

## DOS TESTES PSICOMÉTRICOS ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: INSTRUMENTOS DIFERENCIADOS COM ONTOLOGIA EM COMUM

FROM PSYCHOMETRIC TESTS TO LARGE SCALE EVALUATIONS: DIFFERENT INSTRUMENTS WITH  
ONTOLOGY IN COMMON

João Batista Zanardini

### Resumo:

Neste artigo, retomamos brevemente a história dos testes de medição de capacidades humanas tendo em vista evidenciar a ontologia que embasa seu objetivo de justificar desigualdades sociais por supostas diferenças intelectuais inatas. Mostramos que a burguesia, para a manutenção da sociedade construída sobre a desigualdade, lança mão de argumentos “válidos”, “científicos”, que justificam tal ordem social. Os testes de aptidão e de capacidade de outrora, bem como os testes de avaliação em larga escala hodiernos, se mostram ferramentas imprescindíveis ao projeto hegemônico burguês, arriscamos afirmar que esse aspecto ontológico demarca tanto os testes psicométricos do passado, quanto os testes de avaliação em larga escala dos dias atuais.

**Palavras-chave:** Ontologia, Testes psicométricos e Avaliação em larga escala.

### Abstract:

In this article, we resume briefly the history of the measurement tests of human capabilities with the intention of evidencing the ontology that supports its purpose of justifying social inequalities for alleged innate intellectual differences. We show that the bourgeoisie, for the maintenance of a society built on inequality, makes use of arguments “valid”, “scientific”, which justify this social order. Aptitude and capability tests from other times, as well as the recent evaluation tests on a large scale, they show themselves like indispensable instruments to the bourgeois hegemonic project, we venture to say that this ontological aspect demarcates both the psychometric tests of the past, and the evaluation tests on large scale of today.

**Keywords:** Ontology, psychometric tests and evaluation on a large scale.

### INTRODUÇÃO:

Ao refletirmos sobre a avaliação educacional, somos remetidos ao processo de consolidação hegemônica da burguesia e à temática da escolaridade pública e obrigatória, que compõe o conjunto de propostas educacionais burguesas desde o século XVIII e início do século XIX, principalmente na França, que desponta como referência para entendermos a avaliação educacional.

As implicações educacionais que compunham a doutrina liberal burguesa ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico e científico, servindo como sustentáculo da própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais. Como afirma Lopes (1981, p. 109), “compreender o que significa a publicização da instrução, no século XVII na França, significa coloca-la referida ao

contexto histórico que lhe informa, ou seja, à totalidade da qual faz parte e à qual retorna”. Assim, de forma articulada, ao manifestarem a totalidade, as propostas de instrução pública, trabalham essa totalidade, no sentido de produzirem essa totalidade.

Com a consolidação da burguesia no poder, o “amálgama” que compunha o denominado Terceiro Estado, formado pelos setores oprimidos no feudalismo e que lutaram “lado a lado” sob as bandeiras da liberdade, igualdade e justiça vai sendo dissolvido deixando à mostra o dualismo de classe que marcaria a nova lógica de produção material e social da vida. Esse é o solo da totalidade, esse processo de lutas, no interior desse “amálgama” denominado de Terceiro Estado que leva a burguesia a reforçar seu posicionamento de classe dominadora. Segundo Noronha (2002, p. 61),

Cria-se uma nova concepção formal, jurídica e política de igualdade, de liberdade e de justiça, mediada pelo papel do Estado, visando substituir a igualdade real. O Estado burguês, neste processo, toma a si a tarefa de instruir o povo como forma de se legitimar no poder. A gênese da instrução pública está intimamente ligada a este fato. Era preciso tornar a sociedade coesa, difundindo uma concepção única de mundo, produzir certo tipo de senso comum articulando os interesses das camadas subalternas aos interesses que se organizavam como dominantes.

No processo de consolidação da burguesia, reconhecendo a desigualdade e a impossibilidade de atacá-la, a igualdade se constitui como algo cada vez mais abstrato, descolado das relações sociais desiguais. Ao indivíduo é delegada a responsabilidade pelo seu sucesso ou principalmente pelo seu fracasso. De forma que o insucesso ou o fracasso na ordem societal burguesa deriva de atributo individual e não de classe.

A burguesia se vê forçada, no bojo desses acontecimentos e tendo em vista a manutenção da sociedade desigual, a encontrar argumentos “válidos” que justificassem tal ordem social. Nesse momento, de afirmação hegemônica os testes de aptidão e de capacidade se mostram como ferramentas imprescindíveis ao projeto hegemônico burguês. Para Noronha (2002, p. 65),

A ênfase nas características individuais como elemento definidor do projeto de democracia liberal vai ter na escola única sua condição de realização. No interior desta proposta se articulam alguns pedagogos preocupados em descobrir, a partir da perspectiva da psicobiologia, as leis do desenvolvimento natural do homem, de acordo com os pressupostos do organicismo e do evolucionismo, inspirados nas descobertas científicas de Spencer e Darwin.

Deste modo, a classe detentora do poder lança mão de um sistema de crenças em nome do qual procura justificar as desigualdades sociais, sistema que reforçará o desenvolvimento das ciências biológicas, pois, segundo Bisseret (1979, p. 43), “os trabalhos de Darwin tiveram, nesse sentido, enorme repercussão, visto que a idéia de

uma concorrência vital levando a uma seleção natural e à sobrevivência dos mais aptos afinava-se com a ideologia da distribuição das funções sociais ligadas à espontaneidade”. Essa teoria representava os interesses burgueses, pois assim “as desigualdades sociais não se mostram relativas a uma ordem social criada pelos homens, mas dependem de uma nova ordem transcendental, de natureza biológica, irredutível e determinante” (BISSERET, 1979, p. 43).

A preocupação expressa nos testes de inteligência é encontrar um instrumento de predição, ou seja, quanto mais os prognósticos contidos nos testes são confirmados mais comprovam a realidade substancial que “medem”, pois somente aptidões desiguais permitem explicar a diferenciação e a hierarquização dos indivíduos e das classes sociais. A recorrência à noção de aptidão permite justificar as desigualdades de acesso ao ensino e, conseqüentemente, as desigualdades sociais, pois na escola é oferecida a todos a oportunidade de desenvolver e provar suas aptidões. Eis aí a ontologia dos testes de medição das habilidades intelectuais.

A ontologia dos testes de mensuração de inteligência ou de aptidões se encontra incrustada na ontologia da classe que lança mão de tais mecanismos como forma de garantir sua manutenção no poder político e econômico. A ideologia das desigualdades naturais tornou-se pouco a pouco verdade científica emprestando de forma recorrente, da craniometria, da antropometria, da biologia, da genética, da psicologia, da sociologia e da estatística – que se mostraram por vezes como guias de sua prática científica –, os elementos que lhe permitiriam fundamentar, com segurança, suas asserções de cunho classista.

Inferimos que a ontologia dos testes, em que a diferenciação escolar por eles proporcionada e pelos mecanismos de avaliação, se constitui numa necessidade do capitalismo. Logo, podemos afirmar que há nos testes, sistemas de avaliação, de orientação vocacional e educacional e todo o caudal de certificações uma intencionalidade, para esses mecanismos de seleção e de controle social com vistas à manutenção da sociedade capitalista.

### **BREVE HISTÓRICO DOS TESTES:**

A avaliação é inseparável do ser e do constituir-se homem do homem, no seu processo

de afirmação como ser social, o que significa dizer que os homens como sujeitos históricos ao se constituírem via o trabalho avaliam. Subjacente a todo processo de avaliação, se encontra um modelo de mundo, um objetivo de vida social, ou seja, um projeto social a executar ou a refutar, e isso caracteriza a ontologia do processo avaliativo. A avaliação como prática social está inscrita e é matizada pelos diversos modos de produzir e reproduzir a existência social, o que significa dizer que historicamente sofreu mudanças de forma e de conteúdo, mas sempre ligadas a um projeto social.

Conquanto reconhecamos a dificuldade de se reconstruir o processo histórico de produção de ações avaliativas, importa realçar que o modo capitalista de produzir e reproduzir a existência humana exige a medição das capacidades humanas, sob o pretexto de alocar os homens tomando por base suas aptidões e habilidades para um desempenho ótimo frente às atribuições sociais deles requeridas. Entretanto, alguns elementos de sua história foram recuperados tendo em vista favorecer a compreensão da função da avaliação em nossa sociedade.

A criação e a implantação dos testes de medição de capacidades humanas não inauguram a avaliação no seu aspecto social mais amplo. Sua história sugere que acompanham a humanidade desde há muito tempo. Segundo entendimento de Sellier (1977), nas lendas acerca da Antiguidade evidencia-se em pelo menos dois mitos, o que viriam a ser os testes mentais. Reporta-se ao enigma proposto pela Esfinge a Édipo<sup>1</sup> e ao labirinto em que Teseu teve que adentrar para realizar seus feitos. O autor recorre a esses exemplos para caracterizar essencialmente as provas ou testes de inteligência.

Anastasi (1977, p. 5) alega que a origem dos testes se perde na Antiguidade, citando o sistema de exames para o serviço civil em vigor no Império chinês durante três mil anos:

Os testes eram utilizados para auferir o domínio de habilidades tanto físicas como de inteligência. O método Socrático de ensino, com ensinamentos e testes

<sup>1</sup> O enigma é descrito pelo autor da seguinte forma: “Qual é o animal que caminha sobre quatro patas de manhã, sobre duas patas ao meio-dia, sobre três patas à noite?” (SELLIER, 1977, p. 29) A resposta desse enigma é o homem.

entremeados, tem muito em comum com a aprendizagem programada atual. Desde seu princípio, na Idade Média, as universidades européias utilizavam-se de exames formais para conferir títulos ou honrarias.

Tais informações são importantes, mas foi no século XIX que se desenvolveram os principais processos que culminaram nos testes contemporâneos. As primeiras discussões e pesquisas organizadas sistematicamente sobre avaliação via testes foram realizadas no campo da Psicologia da Educação em sua vertente psicométrica. Os testes e as pesquisas eram realizados nos laboratórios de Psicologia Experimental, período em que a psicologia começava a atingir *status* de ciência e as técnicas psicométricas e projetivas davam o tom a tais pesquisas. Baquero (1979) identifica W. Wundt (1832-1920), alemão, considerado o pai da Psicologia Experimental, como o primeiro a trabalhar sobre as diferenças individuais. Cita também o inglês Francis Galton (1822-1911) que, em 1883, no laboratório antropométrico de Londres, foi considerado um dos marcos desse ramo da psicometria por ter realizado “tanto testes reveladores das diferenças dos indivíduos como métodos estatísticos para analisar dados que os testes lhe proporcionavam” (BAQUERO, 1979, p. 10). Galton levava em conta a curva de probabilidades e criara um método para relacionar variáveis denominadas “índice de correlação”.

Um dos trabalhos pioneiros da Psicologia Experimental é reputado ao francês Alfred Binet (1857-1911) considerado verdadeiro fundador dos testes de inteligência. Segundo Baquero (1979, p. 78),

Foi ele quem introduziu nos testes já usados, elementos que avaliassem as funções psicológicas complexas e superiores. Por sua vez, relacionou os resultados dos testes com a idade, surgindo assim a primeira escala de inteligência. [...] A escala de Binet foi revisada pelo norte-americano Terman na Universidade Stanford, em 1916. Generalizou-se assim o uso do Quociente Intelectual, que não é outra coisa senão o quociente entre a Idade Mental (I.M.) e a Idade Cronológica (I.C.). Sua fórmula será  $QI = I.M./I.C.$ .

Por ocasião da Primeira Guerra Mundial, em 1917, começa a ser realizado nos Estados Unidos um novo tipo de teste – as provas coletivas de inteligência – que visava classificar de maneira rápida os melhores soldados para determinados postos de combate. Dessa forma, surgiram os testes *Alfa* e *Beta*, sendo o primeiro para os que sabiam inglês e não eram analfabetos e o segundo para os estrangeiros e analfabetos. Segundo Anastasi (1977, p. 253), os testes *Alfa* e *Beta* repercutiram nos que eram aplicados no sistema educacional:

Anastasi (1977, p. 14), afirma que, apesar dos testes de inteligência para medir Q.I. serem planejados com o intuito de examinar uma grande variedade de funções e, assim, indicar um quadro do nível intelectual geral do indivíduo, logo seu limite foi constatado:

Nem todas as funções importantes estavam representadas neles. Na realidade, quase todos os testes de inteligência eram, fundamentalmente, medidas de habilidade verbal e, em menor grau, de habilidade para lidar com relações numéricas, assim como com outras relações abstratas e simbólicas. Aos poucos, os psicólogos chegaram a reconhecer que o termo “teste de inteligência” era inadequado, pois tais testes mediam apenas alguns aspectos da inteligência.

Antes da primeira guerra mundial, alguns psicólogos, como o inglês Charles Spearman (1904-1927), reconheceram a necessidade de testes de “aptidões especiais” para complementar os testes de inteligência global. Os desenvolvimentos metodológicos baseados nos trabalhos desses psicólogos e nos estudos estatísticos sobre a natureza da inteligência humana tornaram-se conhecidos como “análise fatorial” (Baquero, 1983).

Anastasi (1977, p. 4) assinala que, com base nos “ensaios” durante a primeira guerra mundial, a amplitude e a variedade dos testes psicológicos empregados em situações militares aumentaram consideravelmente durante a segunda guerra mundial. Depois disso a pesquisa sobre testes tem sido continuada em larga escala em todos os ramos dos serviços militares. O apogeu dos testes, como referido, se deu numa época em que a Psicologia começava a conquistar a condição de ciência. Para Franco (1997, p. 15), isso

[...] foi possível graças ao repentino desenvolvimento da ciência e ao surgimento das áreas de especialização que proporcionaram condições favoráveis para a emergência de uma psicologia “científica” que durante muito tempo havia permanecido fundida na filosofia. A distinção entre ambas deu-se baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.

A autora esclarece que ocorreu uma transposição mecânica dos métodos científicos para as ciências sociais. Tal transposição encontrou sustentáculo nos postulados teóricos da matriz positivista, edificados com base em três princípios fundamentais, a saber:

- a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza; portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidades);
- em conseqüência, toda ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;
- a sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis independentes da vontade e ação humanas. (ANASTASI, 1977, p. 16)

A conseqüência mais contundente desses princípios refere-se ao tratamento dispensado ao fato social que para receber a chancela da ciência deve ser isolado do sujeito que pesquisa. Ou seja, “no contexto dessa conceituação, para fazer ciência é necessário lidar com fatos ‘objetivos’ e ‘objetivo’ passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado.” (FRANCO, 1997, p. 16). Segundo Sousa (1998), “a racionalidade” hegemônica na ciência moderna, que se estende, no século XIX, das ciências naturais para as ciências humanas, postula uma lógica objetivista e quantitativista. Segundo essa lógica, as ciências são encaradas num “escalamento” de conhecimentos que devem obedecer a um rumo previamente definido pela matemática, pela física e pela química que gozam do *status* de ciências propriamente ditas.

## OS TESTES PSICOMÉTRICOS NO BRASIL:

No Brasil, na década de 1920, a obra de Lourenço Filho é considerada um dos primeiros estudos e aplicação da teoria dos testes. Em 1921, o autor publica “Estudo da atenção escolar”, na *Revista Educação* de Piracicaba, onde constam os primeiros ensaios brasileiros de psicologia aplicada à educação mediante aplicação de testes de medidas (HILSDORF, 1998).

Monarcha (2001) indica que, nos anos subsequentes a 1925, simultaneamente à regência das aulas, Lourenço Filho atua na reativação do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, onde passa a trabalhar recolhendo fatos e técnicas operativas com vistas a explicar pela via da psicologia os fatos sociais e individuais. Sobre o grupo de trabalho que com Lourenço Filho difundiu as idéias de mensurar qualidades humanas, Monarcha (2001, p. 14) afirma que

Esse grupo ativo e sintonizado com os debates e controvérsias daquela época, passou a se dedicar à pesquisa e divulgação técnica de experiências comunicáveis, fundamentados, sobretudo, em fontes da psicologia franco-genebrina: Claparède, Pieron, Walther, Binet, Simon e outros, envolvidos, diretamente ou não, com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, sediado em Genebra, Suíça, dirigido por Claparède.

Entre 1920 e 1930, no Brasil, o movimento de organização científica e institucionalização acadêmica da psicologia objetiva, ramo da psicologia que intentava mensurar qualidades e capacidades individuais e sociais, ganhou maior densidade teórica e expressão pública, mesmo que heterogêneo e marcado por disputas entre as escolas de psicologia. A psicologia aplicada à educação foi impulsionada, inserindo-se de forma expressiva na escola, em boa parte devido ao fortalecimento do denominado “movimento dos testes” desencadeado por algumas Diretorias Gerais da Instrução Pública e de várias Escolas Normais. Monarcha (2001, p. 14) destaca como centros irradiadores dessa nova cultura “os estados de São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais e no então Distrito Federal (Rio de Janeiro), o ‘movimento dos testes’ adquiriu prestígio e difusão, reforçando as expectativas acerca da

psicologia objetiva, aplicada à educação e ao trabalho”.

O livro de Lourenço Filho *Testes ABC*: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, foi amplamente difundido nas décadas seguintes, adentrando no terreno da organização da psicologia aplicada ao trabalho, na época denominada de psicotécnica, englobando a “aplicação da teoria psicológica na solução dos problemas práticos de todas as esferas de atividade humana, particularmente da criança que estuda e do homem que trabalha.” (MONARCHA, 2001, p. 19).

A difusão da psicotécnica no Brasil deixa transparecer sua ontologia, pois visava favorecer a seleção, orientação e formação profissional do trabalhador brasileiro, não como possibilidade de rompimento das condições sociais desiguais, mas sim, como otimização das relações sociais e produtivas como um ajuste dentro da ordem. Patto (1996, p. 42), afirma que: “[...] acabaram [...] fortalecendo a crença na possibilidade de oportunidades iguais que tentavam viabilizar através de dois recursos: o uso de instrumentos que queriam infalíveis na mensuração das verdadeiras disposições naturais e a expansão e aprimoramento do sistema escolar”. Mais adiante em nota de pé de página prossegue a autora: “O que preocupava sociólogos, psicólogos e pedagogos irmanados nesta luta não era a estrutura social de classes, mas a reversão de disfunções de que esta estrutura padecia”.

A difusão e a aplicação dos testes tinham em vista a otimização e a organização racional do trabalho, fatores julgados imprescindíveis para a industrialização e modernização da sociedade brasileira. Seu campo principal de aplicação era a escola onde se dava a mensura e organização das classes escolares baseando-se na “maturidade” e capacidade obtidas e diagnosticadas pelo rendimento dos escolares.

Esse expressivo movimento de mensura e classificação intelectual que vicejou nas décadas de 1920, 1930, perdurou por boa parte da década de 1940, como “rotina quantificadora” (PATTO, 1996).

## INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL:

Não podemos afirmar que o desenvolvimento da avaliação no Brasil seja reflexo direto de apenas uma escola avaliativa,

como pudemos depreender pelas diferentes influências teóricas e metodológicas que se fizeram presentes no ideário precursor dos testes avaliativos no Brasil. Contudo, podemos afirmar que os novos sistemas de avaliação denominados de sistemas de nova geração, mesmo que “circunscritos numa tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar” (SOUSA, 1997), se desenvolveram principalmente nos Estados Unidos da América. Durante as duas primeiras décadas do século XX, com Edward Thorndike, os testes de medidas educacionais, enfatizando a importância na medida e quantificação do comportamento humano, ganham projeção desembocando no desenvolvimento de testes padronizados para mensurar aptidões e habilidades dos estudantes. Segundo Vianna (2005 p. 146),

O grande passo na evolução da avaliação educacional foi dado por E. L. Thorndike, nos princípios do século XX, ao desenvolver toda uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos, escrevendo importante livro – *Mental and Social Measurement* (1904), editado pela Universidade de Colúmbia, na qual era professor. A partir desse momento, todo um aparato tecnológico é desenvolvido para a medida de capacidades humanas e a avaliação; em conseqüência, passa a ter o significado de medida, concepção que ainda prevalece em amplos setores educacionais, inclusive fora dos Estados Unidos, como no Brasil.

Considerando os acontecimentos políticos e econômicos, que de certa forma refletiram no movimento avaliativo norte-americano, somos remetidos aos problemas advindos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Os problemas econômicos da retomada da produção no pós-guerra demandavam rigoroso controle de eficiência. Vianna (2005) assinala que, apesar da crise socioeconômica do período que se estende desde meados da década de 1940 até fins da década de 1960, importantes transformações ocorreram na educação americana, como o aumento da preocupação com os testes de mensura de habilidades e conhecimentos. Esse período coincide com o desenvolvimento da teoria

clássica dos testes e com o surgimento de novas abordagens sobre avaliação educacional. Vianna (2005) indica que esse movimento ocorreu em contraposição ao modelo avaliativo proposto por Tyler. O autor afirma que

É importante destacar, nesse momento, o aparecimento de uma instituição atuante até os dias fluentes e que, mais tarde, serviria de modelo para a criação de outros órgãos semelhantes – o *Educational Testing Service* (ETS) – (1947), por inspiração de vários educadores, entre os quais se destacaram E. F. Lindquist e Ralph W. Tyler. O ETS, a partir de sua criação, passaria a ter influência decisiva no desenvolvimento de testes (padronizados) e em amplos programas de avaliação, como o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) e o *International Assessment of Educational Progress* (IAEP) (VIANNA, 2005, p. 149).

Esses acontecimentos incidiram na educação que se praticava e nas formas de otimização de seu alcance em prol de um melhor desenvolvimento econômico e social. Ressalte-se que na década de 60 do século XX, compondo o *ethos* avaliativo, se fortalece o emprego do termo *accountability* que acompanhará as discussões acerca das avaliações de larga escala, servindo como respaldo ao discurso em prol da “educação compensatória” das desigualdades sociais, como evidencia Vianna (2005 p. 150) na passagem que segue:

O contexto político, inicialmente decorrente da administração John Kennedy e, a seguir, após 1963, da gestão Lyndon Johnson, em que houve uma grande preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais, passa a determinar um grande esforço a fim de criar novas condições na área educacional, surgindo, por influência de Robert Kennedy, o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*), a fim de evitar possíveis desperdícios dos recursos financeiros concedidos a programas curriculares e a suas avaliações, na área da educação compensatória. A avaliação, nesse novo quadro, deixou de ser apenas um trabalho teórico de alguns educadores,

transformando-se numa prática constante, que, em muitos casos, assumiu um caráter quase obsessivo na cultura educacional norte-americana.

Saul (2006, p. 29) afirma que, a avaliação da aprendizagem no Brasil trilhou o caminho da produção americana da década de 1960 com uma defasagem de uma década. Com grande influência dos trabalhos de Ralph Tyler, a avaliação educacional brasileira era pensada como uma “dimensão de controle do planejamento curricular”. Logo, o desenvolvimento da avaliação educacional brasileira da época se confunde com o desenvolvimento dos manuais de currículo. (SAUL, 2006).

Para compreendermos a ontologia da avaliação educacional brasileira das décadas de 1960 e 1970, necessariamente temos que nos voltar à conjuntura política e econômica fortemente marcada pelo viés do desenvolvimentismo desde os anos 1950. Daí, podemos depreender que a escola eficiente deveria valorizar o domínio da terminologia, dos conteúdos e da escrita lastreada nas técnicas de planejamento, gerência e supervisão, o domínio de planejar, administrar e executar atividades profissionais por etapas, tudo isso se conformava com o modelo de homem que deveria ser perseguido pela escola, o homem que resolve, com disciplina, com método de trabalho sistemático, os seus problemas (NAGEL, 1996). Por refletir esse movimento, e ter que responder a essas prerrogativas, a avaliação educacional da época aparece atrelada com o planejamento e o desenvolvimento de currículos.

Domingues (1985) ao trabalhar a trajetória dos manuais de currículo no Brasil, que de certa forma se confunde com a trajetória da avaliação educacional, destaca que a aplicabilidade do modelo de Tyler ultrapassa a década de 1970 pelas traduções e aplicações de sua obra, com relevância aos *Princípios Básicos de currículo e ensino*, que segundo o autor no período de 1974 a 1984 chegou a nove edições. Afirma, ainda, que Hilda Taba teve seu livro *Elaboración del currículo*, difundido no Brasil em língua espanhola em 1974. James Popham, Eva Baker e Robert Mager tiveram suas obras traduzidas para o português e divulgadas no Brasil a partir do início da década de 1970. Saul (2006, p. 30) afirma que, “com as propostas de Mager, Popham e Baker, a tecnologia da avaliação é exacerbada.

A necessidade de construir itens de testes apropriados e de testá-los é altamente valorizada”.

Segundo Lima (2001, p. 69),

Diversos “sistemas” avaliativos desenvolvem-se sob este enfoque, onde o controle do currículo e do planejamento é o principal objetivo, e o que busca é a medida, uma manipulação matemática de dados.

Quando Saul faz referência a uma invasão destas idéias no pensamento educacional brasileiro, na década de 70, reporta-se ao ideário pragmático behaviorista americano, que subordina a avaliação a uma série de quesitos comportamentais que se desdobram em tecnologias diversas, entre as quais a “instrução programada” e a “prova objetiva”

Proliferam na época os materiais pedagógicos para o aluno, e os manuais instrucionais para os professores. Os manuais de construção de instrumentos de avaliação crescem em preponderância na formação dos professores. Segundo Saul (2006, p. 32),

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de educadores (à guisa de exemplo, podem ser indicados os planos da disciplina Currículo e Programas dos cursos de pedagogia da Universidade de São Paulo, PUC de São Paulo, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Goiás) e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para provimento de cargos na área educacional. Esta influencia, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus. (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; Resolução SE/SP nº 134/76, Art1º.). Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores que, mau ou bem, a utilizam.

Esse modelo de avaliação educacional que acompanha o desenvolvimento da teoria do currículo de viés positivista, que Saul (2006) denomina de quantitativista, irá perpassar toda a década de 1970 avançando até os anos de 1980. A partir de meados de 1980 começam a ganhar força no Brasil, novamente por influência norte-americana (Schwartzman, 2005), as discussões em torno dos testes avaliativos em larga escala, que perduram até os dias atuais materializados no SAEB, ENEM e ENC.

Supondo possível o estabelecimento de um marco dessa nova “frente avaliativa”, este seria imputado ao *Coleman Report*, de 1966, que segundo Schwartzman (2005) se constituía em um grande estudo envolvendo 600 mil crianças em quatro mil escolas, realizado por solicitação do governo norte-americano para entender o que estava ocorrendo de errado na área educacional. O autor declara que

O relatório *Coleman* deu origem a muitos estudos e pesquisa sobre a questão educacional e, em 1969, por decisão do Congresso Americano, foi criado o *National Assessment of Educational Progress* – Naep (Avaliação Nacional do Progresso em Educação), que serviu de modelo para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. O Naep é também conhecido como o Boletim Escolar da Nação e acompanha a evolução da qualidade da educação norte-americana nas diferentes regiões e Estados (SCHWARTZMAN, 2005, p. 20).

Ainda tendo em vista a consecução da qualidade da educação norte-americana, foi lançado em 1981 um novo documento de grande repercussão, trata-se do *A Nation at Risk*, “baseado em um grande número de estudos especialmente encomendados por uma comissão de alto nível, e que culminava em uma série de recomendações para melhorar a educação do país” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 21). A exemplo do ocorrido no século XIX com relação aos testes psicométricos, requereu-se o apoio da ciência como forma de referendar a prática avaliativa, tendo em vista atribuir-lhe validade inquestionável. Para Schwartzman (2005, p. 21),

As metodologias adotadas são muito distintas das anteriores, que eram

baseadas na busca do consenso entre professores sobre conteúdos e critérios de avaliação. Agora, as opiniões e avaliações dos especialistas continuam sendo tomadas em conta, mas são processadas e interpretadas com a ajuda de procedimentos estatísticos complexos, manejados por estatísticos, psicometristas e sociólogos que não trabalham necessariamente em instituições educacionais, e sim para órgãos de governo, institutos de pesquisa e para as novas agências de avaliação.

Este é o legado que décadas depois terá no Brasil considerável influência na determinação endógena de um sistema nacional de avaliação da Educação Básica materializado na constituição do SAEB a partir do fim da década de 1980 do século XX.

### SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:

Na década de 1980 foi criada pelo MEC uma comissão ministerial para analisar as ações na área. Segundo Maria Inês Pestana (1997), diretora responsável em 1997 pela avaliação básica do INEP e do SAEB, “[...] havia muita avaliação institucional, de programas e projetos e pouca avaliação de política [...]” (apud PERONI, 2003, p. 110)<sup>2</sup> e, ainda, “[...] o projeto sempre tem características especiais, ou ele tem uma abrangência geográfica específica, ou uma área específica de atuação, portanto, as avaliações que estes projetos levavam a cabo não permitiam uma extrapolação, uma articulação com as outras áreas...” (apud PERONI, 2003, p. 110). Logo, a ausência de um programa de avaliação que comportasse de forma geral a estrutura do sistema de ensino e a ausência de um programa de avaliação articulado que contemplasse os projetos com diagnósticos e variáveis voltados para áreas específicas são apontados como ponto de partida para a criação de um sistema nacional de avaliação.

Num primeiro momento, no início da década de 1990, a Fundação Carlos Chagas a pedido do MEC elaborou provas de conhecimentos com base

<sup>2</sup> Maria Inês Pestana foi entrevistada por Vera Peroni (2003) em abril de 1997, em Brasília, quando era diretora responsável pela avaliação básica do INEP e também pelo SAEB.

nas propostas curriculares dos Estados. Pilati (1995, p. 20), afirma que “[...] numa segunda aferição (1993-94), foram abordados novamente os três aspectos de 1990: gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, tendo sido observadas as mesmas séries e disciplinas, com o objetivo de consolidar o sistema de avaliação e aperfeiçoar as técnicas”.

Com base nestas aferições, e levando-se em conta as propostas curriculares dos Estados, foi construída uma matriz com o que havia de comum entre as propostas. Essa matriz foi novamente analisada pelos Estados, legitimando-se. Em 1995, numa terceira etapa, o MEC assinou acordo de cooperação técnica com a Fundação Carlos Chagas e com a Fundação Cesgranrio. Afirma Peroni (2003, p.112) que

Os recursos financeiros dessa terceira etapa foram oriundos do Projeto Nordeste – Componente Nacional e, segundo o documento estão consignados em convênio firmado entre o INEP e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O convênio é executado por meio do projeto BRA-92/002 junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação (PNUD), que estabelece os procedimentos de contratação de serviços e de pessoal.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a avaliação torna-se obrigatória. O Título IX Das Disposições Transitórias, art. 87, reza: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º. Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV – Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.” (BRASIL, 1996). É assim que, no transcorrer dos anos de 1990, o tema da qualidade do ensino ganha centralidade como objeto de regulação federal. Para uma melhor viabilidade deste sistema legal começa a ser exigido o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, ambos considerados elementos estratégicos da boa governança educacional e, conseqüentemente, dos componentes da estabilidade política e social pretendidas. Na década de 1990, o MEC realiza

um investimento significativo em avaliação da educação: cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o Exame Nacional de Cursos – o Provão para a educação superior; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

A instância federal teve sua ação avaliativa ampliada no interior de programas como o do livro didático – PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e também como o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, pelo FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, atualmente FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Este conjunto de medidas, somado a outras formas de avaliação da educação pelo poder público, visou consolidar a ideia de que somente por meio da avaliação da educação pública e privada, bem como da publicização dos resultados, seria possível atingir a tão necessária qualidade de produtos e resultados do processo educacional, condição *sine qua non* para promover a proclamada mobilidade social e, deste modo, o alívio da pobreza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas educacionais, ou o baixo rendimento dos alunos em testes avaliativos de larga escala servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como por exemplo, a pobreza e condições de miserabilidade de várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital. Desse modo, a educação que se propaga como a ideal, se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais.

Trata-se da educação eficiente, capaz não só de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, dotando-os de habilidades e competências requeridas pela sociabilidade assentada no lucro, bem como acenar como possibilidade de saída de uma condição econômica desfavorável, a pobreza, por meio do *empoderamento* dos mais pobres, tornando-os assim, pobres eficientes.

Enfim, podemos constatar que a eficiência dita o tom das ações do Estado capitalista, que se mostra eficiente na avaliação e no controle social impondo como norma que para a educação

transpor o escrutínio da eficiência, que essa deva ser constantemente avaliada e rotulada pelos seus resultados.

Para tanto, muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes, são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASI, Anne. **Testes psicológicos**. São Paulo, EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1977.
- AZEVEDO, F. (org.). **As ciências no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- \_\_\_\_\_. **Testes psicométricos e projetivos**: medidas psico-educacionais. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- BISSERET, Noille. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. **Educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau**: o sonho e a realidade. São Paulo, PUC, (tese de doutorado defendida no Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação), 1985.
- FRANCO, Maria Laura, P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus editora, 1997.
- HILSDORF, M. L. S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, C. P. (org.). **História da educação**: processos práticos e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998. págs. 95 a 112.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento x construção. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LOPES, Eliane, M. S. T. **Origens da educação Pública**: A instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas: Mercado de Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada a educação**: (São Paulo 1922 – 1933). Brasília: INEP/MEC, 2001.
- NAGEL. **Avaliação, sociedade e escola: Fundamentos para reflexão**. Curitiba, PR. Secretaria de Estado da Educação, 1996.
- NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.
- NORONHA, A. P. P e ALCHIERI, JU. C. Reflexões sobre os instrumentos de avaliação psicológica. In: PRIMI, R. (Org.). **Temas em Avaliação Psicológica**. IBAP / Porto Alegre e Casa do Psicólogo / São Paulo, 2005.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, 1996.
- PERONI, Vera M. V. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PILATI. (coord.). **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**; objetivos, diretrizes, produtos e resultados. INEP, série documental: Avaliação, n. 1, maio de 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: MELLO e SOUZA, Alberto **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- SAUL, **Avaliação Emancipatória**: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2006.
- SELLIER, Jean-Louis. **Como compreender e utilizar os testes**. Lisboa: Edições Ática, 1977.
- SOUSA, Sandra Z. Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: Desafios Contemporâneos**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1997
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.