



AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Sandra Maria Coelho de Oliveira

Coordenadora escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.º José Neudson Braga e atua como professora nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista nas áreas de: Planejamento Educacional e Gestão Escolar. E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br.

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino - DTPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Coordenadora de Projetos e Acompanhamento Curricular - COPAC/PROGRAD. E-mail: anapaula@prograd.ufc.br.
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este texto apresenta um recorte teórico, cujo objetivo é analisar a avaliação de programas educacionais numa perspectiva democrática com vistas à resignificação de suas práticas. No campo metodológico, utilizou-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema. Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico se baseou em diferentes autores, que discutem avaliação educacional e/ou avaliação de programas, tais como: Talmage (1982); Vianna (2000, 2014); Weiss (1982); Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Os resultados apontam que o processo de avaliação de programas educacionais precisa ser aprimorado para que se transforme numa prática democrática e, para isso, pressupõe a admissão da interação social, negociação e empoderamento com os diferentes grupos envolvidos nesse processo. Outrossim, concluiu-se que é imprescindível que o processo avaliativo apresente dados, informações relevantes e caminhos de excelência para as políticas públicas em educação.

Palavras-Chave: Avaliação de Programas. Perspectiva Democrática. Educação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

This text presents a theoretical part whose objective is to analyze the evaluation of educational programs in a democratic perspective with a view to the redefinition of their practices. In the methodological field, it was used an exploratory research of a qualitative approach, using a bibliographical research for the theoretical basis and exploration of the theme. For the discussion and analysis of the data, it was adopted the method of content analysis (BARDIN, 2011). The theoretical referential was based on different authors who discuss educational evaluation and / or programs evaluation, such as: Talmage (1982); Vianna (2000, 2014); Weiss (1982); Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004). The results show that the evaluation process of educational programs needs to be improved to become a democratic practice and, for this, it presupposes the admission of social interaction, negotiation and empowerment with different groups involved in this process. Furthermore, it was concluded that it is imperative that the evaluation process presents data and concerned information and excellence ways for public policies in education.

Key-words: Programs evaluation. Democratic perspective. Education.

Introdução

A discussão acerca da avaliação de programas educacionais numa perspectiva democrática nos parece um ponto de partida fértil para a ressignificação de suas práticas, diante das atuais demandas sociais e políticas postas à educação. A preocupação com esse tema não é recente e a literatura existente ressalta diferentes aspectos de programas de avaliação, como a sua relevância social, modelos, validade dos instrumentos, resultados e seus efeitos, dentre outras questões, mas, como se sabe, “[...] a avaliação de programas ainda não está adequadamente definida em todas as suas dimensões, [...]”. (VIANNA, 2014, p. 45).



O objetivo geral deste artigo é analisar a avaliação de programas educacionais numa perspectiva democrática com vistas à ressignificação de suas práticas. Nesse sentido, indaga-se: quais seriam os elementos e ações que resultariam num processo democrático de avaliação de programas educacionais?

A questão da avaliação como um processo democrático também já foi discutida por estudiosos como House e Howe (2003) e Vianna (2005), mas a amplitude e complexidade desse assunto ainda nos permite explorá-lo, principalmente diante das dificuldades de que a questão epistemológica se reveste, especialmente no campo da avaliação de programas educacionais.

Para Vianna (2014, p. 45), “O trabalho de avaliar é uma atividade de equipe e, como tal, pressupõe uma ação sem conflitos internos, visando a garantir a validade das conclusões a que a equipe possa chegar na consecução de seus objetivos” (grifo do autor). Entretanto, é de bom alvitre ressaltar que toda avaliação, inclusive de programas educacionais, tem inserido em seu contexto interesses de diferentes atores (estudantes, pais, professores, administradores, políticos, etc.) que buscam contemplar suas concepções de sociedade, de educação e de escola, repercutindo em situações de conflitos, que fragilizam o processo de avaliação e comprometem o alcance de seus objetivos.

Há de observar que, no campo teórico, da mesma forma como não há unanimidade com uma definição de avaliação, também nem todos os estudiosos concordam com o que é o objetivo da avaliação. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 38), coerentemente com sua definição de avaliação, depreendem que o objetivo básico da avaliação é “[...] produzir julgamento de valor do que quer que esteja sendo avaliado”. Essa visão se coaduna com o que foi esboçado por Scriven. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 39), inclusive, citam que, “[...]”

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



segundo Scriven (1967), a meta da avaliação está relacionada a questões de valor, requer juízos de valor ou mérito e é conceitualmente distinta de seus papéis”.

Essa visão do objetivo da avaliação é a mais adotada por avaliadores. Contudo, existem outros teóricos afirmando que a avaliação tem outros objetivos. Talmage (1982, p. 594), por exemplo, diz que “[...] três objetivos parecem os mais frequentes nas definições de avaliação: 1) fazer julgamento de valor de um programa; 2) ajudar os responsáveis pela tomada de decisões a definir suas políticas; e 3) assumir uma função política”.

A discussão trazida por Talmage (1982), no que se refere aos objetivos da avaliação assumirem uma função política, faz referência a outra questão importante: a avaliação é uma atividade política? Dentre os avaliadores, Weiss (1982) foi uma das primeiras a perceber que a avaliação é uma atividade racional que se situa no contexto político. Para a referida autora:

As considerações políticas se insinuam de 3 formas principais, e o avaliador que falhar no reconhecimento disto arrisca-se a uma série de choques e frustrações. Primeiro, as políticas e programas tratados pela avaliação são oriundos de decisões políticas. Eles foram propostos, debatidos, aprovados e financiados através de processos políticos e na sua implementação permanecem sujeitos a pressões, tanto de apoio quanto de hostilidade, proveniente do jogo político. Segundo, porque a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisões. Seus relatórios inserem-se no contexto político. Assim, a evidência avaliativa acerca dos resultados de um programa tem que disputar atenção com outros fatores que pesam no processo político. Terceiro e talvez menos reconhecido, a avaliação tem um posicionamento político. Por sua própria natureza, ela faz afirmações políticas implícitas sobre temas tais como a natureza problemática de alguns programas e a inatacabilidade de outros, a legitimidade dos objeti-



vos e estratégias de programas, a utilidade de medidas gradualistas, e até mesmo sobre o papel que convém ao cientista social na formulação de políticas e programas. (WEISS, 1982, p. 23).

Portanto, a avaliação não só é uma atividade política, como a política desempenha um papel importante na prática da avaliação, sobretudo quando se fala em avaliação de programas. Para Weiss (1982, p. 23), “[...] os programas com os quais o avaliador trata não são neutros, assépticos, uma espécie de ‘entidades de laboratórios’. Eles provêm das ‘manobras’ de apoio, oposição e barganha política”.

Assim, sendo a avaliação de programas uma atividade política, é indispensável que se considere quais os interesses, valores e visões daqueles atores envolvidos ou afetados de alguma forma pela avaliação, e que são efetivamente significativos para o programa.

Para se chegar a uma resposta plausível, acerca da indagação inicial feita no presente estudo, é valoroso perpassar pela linha de investigação epistemológica da avaliação de programas educacionais, considerando-se inseparáveis a teoria e a prática nesse campo do conhecimento.

Referencial teórico

Sabe-se que a avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que há muito tempo vem sendo presente no cotidiano da humanidade. Nas civilizações mais antigas, já havia registros do uso da avaliação como mecanismo de seleção e distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder. Mas foi a partir do século XVIII que a avaliação adquiriu um significado político e começou a ser exercitada de modo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mais estruturado e sistematizado, produzindo efeitos sociais de maior importância, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado.

Para que se tenha clareza na análise dos movimentos conceituais e metodológicos que trouxeram a avaliação formal de programas ao estágio moderno em que se encontra hoje, faz-se necessário resgatar breves definições de avaliação e discurrir sobre sua importância e limitações ao longo da história.

Moreira (2016, p. 29) afirma que “ Entre os estudiosos da área, não há uma definição com a qual todos concordem em relação ao sentido exato do termo avaliação. ” Isso porque é uma palavra que tem sido usada por vários teóricos para se referir a uma grande variedade de fenômenos distintos. Definido em termos simples, avaliar é determinar ou estabelecer um valor, é examinar e julgar algo. Mas alguns autores equiparam avaliação com mensuração. Outros equiparam avaliação com auditoria, com um processo de controle de qualidade. Observa-se que, muitas vezes, tais definições são evadidas de subjetividade. Empregando uma definição mais extensa, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) afirmam que: “[...] avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”.

Os autores complementam dizendo que a avaliação usa métodos de pesquisa e julgamento, dentre os quais podem-se destacar: “1) determinação de padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos e absolutos; 2) coleta de informações relevantes; e 3) aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 36).



A literatura especializada aponta que as primeiras iniciativas de avaliação de programa educacional surgiram no século XIX, quando se verificaram os métodos mais formais para “avaliar” programas. Na Grã-Bretanha, por exemplo, a insatisfação com os programas educacionais e sociais gerou uma série de avaliações nas respectivas instituições, com consecutivas reformas governamentais.

Já os Estados Unidos iniciaram a avaliação educacional, inclusive com a aplicação de avaliação em larga escala do desempenho estudantil, que serviu de base para comparações entre escolas, tendo o intuito de avaliar a qualidade de sistemas escolares de grande porte.

No século XX, o modelo das diferenças individuais, que surgiu logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), vai influenciar enormemente a educação e as formas de avaliação educacional. As décadas de 1920 e 1930 assistem ao rápido desenvolvimento de testes padronizados de escolaridade baseados nas normas dos programas criados para avaliar os níveis individuais de desempenho.

O período que atravessou os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX ficou conhecido como sendo a **primeira geração da avaliação educacional**, também chamado como período pré-Tyler. Saul (1995) destaca que, nessa época, os primeiros estudos sobre a avaliação da aprendizagem que foram empreendidos pelo americano Robert Thorndike, e tal forma de avaliar ficou identificada como uma marca indelével empregada pelo sistema educacional.

Nessa fase histórica, os estudos tomam a avaliação da aprendizagem como referência, conhecida também como avaliação por medida, avaliação cognitiva, avaliação do rendimento escolar ou avaliação da sala de aula, enfatizando a mensura-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção como elemento único do ato de avaliar. A intenção do ato avaliativo era somente dizer, por meio de instrumentos, que o discente conseguia “memorizar”. Ensino e aprendizagem eram entendidos como duas ações que não se intercambiavam, como processos dicotômicos. Havia um momento para o ensino e outro para a aprendizagem, e o sentido de avaliar era mensurar o quanto o aluno absorvera dos conteúdos transmitidos pelo professor. Logo, o papel do avaliador era fundamentalmente técnico, orientado por princípios que evidenciavam a inflexibilidade, a imparcialidade, a objetividade e a quantificação.

Nesse cenário, destacou-se Ralph W. Tyler, ao lado de Dewey, no Movimento para a Educação Progressista e, com ele, surge a **segunda geração da avaliação educacional**, conhecida como época *tyleriana*. Tyler, o “pai da avaliação educativa”, vai atuar no primeiro grande estudo de avaliação longitudinal - *The Eight-Year Study* (1932-1940) - para dirimir dúvidas sobre a eficiência diferencial de vários tipos de escola.

O estudo planejado por Ralph Tyler procurou responder ao questionamento da eficácia da escola tradicional em relação à escola secundária progressista, tendo em vista que muitos *colleges* e universidades recusavam estudantes oriundos das escolas que seguiam a proposta de Dewey, sob a alegação de que as mesmas não ofereciam créditos em áreas curriculares supostamente importantes. (VIANNA, 2000, p. 49).

O trabalho de Tyler marcou época ao apresentar esse novo modelo de avaliação educacional com sua metodologia sofisticada e sua ligação entre as medidas dos resultados e os objetivos desejados da aprendizagem. Nessa geração, a avaliação foi entendida como o processo de determinar se os objetivos foram alcançados e se chamou descritiva, onde o papel do avaliador estava muito mais concentrado no descre-



ver padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação.

Em 1957, com o lançamento do *Sputnik I* pelos soviéticos, a principal perspectiva norte-americana se concentrou na busca de um ensino mais eficiente de matemática e ciências aos alunos dos Estados Unidos. Como forma de reação, foi promulgada a Lei Educacional de Defesa Nacional (1958), que autorizou o investimento de milhões de dólares em programas de desenvolvimento da educação, visando especialmente as melhorias nos currículos de matemática e ciências. Houve muitas tentativas para acrescentar o elemento avaliatório a todos esses programas, mas sem sucesso.

Somente em 1965, com a promulgação da Lei do Ensino Fundamental e Médio dos Estados Unidos (LEFM), é que tanto profissionais de ensino quanto legisladores despertaram para a importância da avaliação sistemática. Essa lei fixou um aumento no financiamento federal da educação, inclusive com bolsas federais para escolas municipais e estaduais e para universidades. Com isso, passou-se a ser exigida a avaliação dos respectivos programas educacionais de forma sistematizada.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 69) chamam a atenção para o fato de que:

[...] embora a aprovação da LEFM de 1965 mereça ser historicamente designada como o nascimento da avaliação de programas contemporânea, foi um começo marcado por grandes dificuldades. Da noite para o dia, milhares de educadores foram obrigados a avaliar seu trabalho. Poucos tinham condições de executar a tarefa.

O que a citação dos autores revela, é que a LEFM trouxe à tona uma questão importante: não seria fácil atender às demandas trazidas pela Lei Educacional de 1965, pois, para isso,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



seria necessário dispor de um grande número de especialistas em avaliação, qualificados, o que ainda não se tinha.

Portanto, o crescimento da demanda de avaliação, na década de 1960, expôs que havia um empobrecimento conceitual e metodológico da avaliação. Respondendo a essa constatação decepcionante, surge a **terceira geração da avaliação educacional**, apontada pelos estudiosos como uma geração que eclodiu em decorrência das limitações demonstradas na fase anterior, principalmente em relação à excessiva dependência da definição de objetivos, os quais nem sempre se apresentavam claros e visíveis e, em algumas situações, não eram sequer definidos previamente, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo.

Além disso, havia o problema de que, em um programa, não se podia esperar pelos resultados finais para fazer a avaliação em função de seus objetivos. Ela teria que ocorrer antes, para possibilitar correções necessárias.

[...] foi nesse clima que ecoou um marcante alerta para a necessidade do juízo de valor, principalmente através das análises dos pronunciamentos de Stake (1967) e Scriven (1967). Avaliação não podia, pois, prescindir de **juízo**, o que caracterizava essencialmente a emergência dessa terceira geração. (PENNA FIRME, 1994, p. 7)

Artigos sobre avaliação começaram a ser publicados com frequência em revistas especializadas e a publicação de livros se expandiu visivelmente. Com isso, “[...] novas abordagens da avaliação foram propostas por teóricos praticantes dos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Israel e Suécia e outros países” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 78). Esses esforços conceituais e empíricos continuaram se expandindo nas décadas de 1970 e 1980.



Nessa fase de estudos acerca da avaliação educacional, destacou-se Scriven, ao publicar o ensaio *Methodology of Evaluation* (1967). Conforme cita Vianna (2000, p. 85):

[...] desenvolveu uma série de ideias importantíssimas para a compreensão da lógica da avaliação e sua grande contribuição consistiu em estabelecer que a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

Distinguir papéis de objetivos foi, sem dúvidas, uma das maiores contribuições de Scriven para a teoria da avaliação. Segundo ele, o objetivo seria oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas demandas a serem avaliadas; os papéis se refeririam às maneiras como essas respostas seriam usadas.

Outro importante aporte de Scriven também se deu – ao publicar seu ensaio *Methodology of evaluation* (1967) – ao diferenciar duas lógicas, não necessariamente excludentes, que iriam influenciar o futuro e a prática da avaliação: os papéis formativos e somativos da avaliação.

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. [...] A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito. (VIANNA, 2000, p. 86).

Depreende-se que, no que se refere aos programas, os usos dessas duas práticas avaliativas são essenciais. A avaliação formativa é feita para dar informações úteis à equipe, para revisões necessárias em termos de metas e de processo de re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



alização que possam levar a melhorias e desenvolvimento do programa. Já a avaliação somativa tem como objetivo estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo, dando uma dimensão do significado e da relevância do trabalho real, tornando-se pública para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa e aos consumidores potenciais julgamentos do valor ou mérito em relação a critérios importantes. A avaliação somativa leva a decisões relativas à continuidade do programa, ao seu encerramento, à sua ampliação, à sua adoção, etc.

Para Vianna (2000), outra grande figura no campo da avaliação é Stake, que se destaca pelos estudos que deram origem à avaliação responsiva. Sobre avaliação responsiva, Vianna (2000, p. 37) argumenta que:

[...] uma avaliação é responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada para as atividades do programa e menos para os seus objetivos; se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se diferentes perspectivas de valor são apresentadas no relatório sobre o sucesso ou fracasso do programa. O ponto central, numa avaliação, é o plano de observação para a coleta e o registro dos dados que devem ser de qualidade para que um retrato fiel das ações e reações possa ser apresentado e discutido.

Tendo em vista que a abordagem de Stake ampliou o conceito de avaliação para um caráter qualitativo, enfatizando mais o processo do que o produto, essas possibilitaram o surgimento da avaliação naturalista, que foi discutida mais tarde por diversos teóricos.

Nesse mesmo período, ainda se destacaram Stufflebeam e Cronbach que veem a avaliação como um processo cuja função imprescindível deveria ser a tomada de decisões. Assim, a



avaliação, nessa fase, incorporou medição, descrição e julgamento do objeto avaliado, orientando-se para a prestação de contas e a tomada de decisões.

Buscando superar as deficiências das três gerações anteriores, Guba e Lincoln oferecem uma alternativa à avaliação, cuja característica principal é a **negociação** concernente a um processo interativo, fundamentada num paradigma construtivista, emergindo então a **quarta geração da avaliação educacional**.

Penna Firme (1994, p. 8) mostra que a avaliação, na quarta geração, é:

Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Tal enfoque difere substancialmente da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente, as questões *a priori* estabelecidas e todo o processo se desenrola em função desse ordenamento. Vale, porém, dizer que a flexibilidade que marca a concepção responsivo-construtivista de quarta geração não despreza de modo algum e, pelo contrário, incorpora procedimentos de tipo ordenado e mais cientificamente orientados, se a responsividade e as preocupações das diferentes situações o exigirem.

Na busca de avançar os estudos sob a temática da avaliação, no início da década de 1990, nos Estados Unidos, surge a “avaliação para o empoderamento” (*empowerment evaluation*), hipoteticamente uma **quinta geração da avaliação**, cujo um dos nomes de destaque é David M. Fetterman.

Esse é um conceito ainda novo, cujo foco está centrado no programa de maneira específica, mesmo com um largo espectro de aplicações, como indivíduos, comunidades, organizações e sociedades.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo Fetterman (1996, p. 5):

Avaliação para o empoderamento tem um inequívoco valor de orientação – é projetado para ajudar as pessoas a ajudarem a si próprias e melhorar os seus programas através de um formulário de autoavaliação e reflexão. Os participantes do programa desenvolvem suas próprias avaliações e geralmente atuam como facilitadores; um avaliador de fora muitas vezes serve como um treinador ou facilitador adicional, dependendo da capacidade interna dos programas.

A ideia que o indivíduo desenvolva sua capacidade para empoderar-se, tem um caráter extremamente colaborativo, participativo, investigativo e, sobretudo, democrático. Nessa lógica, um dos pontos centrais da avaliação para o empoderamento é o princípio da participação democrática. Essa concepção de avaliação impacta no problema da avaliação de programas educacionais como um processo democrático, que será discutido a seguir.

Procedimentos metodológicos

No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica, para o embasamento teórico e exploração do tema.

Partindo-se do pressuposto de que não é possível uma leitura neutra e de que toda leitura vincula-se a uma interpretação, de certo modo pessoal, por parte do pesquisador, para a discussão e análise dos dados, os fundamentos teóricos desta pesquisa qualitativa estão alicerçados no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que vem se mostrando como uma das técnicas de análise mais utilizadas, especialmente nas pesquisas qualitativas, a qual permite realizar a interpretação



após a coleta dos dados, bem como compreender criticamente o sentido existente em materiais textuais escritos.

O método da Análise de Conteúdo se constitui de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 44).

Ou seja, com o referido método, busca-se captar de forma crítica o sentido das mensagens, seu conteúdo manifesto ou subentendido, as significações explícitas ou disfarçadas.

Resultados e discussão

Ao longo da trajetória evolutiva da Avaliação Educacional, vimos que, até a terceira geração, a avaliação incorporou as características de medição, descrição e julgamento do objeto avaliado, orientando-se para a prestação de contas e a tomada de decisões. A partir da quarta geração, cuja característica principal foi a negociação concernente a um processo interativo, foi que emergiu também o caráter democrático da Avaliação Educacional. Isso, porque, nesse período, a avaliação passa a ser tratada sob uma ótica mais madura, que vai além da ciência e capta aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.

A proposta de avaliação para empoderamento (abrindo uma suposta quinta geração de estudos na Avaliação Educacional) reforça ainda mais o princípio da participação democrática, no campo da avaliação de programas educacionais, que se envolve com os aspectos sociais e políticos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Partindo do pressuposto de que a definição de um programa educacional se insere em um conjunto maior de natureza social, que, por sua vez, resulta de um processo político, com vistas à transformação da educação (VIANNA, 2014), chega-se a um ponto crítico que é discutir a indagação de: quais seriam os elementos e ações que resultariam num processo democrático de avaliação de programas educacionais?

Para Vianna (2014, p.46), “A avaliação de programas, segundo a perspectiva democrática, pressupõe a participação de várias audiências no desenvolvimento de sua estrutura.”¹ Na visão do autor, a ideia inicial, portanto, é que haja um processo de interação com esse grupo de interessados, para que se leve em conta seus pontos de vista e inclinações que sejam efetivamente importantes e que conduzam a decisões adequadas ao programa.

Isso significaria a realização de várias reuniões prévias, organizadas em subgrupos de acordo com as características deles, para que pudessem manifestar suas preocupações e ideias relativamente ao programa e à respectiva avaliação. A expectativa, segundo essa lógica, é a de que a avaliação do programa apresente objetivos definidos em razão das informações coletadas nas reuniões interativas (VIANNA, 2014). O problema é que algumas informações são significativas para certos subgrupos de pessoas, mas não atenderiam aos interesses de outros.

Nesse cenário, o papel do avaliador, como sujeito agregador, é de grande importância, pois ele precisa identificar (a partir de uma ação reflexiva) aqueles que são importantes e conduzir as deliberações adequadas à avaliação. Essa estraté-

¹ Segundo Vianna (2014, p. 46), “Entende-se por audiências (stakeholders, em inglês) todas e quaisquer pessoas envolvidas ou afetadas pela avaliação: estudantes, pais/responsáveis, professores, administradores, orientadores, psicólogos, associações de pais e mestres, futuros empregadores, membros da comunidade e outros que tomem decisões que afetem a educação do estudante.



gia de promover uma aproximação com pessoas interessadas ou envolvidas com os resultados da avaliação do programa é a chance de se incorporar sugestões ao processo de avaliação. Isso é de grande importância, pois permite ao avaliador perceber melhor a reação de aceitação ou de questionamento sobre os diferentes aspectos a serem avaliados. Portanto, a avaliação de programas exige um processo de negociação (considerado aqui também como uma ação democrática) com os diferentes segmentos, que por muitas vezes apresentam interesses conflitantes.

No decorrer do processo de avaliação entra em cena outra ação que deve ser eminentemente democrática, a qual se refere à disseminação dos resultados parciais e finais, que pode se dá por meio de relatórios específicos para cada tipo de audiência e/ou por meio de oficinas. Quando se trata de apresentações de resultados parciais ou finais, Minayo (2005, p. 224) chama a atenção também para o fato de que “Apenas redação de relatórios é, geralmente, insuficiente [...]”. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] é preciso valorizar sempre encontros face a face, que constituem estratégias comunicacionais mais efetivas para a apresentação de resultados” (MINAYO, 2005, p. 226).

Assim, depreende-se que será uma ação democrática, além de disseminar resultados por meio de relatórios, a exposição oral detalhando o que foi avaliado, como foi, quais os pontos positivos mais relevantes, as dificuldades encontradas na pesquisa e as propostas de encaminhamento para as fases seguintes. Essa sistemática assegura à equipe responsável pela avaliação, uma oportunidade para corrigir erros pontuais nos relatórios, sem comprometer, porém, a própria avaliação.

Ratificando esse entendimento, Vianna (2014, p. 48) afirma que, “Ao ser caracterizada a avaliação como um proces-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



so democrático, foi reiterada a necessidade de reuniões interativas com as diversas audiências, ao longo do seu processo. ”

Ao apresentar os relatórios, segundo Vianna (2014, p.49), é necessário que o avaliador responsável pela equipe de trabalho insira uma descrição da filosofia que serviu de base para a definição e estrutura do programa.”.

Mesmo se construindo democraticamente com base na troca de pontos de vista, avaliação não é um produto simples e gera discussões, às vezes, sobre questões que precedem ao programa e que precisam ser registrados, inclusive para subsidiar de futuras avaliações.

Avaliação Educacional, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa. Até recentemente, seu enfoque centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem, ou então era concebido como um modelo baseado na apresentação de objetivos comportamentais. Avaliação inclui, sem dúvida, esses aspectos, mas não pode ficar limitada apenas a esses objetivos, e suas atividades investigativas podem ser bem mais amplas.

É importante que um processo de avaliação de programas educacionais parta de uma análise do contexto nacional (VIANNA, 2014), e compreende-se aqui que será melhor compreendido, útil e democrático, quando levantar informações sobre variáveis diversas, como: ensino que os alunos recebem nas escolas; características ambientais da família que determinam seu comportamento; *status* socioeconômicos dos discentes; características e experiências do pessoal docente; a qualidade das instalações escolares; currículo e práticas instrucionais; análise do planejamento e da execução da avaliação escolar.

Isto posto, advoga-se que somente adotando ações e investigando elementos com as amplitudes supracitadas, um



processo de avaliação de programa educacional tende a ser visto como democrático e instrumento social promissor para a correção de rumos e para a potencialização de recursos e resultados no campo da educação.

Considerações finais

Ao longo desse artigo houve um esforço para refletir em torno da natureza epistemológica da avaliação de programas educacionais, definindo suas etapas de evolução, sua relação com a sociedade e a história, e as diversas posições metodológicas. Também, chegou-se ao momento de considerar a questão da democratização do processo de avaliação de programas educacionais, refletindo o nosso posicionamento.

Tendo como premissa que não há um método “padrão” para a produção de avaliação e que o melhor caminho é o que produz as evidências que atendem de forma consistente às demandas requeridas em tempo hábil para uso por parte dos interessados no processo de tomada de decisões, infere-se que a avaliação de programas educacionais, segundo a perspectiva democrática, pressupõe o acolhimento da negociação com os diferentes grupos envolvidos nesses processos. Isso não significa chegar a uma posição consensual, o que seria muito difícil, mas se chegar a acordos que viabilizem e evitem prejuízos aos trabalhos de avaliação.

Outrossim, faz-se necessário reiterar que avaliar programas educacionais não corresponde a uma avaliação de desempenho e tampouco se restringe à verificação do rendimento escolar. Por isso, é imprescindível que, dentre as variáveis a serem consideradas no processo avaliativo, se identifique e analise outros elementos que perpassam pelos problemas da qualidade em educação e, com efeito, os resultados possam contribuir para maximizar a eficácia dos programas na obten-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos.

Na visão de Vianna (2014, p.238), “Não se avalia apenas para dizer que avaliou e que se possui um banco de dados computadorizado sobre múltiplos aspectos da educação.”

É preciso, portanto, compreender que os resultados de processo de avaliação possam influenciar sobre as políticas públicas e viabilizar a promoção de um ensino/educação de qualidade.

Com isso, se quer dizer que os resultados de uma avaliação de programas educacionais não podem ficar limitados aos interesses dos técnicos que planejam o trabalho. Na verdade, essa tem que ser uma atividade de interação social, negociação e empoderamento, que proporcione à sociedade uma visão dos problemas existentes desde a instituição mais básica – a escola – até chegar a possibilitar uma discussão e abrir novas perspectivas para uma atuação mais eficiente na definição de políticas públicas na educação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

FETTERMAN, D. M. Empowerment evaluation: an introduction to theory and practice. In: FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation**: knowledge and tolls for self-assessment & accountability. California: Sage, 1996. p. 321-351.

HOUSE, E.R; HOWE, K.R. **Deliberative democratic evaluation**. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D.L. (Ed.) *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic, 2003, v.II. p.79.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park: Sage, 1985.



MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOREIRA, E.E.P. **Implantação e Atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa seguro-Desemprego**: estudo de caso. 2016. 217 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: Avaliação de Políticas Públicas educacionais, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5_12, jan/mar.1994.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Perspectives Curriculum Evaluation. AERA. Monograph 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

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

VIANNA, H. Avaliação de programas educacionais: duas questões in **Estudos em Avaliação Educacional**, V.25, nº 60, São Paulo: Fundação Carlos Chaga, p. 44-55, 2014.

WEISS, C. Evaluation research in the political context. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982a. p. 23-28.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

TALMAGE, H. Evaluation of programs. In: MITZEL, H. E. (Ed.). **Encyclopedia of educational research**. 5. ed. New York: Free, 1982. p. 592-611.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR: A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA NO PERÍODO 2005-2015

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2007). Professora associada do Departamento de Matemática e Estatística e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE Mestrado e Doutorado da UEPG. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, vinculado ao CNPQ. E-mail: <marybrandalise@uol.com.br>

Efraín Ticona Aguilar

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: <eticona79@gmail.com>

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Esta comunicação apresenta uma análise das produções acadêmicas brasileiras voltadas à autoavaliação institucional da escola e suas interfaces com a gestão escolar. Foram mapeadas as dissertações e teses no contexto brasileiro realizadas no período 2005-2015. No levantamento foram localizados 22 trabalhos, sendo 06 teses e 16 dissertações. O referencial teórico sobre a autoavaliação institucional e gestão escolar da escola foi construído em diálogo com: Afonso (2003); Brandalise (2010); Libâneo (2004); Nóvoa (1992); Scriven (1999); Simons (1999), dentre outros. A categorização dos resumos das produções acadêmicas gerou as seguintes categorias de análise: gestão democrática, participação dos sujeitos, política pública em educação, qualidade educacional, aprimoramento das práticas pedagógicas, construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional. Os trabalhos mapeados oferecem elementos importantes para compreender a história da produção de conhecimento em autoavaliação institucional da escola, bem como as interfaces com a gestão escolar, no contexto brasileiro e, ao mesmo tempo, evidenciar as contribuições e lacunas nessa área de pesquisa da avaliação educacional.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional da escola. Avaliação educacional. Gestão escolar.