Expressão Escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional | Expressão escrita; Redação; Pesquisa educacional | Critérios de correção de provas; instrumentos de avaliação; vestibulares |
| Documento | Estudos em Avaliação Educacional | 2000 | Avaliação de Universidade e de Centros Universitários do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (documento) | Avaliação Institucional; Universidades; São Paulo | Autoavaliação; regulamentação |
| Artigo | Estudos em Avaliação Educacional | 1998 | Estudos em Avaliação Educacional | Avaliação da Educação; Mensuração; Avaliação da Aprendizagem; Métodos de Avaliação; Condições Sócio-Econômicas; Pesquisa; Avaliação Qualitativa. | Concepções de avaliação; história da avaliação educacional |
| Livro | Liber Livro | 2005 | Fundamentos de um programa de avaliação educacional | Avaliação educacional; sistema educacional | Concepções de avaliação; avaliação em larga escala; avaliação de sistemas |
| Livro | Liber Livro | 2010 | Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO | | Avaliação de sistemas; avaliação em larga escala |
| Livro | Liber Livro/Plano Editora | 2003 | Pesquisa em Educação: a observação | Metodologia de pesquisa; técnicas de observação; escola; observação | Pesquisa em Educação |
| Livro | Ibrasa | 2000 | Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos | Avaliação educacional; Avaliação de programa; Avaliação de projetos e materiais; Modelos em avaliação; Psicologia da educação | Concepções de avaliação |

| Tipo de material | Banco de dados/Editora | Ano | Título | Palavras-chave | Temas |
|-------------------------|-------------------------------|------------|---|---|--|
| Livro | Ibrasa | 1989 | Introdução à avaliação Educacional | Avaliação Educacional | Medida; concepções de avaliação; instrumentos de avaliação |
| Livro | Ibrasa | 1984 | Comunicação e expressão: problemas teóricos e práticos de avaliação | Comunicação e expressão (vestibular); Português - redação - avaliação (vestibular); | Vestibulares |
| Livro | Fundação Carlos Chagas | 1981 | Glossário de termos técnicos em medidas educacionais | | Termos técnicos da avaliação |
| Livro | Ibrasa/MEC | 1976 | Testes em Educação | Educação - Testes e Medidas | Medida; vestibulares |

