

# A AVALIAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO: APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Mariana Andrea da Silva Casali Simões<sup>48</sup>  
Manuel António Ferreira da Silva<sup>49</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta a complexidade do campo científico da avaliação, discutindo o seu desenvolvimento a partir da análise de abordagens, perspectivas e teorias referidas na literatura estudada em torno deste conceito polissêmico que é a avaliação. Estes apontamentos trazem à reflexão como estas diferentes abordagens impactam na implementação e realização de processos avaliativos no âmbito da avaliação educacional, demonstrando que as lutas epistemológicas travadas neste campo não se referem apenas aos procedimentos metodológicos, mas são batalhas éticas e políticas que se inscrevem em campos de valores.

**Palavras-chave:** avaliação, campo científico, avaliação educacional.

## Abstract

This article presents the complexity of the scientific field of evaluation, discussing its development from the analysis of approaches, perspectives and theories referred to in the literature studied around this polysemic concept that is the evaluation. These notes bring to the reflection how these different approaches impact on the implementation and realization of evaluation processes in the scope of educational evaluation, demonstrating that the epistemological struggles in this field do not refer only to methodological procedures, but are ethical and political battles that are inscribed in fields of values.

**Key words:** evaluation, scientific field, educational evaluation.

## 1. Introdução

Tratar sobre a avaliação como nos propomos neste artigo se constitui numa tarefa difícil dada a abrangência do conceito e sua larga utilização não só nos contextos educacionais, mas também nos outros lugares da vida social. Além disso, a diversidade

---

<sup>48</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Braga-Portugal). Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos da UFRB. E-mail: mariana@ufrb.edu.br

<sup>49</sup> Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga- Portugal). E-mail: masilva@ie.uminho.pt

de significados propostos por parte de diferentes autores sobre o que é avaliação tem mostrado que é necessário superar alguns desafios para que se estabeleça uma adequada delimitação deste campo. Também essa diversidade de concepções impacta em dificuldades de operacionalização do processo avaliativo, ou seja, impacta na dimensão prática da avaliação. Há uma certa confusão sobre o conceito da avaliação em relação a outras atividades, tendendo a confundi-la com uma pesquisa, ou mesmo uma auditoria, com um diagnóstico ou com um monitoramento de projeto. “Essas múltiplas possibilidades de visualizar a avaliação, terminam por condená-la ao terreno das atividades de difícil entendimento e de limitada utilização” (TENÓRIO & COELHO, 2012, p. 257). Reconhecendo essa abrangência e essas dificuldades, elucidaremos primeiramente algumas questões referentes à amplitude do conceito da avaliação (aquelas que destacamos como mais importantes), de maneira a abordá-la como um campo de saber científico específico, evidenciando as principais discussões acerca das teorias da avaliação e seus autores de referência, os quais emergem de diferentes concepções de mundo ao longo do tempo.

Discutiremos o desenvolvimento da avaliação a partir da análise de abordagens, perspectivas e teorias referidas na literatura estudada, embora tenhamos em mente que existe uma grande distância entre o nível dos discursos e o nível das práticas, uma vez que falar da avaliação é uma função social de valorização desta ação, daí explica-se que muitas vezes, em determinados contextos, “falar sobre ela pode ser mais necessário do que fazê-la” (BARBIER, 1985, p. 7). Faremos esta abordagem da avaliação como campo tendo em vista a acepção de *campo* proposta por Pierre Bourdieu (1983). Segundo este autor, as práticas científicas são permeadas por interesses orientados para a aquisição de autoridade científica, pois o universo da ciência (ou do conhecimento) é um campo social como outro qualquer, que por sua vez tem suas relações de força e monopólios.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável como competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122).

As práticas científicas são orientadas para a aquisição de uma autoridade científica, traduzida em prestígio e reconhecimento, e estão atreladas à competência

técnica do pesquisador e ao interesse externo que sua pesquisa desperta. Dizer que o campo científico é um espaço de lutas é reconhecer que essas lutas não se dão apenas no campo epistemológico, mas também no campo político dos interesses, o que faz existir uma “hierarquia social dos campos científicos”.

Assim, o campo da avaliação tem diferentes abordagens que se apoiam em pressupostos políticos e filosóficos bastante diversificados. “Desta forma, temos abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas, ou se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas e sociocríticas” (FERNANDES, 2010, p. 20). Mas o que podemos apreender dessas abordagens desenvolvidas ao longo do tempo é que elas apresentam essencialmente os elementos que supostamente uma boa avaliação deva ter, tais como: os principais objetivos da avaliação; a orientação metodológica adotada e as técnicas utilizadas; o papel dos avaliadores e o grau de participação dos *stakeholders*<sup>50</sup>; a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e a natureza e divulgação dos relatórios de avaliação (FERNANDES, 2010, p. 18).

## 2. A abrangência do conceito de avaliação

Segundo Cipriano Luckesi (2010, p. 9), o termo avaliar significa “atribuir qualidade a alguma coisa”, pois a palavra deriva do latim, da expressão *a-valere*, traduzida por “atribuir valor a” ou “atribuir qualidade a”. O ato de avaliar, através desta compreensão tem a ver diretamente com o sujeito que avalia, pois implica que este sujeito, “tomando por base propriedades da realidade, atribua-lhe um valor ou uma qualidade, a partir de um determinado critério, que seja assumido como válido, o que pode ser traduzido pelo fato de que a avaliação se manifesta como uma investigação da qualidade de alguma coisa” (LUCKESI, 2010, p. 9). O valor é uma atribuição do sujeito à realidade, sempre olhada a partir de um determinado critério estabelecido social, cultural ou politicamente. Então, os valores e as qualidades não são absolutos, mas sim comprometidos com as circunstâncias onde eles se dão e são assumidos como válidos. Daí podemos inferir que não existe avaliação em geral, já que a avaliação é sempre um processo datado e localizado para determinado fim, de acordo com critérios previamente estabelecidos e que relevam de campos que lhe são exteriores. De acordo com o Joint

---

<sup>50</sup> Comumente designados como os interessados na avaliação.

Committee on Standards for Educational Evaluation<sup>51</sup>, a avaliação é o julgamento sistemático do valor ou do mérito de um objeto. Esta definição, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 19) se centra no termo “valor”, de maneira que a avaliação está sempre a determinar o valor de algo que está sendo julgado. Embora existam críticas que refutam esta orientação valorativa da avaliação porque ela concede um grande poder ao sujeito avaliador, inevitavelmente a valoração deve desempenhar um papel importante para identificar pontos fortes e fracos de alguma coisa, e se isso é feito tendo em vista o progresso ou melhoria do que está sendo avaliado, então a valoração é algo positivo; entretanto, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 20) acreditam que a avaliação deva proporcionar uma base lógica (por exemplo, através da recolha de informações de qualidade) que justifique as perspectivas valorativas utilizadas para a interpretação dos resultados.

Muitos autores defendem que a avaliação constitui uma forma básica do comportamento humano, utilizada no cotidiano de maneira intuitiva, já que a cada instante da vida o ser humano é confrontado a escolher, optar ou decidir. Domingos Fernandes (2013, p. 14), destaca que pesquisas recentes na área das neurociências evidenciaram que os seres humanos tendem a centrar-se mais na elaboração de juízos avaliativos sobre os objetos que os rodeiam do que na descrição<sup>52</sup> dos mesmos. “Para os seres humanos, avaliar é uma função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta, ou seja, parece que, antes do mais, olhamos para o mundo de um ponto de vista avaliativo” (FERNANDES, 2013, p. 14). Entretanto, essa avaliação corriqueira e informal é insuficiente para avaliar questões mais críticas de contextos organizacionais mais complexos (a exemplo dos contextos educacionais), porque está influenciada pelas concepções, experiências e expectativas dos sujeitos, nos conduzindo a uma visão bastante parcial da realidade.

Este autor distingue as diferenças entre estes dois tipos de avaliação: a avaliação informal, a que aludimos acima, a qual representa as escolhas do dia a dia que fazemos para regular diversas situações pessoais e profissionais de nosso cotidiano; e a avaliação formal, ou avaliações formais, como o autor as designa, são “as avaliações que nos

---

<sup>51</sup> Criado em 1975, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation é uma coalizão entre as principais associações de avaliadores profissionais dos Estados Unidos e Canadá. Disponível em: <http://www.jcsee.org/>.

<sup>52</sup> Embora a descrição também seja uma das dimensões da avaliação para os autores Guba e Lincoln (2011).

exigem abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível” (FERNANDES, 2013, p. 14); claramente, são aquelas situações em que a avaliação deve identificar os critérios utilizados para produzir determinado juízo avaliativo, mencionando também as fontes de dados utilizadas. A avaliação formal também parece possuir maior abrangência porque nos faz desenvolver racionalmente os processos avaliativos que são coletivos e construídos socialmente. Já os procedimentos informais (como é o caso da chamada avaliação informal), quase sempre de natureza individual e eminentemente impressionistas, selvagens e muito devedores de uma racionalidade analítica rigorosa e passível de ser submetida a análises críticas, possuem um valor bastante limitado, podendo mesmo ser questionada a sua integração no domínio conceitual da avaliação. Para alguns autores, hoje em dia, tanto a ‘avaliação informal’ como a ‘avaliação formal’ geram conhecimento acerca da realidade, daí que elas não precisam ser vistas como antagônicas ou inconciliáveis, mas como processos que se complementam porque ambos geram conhecimentos válidos sobre uma dada realidade, à imagem do que se pode dizer em relação ao conhecimento científico e ao que emerge do senso comum, comparação que nos parece essencial para melhor compreendermos o estatuto dos dois grandes modos de conceber a avaliação. De acordo com Fernandes (2013, p. 15),

As realidades a avaliar são, em geral, bastante complexas, integrando uma miríade de elementos (e.g. educacionais, sociais, culturais, psicológicos, estatísticos, econômicos, financeiros) que as tornam difíceis de descrever, analisar e interpretar. Por isso, parece pouco prudente considerar apenas um tipo de avaliação, uma única forma de gerar conhecimento ou um único processo de recolher informação avaliativa.

Na dimensão formal, a avaliação tem fundamentação teleológica, ou seja, não existe em si, mas sim para servir a um fim. Assim, um juízo pode ser positivo ou negativo segundo a finalidade da avaliação. Ela manifesta-se, assim, social e historicamente, como um conjunto de atos, de práticas, de formas variadas, mas de maneira geral, sempre está relacionada à produção de juízo de valor (BARBIER, 1985, p. 59). A avaliação sistemática, na acepção de Stufflebeam e Shinkfield (1987), sinônimo da avaliação formal a que aludimos acima, se constitui em um domínio fundamental do conhecimento porque permite-nos formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade, baseando nossas decisões em determinada racionalidade e buscando a melhoria da vida em comum, por isso ela está presente em todas áreas da atividade humana. A avaliação tem servido à humanidade para, por

exemplo: apoiar a tomada de decisões; auxiliar a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; e acreditar e reconhecer programas (FERNANDES, 2013, p. 12). Dentro deste contexto, a avaliação educacional, sobretudo aquela que temos vindo a designar como formal, concebida como o conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação, tem sido considerada cada vez mais indispensável para compreender os problemas que afetam os sistemas educativos e agir para a melhoria dos complexos processos sociais destes sistemas. Como no-lo refere Afonso (2014, p. 488):

A avaliação é um campo complexo que inclui entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a própria avaliação de políticas.

A autora inglesa Helen Simons, muito influenciada pelas propostas de Barry MacDonald (2008), assinala as três características teóricas assumidas pela avaliação educativa: é uma atividade particularizada, persuasiva e política (SIMONS, 1999, p. 26). Esta caracterização nos leva a diferenciar a avaliação da investigação, principalmente no que se refere às funções que a avaliação pode vir a assumir, bem como a inevitável implicação do avaliador neste processo político. Para Simons, a avaliação é política inclusive no que se refere à metodologia, que não se resume apenas a um simples conjunto de opções técnicas, mas também se encontra balizada por considerações políticas. “Neste sentido a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projetos e intenções educacionais” (SIMONS, 1999, p. 159). Segundo a autora, a educação e a política são mutuamente constitutivas. Ela considera que a educação seja a emancipação pelos indivíduos através do autoconhecimento, e a política é a emancipação dos grupos através do conhecimento social. “Na prática da avaliação estes pontos de vista sobre a educação e a política estão profundamente interligados” (SIMONS, 1999, p. 159).

Almerindo Janela Afonso (2009), apoiado nos contributos de Ernest R. House, também enfatiza o caráter político da avaliação, pois segundo ele, a avaliação serve a determinados interesses. A própria escolha de determinadas modalidades e técnicas de avaliação implica em determinada opção política. “Verificar a que interesses serve e

como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (House In. AFONSO, 2009, p. 18). Ainda de acordo com este autor, há que se considerar que estas escolhas e estes interesses refletem as funções manifestas e as funções latentes da avaliação, e elas podem ter um protagonismo maior ou menor a depender da conjuntura política, social e econômica a que esteja submetida. Continuando a acompanhar o raciocínio de Afonso, não são apenas as práticas avaliativas (formais e informais) que podem interessar a uma sociologia da avaliação<sup>53</sup> mas também os ‘modelos de responsabilização’ decorrentes dos resultados da avaliação, os quais frequentemente envolvem os diferentes atores dos contextos educativos e também as agências reguladoras do Estado:

À sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional) bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais (AFONSO, 2009, p. 17).

Para Michael Scriven, o principal elemento diferenciador da avaliação é o julgamento, e é em função das condições em que se concretiza este ato avaliativo que se define a questão da qualidade de seu resultado e seu sentido de utilidade (TENÓRIO & COELHO, 2012, p. 261). Ele reforçou essa noção de decisão para a melhoria de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa, e marcou a diferença entre as funções e os objetivos da avaliação. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para a tomada de decisões. Desta maneira, o autor faz a clássica distinção entre avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com a introdução de modificações, e a avaliação somativa, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23). Também para Stufflebeam e Shinkfield a definição de avaliação está diretamente associada à tomada de decisão:

“definimos la evaluación aquí como un estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto” (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1987, p. 67).

---

<sup>53</sup> Para o autor, através da sociologia da avaliação não se intenciona constituir uma outra disciplina, separada da sociologia da educação, mas sim dar visibilidade à avaliação no interior do campo educativo (AFONSO, 2009, p. 16).

Ao analisar a evolução do campo da avaliação, podemos observar a presença de alguns elementos que marcam o sentido do processo avaliativo, os quais nos auxiliam em um melhor entendimento sobre o que é a avaliação e sobre a complexidade dos processos que estão nela envolvidos. Assim, para Tenório & Coelho (2012, p. 260) esses elementos são: a importância da produção de dados e informações como o principal meio de alimentação do processo avaliativo; o estabelecimento de parâmetros de referência para trabalhar estas informações obtidas e conseqüentemente emitir juízos de valor, identificando os méritos e gerando resultados valorativos; e a destinação desses resultados e seus usos diferenciados a fim de melhorar ou transformar o objeto avaliado. Já José Dias Sobrinho (2003, p. 51) faz referência a três tendências nas concepções de avaliação existentes, agrupadas no Manual de Avaliação (produzido pelo Centro de Documentação do Sistema Tecnológico do México) da seguinte maneira: a avaliação como julgamento de aspectos emitidos por especialistas de cada área; avaliação como medição e elaboração de instrumentos de medição e análise quantitativa dos dados; e a avaliação como comprovação de êxito de objetivos.

### **3. O desenvolvimento da avaliação como campo científico**

Segundo José Dias Sobrinho (2003, p. 15), os procedimentos avaliativos concebidos como processos de dimensão social (aqueles que notadamente ultrapassam o foro íntimo e individual) são muito antigos. Na China, há mais de dois mil anos, já havia exames de seleção para ingresso nos serviços públicos e na Grécia verificações de aptidões morais daqueles candidatos às funções públicas. Desta maneira, podemos observar que esses procedimentos avaliativos já tinham um certo sentido de interesse público, embora fossem formalmente pouco elaborados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15). Na modernidade, com a crescente complexidade dos problemas sociais e das relações humanas, a indústria fez uso da avaliação a fim de selecionar e classificar os trabalhadores e a utilizou também como forma de coleta de informações necessárias à racionalização da gestão. Mas esta modernidade dos séculos XIX e XX só foi possível graças aos sistemas escolares, que promoveram a homogeneização linguística e cultural a fim de edificar a cidadania nacional e afirmar o Estado-Nação:

Nascendo na confluência do projeto iluminista com o projeto de afirmação e construção do Estado-Nação, e destes com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade (Teodoro & Jezine, 2012, p. 7).



A avaliação foi fundamental para esse processo civilizatório, embora seja anterior a sua implementação. No âmbito da avaliação da aprendizagem, ela surgiu com os colégios no século XVII e é tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (Perrenoud, 1999, p. 9). Fernando Machado (1997, p. 10) destaca neste período o pedagogo oitocentista Herbart, que pressentiu a necessidade de uma organização mais rigorosa do ensino, estabelecendo metodologias para a avaliação da instrução. Já Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 32) destacam Horace Mann e Joseph Rice, ambos norte-americanos, que também se dedicaram à avaliação do rendimento escolar dos jovens. É certo que em finais deste mesmo século, como campo científico, a avaliação debutou inicialmente como uma especialização do campo da pesquisa, seja na perspectiva da pesquisa social ou como disciplina auxiliar da psicologia e da pedagogia<sup>54</sup>.

A partir disso, ao longo dos anos, a avaliação encontrou um lugar de grande destaque nos processos educativos, não só como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudo (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15). A fim de trazer mais avanços para a consolidação deste campo, vários autores se propuseram a periodizar esta evolução da avaliação, destacando as principais características assumidas por ela nestes anos, dando uma ideia aproximada das tendências existentes nos distintos momentos; compreendemos que essa elucidação trata-se de uma leitura que estes autores fizeram deste campo de estudo, ou seja, as diferentes abordagens e periodizações fazem parte de um processo de seleção de informações e interpretação da realidade.

É o caso dos autores Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (2011), os quais utilizam o conceito de geração para melhor compreendermos a articulação existente entre todas as formas de avaliação existentes. Eles destacam a mensuração como uma das influências mais importantes do primeiro período, ou como chamam, da *primeira geração* da avaliação. Esta mensuração era usada para medir atributos de jovens em idade escolar. Os exames escolares e testes de inteligência, com grande influência da Psicologia, foram amplamente utilizados no início do século durante as décadas de 1920 e 1930, incentivados também por conjunturas históricas deste período, como a necessidade de aferir métodos de trabalho mais produtivos e avaliar se “os alunos

---

<sup>54</sup> Embora esta raramente tenha adquirido o estatuto de ciência, sendo vista mais como uma “arte aplicada”. Cf. Franco, M. A.S (2008). Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez.

estavam à altura das ‘especificações’ que a escola havia estabelecido” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 32):

Portanto, a primeira geração de avaliação pode legitimamente ser chamada de geração da mensuração. A função do avaliador era técnica; ele devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada. Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 33).

O segundo período foi de grande importância para a história da avaliação educacional. Aliás, a própria expressão avaliação educacional foi cunhada em 1934 por Ralph W. Tyler, estudioso considerado o “pai” da avaliação educacional. Os objetivos educacionais constituíram nesse momento o centro da avaliação, pois juntamente com o aperfeiçoamento dos instrumentos técnicos, a característica mais importante da avaliação passou a ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos. Se antes ela se limitava apenas aos procedimentos que visavam à quantificação das aprendizagens, a partir desta época a avaliação passava a se preocupar com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados. O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados, e determinar as coincidências e discrepâncias entre o prometido e o cumprido.

A avaliação é, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo, mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

O período tyleriano destacado acima é chamado de *segunda geração* por Guba e Lincoln (2011), e surgiu em virtude da percepção da deficiência da avaliação de aferições de alunos; a necessidade de aperfeiçoamento dos currículos escolares fez surgir a avaliação de programas no período subsequente à primeira guerra mundial. Ralph W. Tyler é um dos responsáveis por “uma abordagem “caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 35). Esta geração também pode ser chamada de *geração por objetivos*. O modelo de avaliação criado por Tyler serviu de

referência a todos os que lhe seguiram e que adotaram uma perspectiva de natureza positivista a que a chamada pedagogia por objetivos deu origem e desenvolveu:

Objetividade, quantificação, previsão e controle são as características inerentes à natureza desta forma de avaliar, próprias de um paradigma fisicalista da ciência. Era a preocupação com os resultados que imperava; era o reino daquela que veio a ser denominada como avaliação sumativa que se impunha (MACHADO, 1997, p. 11).

Desta maneira, devemos destacar que os ideais que subjazem a esta concepção de avaliação se coadunam com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a ‘pedagogia por objetivos’. Neste período, sobretudo nos Estados Unidos, a ideologia utilitarista do domínio da indústria influenciava ideologicamente o domínio da educação ao conceber as escolas como instituições úteis ao desenvolvimento econômico. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 34), graças à Grande Depressão ocorrida na primeira metade da década de trinta nos Estados Unidos e à subsequente falta de recursos que as escolas enfrentaram, vários educadores tentaram transformar a educação em um sistema mais dinâmico e inovador. Assim, a avaliação se tornou um instrumento que permitia um diagnóstico quantitativo sobre a rentabilidade e a eficiência da escola, desde os processos pedagógicos aos administrativos. Entretanto, é inegável a contribuição que a avaliação por objetivos deu para a ampliação do campo da avaliação. Embora ela seja ainda notadamente técnica, ela não é mais identificada apenas como medida, mas sim como um processo de aperfeiçoamento contínuo dos contextos educativos: “Em outras palavras, a concepção dos objetivos como organizadores os constitui como guias de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, o que possibilita caracterizar a proposta de Tyler como um ‘modelo’ de avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21). Este modelo se atualizou ao longo do tempo e ainda encontra acolhimento em determinadas avaliações, sobretudo aquelas realizadas pelos governos e agências reguladoras.

Como consecuencia, los educadores dispusieron de nuevos servicios de testes y de nuevas maneras de calificarlos, de algoritmos para designar objetivos de comportamiento, de taxonomías de objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1987, p. 36).

Para Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, o período realista surgiu a partir do reconhecimento das limitações da segunda geração (período Tyleriano) em finais da

década de cinquenta. A avaliação agora estava baseada no juízo de valor, tanto sobre o mérito do objeto da avaliação (seu valor intrínseco) quanto sobre sua importância (seu valor extrínseco ou contextual). Chamada pelos autores em questão de *terceira geração* da avaliação, esta abordagem teve Robert Stake e Michael Scriven como principais protagonistas. Eles evidenciaram os problemas pertinentes às gerações anteriores e preconizaram que o avaliador fosse um julgador, ou seja, um especialista. Emergiu nesta época também uma profusão de modelos de avaliação (a exemplo dos modelos orientados à tomada de decisões, como o Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto - Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam, Guba e outros autores), mas todos tinham em comum a mesma visão em relação à questão do juízo de valor como essencial para a avaliação, tendo essa visão se tornado uma marca distintiva dos avaliadores da terceira geração (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 38).

Em 1970 surgiram novos estudos em torno da utilização dos resultados das avaliações, demonstrando que, na prática, as informações geradas nas avaliações nem sempre eram utilizadas de forma adequada pelos gestores e, conseqüentemente, não produziam a melhoria do desempenho dos programas. O foco dos estudos passa a ser o aumento da utilização desses resultados no sentido de determinar as necessidades dos interessados, os agora chamados *stakeholders*, na avaliação ou nos seus resultados, tornando-as variáveis importantes. Nessa perspectiva, Guba & Lincoln (2011, p. 39) reconhecem algumas deficiências das três gerações a que aludimos acima, embora reconheçam sua importância no desenvolvimento do campo da avaliação. A primeira deficiência que os autores referem é a tendência ao gerencialismo, ou seja, a relação de subordinação do avaliador em relação à definição das normas e parâmetros estabelecidos *a priori* pelo administrador gera conseqüências indesejáveis, como por exemplo, o administrador se eximir da responsabilização quando da divulgação dos resultados, já que frequentemente fica fora da avaliação. “Se houver alguma falha, a avaliação necessariamente apontará o dedo para outro lugar” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 40). Segundo os autores, a relação entre os dois entes é “privadora de poder e injusta” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 40). Apenas o administrador tem o poder de determinar as perguntas a que a avaliação tentará responder, a forma como as respostas serão coletadas e interpretadas e a quem os resultados serão divulgados. Em nenhum momento os grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) na avaliação são mencionados na dimensão avaliativa concebida pelas três gerações anteriores, ao mesmo tempo que ao administrador é dada a mais alta posição de poder, pois possui o

privilégio de determinar se os resultados da avaliação devem ser disponibilizados e a quem devem ser disponibilizados.

Outra limitação das três gerações referida pelos autores é a incapacidade de acomodar nos processos avaliativos o pluralismo de valores, característico das sociedades democráticas modernas. Embora desde o início a valoração sempre tenha estado ligada à avaliação (está inclusive em sua raiz etimológica), por muito tempo se acreditou (e ainda hoje muitos possuem essa crença ingênua, mesmo no interior do mundo acadêmico) que era possível confiar nos resultados da avaliação apesar das diferenças valorativas dos avaliadores, já que a metodologia utilizada seria baseada em preceitos rigorosamente científicos. Ao longo do tempo, esta ideia foi sendo contestada, pois se a ciência é isenta de valores, os resultados da avaliação estarão sujeitos a diferentes interpretações, e os próprios fatos serão determinados em função do sistema de valores do avaliador. Além disso, a premissa de que a pluralidade dos valores não é importante na avaliação, é completamente reforçadora da tendência gerencialista descrita, na opinião dos autores. Se os valores não são importantes, os resultados de uma avaliação devem ser aceitos como verdades objetivas.

O pluralismo de valores de nossa sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação. Sob hipótese alguma, nenhuma das abordagens de avaliação das primeiras três gerações leva em conta as diferenças valorativas (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 43).

A última crítica dos autores às avaliações praticadas é o comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação. Praticamente todos os modelos de avaliação das gerações anteriores utilizaram o método científico para orientar seu trabalho metodológico, o que, na opinião destes autores, trouxe prejuízos ao campo, porque desconsiderou a importância do contexto, avaliando o objeto de uma avaliação como se ele não existisse numa dada realidade, mas sim por si só. Por outro lado, o paradigma científico gera uma extrema dependência em relação à mensuração quantitativa, acreditando na “rigidez” dos dados fornecidos ao longo do processo.

Os instrumentos de mensuração acabam transformando-se nas próprias variáveis e, “consequentemente, o que não pode ser mensurado, não pode ser real” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 45). Esta obsessão com o paradigma científico aponta uma posição bastante confortável para os avaliadores e também reforça a tendência gerencialista. Se a avaliação é feita rigorosamente nos padrões científicos, os métodos ou mesmo os resultados da avaliação realizada não poderão ou precisarão ser contestados, impedindo

que formas alternativas de pensar a avaliação venham à tona, pois parte-se do pressuposto que apenas a ciência revela a verdade sobre as coisas. “Na função de avaliadores, podemos assumir a autoridade de mensageiros legítimos da qual a natureza nos vestiu” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 45). Além disso, as avaliações que se reduzem a testes objetivos ou a instrumentos semelhantes de paradigma exclusivamente objetivista, negam a subjetividade, afastando as reflexões e questionamentos partilhados dos avaliadores, onde os mesmos ficam isentos de qualquer responsabilidade moral de suas ações, por estarem incumbidos apenas de descrever os fatos de acordo com a verdade científica. Deste modo, “Nenhuma das três gerações responsabiliza o avaliador moralmente por qualquer resultado que provenha da avaliação ou pelo uso que se possa fazer dos resultados” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 46).

A crítica às três primeiras gerações da avaliação realizada por Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, a qual aludimos acima, reflete o grande debate inerente ao campo da avaliação na atualidade. Há entendimentos distintos e várias controvérsias do ponto de vista epistemológico e metodológico, principalmente no que se refere à natureza da avaliação, suas características e os elementos integrantes do processo, questionando-se a competência do avaliador quanto à capacidade do julgamento, e até a própria natureza do processo avaliativo.

A necessidade de constituição do campo da avaliação com a devida articulação de suas teorias às questões práticas, de forma a desenvolver conceitos e linguagens comuns a este campo foi há muito tempo descrita pelos principais autores que se debruçaram sobre esse manancial de informações sobre a temática. No entanto, esta necessidade de conferir à avaliação um estatuto de disciplina científica não tem sido consensual em determinados setores do mundo acadêmico, sobretudo devido ao fato de as afirmações avaliativas, que são valorativas, não serem consideradas cientificamente legítimas. “Ao considerar que a ciência não pode admitir quaisquer juízos de valor, uma parte da comunidade científica continua ainda hoje a defender que não pode existir uma ciência da avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 16). Entretanto este autor destaca que existe um equívoco lógico nesta afirmação de que a ciência não admite a possibilidade de emissão de juízo de valor. “Trata-se de se considerar erradamente que as conclusões ou afirmações avaliativas são de natureza arbitrária, exprimindo gostos ou preferências pessoais quando, na realidade, muitas delas resultam de fatos e de definições” (FERNANDES, 2013, p. 13).

Mas é na proposição de uma nova abordagem para o campo da avaliação que Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln dão sua contribuição. A *quarta geração* da avaliação, que eles chamam de fase da avaliação construtivista ou respondente/responsiva, é uma tentativa de propor uma abordagem alternativa àquelas que foram largamente empregadas até então e que se encontram reunidas nas outras gerações que a antecederam. Suas principais características têm a ver com a proposição de um paradigma de investigação alternativo ao paradigma científico (por isso chamado de construtivista), pois segundo os autores, abordar a avaliação do ponto de vista científico faz perder o caráter social e político da avaliação. Os resultados da avaliação devem ser vistos, não como descrições de como as coisas são, mas sim como representações produzidas em um determinado contexto e por determinados atores. Também estas representações estão sujeitas aos valores destes atores. Este modelo também reconhece que a avaliação pode ser forjada para conceder direitos a determinados grupos de interesse, ou mesmo privá-los destes direitos (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 15). Como referem estes autores,

A postura da avaliação de quarta geração é bem diferente. Ela parte da suposição de que as realidades não estão objetivamente “lá fora”, mas são construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas. Entretanto, as construções socialmente compartilhadas não equivalem à “realidade” do positivista: não existe realidade, exceto aquela criada pelas pessoas quando elas tentam “atribuir sentido” ao seu entorno. É evidente que essas realidades socialmente construídas, além de não serem independentes do “observador” (leitor, construtor), dependem totalmente dele para toda e qualquer existência que possam ter (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 19).

Guba e Lincoln (2011, p. 49) reconhecem que os grupos de interesse ou interessados da avaliação (*stakeholders*) terão valores diferentes em relação ao objeto da avaliação, identificando três classes mais abrangentes: os representantes, ou agentes, são aqueles envolvidos na produção e implementação do objeto da avaliação, podem ser patrocinadores, tomadores de decisões, fornecedores de instalações, contratantes; os beneficiários são aquelas pessoas que, de alguma maneira, podem tirar proveito do uso do objeto da avaliação; e as vítimas, as pessoas que são afetadas negativamente pelo uso do objeto da avaliação. “Diferentes grupos de interesse ou interessados acolherão diferentes reivindicações, preocupações e questões; é responsabilidade do avaliador deslindá-las e abordá-las na avaliação” (GUBA & LINCOLN, 2011, p. 48).

Daí a missão do avaliador e da avaliação responsiva, não apenas em reconhecer as diferentes visões que naturalmente os interessados terão, mas também de conduzi-la de maneira que cada grupo confronte e lide com as construções dos outros, em um processo que os autores designam por hermenêutico-dialético.

Para os autores, na crença construtivista a ontologia é relativista, portanto existem múltiplas realidades construídas socialmente, não governadas por qualquer lei natural. A verdade é definida dentro de uma construção em que exista o consenso. A epistemologia é subjetivista monista, ou seja, o investigador e o investigado estão interligados de forma que os achados na investigação são criações dentro do processo. A metodologia é hermenêutica, pois envolve uma continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise (LOPES & TENÓRIO, 2010, p. 62).

Como podemos perceber, esta quarta geração, de vertentes mais subjetivistas ou mais interpretativas, leva em conta as práticas e as experiências vividas por todos os intervenientes com suficiente importância para enriquecer a avaliação dos pontos de vista teórico e prático. Acreditamos ser extremamente válido (e necessário) desenvolver avaliações em que as pessoas se envolvam na discussão e na deliberação democrática acerca de fenômenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas. “Para isso, são necessários novos instrumentos e metodologias adaptados de disciplinas da área de humanas e sociais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

Daí que podemos destacar o autor Barry MacDonald (2008), quando este se refere ao caráter político da avaliação, sobretudo em relação ao papel dos avaliadores. Segundo ele, o avaliador deve identificar os grupos responsáveis pelas decisões educativas (que muitas vezes podem ter uma relação conflituosa entre si) e provê-los de informação, elegendo determinadas prioridades. Desta maneira, o avaliador necessariamente adota uma postura política:

Los evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación (MACDONALD, 2008, p. 467).

Este autor constrói uma tipologia ideal típica de raiz weberiana em que sugere a consideração de três modalidades da avaliação de acordo como o que designa por classificação política. A primeira modalidade, a avaliação burocrática, geralmente executada sob as ordens de agências governamentais de maior controle sobre a distribuição dos recursos educativos, na qual o avaliador aceita os valores destas



autoridades e oferece informações que corroborem com seus objetivos. MacDonald afirma que o avaliador burocrático:

Actúa como un consejero de administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente. Sus técnicas de estudio deben ser creíbles a los políticos y no deben ofrecerse a la crítica pública. No posee independencia, ni control alguno sobre la utilización de su información y no dispone de un tribunal de apelación. El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son ‘servicio’ ‘utilidad’ y ‘eficacia’. Su concepto justificador clave es ‘la realidad del poder’ (MACDONALD, 2008, p. 475).

A segunda modalidade de avaliação é a autocrática, aquela em que a avaliação deve produzir provas científicas a fim de validar externamente determinadas políticas. “El evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo, y actúa como un consejero experto. Sus técnicas de estudio deben producir pruebas científicas, porque la base de su poder es la comunidad académica de investigación” (MACDONALD, 2008, p. 475). Os conceitos mais importantes para esta avaliação, segundo o autor são os princípios e a objetividade, e o conceito justificador é a responsabilidade profissional. A terceira e última modalidade é a da avaliação democrática, naquela em que o avaliador reconhece o pluralismo de valores e busca a representação de interesses divergentes na avaliação, buscando uma negociação constante entre os participantes e se utilizando de técnicas de recolha de dados que sejam acessíveis a todos, principalmente aos que não são especialistas.

Garantiza el secreto a los informantes y les ofrece el control sobre la utilización de la información. Establece una negociación periódica de sus relaciones con patrocinadores y participantes del programa. El criterio de éxito es el número de personas que puede ayudar. El informe aspira al estatus de ‘best-seller’. Los conceptos claves de la evaluación democrática son ‘secreto’, ‘negociación’ y ‘accesibilidad’. El concepto clave de justificación es ‘el derecho de saber’ (MACDONALD, 2008, p. 475).

O autor ainda destaca que o campo da avaliação se constituiu historicamente pelos dois primeiros tipos de avaliação, pelo que o estudo da avaliação democrática está em formação e representa algumas tendências teóricas e práticas recentes, além de se caracterizar como uma reação contra o domínio dos outros dois tipos. Esta advertência do autor foi formulada na década de 70 (por volta de 1974), e continua hoje perfeitamente atual, o que nos deve obrigar a pensar de um modo muito sério sobre o que temos (sociedade em geral e comunidade acadêmica em particular) a produzir neste domínio sensível da vida em sociedade, que pode determinar os graus de tolerância

atualmente existentes no mundo em que vivemos às desigualdades sociais em geral e ao papel que a avaliação tem vindo a assumir na legitimação do aprofundamento das mesmas.

Outra tipologia ideal da avaliação, bastante semelhante àquela explicitada acima, é a dos autores Costa e Ventura (2005) no domínio da avaliação institucional. Para eles, existem três modelos explicativos, os quais também correspondem a três maneiras de conceber os processos avaliativos: noções de mercado, de relatório e de melhoria. A avaliação para o mercado intenciona estimular a competição entre as instituições, com uma clara concepção da instituição educativa tida como uma empresa.

A concepção que está subjacente à avaliação para o mercado aproxima-se da escola como empresa educativa, à qual subjaz uma lógica racionalizadora e efficientista e onde os líderes serão entendidos como heróis e visionários e os professores e educadores como meros funcionários que executam a visão do líder (COSTA & VENTURA, 2005, p. 150).

Para continuarem assegurando a oferta de seu produto, as instituições que optam por esta modalidade de avaliação destinam-se ao público e consumo externo, clientes em potencial, e tem como objetivo a publicação dos indicadores mais favoráveis ao desempenho organizacional. Trata-se de uma avaliação essencialmente comparativa, que pode funcionar como estratégia de *marketing* através da divulgação de *rankings*. Entretanto, é uma avaliação fácil de ser praticada, pois não necessita ser socializada com os interessados na avaliação (chamados comumente de *stakeholders*).

Já a avaliação para o relatório, segundo modelo explicativo referenciado pelos autores, é aquela que se preocupa em responder ao cumprimento de exigências legais, sejam elas externas ou mesmo internas, de maneira descritiva. Entende a avaliação e a escola como uma grande burocracia ritualizada, e geralmente se destinam às instâncias burocráticas, de maneira a cumprir os procedimentos legais determinados. “Frequentemente, não se pretende obter informação que apoie a tomada de decisão fundamentada, mas apenas reunir “informação de forma que a decisão pareça ter sido tomada de maneira correta” (COSTA & VENTURA, 2005, p. 150). O relatório é um documento volumoso, de difícil interpretação, em que a preocupação se concentra em acumular as informações, ao invés de identificar as dimensões positivas e negativas das ações realizadas pela instituição. Geralmente, os diferentes atores escolares não são chamados à participação, e esta avaliação fica a cargo de uma equipe responsável pela compilação dos dados.

No terceiro modelo de avaliação proposto pelos autores, a avaliação se realiza tendo como único intuito e objetivo a melhoria dos processos e práticas. Através da auto avaliação, ou seja, da avaliação que parte da iniciativa da própria instituição e tem como destinatário sua própria realidade (o “nós” que o autor faz referência), a instituição se vê enquanto comunidade de aprendizagem. Por isso, é uma avaliação preocupada em identificar os problemas e as áreas mais frágeis em termos de desempenho, e são os próprios membros da comunidade educativa que decidem sobre o processo:

São os próprios membros da comunidade educativa que, através da sua participação activa, decidem sobre o processo de construção das dimensões, dos modos e dos instrumentos a avaliar, podendo socorrer-se de apoios externos facilitadores do processo; não é um acontecimento pontual, mas tem como objectivo institucionalizar-se, ou seja, tornar-se em algo natural no funcionamento da organização, criando-se, assim, uma cultura da avaliação incrustada nas práticas individuais e institucionais. Essa avaliação corresponde essencialmente a reflexão sobre as práticas, sobre os pressupostos que lhe estão subjacentes e sobre os resultados alcançados (COSTA & VENTURA, 2005, p. 151).

#### **4. Considerações Finais**

Assim, podemos perceber o grande crescimento do campo científico da avaliação (na acepção de Pierre Bourdieu, a qual aludimos anteriormente), que se alargou não só em sua complexidade ao se inserir definitivamente no âmbito político, econômico e social, mas também em suas contradições, estas últimas resultantes de diferentes concepções e visões de mundo que têm permeado as práticas avaliativas constantemente. As lutas epistemológicas travadas neste campo não se referem apenas aos procedimentos metodológicos, mas são batalhas éticas e políticas que se inscrevem em campos de valores e expectativas a respeito da vida e do futuro.

#### **5. Referências Bibliográficas**

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo, SP: Cortez. 2009.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, 19 (2), 487-507. 2014.

BARBIER, J.M. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento. 1985.

BOURDIEU, P. O campo científico. In R. ORTIZ (org), **Pierre Bourdieu. Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais.** (pp. 122-155). São Paulo, SP: Ática. 1983.

COSTA, J., & VENTURA, A. Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. **Revista Infância e Educação**, (7), 148-165. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo, SP: Cortez. 2003.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. IN M. T. ESTEBAN, & A. J. AFONSO, **Olhares e Interfaces : reflexões críticas sobre a avaliação** (pp. 15-39). São Paulo, SP: Cortez. 2010.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio**, 21 (78), 11-34. 2013.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas, SP : Editora da Unicamp. 2011.

LOPES, U. M., & TENÓRIO, R. M. Avaliação e gestão: teorias e práticas. In R. M. TENÓRIO, & U. M. (org), **Avaliação e gestão: teorias e práticas** (pp. 15-24). Salvador, BA : EDUFBA. 2010.

LUCKESI, C. Prefácio. In R. M. TENÓRIO, & U. M. LOPES (org), **Avaliação e Gestão: teorias e práticas.** (pp. 9-13). Salvador, BA: EDUFBA. 2010.

MACDONALD, B. La evaluación y el control de la educación. In J. SACRISTÁN, & A. P. GÓMES, **La enseñanza: su teoría y su práctica.** (pp. 467-478). Madrid: Akal. 2008.

MACHADO, F. A. **Avaliação em tempo de mudança: Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário.** Porto: Edições Asa. 1997.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de instituciones escolares.** Madrid: Morata. 1999.

STUFFLEBEAM, D. L., & SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.** Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1987.

TENÓRIO, R. M., & COELHO, L. A. Uso dos resultados de processos avaliativos como categoria fortalecedora do campo da avaliação. In R. M. TENÓRIO, R. A. FERREIRA, & U. M. LOPES, **Avaliação e Resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar**. (pp. 253-279). Salvador, BA: EDUFBA. 2012.