

# La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora

---

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN  
REGILSON MACIEL BORGES

## RESUMEN

En este artículo se discute históricamente la trayectoria de la evaluación educacional en el escenario académico brasileño, abordando la influencia de la literatura norteamericana sobre la producción científica nacional, el rompimiento con esa influencia, como los esfuerzos realizados para construir una teoría y una práctica de evaluación aplicada a la realidad brasileña. Se defiende la hipótesis de que, aunque la evaluación educacional en el Brasil todavía sea una área de conocimiento que se encuentra en proceso de fortalecimiento, las dos últimas décadas permitió superar la llamada «transferencia cultural» en el campo de la producción científica, posibilitando la constitución y hegemonía, en el ámbito de la comunidad científica brasileña, de un abordaje construido por investigadores brasileños, denominado de evaluación emancipadora.

Palabras clave: evaluación educacional; evaluación emancipadora; evaluación en el Brasil.

## **The educational evaluation in Brazil: from the transfer cultural to emancipatory evaluation**

## ABSTRACT

This article discusses the historical trajectory of educational assessment in the Brazilian academic scenario, pointing out the influence of American literature on the Brazilian scientific production, its models break as well as the efforts in order to construct a theory and a practical assessment applied to the Brazilian reality. It supports the hypothesis that educational evaluation is still an area of knowledge that is in process of setting up and strengthening in the country, the last two decades enabled them to overcome the named «cultural transfer» in the field of scientific production, allowing the constitution and hegemony of an approach grounded on a emancipatory political-pedagogical character in the scientific community.

Keywords: educational evaluation; emancipatory evaluation, assessment in Brazil.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se contextualiza históricamente la evaluación educacional en el Brasil con el objetivo de comprender las transformaciones que ocurrieron en esa área del conocimiento, teniendo como punto de partida la década de los años 60 del siglo xx, cuando se constata la fuerte influencia de la producción científica norteamericana, por medio del proceso histórico denominado de transferencia cultural.

Se relatan los esfuerzos realizados por investigadores brasileños para construir un referencial teórico propio de la comunidad científica brasileña en torno de la evaluación educacional y se analizan las primeras tentativas de sistematización del conocimiento científico sobre el tema de la evaluación educacional, por medio del surgimiento de investigaciones en la perspectiva de los denominados «estado del arte».

Como resultado de una investigación de carácter bibliográfica, en este artículo, se defiende la hipótesis de que, aunque la evaluación educacional en el Brasil todavía es un campo de conocimiento científico que se encuentra en proceso de fortalecimiento, las dos últimas décadas permitieron superar la llamada transferencia cultural en el campo de la producción científica. Esto se hizo mediante la constitución y hegemonía de un abordaje construido por investigadores brasileños, denominado de evaluación emancipadora.

### 1. ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

Conforme la literatura académica, las raíces de la práctica de la evaluación se remontan a los orígenes de la historia de la humanidad. El hombre de Neanderthal ya la practicaba, al determinar los tipos de madera que servían para la confección de las mejores lanzas. Las primeras evaluaciones formales son evidentes aproximadamente en el año 2000 A.C., cuando las autoridades chinas evaluaban el desempeño de los servidores públicos. Igualmente, los griegos, siglos antes de Cristo, utilizaron mecanismos de selección de individuos para el servicio público ateniense (Dias Sobrinho, 2002; Worthen, Sander y Fitzpatrick, 2004; Depresbiteris y Tavares, 2009).

Sin embargo, la evaluación comenzó a ser practicada de manera más estructurada y constante a partir del siglo xviii, especialmente en Francia y en la antigua Prusia (Alemania), período en que comenzaron aplicarse exámenes públicos en larga escala para la selección de empleados públicos (Fernandes, 2009). Tal fue la importancia de los exámenes y de las pruebas que acabaron construyendo un campo de estudios, la docimología, la «ciencia del estudio

sistemático de los exámenes, en particular del sistema de atribución de notas» (Depresbiteris y Tavares, 2009, p. 30).

El gran paso para la evolución de la evaluación educativa fue dado por Thorndike, a principios del siglo xx, cuando gana fuerza el movimiento por pruebas en el área de la educación en la medida en que la tecnología de la medición hacía rápidos avances. Thorndike desarrolló todo un aparato tecnológico para medir las capacidades humanas, por lo que pasó la evaluación a tener el significado de medida (testing) (Vianna, 1995). Así, a partir de 1920 se vio un rápido surgimiento de pruebas basadas en la forma de programas, creados para evaluar los grados individuales de desempeño (Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 2004).

Según Depresbiteris y Tavares (2009, p. 30), la idea de evaluación educacional, en los Estados Unidos del siglo xix, estaba tan vinculada a la idea de los exámenes que fueron creadas diversas asociaciones para el desarrollo de pruebas estandarizadas. La inspiración para esa concepción, que pruebas bien construidas permitirían medir con rigor y neutralidad los aprendizajes escolares de los alumnos, viene, de acuerdo a Fernandes (2009, p. 44), de las pruebas destinadas a medir la inteligencia y las capacidades. Las pruebas psicológicas, desarrolladas en Francia por Alfred Binet y Théodore Simón en 1905, dieron origen al llamado coeficiente de inteligencia. En el Brasil, la sistematización de los exámenes escolares fue hecha en los siglos xvi y xvii por los jesuitas, por medio del documento conocido como *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, en el cual algunos de los procedimientos propuestos para el momento de la prueba eran la rigurosidad con el tiempo para realizarla y el silencio de los alumnos, quienes no podían preguntar nada (Depresbiteris y Tavares, 2009).

Es solamente después de 1930, debido a los estudios de Ralph Tyler, que la evaluación ganó mayor amplitud, y dejó de abordar el desempeño individual o colectivo de los estudiantes para enfocarse en si los currículos y las prácticas pedagógicas estaban alcanzando sus objetivos. Con Tyler surgió, en 1934, la expresión «evaluación educacional» y es reconocido como el padre de ese campo de estudio (Saul, 2001; Dias Sobrinho, 2003; Fernandes, 2009).

En su obra, *Principios Básicos del Currículo*, publicada en 1949, Tyler destacaba la importancia de la evaluación para el desarrollo del currículo y consideraba que el proceso de evaluación consistía en determinar en qué medida los objetivos educacionales estaban siendo realmente alcanzados por el programa y el currículo.

---

<sup>1</sup> Conjunto de normas creado para reglamentar la enseñanza en los colegios jesuitas (Toledo, Ruckstadter y Ruckstadter, 2010).

La propuesta de evaluación elaborada por Tyler encontró aceptación en los años 60 en el medio académico norteamericano y fue diseminada por autores como Hilda Taba, quien en 1962, a partir de las ideas de Tyler, propuso un modelo para elaborar el currículo. Por su parte, en 1962, Robert F. Mager introdujo un modelo específico para la operacionalización de los objetivos educacionales. Asimismo, James Popham junto a Eva Baker publicaron, en 1970, un conjunto de cinco volúmenes centrados en el planeamiento de la enseñanza y la evaluación (Saul, 2001).

Fueron cuatro autores norteamericanos los que contribuyeron decisivamente, en la década de los años 70, para el desarrollo teórico del área de la Evaluación Educacional: Cronbach, Scriven, Stufflebeam y Stake. Los estudios de esos autores, sumados a los de Parlett y Hamilton y los de MacDonald, ejercieron una fuerte influencia en la trayectoria brasileña de la evaluación. Se debe mencionar que, a partir de 1970, la evaluación educacional se convirtió en un campo profesional definido, que exigía una especialización más profunda. En este período, surgieron importantes revistas especializadas que permitieron la difusión de nuevas ideas y la formulación de nuevas teorías y modelos, sobre todo, la divulgación de estudios de base científica (Vianna, 1995).

Cronbach propuso la superación de la idea de que los objetivos son los estructuradores de la evaluación, la que debería ser definida, en su aspecto más amplio, como «actividad diversificada que exige la toma de varios tipos de decisión y el uso de gran número de informaciones» (Depresbiteris y Tavares, 2009, p. 32). En la visión de Cronbach, la evaluación (de programas, currículo o curso) debería ser procesada a lo largo de su estructuración y no solo después, en su conclusión (Dias Sobrinho, 2003; Ristoff, 2003; Depresbiteris y Tavares, 2009).

Scriven consideraba que, aparte de evaluar los objetivos finales de un curso, sería importante analizar aquellos que estaban en desarrollo, lo que permitiría la intervención durante la ejecución del plan. Es así como este autor trabajó los conceptos de evaluación *sumativa* y *formativa*. Entendiéndose por *sumativa* a la evaluación realizada después de terminado un proceso, con el objetivo de verificar los resultados y, por *formativa*, a la evaluación realizada a lo largo del proceso con el objetivo de permitir el perfeccionamiento de las acciones (Worthen, 1982; Sousa, 1998; Dias Sobrinho, 2003; Depresbiteris y Tavares, 2009).

Stufflebeam también abrazó la concepción elaborada por Cronbach y Scriven, en el sentido de entender la evaluación como toma de decisiones. Para Stufflebeam la evaluación es un juicio de mérito que sirve tanto para la toma

de decisiones como para el control. Junto con Guba, Hammond y Provus, elaboró el modelo de evaluación conocido como CIPP (Contexto, *Input*, Proceso y Producto). La evaluación debería ser no solo para comprobar el valor de los programas, sino también para mejorarlos (Worthen, 1982; Sousa, 1998; Dias Sobrinho, 2003; Depresbiteris y Tavares, 2009).

Stake amplió la forma de interpretación de la evaluación partiendo del principio de que la participación es fundamental y que toda información debe ser llevada en consideración. Con eso la evaluación abarca la emisión de juicio de valor no solo de los especialistas en evaluación, sino también de todos los involucrados en el proceso evaluativo. Para Stake, lo importante es lo que está sucediendo en el programa, por ese motivo su concepción de evaluación está direccionada más para las actividades del programa que para sus objetivos (Stake, 1982; Sousa, 1998; Depresbiteris y Tavares, 2009).

En la década de los años 70, Parlett y Hamilton desarrollaron la llamada evaluación *iluminativa* basada en el paradigma socio antropológico que buscaba una comprensión de la realidad mediante el estudio de los fenómenos que ocurrían naturalmente. El foco estaba en la interpretación del proceso educativo (experiencias de los participantes, los procedimientos institucionales y los problemas gerenciales), llevando a discusión los resultados de la evaluación como proceso. (Parlett y Hamilton, 1982; Sousa, 1998).

Macdonald (1982) introdujo, en una clasificación política de los estudios evaluativos, describió tres tipos: el *burocrático*, el *autocrático* y el *democrático*. La evaluación burocrática constituye un servicio ofrecido a las agencias gubernamentales con el objetivo de atender a las necesidades de mayor control sobre la distribución de los recursos del área de la educación. La evaluación autocrática, también, es un servicio ofrecido a las agencias gubernamentales con el objetivo de mayor control sobre las políticas educativas como un todo. Finalmente, la evaluación democrática es un servicio informativo, ofrecido a la comunidad acerca de las características de un programa educacional.

Con el objetivo de sistematizar el desarrollo histórico de la evaluación educacional, Dias Sobrinho (2003), autor brasileño, apoyado en el trabajo de Stufflebeam y Skinkfield (1987), destacó cinco periodos: el primero es conocido como «pre-Tyler», situado en los últimos años del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX. El segundo, llamado de evaluación por objetivos, tiene a Tyler como su mayor exponente situado entre 1930 y 1945. El tercero es designado «la era de la inocencia», que va de 1946 a 1957. El cuarto, denominado «realismo», va de 1958 a 1972. El quinto, y último, es conocido como «período del profesionalismo», que tiene como marco la década de 1970.

Otros autores brasileños, como Penna Firme (1994) y Fernandes (2009), trabajaban con la propuesta de Guba y Lincoln (1989) y destacan que la evaluación pasó por cuatro generaciones: la primera, llamada de «medición», donde el énfasis es para las medidas y pruebas; la segunda, llamada de «descripción», centrada en los resultados con relación a los objetivos; la tercera llamada «juicio de valor», en la que le corresponde al evaluador el papel de juez. Finalmente, la cuarta generación llamada de «negociación», donde los parámetros y decisiones son determinados y definidos por un proceso negociado e interactivo con los actores involucrados en la evaluación.

Tomando en consideración las clasificaciones, anteriormente mencionadas, se puede afirmar que el concepto de evaluación ha sido comprendido, y todavía lo es, a partir de cuatro principales significados:

- a) Evaluación y medida son sinónimos y se reducen a la aplicación de pruebas.
- b) La evaluación no se limita a medir, es mucho más que eso, en la medida en que describe de forma neutral hasta qué punto los alumnos alcanzan los objetivos definidos.
- c) La evaluación es vista como un proceso en el cual no solo se describe el desempeño alcanzado, sino también se juzga el desempeño del alumno a partir de los objetivos educacionales propuestos.
- d) La evaluación implica un proceso negociado e interactivo con aquellos actores que están involucrados en el proceso evaluativo.

A partir de lo expuesto, se puede concluir que la evaluación educacional, inicialmente preocupada por la evaluación del aprendizaje/rendimiento escolar mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, confundida con medidas e inserta en el campo de la psicología, pasó a preocuparse por los currículos, programas y, sobre todo, a tener como referencia el cumplimiento de los objetivos. De estar muy restringida a los alumnos, la evaluación se amplió para instituciones y sistemas, y hoy se constituye en una «industria tentacular y sólidamente profesionalizada» (Dias Sobrinho, 2003, p. 43).

## 2. EVALUACIÓN EDUCACIONAL Y SU TRAYECTORIA EN EL BRASIL

En Brasil, los primeros esfuerzos en torno de la evaluación educacional, conforme Saul (2001), Gatti (2002), Vianna (2002) y Dias Sobrinho (2003), se inician a partir de 1960. En ese periodo, de acuerdo con Sousa (2005), el significado atribuido a la expresión «evaluación educacional» era de selección de estudiantes y medición de desempeño.

Fue esa cultura de medición, de acuerdo con Gatti (2002), la que se desarrolla alrededor de los procesos evaluativos del cotidiano quehacer escolar y permanece hasta hoy, cuando vemos que muchas personas se refieren de inmediato a ese tipo de evaluación al abordar el desempeño de los alumnos.

Saul (2001) también señaló los años 60 para referirse a la trayectoria de la evaluación educacional en el Brasil. Para esa autora, se trata de un campo fuertemente influido por la producción norteamericana debido a la presencia en Brasil de técnicos norteamericanos que, por medio de acuerdos internacionales, capacitaron profesores brasileños, y a los estudios de postgrado (maestrías y doctorados) realizados por profesores brasileños en los Estados Unidos. Este periodo de fuerte influencia extranjera en Brasil es considerado como un momento de «transferencia cultural», en el cual teorías y prácticas educacionales americanas fueron incorporadas en el escenario intelectual y educacional brasileño. La influencia apuntada por Saul (2001) también fue constatada por Vianna (1995) al registrar algunas experiencias de programas de evaluación realizados en las décadas de los 60 y 70, los cuales se basaron en principios metodológicos de referencia norteamericana.

En el escenario académico brasileño, las ideas de Tyler también recibieron importante atención, su obra *Principios Básicos del Currículo* llegó a tener nueve ediciones entre 1974 y 1984. Otro factor que permitió la difusión y la influencia del pensamiento de Tyler fue la traducción al portugués de trabajos de sus seguidores Hilda Taba, Robert F. Mager, James Popham y Eva Baker, los cuales tuvieron acogida entre teóricos brasileños, como por ejemplo Dalila Sperb, autora del primer manual de currículo en el Brasil, Marina Couto y Lady Lina Traldi, entre otros autores (Saul, 2001).

Es conveniente mencionar que la perspectiva tyleriana de evaluación, aunque permitió el avance en la fundamentación teórica de ese campo de estudios, tuvo y todavía tiene una concepción positivista de evaluación. Si se considera que solo podría ser evaluado aquello que fuese observable por medio de pruebas o de algún otro tipo de instrumento de medición.

La tesis de Tyler que la evaluación involucra, conforme Sousa (1998, p. 162, traducción nuestra), «la obtención de evidencias sobre los cambios de comportamiento en los estudiantes, pues solo las evidencias válidas sobre comportamientos deseados —los objetivos educacionales— serían las que ofrecerían posibilidad de una evaluación apropiada» pasó a ser rechazada por importantes sectores de la comunidad científica brasileña. Esta comunidad al cuestionar su carácter conductual buscó otros referenciales de evaluación provenientes de autores como Scriven, Stake, Parlett, Hamilton, MacDonald, entre otros.

A finales de los años 70, los problemas de la evaluación pasaron a merecer un enfoque teórico más profundo (Vianna, 1992; Saul, 2001; Sousa, 2005). Se trata de un periodo en que la producción científica brasileña se dirige a la evaluación de programas educacionales y se destacan los estudios realizados por las investigadoras María Amélia Goldberg, Clarilza Prado Sousa y María Laura Franco. Todas ellas referidas a evaluaciones de innovaciones curriculares y programas de enseñanza, tales como *La práctica de la evaluación*, publicado en 1979 e *Innovación educacional: un proyecto controlado por evaluación e investigación*, publicado en 1980.

Saul (2001), al comentar los esfuerzos emprendidos a partir de 1978 con el objetivo de romper el circuito que marcaba la evaluación en el país, la llamada «transferencia cultural» y la fuerte influencia tyleriana, destacó la importancia de cuatros factores:

- a) la publicación del artículo de la investigadora brasileña Marli André, publicado en 1978, «El abordaje etnográfica: una perspectiva en la evaluación educacional»,
- b) la traducción al portugués del estudio de Parlett y Hamilton, en 1980, «Evaluación como iluminación: una nueva abordaje en el estudio de programas innovadores»,
- c) la publicación de la revista científica brasileña *Educación y Evaluación*, y
- d) la publicación, en 1982, del estudio de María Amélia Goldberg y Clarilza Prado Sousa «Evaluación de programas educacionales: vicisitudes, controversias y desafíos».

La reflexión teórica sobre el análisis político de la evaluación, a finales de la década del 70 e inicio de los años 80, será objeto de estudio de importantes investigadores brasileños, entre los cuales se destacan: Ana Maria Saul, Mere Abramowicz, Isabel Cappelletti, Cipriano Carlos Luckesi, Magda Soares, Sandra Zákia Lian Sousa, Pedro Demo, Maria Amélia Golberg, Clarilza Prado Sousa, Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcelos, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Luke, Thereza Penna Firme, entre otros autores. Ellos pasaron a desarrollar referenciales teóricos alternativos al modelo tecnicista de evaluación y con ello crearon las bases para el surgimiento, en el ámbito de la comunidad científica brasileña, de la llamada «evaluación emancipadora».

Así, investigadores brasileños pasaron a desarrollar un análisis crítico del papel de la evaluación y se apoyaron, sobre todo, en las teorías sociológicas. Estas mostraban que las escuelas tenían dentro de ellas formas de resistencia que se oponían a los discursos ideológicos dominantes (Saul, 2001).



Desde el inicio de los años 80, fueron los estudios de la investigadora brasileña Ana María Saul los que contribuyeron decisivamente para la construcción, en Brasil, de un nuevo paradigma para la evaluación, la llamada «evaluación emancipadora». Esta teoría fue el resultado de su tesis doctoral, defendida en 1985 en el Programa de Postgrado en Educación, en la especialidad de Psicología de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Llevaba por título «Evaluación emancipadora: una propuesta democrática para la reformulación de un curso de postgrado», que fue posteriormente publicada en forma de libro (Saul, 2001).

Ese nuevo paradigma surgió como reacción a los presupuestos teórico-metodológicos y al autoritarismo de los modelos clásicos de evaluación educacional, en particular del currículo, presentes en la literatura y vigentes en la práctica evaluativa brasileña de aquella época. Se trata de una propuesta de carácter político-pedagógica, que incorpora una perspectiva crítico-transformadora de la realidad educacional, como fundamento de una práctica democrática.

En esta perspectiva crítica Demo (1986) centró sus estudios en la evaluación cualitativa, con el objetivo de superar la evaluación meramente cuantitativa, aunque sin eliminarla. En los años 80, ese autor defendía que, en el espacio educativo, los procesos son más relevantes que los productos, por lo que el estudio de la realidad no puede reducirse solo a las manifestaciones empíricamente mensurables.

En los años 80, algunos programas gubernamentales de evaluación fueron objeto de investigaciones científicas y surgieron conocimientos específicos a partir de la implantación de dichas políticas educacionales. Así, por ejemplo, Vianna (1995) estudió, entre otros, el proyecto de evaluación sobre el desempeño escolar de alumnos de la 3ª serie de la educación secundaria, realizado por el Ministerio de la Educación, con apoyo del Banco Mundial y la colaboración científica de la Fundación Carlos Chagas. A su vez, Dias Sobrinho (2002; 2003) estudió el Programa de Evaluación de la Reforma Universitaria (PARU) y el Grupo de Estudios de la Reforma de la Educación Superior (GERES).

En lo que se refiere a la evaluación educacional, como mecanismo de acción gubernamental en los años 90, esta tuvo un papel central en la formulación e implementación de las políticas educacionales, tanto en el nivel básico como en el superior. Fueron creados el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), en 1990; el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), en 1993; el Examen Nacional de los Cursos (ENC), en 1995 y el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM), en 1998.

Con relación a las políticas de evaluación de la educación básica, conviene mencionar que investigadores brasileños como Vianna (1995; 2002), Barreto y Pinto (2001), Gatti (2002), Freitas (2005; 2007), Castro (2009), entre otros autores, hicieron importantes contribuciones para la comprensión de las evaluaciones de los sistemas de evaluación realizado en los tres niveles de gobierno existentes en el Brasil: federal, estatal y municipal. Respecto de las políticas de evaluación de la educación superior, investigadores como Balzan (1995), Dias Sobrinho (2002; 2003; 2010), Rothen, David y Lopes (2008), Barreyro y Rothen (2006; 2008), Brito (2008), Polidori (2009), realizaron análisis críticos de los instrumentos de evaluación, sus intenciones y sus resultados y resaltaron fuertemente la influencia del neoliberalismo en el proceso de elaboración de las políticas de evaluación en el país.

Es importante destacar que, en la década del 90, comenzaron a surgir los primeros trabajos en la perspectiva metodológica de los estudios denominados «estado del arte». Estos estudios estaban preocupados con mapear, analizar y comprender la producción científica sobre la evaluación educacional producida en el país, cubrían el período de 1971 a 1998 y tenían como fuente básica, tanto los artículos publicados en las revistas científicas (Vianna, 1992; Candau y Oswald, 1995; Sousa, 1995; Barreto y Pinto, 2001) como la producción científica de los cursos de postgrado, concretamente las tesis de las maestrías y doctorados en Educación (Sousa, 1994a; 1994b; 1996).

Conviene mencionar que, en la primera década del siglo XXI, fueron realizados otros estudios en la tentativa de sistematizar el conocimiento producido. Entre estos trabajos, se encuentran los realizados por Barreto, Pinto, Martins y Duran (2001), Gonçalves Filho (2003), Sousa (2005), Teixeira (2006), Gama, Coelho y Camelo (2007), Frezza y Silva (2009), y Uler (2010).

En el campo de las políticas de evaluación en las décadas de los años 80, 90 y, también, en la primera década del presente siglo, caracterizado por la creación de instrumentos de evaluación en larga escala, tanto para la educación básica (ANEB<sup>2</sup>, ANRESC<sup>3</sup>, PROVA BRASIL, IDEB<sup>4</sup>), como para la educación superior (SINAES<sup>5</sup>, ENADE<sup>6</sup>, IDD<sup>7</sup>, IGC<sup>8</sup>, CPC<sup>9</sup>), se puede observar,

---

<sup>2</sup> Evaluación Nacional de la Educación Básica.

<sup>3</sup> Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar.

<sup>4</sup> Índice de Desarrollo de la Educación Básica.

<sup>5</sup> Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

<sup>6</sup> Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes.

<sup>7</sup> Indicador de Diferencia entre los Desempeños Observado y Esperado.

<sup>8</sup> Índice General de Cursos.

<sup>9</sup> Concepto Preliminar de Curso.

en la literatura científica (Sousa, 1998; Saul, 2001; Rothen, David y Lopes, 2008; Barreyro y Rothen, 2006; 2008), la tensión permanente entre dos paradigmas teóricos en el campo de la evaluación, denominados por Saul (1990, p. 18) de «técnico-burocrático» y «crítico-transformador».

Dias Sobrinho (2004) denominará esos dos paradigmas «objetivista» y «subjetivista», respectivamente, a partir de la comprensión de que el papel de la evaluación no es solamente técnico, sino sobre todo, ético y político, de vital importancia para las transformaciones y las reformas de la educación y de la propia sociedad. A cada uno de esos paradigmas, el que concibe la educación según la lógica del mercado y el que la concibe como un bien público, corresponde una epistemología y un modelo de evaluación.

De acuerdo con Dias Sobrinho (2004), no se trata de adoptar exclusivamente el control (medida, verificación, constatación, clasificación, selección etcétera) ni tampoco de adoptar exclusivamente procedimientos subjetivistas que no tengan base en datos de la realidad. Las dos epistemologías representan dos visiones de mundo distintas, hasta cierto punto compiten entre ellas; sin embargo, son complementarias y no se excluyen una de la otra.

Todo eso hace de la evaluación un campo lleno de contradicciones y de múltiples referencias, sobre todo en el proceso acumulativo del conocimiento científicamente construido. Se trata del contraste y enfrentamiento entre diversas teorías, dentro del «conflicto entre las comunidades científicas» (Apple, 2006, p. 131). Ellas son el resultado de discusiones y conflictos interpersonales e intergrupales que disponen de «teorías concurrentes donde se descarta aquella que no solo contradice los hechos y aquella que surge cuando la comunidad científica tiene una teoría mejor que la anterior» (Chizzotti, 2006, p. 23, traducción nuestra).

### 3. EXPLORANDO EL CONCEPTO EVALUACIÓN EDUCACIONAL

A partir de la trayectoria histórica de la evaluación educacional se puede afirmar que la evaluación es, por su propia naturaleza, un campo de conocimiento complejo, multidisciplinario, influenciado por la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología, la antropología y la ética. Esas contribuciones teóricas ocurrieron, sobre todo, a partir de la década del 80 con la prevalencia de presupuestos teóricos menos subordinados al positivismo y con el reconocimiento de que «es necesario integrar nuevas teorías y nuevos modelos para enfrentar los problemas de los sistemas educacionales» (Fernandes, 2009, p. 26, traducción nuestra).

La trayectoria de la evaluación educacional permite constatar que el acto de evaluar está lejos de ser entendido como un acto consensual, pues no existe una única forma de definir la evaluación, depende del objeto que está siendo evaluado y, consecuentemente, de los parámetros teóricos que el evaluador sustenta.

En Brasil, los mismos teóricos que contribuyeron para la construcción del paradigma emancipador —Sousa (1998), Abramowicz (1998), Cappelletti (2001), Saul (2001), Hoffmann (1994), Demo (1996), Luckesi (1998), Freitas (1998), Dias Sobrinho (2002), entre otros—, a pesar de que tienen puntos en común que los convierte, en cierta forma, en críticos del abordaje meramente tecnicista, también poseen matices y concepciones teóricas diferentes.

Sousa (1998) entiende la evaluación como una actividad socialmente determinada. La definición del porqué, qué y cómo evaluar presupone una concepción del hombre que se desea formar y de las funciones atribuidas a la escuela en determinada sociedad. Esto significa que los determinantes sociales son quienes definen la función que la escuela va a tener y la evaluación, como práctica educativa, acaba por explicitarla y legitimarla.

Abramowicz (1998), pensando en la evaluación a partir de un paradigma crítico-humanista, la concibe, al igual que Sousa (1998), a partir de los valores humanos, articulada a una constelación de principios éticos. Estos permitirán el distanciamiento de la actividad controladora y le atribuyen un nuevo sentido crítico, creativo, competente y comprometido con un horizonte transformador.

También Cappelletti (2001) reconoce la riqueza teórica presente en los abordajes crítico-humanísticos, que conciben la evaluación como un proceso participativo, auto-reflexivo, crítico y emancipador y asumen la evaluación como acción consciente, reflexiva y crítica, que se destina a la promoción del hombre, histórica e circunstancialmente situado.

En esta misma perspectiva Saul (2001) define su propuesta de evaluación emancipadora como un proceso de análisis y crítica de una determinada realidad que objetiva su transformación. Su interés es emancipador y libertador, lo que provoca la crítica para liberar el sujeto de determinados condicionamientos. Busca que las personas, directa o indirectamente involucradas en la acción educacional, escriban su «propia historia» y generen sus propias alternativas de acción.

Hoffmann (1994), lejos de una perspectiva libertadora, teoriza sobre la evaluación mediadora como propuesta que se opondría al paradigma clasificatorio. Se trata de una acción evaluativa por la cual se produciría la

reorganización del saber. Ello implica acción, movimiento y provocación en la tentativa de reciprocidad intelectual entre los elementos de la acción educativa, como el profesor y el alumno que buscan coordinar sus puntos de vista, al intercambiar ideas y reorganizarlas.

La evaluación, para Demo (1996), tiene su razón de ser como proceso de sustentación del buen desempeño del alumno. Si el alumno no aprende bien, con calidad formal y política, la evaluación no tiene sentido.

Para Luckesi (1998), el acto de evaluar exige recolección, análisis y síntesis de los datos que configuran el objeto de evaluación. Esto acrecienta una atribución de valor o de calidad, que se procesa a partir de la comparación entre el objeto evaluado y un determinado padrón de calidad previamente establecido para aquel tipo de objeto.

Freitas (1998), a su vez, entiende que la evaluación no es sino un acto pedagógico destinado a diagnosticar el desempeño de los alumnos y corregir los rumbos del aprendizaje en dirección a los objetivos propuestos por las disciplinas escolares. La evaluación reúne un conjunto de prácticas que legitiman la exclusión de la clase trabajadora de la escuela y está estrechamente articulada con la organización global del trabajo escolar.

Frente a estos múltiples significados, Dias Sobrinho (2002) afirma que la evaluación es plurireferencial, compleja, polisémica, con múltiples y heterogéneas referencias. Es un campo disputado por diversas áreas del conocimiento y prácticas sociales de distintos lugares académicos, políticos y sociales.

En un intento por sistematizar el campo de la evaluación educacional, Freitas *et al.* (2009) destaca la existencia de tres niveles de evaluación integrados simultáneamente, al articular la evaluación realizada en sala de aula (evaluación del aprendizaje) con la evaluación interna de la escuela (evaluación institucional) y la evaluación de la responsabilidad del poder público (evaluación de sistemas). Sordi y Ludke (2009) consideran que la articulación de esos tres niveles de evaluación repercute en los procesos de calificación de las formas de participación docente en el proyecto de la escuela e indirectamente en la mejoría del aprendizaje de los estudiantes.

De todas formas, es posible considerar que, a pesar de hacer referencia a diferentes modalidades de evaluación (aprendizaje de los alumnos, instituciones educacionales y sistemas de enseñanza), los tres niveles de evaluación mencionados tienen una característica en común: el alumno es la figura principal en los procesos de evaluación.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio del contexto histórico de la evaluación educacional permite comprender sus transformaciones conceptuales a partir de las contribuciones realizadas por diversos teóricos, con evidente influencia norteamericana.

Las contribuciones teóricas de los autores norteamericanos acabaron influyendo fuertemente la trayectoria de la evaluación educacional en Brasil, dentro de un proceso de «transferencia cultural», marcado por una visión tecnicista, positivista, que asociaba la evaluación con la medida. Se trata de un enfoque que, al ser intelectualmente cuestionado y combatido, dio lugar a un abordaje con fuerte influjo político, dentro del paradigma del conflicto social, con explícitos objetivos emancipadores y libertadores.

El paradigma de una evaluación emancipadora comenzó a ser delineado en los años 80 y se convirtió, a partir de los años 90, en un abordaje hegemónico en el medio académico e intelectual del país, principalmente en la primera década del siglo XXI. El consenso que predomina es en torno a una evaluación de «naturaleza político-pedagógica e incorpora como fundamento una perspectiva crítico-transformadora y una práctica democrática como proceso» (Saul, 1990, p. 18, traducción nuestra).

A partir de la crítica a la transferencia cultural en relación con la apropiación de la producción internacional sobre el tema de la evaluación, por parte de los intelectuales brasileños, que culminó con la formulación del paradigma de evaluación emancipadora, es posible identificar las lecturas críticas realizadas con relación a las políticas neoliberales de los años 90, en el ámbito de la evaluación educacional.

Aunque el paradigma emancipador haya ganado consenso en el campo académico-universitario brasileño de las ciencias de la educación, conviene resaltar que consenso no significa homogenización. Esto quiere decir que existen pequeños círculos intelectuales que cuestionan ese consenso académico, donde se destacan autores como Paulo Renato Souza, Eunice Durhan, Mario Araújo Filho, Paulo Alcântara Gomes, María Helena Guimarães de Castro, Simon Schwartzman, Claudio de Moura Castro entre otros, que incluyen pioneros de la evaluación educacional brasileña como Heraldo Marelim Vianna e Bernardete Gatti. Cada uno, a su manera, abogan por una visión más técnica y menos politizada e ideológica del proceso evaluativo.

En lo que respecta a las divergencias conceptuales en relación con la evaluación educacional, para Dias Sobrinho (2003) se trata de una polémica que no se limita apenas a meras diferencias teóricas, ya que se convierte en un

conflicto fundamentalmente político, en la medida en que la evaluación pasa a ser utilizada como instrumento de poder y estrategia de gobierno.

Sin embargo, conviene destacar los resultados de la tesis de doctorado de Uler (2010) que, al analizar las tesis de maestría y doctorado defendidas en programas de Postgrado en Educación de tres universidades brasileñas, entre 2000 y 2007, constató el predominio en el ambiente académico universitario brasileño de un movimiento de hipervalorización de los aspectos relativos a la llamada evaluación emancipadora y la distancia que existe entre el discurso universitario y la práctica evaluativa presente en la escuela, todavía marcada por prácticas tradicionales y tecnicistas.

La investigación bibliográfica realizada en este artículo permite constatar que la evaluación educacional en Brasil es un campo de conocimiento que está en proceso de fortalecimiento. Como afirma el investigador brasileño Heraldó Marelim Vianna, la evaluación educacional en Brasil, con el objetivo de verificar la eficiencia de los profesores, currículos, programas y sistemas, aparte de permitir la identificación de diferentes tendencias, sobre todo en lo que se refiere al desempeño educacional, «todavía está para ser investigada y analizada» (Vianna, 2002, p. 64, traducción nuestra).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Vinicius Figueira (trad.). Porto Alegre: Artemd.
- Abramowicz, Mere (1998). Repensando a Avaliação da Aprendizagem no Curso Noturno. *Idéias*, 25, 119-133. São Paulo.
- Balzan, Newton Cesar (1995). A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. En Newton Cesar Balzan y José Dias Sobrinho (comps.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez.
- Barreyro, Gladys y José Carlos Rothen (2006). «Sinaes» contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação e Sociedade*, 27(96), 955-977. Campinas.
- Barreyro, Gladys y José Carlos Rothen (2008). *Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira*. Actas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação. *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*. Porto.
- Barreto, Elba Sá Siqueira y Regina Pahim Pinto (2001). *Avaliação na educação básica, 1990-1998*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

- Barreto, Elba Sá Siqueira, Regina Pahim Pinto, Angela Maria Martins y Marília Claret Geraes Duran (2001). Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 49-88. São Paulo.
- Brito, Marica Regina F. (2008). O Sinaes e o Enade: da concepção à implementação. *Avaliação*, 13(3), 841-850, Campinas.
- Candau, Vera Maria y Maria Luisa M. B. Oswald (1995). Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 25-36. São Paulo.
- Cappelletti, Isabel (2001). Um relato de experiência em avaliação enquanto processo. En Isabel Cappelletti (comp.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda.
- Castro, Maria Helena Guimarães (2009). A consolidação da política de avaliação da educação básica. *Meta: Avaliação*, 1(3), 271-296, Rio de Janeiro.
- Chizzotti, Antonio (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demo, Pedro (1986). Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. *Educação e Seleção*, 14, 5-16. São Paulo.
- Demo, Pedro (1996). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papyrus.
- Depresbiteres, Lea y Marivalda Rossi Tavares (2009). *Diversificar é preciso... Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.
- Dias Sobrinho, José (2002). Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. En Luiz Carlos de Freitas. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, José (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, José (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, 25(88), 703-725, Campinas.
- Dias Sobrinho, José (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, 15(1), 195-224. Campinas.
- Fernandes, Domingos (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freitas, Dirce Nei T. (2005). Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16, (31). São Paulo.
- Freitas, Dirce Nei T. (2007) *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados.



- Freitas, Luiz Carlos (1998). Interações possíveis ente a Área de Currículo e a Didática: o Caso da Avaliação. *Proposições*, 9(3), 28-42, Campinas.
- Freitas, Luiz Carlos, Mara Regina Lemes de Sordi, Maria Marcia Sigrist Malavasi y Helena Costa Lopes Freitas (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frezza, Flávia S. y Itamar Mendes da Silva (2009). Documentos de avaliação: análise das produções apresentadas nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação –ANPED– entre 2000 a 2008. XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas. *Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas*. Campinas: PUC-Campinas.
- Gama, Zacarias Jaeger, Daniel Bedirian Coelho y Jordan Aragão Camelo (2007). Avaliação educacional: geografia de textos na internet – explorações iniciais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Gatti, Bernadete Angelina (2002). Avaliação educacional no Brasil: Pontuando uma história de ações. *Eccos*, 4(1), 17-41. São Paulo.
- Gonçalves Filho, Francisco (2003). *Enfoques de avaliação institucional em revista: um estudo da revista Avaliação (1996-2002)*. Tesis de maestría. Universidade Estadual de Campinas.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage.
- Hoffmann, Jussara (1994). Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Idéias*, 22, 51-59. São Paulo.
- Luckesi, Cipriano Carlos (1998). Verificação ou avaliação: o que prática a escola? *Idéias*, 8, 71-80. São Paulo.
- MacDonald, Barry (1982). Uma classificação política dos estudos avaliativos. En Maria Amélia Azevedo Goldberg y Clarilza Prado Sousa. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Parlet, Malcom Y David Hamilton (1982). Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. En Maria Amélia Azevedo Goldberg y Clarilza Prado Sousa. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Penna Firme, Tereza (1994). Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 1(2), 5-12. Rio de Janeiro.
- Polidori, Marlis Morosini (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... Outros índices. *Avaliação*, 14(2), 439-452, Campinas.

- Ristoff, Dilvo Ivo (2003). Algumas definições de avaliação. En José Dias Sobrinho y Dilvo Ivo Ristoff. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- Rothen, José Carlos, Luciano David y Luciana Martins Lopes (2008). Provão e Enade em debate no JC E-mail: 2002 a 2006. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, 111-123. Campinas.
- Saul, Ana Maria (1990). Avaliação da universidade: buscando uma alternativa emocrática. *Estudos em Avaliação Educacional*, 1, 17-19. São Paulo.
- Saul, Ana Maria (2001). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Sordi, Mara Reina Lemes y Menga Ludke (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, 14(2), 253-266. Campinas.
- Sousa, Clarilza Prado (1998). Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Idéias*, 30, 161-174. São Paulo.
- Sousa, Sandra Maria Zakia Lian (1994a). Avaliação da aprendizagem: a divulgação das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 1(3), 73-79. Rio de Janeiro.
- Sousa, Sandra Maria Zakia Lian (1994b). *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990*. Tesis doctoral. Universidade de São Paulo.
- Sousa, Sandra Maria Zakia Lian (1995). Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas do Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, 94, 43-49. São Paulo.
- Sousa, Sandra Maria Zakia Lian (1996). Avaliação da aprendizagem: análise das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(1), 111-144. São Paulo.
- Sousa, Sandra Maria Zakia Lian (2005). 40 anos de contribuição a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16(31). São Paulo.
- Stake, Robert (1982). Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. En Maria Amélia Azevedo Goldberg y Clarilza Prado Sousa. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Skinfeld (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Teixeira, Celia Regina (2006). O «Estado da arte»: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo (1975-200). *Cadernos de Pós-Graduação – educação*, 5(1), 59-66. São Paulo.

- Toledo, Arnault, Flavio Massami Martins Ruckstadter y Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (2010). *Ratio Studiorum*. Fecha de consulta: 15/10/2010. <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>>.
- Tyler, Ralph (1974). *Princípios básicos do currículo e ensino*. Leonel Vallandro (trad.). Porto Alegre: Editora Globo.
- Uler, Arnilde Marta (2010). *Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000-2007)*. Tesis doctoral. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Vianna, Heraldo Marelim (1992). Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 80, 100-105. São Paulo.
- Vianna, Heraldo Marelim (1995). Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, 12, 7-24. São Paulo.
- Vianna, Heraldo Marelim (2002). Questões de avaliação educacional. En Luiz Carlos de Freitas. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- Worthen, Blaine R. (1982). Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. En Maria Amélia Azevedo Goldberg y Clarilza Prado Sousa. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Worthen, Blaine R., James R. Sanders y Jody L. Fitzpatrick (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Dinah de Abreu Azevedo (traductora). São Paulo: Editora Gente.

Fecha de recepción: 23 de abril de 2012

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2012