



POLÍTICAS PÚBLICAS: AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES PROVOCADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DE UM PROJETO

Wagner Bandeira Andriola

Maria José Barbosa

Na tese de doutoramento desenvolvemos uma pesquisa avaliativa tendo como fundamento filosófico a Hermêutica Filosófica, partindo de uma premissa de que temos que compreender o objeto da avaliação para que possamos avaliá-lo, levando em consideração todo o contexto em que ele se desenvolveu, a fim de que possamos ter uma visão ampliada dos seus impactos, considerando o maior número possível de variáveis envolvidas.

Tivemos como objetivo geral avaliar uma política pública de educação, desenvolvida no estado do Ceará, de um curso supletivo de ensino fundamental e médio – Projeto Tempo de Avançar desenvolvida com a metodologia do telensino. Tivemos como foco o nível fundamental, observando o alcance dos objetivos propostos para implantação do projeto; a execução deste de acordo com o que foi planejado e proposto; o valor e o mérito deste nos moldes em que foi realizado para a aprendizagem e a emancipação social dos aprendizes.

Este artigo apresenta um recorte da tese destacando os benefícios mapeados ou repercussões sociais (pessoais, sociais e econômicos) alcançados pelos alunos por meio do projeto, e os indicadores de qualidade educacional recomendáveis para cursos de ensino de jovens e adultos.

Iniciamos nossas reflexões nos remetendo a avaliação de políticas públicas, espaço onde identificamos lacunas, em seguida nos deteremos na forma como desenvolvemos a pesquisa e os resultados alcançados.



Avaliação de Políticas Públicas

As avaliações de políticas geralmente ocorrem por encomenda dos governos ou sob a forma de pesquisa acadêmica de iniciativa de alunos dos cursos de pós-graduação. As investigações encomendadas pelo governo são, conforme Barreto e Pinto (2000), realizadas, sobretudo, por institutos de planejamento e/ou agências de pesquisa, haja vista que são estudos de grande porte e onerosos. As equipes de trabalho são numerosas e possuem razoável infraestrutura que dê suporte à sua operacionalização. Os estudos por elas produzidos, via de regra, não são divulgados em artigos, pois se restringem a relatórios extensos, entregues aos órgãos que os requisitaram, pois, nem sempre os gestores do setor público consideram interessante a divulgação de dados e resultados que podem comprometer a legitimidade de suas ações.

De modo geral, os trabalhos referentes à avaliação de programas publicados nos periódicos, seja de caráter acadêmico, seja sob encomenda, têm a intenção de estender certas reflexões suscitadas pelas análises avaliativas a um público mais amplo, dada a natureza do veículo escolhido. Por esse motivo, nem sempre, seus autores explicitam a metodologia empregada, os procedimentos utilizados ou os modelos teóricos que subsidiaram a análise, o que em muitos casos dificulta sobremaneira o esclarecimento, para o leitor, do desenho utilizado na avaliação. Em outros casos, ainda, a seleção de aspectos parciais dos programas para análise impede mesmo a compreensão da lógica própria do Programa. As análises disponibilizadas até o momento são fundamentadas em sua maior parte pela observação de aspectos quantitativos. Nossa avaliação propõe a associação de aspectos quantitativos, qualitativos e históricos, de forma a proporcionar ampla compreensão do objeto em estudo.

Atualmente, as ações governamentais estão sendo avaliadas mais amiúde, em virtude da imposição dos agentes fi-



nanciadores internacionais; mesmo assim, numa estrutura por eles imposta, com uma característica de prestação de contas, segundo Dalben (2002, p. 28), com “características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas, sempre vinculada as leis de mercado”. Os resultados, no entanto, ainda não são disponibilizados na íntegra à sociedade. Depresbiteris (1989), ao se reportar à avaliação de programas ou pesquisa de avaliação, assinala que esse caráter de pesquisa vem de uma definição fornecida por Selltitz et al (1987): “a avaliação de programas é um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos [...]”. (P.13).

Um retropecto da evolução da avaliação de programa encontramos que ela começou a tomar corpo na década de 1950, quando críticos cobraram avaliações mais amplas, envolvendo variáveis de um programa educacional. Talmage (1982) apud Depresbiteris (1989) acentua que os estudos avaliativos de programas sociais tiveram impulso com uma política denominada “Guerra à pobreza” por avaliadores oriundos das ciências políticas e sociológicas.

Modelos de Avaliação

Vamos observar que a avaliação de programas possui princípios básicos. Segundo Talmage (1982) apud Depresbiteris (1989, p. 33),

- possibilitar julgamento de valor de um programa;
- subsidiar tomada de decisões; e
- servir a funções políticas.

Esses princípios são determinantes nos modelos de avaliação adotados. Para fundamentar nosso entendimento de avaliação e a determinação da base teórica de nosso estudo é que



apresentamos alguns modelos¹ que são considerados clássicos na área.

Avaliação de Objetivos: desenvolvido por Ralph W. Tyler, reconhecido como grande sistematizador da avaliação educacional, para quem a avaliação tem como fim verificar a concretização dos objetivos propostos. Opinião que fez com que o modelo de avaliação por objetivos fosse considerado positivista, principalmente por limitar o olhar ao fenômeno apenas à medida que eram alcançados os objetivos para ele traçados, desprezando os aspectos que surgiram ao longo do desenvolvimento ou efeitos outros provocados, tirando assim a possibilidade de aprimoramento.

Avaliação Responsiva: desenvolvido pelo estadunidense Robert Stake, se orienta mais em direção às atividades do programa e menos para suas intenções. Nesse tipo de avaliação o avaliador utilizará instrumentos variados para coletar dados, cuja definição irá depender do tipo de informação que pretende obter. Para tanto, é traçado um plano de avaliação. A mensuração dos resultados nesse caso nem sempre indicam o valor do programa e a compreensão do problema identificado será apreendida com suporte nas informações coletadas pelo avaliador. Stake apud Vianna (2000) ainda proporcionou a reflexão sobre avaliação quantitativa e qualitativa, desmistificando a superioridade de uma sobre a outra, mas indicando que o uso irá depender da necessidade do avaliador.

Avaliação Formativa e Somativa: Michel Scriven propôs não um modelo de avaliação, mas fez proposições que contribuíram para compreensão da lógica da avaliação educacional. Sua posição contrária a avaliar a partir dos objetivos do programa levou a propor a avaliação livre de objetivos.

A contribuição de Scriven consiste em estabelecer papéis desempenhados pela avaliação, determinando o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. A determinação desse valor deveria ser dada de acordo com Scriven, por quem solicitou



a avaliação e não pelo avaliador, o que para alguns teóricos prejudica a qualidade da avaliação, pois acreditam que o avaliador é quem deve apresentar um juízo de valor sobre o objeto avaliado. A determinação de um juízo de valor pelo solicitante da avaliação pode ser alvo do viés da agregação aos interesses da instituição, ou impedir que os resultados finais não se tornem públicos, ou que não está impedido de acontecer, mesmo que o avaliador dê o juízo de valor, pois geralmente a decisão da divulgação dos resultados de uma avaliação de programa é política.

Valoriza os dados quantitativos, mas, colocando os dados qualitativos como fonte principal, e, ao olhar o projeto, observa seus aspectos técnicos, e também seus efeitos sociais. Um aspecto que consideramos importante sobre Scriven, expresso por Vianna (2000), é de que ele defendeu a ideia de uma meta-avaliação, a avaliação da avaliação, uma noção importante para o avaliador, visto que seu desenho de avaliação é passível de erros e alterações e só traz vantagens para quem avalia e para quem espera os resultados da avaliação.

Modelo CIPP – Contexto, Imput, Processo e Produto: elaborado por Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus. É um modelo que direciona a tomada de decisão, assim como o de Scriven, porém com uma dinâmica diferente.

Para eles a avaliação acontecerá de acordo com as fases do processo – início (entrada), durante (processo) e ao final (de produto), e que pode ser definida “como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão”. (DEPRESBITERS, 1989 p.23).

Worthen et al (2004) definem o modelo CIPP como centrado na administração que orienta gestores nas várias etapas do programa, serve para prestação de contas, útil para prestar informações ao público. Apontam também os pontos fortes e fracos desse modelo, citando como fortes a oferta de um foco à avaliação, pois é importante em uma avaliação



saber as informações relevantes para as questões formuladas, evitando a coleta exagerada de dados que depois serão descartados. Outra importância está na possibilidade de demonstrar fragilidades durante o desenvolvimento do programa, permitindo a correção no decurso da ação, atualização e novos desdobramentos.

Já os pontos fracos apontados estão relacionados em primeiro lugar à sua aparência antidemocrática, com a colocação da tomada de decisão apenas por quem solicita ou apenas pelo avaliador; outro aspecto é de se tornar complexa e com isso ser de alto custo.

Trouxemos de Stufflebean et al para nossa avaliação ideias de organização das etapas da avaliação, traçando momentos compatibilizando-os às dimensões, audiências e instrumentos de coletas de dados. Acatamos também a ideia de avaliação para tomada de decisão, pois sentimos que no desenvolvimento de programas ou projetos no setor público, deve haver um constante acompanhamento para maximizar a ação dos objetivos estabelecidos, atender com qualidade as necessidades demandadas e valorizar os recursos ali empregados. Concordamos também com os autores na noção de que o traço comum entre pesquisa e avaliação é a conquista de conhecimentos sobre os fenômenos avaliados para compreendê-los e proporcionar soluções para os problemas neles detectados.

Avaliação Iluminativa²: Parlett e Hamilton trazem em seu desenho influências de muitos outros, principalmente da avaliação responsiva. É um tipo de estudo aplicável a programas de pequena escala, que tem como resultado esclarecer problemas, questões e características significativas de programas. Preocupa-se basicamente com a descrição e não com mensuração e previsão. Não faz organização e controle de variáveis, considera o contexto educacional tal como ele é, cabendo ao avaliador buscar subsídios para compreendê-lo. Salientamos que ela não faz julgamentos, tenta descobrir, documentar e discutir o que



o programa abrange e o que é realmente ser um participante dele. O avaliador não detém o poder de dar vereditos, mas contribui para a tomada de decisão.

Associando a avaliação Iluminativa com o estudo ora desenvolvido, percebemos a preocupação com a inter-relação dos fenômenos educacionais, analisando-os em sua estrutura complexa, admitindo o que garante Vianna (2000, p. 40): “aceita a possibilidade de múltipla casualidade; e tem como objetivo explicar a complexa rede de causa e efeito.” Acredita que a investigação de cada dimensão contribui para a compreensão do todo.

O que consideramos positivo, é a forma como a avaliação iluminativa procura apresentar seus resultados: sem usar jargões técnicos, linguagem clara, precisa, sem digressões, demonstrando preocupação com quem vai ler o relatório. Vianna (2000) chega a asseverar que o caminho da avaliação no contexto nacional tende a ser responsivo e iluminista, “para que seja compreensível às diversas clientelas e possa solucionar os nossos problemas, que são graves e exigem pronta ação”.

A importância da pesquisa avaliativa em programas sociais não se restringe a áreas nobres das políticas públicas, pois se encontra nas ações implementadas com suporte nos seus resultados, contribuindo para melhoria do atendimento aos beneficiários do programa avaliado. Na avaliação do Projeto Tempo de Avançar, tivemos o cuidado de inserir sempre o contexto em que o projeto se desenvolveu além da base teórica que o fundamentou, isso porque conhecer os aspectos teóricos subjacentes aos programas sociais é fundamental em uma avaliação de programas.

O que interessa para aqueles que pesquisam dentro da área de programas e projetos é que esses padrões observados na pesquisa avaliativa, conforme Vianna (2000), não visam à perfeição, pois “sua aplicação faz-se necessária para identificar os pontos que precisam reparos e as revisões que devem ser fei-



tas, como reconhecem seus próprios elaboradores, sem o que a sua qualidade não será aprimorada.”(P.114).

Não há como negar a função política da avaliação, pois é um posicionamento que faz parte da natureza da avaliação. A função política há de ser considerada, principalmente numa pesquisa de avaliação de programas, pois ela está presente desde a opção para sua realização até a divulgação de seus resultados. Aliás, os resultados da avaliação têm uma forte decisão política, pois, além de decidir o seu desaparecimento ou continuidade, determinará os limites com que seus resultados serão divulgados.

Desenho da Pesquisa

A avaliação realizada foi do tipo tradicionalmente denominada *ex post facto*, efetivada após a conclusão do projeto, analisando como se desenvolveu o projeto e quais as repercussões na vida dos alunos, ou seja, equilibrando análises de processos e de produtos. O enfoque é basicamente qualitativo, incorporando alguns dados quantitativos.

O tipo de pesquisa é um estudo de caso múltiplo ou coletivo, pois estudamos o mesmo objeto em seis escolas de municípios com realidades diferenciadas, não fugindo das características contingentes do Projeto.

Como estratégia para coleta de dados foi feito inicialmente um levantamento documental, construído uma matriz de dimensões, indicadores, audiências, técnicas e instrumentos. As dimensões tomadas para a avaliação foram: motivação (intencionalidade) dos gestores para implantação do projeto, gestão, currículo, repercussões individuais e sociais. Questionários e entrevistas e grupo focal para audiências de gestores, técnicos, professores e alunos. Empregamos duas estratégias analíticas complementares: análise quantitativa e qualitativa.



As Repercussões Pessoais e Sociais Alcançadas pelos Educandos do Projeto Tempo de Avançar

Algumas das repercussões não estão propriamente relacionadas a projeção profissional dos aprendizes, visto que este deve ser associado a um conjunto de fatores que, segundo Torres (1997), são estruturais e políticos e também complexos, ao ponto de que “comumente a vítima seja culpada” pelo “fracasso”.

As repercussões traduzem a efetividade do projeto, ou seja, as consequências do curso para os jovens e adultos em sua vida profissional e pessoal. Pela impossibilidade de uma observação mais apurada de consulta à sociedade, ou observação de variados indicadores sociais, iremos observar: se os educandos que trabalhavam passaram por alteração em sua colocação e se os que não trabalhavam passaram a trabalhar por terem concluído o ensino fundamental; alterações em aspectos emocionais dos educandos como elevação de auto-estima, e se os conhecimentos adquiridos contribuíram para ampliação dos saberes científicos dos alunos e provocaram mudanças de atitudes.

Repercussões Individuais

Técnicas/os, gestoras/es e professoras/es são unânimes em afirmar o aspecto positivo no emocional dos alunos pela conclusão do ensino fundamental, principalmente para aqueles que estavam afastados dos estudos há muito tempo.

Outro aspecto foi a possibilidade que o curso representou de dar continuidade aos estudos, fato comum aos municípios, no nível médio e também superior. Chegar ao nível superior foi uma realidade muito presente entre os alunos do Ceará, em razão do número de faculdades que atuam no Estado e na periferia das grandes cidades; a que mais recebeu desses alunos foi a Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Nos municípios pequenos, observam-se a aprovação em concursos das prefeituras municipais (As vagas de emprego eram de serventes, vigilantes, merendeiras e motoristas); mudanças de profissão, mudanças de comportamento, alunos mais risonhos, mais falantes, com a postura do corpo mais ereta. A possibilidade de concluir um nível de escolaridade em uma sociedade letrada faz bem para a auto-estima dos sujeitos envolvidos, muito mais pela questão do *status* do que pela qualidade da aprendizagem.

Participar nas tarefas dos filhos, mudanças positivas no *status* no âmbito familiar foram aspectos significativos destacados pelos professores. Confirma-se, pois, um dado comum às pesquisas realizadas em EJA: a escolarização dos pais contribui no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Outra repercussão apontada pelos professores foi a variedade de público atendido, pois, dentre aqueles que estavam fora da escola, pessoas das mais variadas ocupações voltaram à escola. Oliveira (1989) fala da vergonha desses educandos em retornar a esse espaço considerado como exclusivo das crianças, o que chega a influenciar sua capacidade de aprender.

Em conjunto, eles expressam que o curso proporcionou sentimentos de amorosidade, alegria, autoconfiança, desinibição, ampliação do universo de amigos; melhorou na escrita e nos cálculos; facilidade para trabalhar em grupo; arranjaram amigos, aprenderam a trabalhar em grupos e alguns afirmam que melhoraram a leitura e a escrita. Alegam ainda como positivo o contato com livros e o reconhecimento social. Participar de outros cursos, ser mais respeitado pela família.

Dentre os pesquisados, apenas uma técnica considera que o projeto foi desvirtuado do seu fim (correção da distorção idade série), absorveu um grande contingente de pessoas que não atenderam a contento, não contribuindo para mudanças significativas.

Colhemos também depoimentos dos que consideram que não houve grandes alterações. Os motivos alegados foram que



não aprenderam muito porque na hora da aula estavam cansados, porque as aulas eram rápidas, porque só foram estudar para manter os empregos. Não encontraram aplicabilidade ou funcionalidade nos conhecimentos adquiridos.

Sobre a influência provocada na família ou do seu círculo de amizades, para o retorno ao estudos incentivado por ver o educando estudando, 54,2% (N= 129) dos entrevistados responderam que influenciaram esposas, maridos, irmãos, primos, tias, amigos, colegas de trabalho, vizinhos: “os meus amigos passaram a dar credibilidade ao Curso.

As mudanças geralmente não se apresentam significativas, nem entre elas prioritariamente está a participação em ações interventoras no espaço social em que vivem, concentram-se no trabalho e, dadas as dificuldades socioeconômicas em que vivem, a maioria eleva a autoestima pelo fato de concluir o curso, mesmo que percebam que não lhes trouxe ganhos. Poucos são os alunos que fazem uma leitura crítica dos conteúdos e da forma como estes são trabalhados na escola, jogando para si todas as dificuldades que sentiram no desenvolvimento dos cursos.

Não tendo oportunidade de desfrutar das condições que levam ao processo de crítica, Prestes (1994) acentua que o “sujeito epistêmico incorpora como legítimo o reduncionismo da razão e torna-se cada vez mais distante da compreensão de uma racionalidade que hierarquiza meios e fins”.

Não ocorreu o processo de emancipação como preconizava a proposta pedagógica do projeto, ocorreram, porém, conquistas e uma delas foi a libertação da condição de não-possuidor de algo, concluir um curso, receber um diploma, Gentili (1995) refere-se ao diploma como um bem posicional, ou seja, que eleva a posição de uma pessoa, fazendo com que se destaque entre aqueles com quem convive; foram exaustivamente elencados pelos educandos e demais entrevistados: trabalho, convivência, aspectos emocionais, ofereceram satisfação para aqueles que participaram.



Repercussões sociais

As repercussões sociais foram consideradas em dados estatísticos do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, pré-relatório de avaliação externa, realizada por um instituto contratado para esse fim e pelas falas de diretores e professores.

Não ocorreu queda significativa nos números de pessoas com mais de quinze anos que não concluíram o ensino fundamental.

As distorções idade série continuaram nos anos seguintes, observando-se que, de 2003 a 2006, ocorreu um decréscimo nas taxas, com destaque para as redes estadual e municipais, *locus* de nossa pesquisa.

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica do Estado, as taxas diminuíram ano a ano, numa média constante de 1 a 2 pontos nas taxas municipais e estadual, chegando a 2006 com valores menores do que 40% no Estado, de 5ª a 7ª série, e menores do que 50% nos municípios. Voltamos a afirmar que o Estado, a partir de 2003, foi reduzindo seu atendimento no nível fundamental nas escolas de Fortaleza.

O planejamento do projeto, uma avaliação de processo e outra de impacto foi a princípio uma ação inovadora e que em muito poderia ter contribuído para que o Projeto TA tivesse melhorado nos aspectos levantados como deficientes ou que não foram alcançados. Assim como sempre se dá na prática avaliativa de políticas públicas, não foram tomadas as medidas necessárias nem houve divulgação nem discussão com os envolvidos, por exemplo, Governo estadual e municipais e professores.

O impacto do Projeto sobre o Estado não foi expressivo. Diminuiu a quantidade de educandos fora da faixa etária, não ocorreu na proporção desejada pela Secretaria de Educação Básica do Estado. A volta de pessoas afastadas do estudo à escola



despertou uma demanda que estava passiva, que aos poucos, com a falta de assistência, voltou a se retrair.

Os serviços públicos implantados em locais mais afastados das sedes dos municípios e o atendimento aos alunos nos níveis fundamental e médio no turno noturno deram-se ao final do período oficial do curso – 2000 a 2003, mas, ao longo dos anos da pesquisa, fomos observando queda progressiva no número de matriculados.

A participação no projeto não repercutiu nas escolas estaduais e municipais, nas CREDE e nas secretarias municipais de educação, no sentido de provocar debates sobre a política executada; aos poucos as salas foram fechando e não houve discussão das deficiências identificadas pelos professores na metodologia do Telecurso, do currículo executado, sobre as necessidades pedagógicas identificadas nos educandos e educadores.

Considerações Finais

A avaliação é a etapa de um processo que não pode ser chamada de conclusiva, pois os resultados a partir dela observados é que irão subsidiar novos acontecimentos e auxiliar na tomada de decisão. O que trazemos de novo em nosso trabalho é a avaliação de um projeto, desenvolvido em uma política de governo, com o objetivo de observar a repercussão entre o público para qual foi planejado. As pesquisas realizadas até o momento na modalidade Educação de Jovens e Adultos estão mais ligadas à alfabetização e poucas estão relacionadas com avaliação.

Outro aspecto que colocamos como de novidade e de importância é a visão do objeto de estudo baseado na Hermenêutica, que leva em consideração a necessidade de conhecer os vários aspectos que compõem o todo, e a possibilidade de compreendê-lo com a interpretação dos acontecimentos que determinaram seu desenvolvimento.



A avaliação do projeto Tempo de Avançar nos levou à inferência de que este na forma como foi executado não pode ser considerado adequado as necessidades da modalidade de EJA. Explanaremos a seguir aspectos que comprovam esta afirmação e responderemos nossas questões de pesquisa.

A princípio estabeleceremos os valores intrínseco, instrumental, comparativo e de idealização do Projeto TA. Em primeiro lugar, sobre o valor intrínseco do Projeto, que foi detectado na formatação do que foi planejado para preparação do professor. Capacitar e dar acompanhamento aos professores, disponibilizar material didático, que subsidie a prática do professor e sirva como fonte de pesquisa para os alunos, são aspectos que cumpre destacar, pois é necessário que o professor seja preparado, acompanhado e tenha espaço para discutir e reavaliar sua prática e a execução do projeto. Infelizmente louvamos apenas o planejado e não o executado.

Outro valor dele decorrente é que sua implantação denunciou a demanda de pessoas fora da escola, que têm desejo de concluir seus estudos, e permitiu o acesso de comunidades afastadas da zona urbana ou em sua periferia à escola, sem ter que se deslocar. Mesmo que não tenha provocado maiores debates, ficou no interior da escola a certeza de que algo deve ser feito para atender a jovens e adultos; se a formatação do projeto não foi adequada, outra deve ser pensada.

Daí destaca-se outro valor, que é o instrumental. Com base na observação do seu desenvolvimento, foi dado início a novas práticas em EJA, o que pode ser considerado como a maior repercussão social.

No tocante ao valor comparativo, não temos com o que confrontar, se levarmos em conta que é um curso de frequência diária e obrigatória, foi pioneiro para a modalidade, pois o Estado já oferece há mais de 30 anos cursos semipresenciais e exames para jovens e adultos nos níveis fundamental e médio.

O valor de idealização do projeto indica se foi válido nos moldes em que foi feito ou se podemos melhorá-lo. A resposta



para o Tempo de Avançar é de que, para ser válido deve passar por alterações.

Por fim, se olharmos pelo ângulo da decisão, não é o que deve ser feito, levando em consideração os educandos, que são atendidos pela modalidade de ensino EJA. Inferimos que um projeto de escolarização necessita de muitos ajustes que já observamos estarem sendo aplicados em experiências patrocinadas pelo Ministério da Educação e outros ministérios e secretarias especiais do Governo federal. Estado e municípios, porém, ainda se mantêm passivos na implantação de cursos de escolarização nos níveis fundamental e médio em EJA, mesmo que possuam recursos para tanto.

Preliminarmente, apontamos que o Projeto teve aspectos que indicaram sua eficiência, no entanto, restringindo-se a aspectos quantitativos, se comparados as ações até então desenvolvidas na modalidade: como a cobertura nos municípios do Estado; o número de escolas; o quantitativo de pessoas que concluíram os estudos; e o número de jovens que deram continuidade aos estudos. Estes mesmos dados se comparados a números referentes a todo o Estado, ficam muito aquém.

A eficácia do projeto, ou o modo como foi desenvolvido, pode ser constatada de forma parcial, pois apresenta muitas distorções, descontinuidades, fragilidades, na capacitação, no acompanhamento e apoio pedagógico, conforme foram descritas; sempre vamos encontrar variáveis particulares à modalidade que não foram levadas em consideração, que interferem no modo como foi desenvolvido.

A proposta metodológica do telecurso, apesar de pregar o respeito às características individuais do educando, tem um formato nivelador que desconsidera as diferenças. Os conteúdos, além de serem padronizados para todo o País, não foram trabalhados de forma a permitir uma apropriação crítica e com aplicabilidade.

O tempo foi um fator muito falado pelos segmentos ouvidos, o tempo de duração do curso, o calendário que distribuía



as emissões durante o ano, o tempo dentro da sala de aula para emissão e aprofundamento, o tempo de aprendizagem de cada aluno. Em todos esses tempos, foram observadas dificuldades de adequação à proposta do telecurso. Aligeiramento, descompasso do proposto em relação ao vivenciado, desrespeito ao ritmo do aluno, nos levam a afirmar que o tempo deve ser observado em projetos que visam à escolarização de jovens e adultos, visto que a abreviação do processo de escolarização, nos moldes como foi desenvolvido o Projeto Tempo de Avançar, põem limites à apropriação de conhecimentos que contribuam para vivência pessoal, social e profissional dos sujeitos que dele participam.

O Projeto atendeu parcialmente as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos envolvidos. O desempenho escolar acima dos 90% da matrícula final das duas redes é significativo, mas não indicam aproveitamento satisfatório; gestores, professores e alunos se reportam às dificuldades de aprendizagem. Os “sucessos” individuais relatados parecem ser conferidos tanto aos alunos e alunas que já estavam próximos a concluir o ensino fundamental, quanto em relação aos professores que possuíam experiência anterior, por terem trabalhado com a metodologia ou por terem estudado como alunos em classes de telensino.

Por fim, nos voltamos para o foco de nosso estudo que é a avaliação, ressaltando, pois a necessidade de cobrar dos dirigentes públicos a avaliação de programas e projetos desenvolvidos, de forma a dar à sociedade e particularmente aos sujeitos beneficiados e executores a apreciação dos efeitos surtidos, e também prestar conta dos recursos empregados, além de proporcionar aprendizagem para o desenvolvimento de programas ou projetos na mesma área. E o mais importante é o desenvolvimento de avaliações não centradas em classificações, mas com a possibilidade de levar em conta diversos aspectos que podem alterar os resultados da política desenvolvida. Nossa recomendação é de que sejam priorizadas as avaliações do



tipo Iluminativas ou mesmo multirreferenciadas, mas que se voltem para a compreensão do objeto investigado, constituída com base nas necessidades de respostas, das características e contextos do programa ou projeto implementados.

Não se há de esquecer, porém, de dois aspectos muito importantes para desmistificar a avaliação: a) orientar os que participam do programa ou projeto no sentido de que avaliar não é buscar erros para condenação, mas melhorar o que está sendo feito, e que as falhas encontradas são acontecimentos naturais do desenvolvimento de uma ação e não incompetência de quem está desenvolvendo o trabalho; e b) a divulgação dos resultados dessas avaliações é muito importante, com vistas a subsidiar sua continuidade, intervenções, releituras, revisitação das práticas dos professores e dos gestores, além de prestar contas à sociedade, visto que são ações desenvolvidas com dinheiro público.

Notas

¹ O uso do termo “modelo” em avaliação tem muito significados. Aplicamos aqui a definição dada por Vianna (2000, p. 34), O modelo descreve o que o avaliador faz ou prescreve o que deve fazer. Usamos para avaliação o termo em dois sentidos: prescritivo, que é o mais comum, conjunto de regras, prescrições, proibições, quadro de referenciais, que especificam o que é bom e próprio para avaliação e como a avaliação deve ser feita; e Descritivo: conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, prescrevem e explicam as atividades da avaliação.

² Autores como Worthen et al (2004) denominam como Avaliação Iluminadora.

Referências

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas as avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (ORG.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2002.



DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.
PRESTES, Nadja Hermann. **A razão, a Teoria Crítica e a Educação**. In PUCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.
TORRES, Carlos Alberto. **A política de educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.
WORTHEN, Blaine R et al. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.