

AValiação EDUCACIONAL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: A TAXONOMIA DAS GERAÇÕES

Sheila Maria Muniz¹

Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara
<https://orcid.org/0000-0002-4210-1497>

Rita de Fátima Muniz²

Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara
<https://orcid.org/0000-0003-0267-7552>

Antonio Clécio Fontelles Thomaz³

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
<https://orcid.org/0000-0003-4263-4194>

RESUMO

O texto discorreu sobre as cinco gerações da avaliação educacional ao longo dos últimos 120 anos e suas repercussões sobre a educação brasileira. A pesquisa bibliográfica evidenciou que a avaliação educacional é processual e contínua, e que as distintas gerações surgiram como meio de “sanar imperfeições e limitações” das antecessoras, em uma dinâmica característica da ciência, com revisões, “sepultamentos de teorias” e “nascimento” de novas proposições, que segue *ad infinitum*. Atualmente, o empoderamento de *stakeholders* constitui o que se convencionou rotular como 5ª Geração da Avaliação Educacional, embora as características marcantes das gerações antecessoras continuem presentes em sistemáticas modernas, tais como as avaliações de sistemas educacionais no Brasil (SAEB, ENEM, SPAECE, Prova Brasil, etc.) nos quais testes são empregados em larga-escala (1ª Geração), com a descrição dos resultados e o diagnóstico educacional (2ª Geração), permitindo, assim, a valoração de sistemas, escolas e alunos (3ª Geração), a perspectiva de negociação dos aspectos pedagógicos a serem avaliados (4ª Geração).

Palavras-chave: História da Avaliação; Gerações da Avaliação; Avaliação Educacional.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA: LA TAXONOMÍA DE LAS GENERACIONES

RESUMEN

El texto analizó las cinco generaciones de evaluación educativa de los últimos 120 años y sus repercusiones en la educación brasileña. La investigación bibliográfica demostró que la evaluación educativa es un proceso continuo y orientado a procesos, y que las diferentes generaciones surgieron como un medio para corregir imperfecciones y limitaciones de sus predecesoras, en una dinámica propia de la ciencia, con revisiones, el enterramiento de teorías y el nacimiento de nuevas proposiciones, que continúa indefinidamente. Actualmente, el empoderamiento de los actores clave constituye lo que se ha denominado convencionalmente la Quinta Generación de la Evaluación Educativa, aunque las características definitorias de las generaciones anteriores siguen presentes en los sistemas modernos, como las evaluaciones de los sistemas educativos brasileños (SAEB, ENEM, SPAECE, Prova Brasil, etc.), en las que se utilizan pruebas a gran escala (Primera Generación), con la descripción de resultados y el diagnóstico educativo (Segunda Generación), lo que permite la valoración de sistemas, escuelas y estudiantes (Tercera Generación), así como la perspectiva de negociar los aspectos pedagógicos a evaluar (Cuarta Generación).

Palabras clave: Historia de la Evaluación; Generaciones de la Evaluación; Evaluación Educativa.

¹ Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: sheylamuniz@hotmail.com

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com Bolsa da CAPES. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: ritamunizjijoca@gmail.com

³ Pós-Doutorado na Universidade Joseph Fourier, Grenoble França. Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: clecio@itc.org.br

EDUCATIONAL ASSESSMENT FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE: THE TAXONOMY OF GENERATIONS

ABSTRACT

The text discussed the five generations of educational assessment over the last 120 years and their repercussions on Brazilian education. The bibliographic research showed that educational assessment is a continuous and process-oriented process, and that the different generations emerged as a means of "correcting imperfections and limitations" of their predecessors, in a dynamic characteristic of science, with revisions, "burials of theories," and the "birth" of new propositions, which continues ad infinitum. Currently, stakeholder empowerment constitutes what has been conventionally labeled as the 5th Generation of Educational Assessment, although the defining characteristics of previous generations remain present in modern systems, such as the assessments of educational systems in Brazil (SAEB, ENEM, SPAECE, Prova Brasil, etc.) in which tests are used on a large scale (1st Generation), with the description of results and educational diagnosis (2nd Generation), thus allowing the valuation of systems, schools and students (3rd Generation), as well as the perspective of negotiating the pedagogical aspects to be evaluated (4th Generation).

Keywords: History of Assessment; Generations of Assessment; Educational Assessment.

Introdução

A Avaliação Educacional é uma disciplina que sofreu profundas transformações conceituais e funcionais ao longo da história, e, sobretudo, ao longo do século XX e início do século XXI (Andriola, 1998). No princípio, a avaliação foi incorporada ao âmbito educacional como atividade científica oriunda de processos de medida e exame, com o propósito de valorar e quantificar o objeto de estudo (Andriola, 1999). Entretanto, nos últimos anos, vem-se promovendo, ainda que de forma lenta, uma nova visão a seu respeito em todos os níveis educativos, uma vez que os centros educativos têm funções sociais e objetivos diferenciados, de acordo com a sua natureza (Andriola, 2009a; Depresbiteris, 1989).

Sob esse prisma, o texto apresenta a Avaliação Educacional numa perspectiva histórica, descrevendo as distintas gerações e sua importância, considerando que cada uma delas buscou oferecer uma noção conceitual específica a partir de expoentes teóricos tais como Ralph Winfred Tyler, Lee Joseph Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, Robert Stake e David Fetterman, pois, cada um ao seu modo e no seu contexto histórico-cultural, aportou significativas contribuições para a área (Escorza, 2003; Vianna, 2000).

As Gerações da Avaliação Educacional

Guba e Lincoln (2011) distinguem as várias etapas do desenvolvimento da Avaliação Educacional rotulando-as como *gerações*, cujas características centrais são a mensuração do objeto avaliado (1ª geração), sua descrição (2ª geração), o julgamento a partir da adoção de critérios de comparação (3ª geração), a negociação entre as partes envolvidas, isto é, entre avaliadores e avaliados (4ª geração) e, por fim, o empoderamento dos avaliados e dos *stakeholders* (5ª geração).

Iniciemos a exposição destacando que, consoante Depresbiteris (2000, p. 162), a Docimologia⁴ refere-se ao “[...] estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e dos examinados”, tendo sido iniciada na França nos anos 1920. “A investigação docimológica teve início com os estudos de Pierón e Laugier, que evidenciavam a instabilidade das avaliações, no tocante às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes” (Depresbiteris, 2000, p.6).

Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade caracterizada como Avaliação Educacional formal estava diretamente ligada à aplicação de testes, o que fomentava um caráter instrumental ao processo avaliativo (Andriola, 2001). Era uma atividade caracterizada especificamente pelo processos de mensuração (Andriola, 2002). Guba e Lincoln (2011) referem-se a esta como sendo a **1ª Geração**, que pode legitimamente ser denominada como a geração da mensuração dos fenômenos, quando o papel do avaliador era o de um técnico ou provedor de instrumentos de medição.

Para romper com essa ideia específica de mensuração, surgiram nos Estados Unidos (EUA), na segunda metade dos anos 1940, os escritos de Ralph Tyler (1902–1994), que criticou especialmente o divórcio entre o que é ensinado e os objetivos da instrução, e passou a desenvolver testes para avaliar se os alunos haviam ou não aprendido o que seus professores pretendiam que eles aprendessem (Andriola, 1997). Como solução, foram propostos: i) elaboração de taxonomias para formular objetivos; ii) diversificação das fontes de informação, pesquisas, transcrições, técnicas e testes; iii) critérios de correção unificadores do acordo entre os testes corretores; e iv) avaliação de ensaios de avaliação por meio de métodos, tais como correção dupla, ou a média dos diferentes corretores (Tyler, 1949).

A Avaliação Educacional, com a brangência que possui nos dias vigentes,

⁴ Docimologia é a ciência (*logos*) dos exames ou da medida por exame (*dokimê*), conforme Hadji (2001).

somente se iniciou na década de 1940, graças à acentuada atuação de Ralph Winfred Tyler (modelo de avaliação por objetivos), e, durante os anos 1960, à produção teórica de Lee Joseph Cronbach (avaliação comparativa), Michael Scriven e Robert Stake (emissão de juízo de valor), que abordaram os procedimentos fundamentais dos procedimentos de avaliação (Andriola, 2003). Assim, cumpre lembrar que, no início do século XX, a avaliação formal correspondia a um processo avaliativo de cunho meramente instrumental, uma vez que era praticada, na maioria das vezes, através de testes (Andriola, 2005). Tal conduta, por sua vez, mostrou-se ineficiente para explicar diferentes aspectos de uma realidade por demais complexa (Andriola; Andriola; Moura, 2006).

Nesse íterim, ganhou destaque a figura de Ralph W. Tyler que é tradicionalmente considerado o pai da Avaliação Educacional, por ser o primeiro a dar uma visão metódica à mesma, superando o modelo Psicométrico, dominante até aquele momento histórico (Andriola, 2009b). Tyler (1949) apontava para a necessidade de uma avaliação científica que servisse para melhorar a qualidade da Educação, expondo, de maneira clara, sua ideia de currículo e de ensino. O seu modelo reconheceu a complexidade da avaliação, pois esta não é tida como um simples processo de mensuração, porque implica em um juízo de valor sobre a informação recolhida, em que a referência central são os objetivos educacionais predeterminados, e que os mesmos devem ser cuidadosamente definidos em termos de comportamentos observáveis (Andriola, 2004; Andriola; Araújo, 2015). Ainda de acordo com as afirmações do referido autor, a verdadeira avaliação deve ser idiossincrática, adequada às peculiaridades do aluno e da unidade de ensino (Vianna, 2000; Andriola; Mc Donald, 2004; Andriola; Araújo, 2018).

Vale salientar que o modelo proposto por Ralph Tyler teve enorme repercussão e transformou inteiramente o enfoque da avaliação educacional no mundo, pois esta se centrava, inicialmente, sobre as habilidades dos indivíduos, passando, então, a preocupar-se pelo julgamento do valor do currículo escolar. Guba e Lincoln (1989) tratam essa etapa da história da avaliação como a **2º Geração**, cuja ênfase está na *descrição dos resultados oriundos da avaliação*.

Por sua vez, a **3ª Geração** surgiu como intento de aprimorar a avaliação, em relação à proposta da etapa anterior. De acordo com Guba e Lincoln (2011), tal geração caracteriza-se pela ênfase sobre o *julgamento*, ao introduzir a valoração dos resultados em comparação com critérios pre-estabelecidos como aspecto intrínseco à avaliação (Andriola, 2002). Percebeu-se que apenas a mensuração e descrição não eram

suficientes, visto que, mediante as informações coletadas, fazia-se crucial a emissão de um juízo de valor (Andriola, 2004). Nessa direção, o avaliador assume um papel de juiz, apropriando-se do que havia de fundamental nas gerações anteriores e acrescentando um julgamento frente às informações coletadas, a partir de critérios pre-estabelecidos que expressam a qualidade educacional que se deseja alcançar (Andriola, 2012). Portanto, mantinham-se as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, adicionando-se a função de juiz (Escorza, 2003; Guba; Lincoln, 2011).

Outrossim, destacou-se, nessa perspectiva, o pesquisador Michael Scriven, conhecido por desenvolver ideias para a compreensão da lógica da Avaliação Educacional, e que, em 1967, publicou o ensaio *Methodology of Evaluation*. Conforme salientou Vianna (2000, p. 85), sua grande contribuição “consistiu em estabelecer que a avaliação de sempenha muitos papéis (*roles*), mas possui um único objetivo: *determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado*.” O objetivo da avaliação é permitir que alguém faça valoração, utilizando-se de princípios éticos, ao determinar se algo é bom ou ruim. Entretanto, isso não significa tomar decisão (Guba; Lincoln, 2011).

M. Scriven acreditava que a tomada de decisão não é da alçada do avaliador (Scriven, 1994). A missão dos avaliadores é emitir juízo de valor. Caberia, aos responsáveis que contrataram a avaliação tomar as devidas decisões (Filho; Filho, 2013; Rodrigues, 2007). A maior aportação de M. Scriven foi demonstrar que é possível realizar-se uma avaliação sem a necessidade da fixação de objetivos, a qual lhe outorgou o nome *goal-free evaluation*. Esta consistia em um modelo com impacto, uma vez que demonstrava a possibilidade de realizar uma avaliação não dependente de objetivos pré-estabelecidos, por afastar-se do modelo tyleriano, vigente por mais de 30 anos no campo da avaliação. Michael Scriven considerou que, na avaliação, são contemplados os objetivos de ensino, sendo o primeiro autor a conceituar e distinguir os conceitos de avaliação *somativa* e *formativa*. O termo avaliação formativa está a serviço de um programa em desenvolvimento com o objetivo de melhorá-lo. Já a avaliação somativa serve para comprovar a eficiência de um programa e tomar decisões sobre sua continuidade (Andriola; Araújo, 2018).

Em 1967, M. Scriven manifestou interesse particular em estabelecer critérios para a avaliação dos produtos educacionais. Os primeiros critérios apresentados eram muito limitados, o que levou a que M. Scriven construísse e apresentasse, em 1974, uma listagem (*checklist*) com um conjunto de padrões destinado ao uso de especialistas. Nessa listagem, apresentou, entre muitos outros, alguns dos seguintes aspectos: ter em

conta a quantidade de pessoas afetadas pelo produto, a sua significância social, os efeitos multiplicativos e provar a sua necessidade; determinar o efeito do produto e o tamanho e a importância dos mercados potenciais; comprovar a eficácia da versão oficial, com usuários, recursos e contextos típicos, e tempo típico definido; e realizar testes com todos os *stakeholders* (ex. professores, alunos, diretores), conforme destacou Vianna (2000).

Outra magnífica contribuição de M. Scriven foi destacar a importância de diferentes atividades com o fim específico de determinar a qualidade científica dos estudos e suas conclusões (Scriven, 1994). Por fim, M. Scriven também se ocupou de averiguar os custos da avaliação, mas tomou ciência que é impossível desenvolver e realizar uma avaliação livre de custos. Assim, as recompensas seriam os benefícios dos alunos, do currículo, da instituição educacional e da própria sociedade (Andriola, 2008).

A **4ª geração** surgiu no final dos anos 1980, para responder aos defeitos e as imperfeições das três gerações antecessoras, dentre as quais: tendência ao generalismo; incapacidade de acomodar e adotar o pluralismo de valores; comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação. Tal geração também emergiu para suprir os anseios da própria sociedade no que tange a um maior envolvimento da mesma quanto às perspectivas da avaliação (Andriola; Souza, 2010). As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trazem à tona a importância do diálogo e da interação, evidenciando a seriedade da participação dos sujeitos na construção do conhecimento (Silva; Andriola, 2012; Silva; Lima; Andriola, 2016). É, pois, a geração da negociação, uma vez que esta passa a ser considerada indispensável ao processo avaliativo (Escorza, 2003; Andriola, 2011; Guba; Lincoln, 2011).

Na visão de seus idealizadores, o modelo de avaliação da quarta geração é uma construção social, erguida com base em conteúdo de experiência, em valores, crenças, ambientes e contextos específicos em que trabalharam e foram solicitados a trabalhar, como também na influência das construções de outras pessoas, as quais tentaram extrair significados e possibilidades (Muniz; Muniz; Andriola, 2022). É uma forma de avaliar que abraça vários objetivos e atividades e todos ocorrem mais ou menos simultânea e interativamente (Guba; Lincoln, 2011). A partir dessas fragilidades, a avaliação construtivista e responsiva converte-se em abordagem alternativa. Responsiva, por estabelecer parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado; e construtivista por abordar o paradigma construtivista, que considera a realidade como uma construção social (Escorza, 2003). Conforme Guba e Lincoln (2011,p.59):

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

Estes autores defendem que o avaliador precisa concentrar esforços em identificar os vários grupos de interesse, visto que se faz necessário interagir com eles com o objetivo de compreender quais são suas reivindicações, preocupações e questões. Corroborando com tal posicionamento, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.13), salientam que “[...] essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade”.

Guba e Lincoln (2011) abraçam uma perspectiva mais naturalista, mais humanista e mais qualitativista, adotando diplomacia na avaliação, saindo da abordagem eminentemente psicométrica. Para os autores, a avaliação deverá ajudar as pessoas a desenvolverem o seu potencial de aprendizagem, e não somente para as julgar ou classificar numa escala.

E é nesse derradeiro aspecto que reside a **5ª Geração** da Avaliação Educacional com o viés do empoderamento social (*social empowerment*), conforme as ideias de david Fetterman. Essa geração da avaliação é “baseada em uma nova realidade vigente que congrega na economia mais do que um setor público e um setor privado, uma esfera social” (Lima Filho; Trompieri Filho, 2013, p. 16). Trata-se, portanto, de uma geração da avaliação educacional que permite o deslocamento da centralidade da medida, isto é, a racionalidade da observação, para o desejo de compreender, no sentido weberiano, a composição do quadro social, econômico e político, promovendo meios para uma intervenção adequada (Fetterman, 1996).

Portanto, de acordo com o que fora abordado, cada geração da avaliação procurou responder aos anseios de sua época, e foram evoluindo de acordo com o período histórico, e as necessidades da sociedade, através dos seus sistemas educacionais. Mensuração, descrição, julgamento e negociação ainda estão presentes em nossas práticas avaliativas, sendo indispensável incorporá-las a tal ação (Fetterman, 2001).

Impactos das Gerações da Avaliação Educacional no Brasil

A experiência brasileira de Avaliação Educacional é muito recente, uma vez que os estudos nessa área só começaram a se desenvolver na década de 1980, enfocando sua prática fundamentalmente ao rendimento escolar (Vianna, 2014). Não obstante, fontes norte-americanas dão a entender que a partir de 1960 começaram a ser realizados os primeiros movimentos de avaliação no Brasil. Por exemplo, nos anos 1960 e 1970, a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (FUNBEC) iniciou um programa de novos currículos de Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências, com uma avaliação de seus programas. Embora sendo uma atividade pioneira e de significativa relevância, não houve continuidade, implicando em reconhecer a ignorância dos pesquisadores da época acerca da relevância e da utilidade de procedimentos avaliativos (Vianna, 2014).

Os anos 1970 e 1980 assistiram a uma ampliação maciça das instituições de ensino, havendo a intensificação de estudos ligados ao Ensino Superior, com ênfase aos aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e à análise de dados socioeconômicos (Andriola, 2008). A década de 1970 demonstrou interesse, mesmo que no campo teórico, na área da avaliação de programas, mas, “[...] também não tiveram prosseguimento, sendo um momento transitório, como habitualmente ocorre na área educacional brasileira” (Vianna, 2014, p.28).

Em 1977, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) voltado às escolas rurais do Nordeste e financiado com recursos advindos do Banco Mundial, coletou dados dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, através de provas de Matemática e Português direcionadas a crianças de 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental⁵, em 603 escolas situadas na zona rural (Muniz, 2016). Tal estudo possibilitou identificar alguns fatores para o baixo rendimento escolar dessas crianças, nas então áreas avaliadas, dentre as quais se destacam: rotatividade de professores, inconstância na distribuição de material didático, livro e merenda escolar, infraestrutura curricular deficiente, crianças doentes, frequência irregular dos alunos, ensino baseado na memorização e dificuldade de acesso à escola, entre demais fatores (Davis; Gatti; Vianna, 1992; Vianna, 2014). No Brasil, entre 1985 e 1986, surgiram as discussões sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala.

⁵ O Ensino Fundamental da época estabelecia a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos de idade, com duração de oito anos letivos, e utilizava a nomenclatura 1º Grau, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71 (Brasil, 1971). Atualmente, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006).



Em 1990, o MEC iniciou a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), “[...]como objetivo de qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público, criar e consolidar competências para a avaliação do sistema educacional” (Vianna, 2014, p.31). Salienta-se que todos os trabalhos, até o momento, eram amostrais.

Em 1991, foi realizado um programa de avaliação sobre o Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco na Área da Linguagem, em crianças de 1ª a 4ª série, o que possibilitou a revisão dos conteúdos programáticos das Propostas Curriculares. Após 1992, a Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, com apoio financeiro do Banco Mundial, iniciou a Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, englobando os estudantes do ciclo básico da alfabetização e os da 8ª série. Em 1993, os trabalhos prosseguiram para a 5ª série do Ensino Fundamental, 2ª série do Ensino Médio e 3ª/4ª séries da Habilitação Magistério (Vianna, 2014).

No período de 1990-1992, o Projeto da *International Assessment of Educational Progress* (IAEP) que contava com a participação de 20 países, realizou uma avaliação do desempenho de crianças de 13 anos em Matemática e Ciências, nas cidades de São Paulo e Fortaleza, que tinha por objetivo identificar tipos de ambientes culturais e práticas educacionais associadas a um alto desempenho (Vianna, 2014). Com efeito: “O desempenho das crianças brasileiras, lamentavelmente, foi bastante comprometido, refletindo, assim, a conhecida crise do nosso sistema de ensino da escola de 1º grau” (Vianna, 2014, p. 33).

A experiência brasileira enfatiza que a avaliação está presa ao rotineiro e ao tradicional, bem como ao conhecimento cognitivo, apesar de envolver outras variáveis (Barreto; Trompieri Filho; Andriola, 1999). Na perspectiva histórica, a Avaliação Educacional nacional ficou limitada na sua prática, envolvendo, quase sempre, o rendimento escolar, ao passo que, em outros contextos, formas diversas de avaliação se desenvolvem, entre as quais citamos: a responsiva de Stake e a naturalista de Guba (Muniz, 2018).

Apesar de inspirada em outros contextos, adaptando modelos à nossa realidade, estamos começando a observar a criação de uma cultura da avaliação na sociedade brasileira. Salientamos que o Brasil sofreu influência dos vários modelos elaborados por grandes teóricos da avaliação, mas nem sempre esses modelos foram aplicados de forma adequada, uma vez que “nenhum deles diz como fazer efetivamente uma avaliação, que assim fica sujeita a aspiração do momento” (Vianna, 2000, p. 160; Andriola, 2023).

O tema Avaliação Educacional é de interesse dos educadores brasileiros (Muniz, 2018), “[...] revelando enorme preocupação metodológica na abordagem dos vários assuntos, sobretudo na área de rendimento escolar, educação de adultos, treinamento e formação de professores” (Vianna, 2014, p. 33).

Considerações Finais

O texto evidenciou que a Avaliação Educacional é uma temática que vem sendo modificada ao longo do tempo, desde as suas origens, incorporando aspectos relevantes para um determinado contexto sócio-histórico-político-educacional. Trata-se, portanto, de uma construção sistemática, em que, a cada nova geração há anseios, dúvidas, limitações e especificidades da época, brindando-nos, dessa forma, evoluções e incremento de idéias, conceitos e supostos. Estas gerações da Avaliação Educacional sempre surgiram como tentativas de “sanar imperfeições” evidenciadas nas gerações antecessoras. Assim sendo, novas gerações podem estar a desenvolver-se em decorrência dos seguintes fatores:

- i. Novas descobertas oriundas da análise de documentos e de novas tecnologias que podem revelar informações inéditas sobre o passado da Avaliação e da Educação.
- ii. Novas interpretações da realidade, pois Historiadores de diferentes épocas e culturas trazem novos olhares e teorias, mudando o foco do que é considerado importante.
- iii. Questionamentos constantes, pois assim como outras ciências, a História é questionada e atualizada, não sendo um “livro fechado e imutável”.
- iv. Conexão com o presente, pois a História nos ajuda a entender nossa origem (social, cultural, econômica) e como o passado molda o presente, tornando-se relevante para a compreensão dos problemas atuais.
- v. Múltiplas perspectivas, pois diferentes grupos sociais e têm suas próprias histórias, que enriquecem, complementam e dão complexidade às “narrativas oficiais” acerca dos fatos históricos.

Em resumo, a História da Avaliação educacional é um processo vivo, que se molda e se renova com o tempo, refletindo não só o passado, mas também a nossa

própria evolução acerca da compreensão dele. Em seu momento o filósofo espanhol José Gasset y Ortega (Madrid, 1883 a 1955) asseverou de forma brilhante em sua obra *La rebelión de las masas: el hombre es el hombre y sus circunstancias*.

Referências

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 277-285, 1997.

ANDRIOLA, W. B. Utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para a organização de um banco de itens destinados a avaliação do raciocínio verbal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 295-308, 1998.

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 7, n.25, p. 355-368, 1999.

ANDRIOLA, W. B. Descrição dos principais métodos para detectar o Funcionamento Diferencial dos Itens (DIF). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 643-652, 2001.

ANDRIOLA, W. B. **Detección del Funcionamiento Diferencial del Item (DIF) en Tests de Rendimiento. Aportaciones Teóricas y Metodológicas**. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid - UCM), Madrid, España, 2002.

ANDRIOLA, W. B. **Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões**. In: McDONALD, B. C. (Org.). Esboços em avaliação educacional. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2003.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento**, v. 22, n. 39, p. 45-55, 2004.

ANDRIOLA, W. B. **Avaliação: múltiplos olhares em torno da Educação**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2005.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.52, p.365-382, 2006.

ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do Ensino Superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, p. 127-148, 2008.

ANDRIOLA, W. B. Fatores institucionais associados aos resultados do exame nacional de desempenho estudantil (ENADE): estudo dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 1, p. 22-49, 2009a. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5421>. Acesso em: 24 out. 2024.

ANDRIOLA, W. B. Psicometria moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 319-340, 2009b.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, p. 107-25, 2011.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, n. 46, p. 141-158, 2012.

ANDRIOLA, W. B. Indícios de iniquidade em testes de rendimento empregados em avaliações de larga escala: estudo comparativo entre alunos de escolas públicas e privadas. **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2023.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Potencialidades da avaliação formativa e somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 5, p. 1-15, 2018.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Aproximação conceitual aos elementos basilares da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 2, n. 1, p. 1-27, 2015.

ANDRIOLA, W. B.; Mc DONALD, B. C. **Avaliação Educacional: navegar é preciso**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2004.

MUNIZ, R. F.; MUNIZ, S. M.; ANDRIOLA, W. B. Caminhos da Avaliação Educacional no Brasil: de influências internacionais à implementação do IDEB. **Revista Docentes**, v. 7, n. 18, p. 65-73, 2022.

ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da Autoavaliação Institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 2, p. 45-72, 2010.

BARRETO, J. A. E.; TROMPIERI FILHO, N.; ANDRIOLA, W. B. Desenvolvimento da estrutura cognitiva de alunos de 4ª e 8ª séries. **Revista Educação em Debate**, v. 21, n. 37, p. 101-113, 1999.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CAVALCANTE, S. M.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação da Eficiência dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará através da Análise Envolvória de Dados (DEA). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, p. 290-313, 2012.

DAVIS, C. L. F.; GATTI, B. A.; VIANNA, H. M. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.4, p. 7-26, 1992.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem**. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org.). Avaliação de currículos e de programas. Brasília, DF: Editora da UnB, 2000.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**; dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo, EPU, 1989.

ESCORZA, E. T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación. **Relieve**, v. 9,n. 1, p.11-43, 2003.

FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice**. In D. M. Fetterman, S. Kaftarian, & A. Wandersman (Eds.), Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

FETTERMAN, D. M. Foundations of empowerment evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

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

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N. As cinco gerações da Avaliação Educacional – características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, nº 11, 2013.

MUNIZ, R. F. **Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)**. 120f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE**. (175f.) - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

MUNIZ, R. F. **Otimização da eficiência educacional de unidades escolares: vivências de avaliação do ensino-aprendizagem com métodos multicritérios**. (150f.) – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020.

PIZZANI, L.; *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimentos. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação**, v.10, n.1, p.53-66, 2012.

RODRIGUES, M. S. S. **Auto-Avaliação e planejamento participativos no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): em busca de saberes e da mudança de Cultura Institucional**. (206 f.) - Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2007.

SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. **Studies in Educational Evaluation**, v. 20, p. 147-166, 1994.

SILVA, A. S. R.; ANDRIOLA, W. B. Uso de equações estruturais para validar um modelo explicativo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem colaborativa na educação a distância (EaD). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 373-396, 2012.

SILVA, F. C. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo: Um estudo em Universidade Brasileira. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 3, p. 77-93, 2016.

TYLER, Ralph Winfred. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber, 2005.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 60, p. 14-35, 2014.