

## TRAÇOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

**NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA**

Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: naiolamiranda@gmail.com

### Introdução

Os traços históricos da avaliação educacional foram construídos através das escolas de pensamento que surgiram durante o século XX, se consagraram através de seus modelos e continuam pertinentes as suas reflexões e na aplicação em situações educacionais, quer sejam na avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e ou avaliação curricular.

Neste estudo convém abordar as contribuições de Daniel Lorey Stuffbleam, que veio ao mundo em Waverly, Iowa em 19 de setembro de 1936. Doutor Stufflebeam e sua esposa tiveram três filhos, Kelvin, um agricultor de Allegan, Michigan; Tracey, uma dona de casa e especialista em sistemas de computador em Grand Rapids, Michigan; e Joseph, um cientista, em White Sands Proving Grounds Míssil, Novo México.

Na sua trajetória acadêmica em 1958 obteve seu B. A. em Educação Musical da State University of Iowa, em 1962, M. S em Aconselhamento e Psicologia. Na Purdue University. PH. D., em mediação e estatística na mesma universidade e Postdoctoral work na University of Wisconsin, 1965 em Delineamento Experimental e Estatística.

Os seus primeiros envolvimento profissionais incluem a experiência como Diretor e Treinador Wrestling na Nora Springs, Iowa, Public School District. Iniciou sua carreira universitária em 1963 como diretor da Ohio State University (OSU). Dr. Stufflebeam é Distinto Professor universitário e Harolde Beaulad Mckee professor de Education at Western Michigan University (WMU).

Em 1965 o Centro de Desenvolvimento de ensaio foi convertido para Ohio Universidade Estadual de Avaliação Central, a fim de

abordar a necessidade de avanços, em nível nacional, na avaliação educacional. Dirigiu o Centro de Avaliação OSU até movê-la para WMU e em seguida dirigiu o Centro de Avaliação WMU até agosto de 2002.

Presidiu a Phi Delta Kappa Comitê Nacional de Estudos sobre Avaliação que produziu o clássico texto Educacional em 1971: A Avaliação e tomada de decisão. Presidiu a Comissão Mista Nacional sobre Normas de Avaliação Educacional nos seus primeiros 13 anos e também foi o Diretor fundador do Centro Nacional de Pesquisa sobre Responsabilidade Educacional e Avaliação Docente (CRIE).

Dirigiu o desenvolvimento em mais de 100 testes padronizados, incluindo 8 formas do GED teste e serviu como assessor de departamentos governamentais federais e estaduais, Nações unidas, Banco Mundial, Open Learning Austrália, várias fundações beneficentes, muitos distritos escolares, e várias Universidades. Ministrou aulas e forneceu assistência técnica em mais de 20 países. Suas publicações, que incluem 15 livros e cerca de 100 artigos de periódicos e livros, alcançam 8 idiomas.

Os seus reconhecimentos incluem Western Michigan University's Distinguished Faculty Scholar Award (1984); the American Evaluation Association's Paul F. Lazarsfeld Award (1985); the Harold and Beulah McKee Professorship of Education, Western Michigan University (1997); the Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation inaugural Jason Millman Memorial Award (1997); and his current Distinguished University Professorship (2002).

De 1983 a 2003 foi coeditor da Kluwer Academic publishers book series, avaliação em educação e coeditou o Manual Internacional sobre avaliação educacional em 2003. Além de suas grandes contribuições para o desenvolvimento e promoção da avaliação profissional, Stufflebeam é conhecido por ter desenvolvido um dos primeiros modelos para a avaliação sistemática, o Modelo de avaliação CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), foi um pro-

ponente de peso da abordagem centrada nas decisões criada para ajudar os administradores a tomar as decisões acertadas.

### **A concepção epistemológica de Modelo**

A literatura dá uma concepção da palavra modelo, no seu sentido antigo “*modellus*”, como algo que tem sentido estético, ou que se refere ao padrão, ou no sentido de maquete ao ordenamento de algo que se obedece a normas, ou conceitos axiológicos ou até arquétipos como conjuntos de fatos e ou de ideias.

Nas ciências humanas puras, ou pode se dizer, nas que não estão ligadas às ciências da natureza, a palavra tem uma conotação no sentido de se caracterizar como um esquema, daí, as ações se voltarem para esquematizar, formalizar, conceitualizar noções e relações que se inter-relacionam no estudo de um fenômeno.

Quando se estuda a educação que é um fenômeno que se traduz como um meio para a formação da estrutura cultural e intelectual do homem, o modelo se apresenta como uma formação generalizadora que irá permitir várias situações a serem estudadas, isto é, a modelação ou, porque não dizer, modelagem.

Bonniol & Vial (2001, p.11), evocam que “essa aceção da palavra modelo, proveniente do estruturalismo, significa exibição de uma estrutura, de uma rede de elementos ligados por relações que são estáveis e que produzem uma função, realizando uma transformação”. Nessa conjectura de estrutura, formaliza-se o modelo como estrutura de ideias, de pensamento, de onde nascem as teorias, estudos, postulados e a concepção científica dos fenômenos a serem estudados, dentre eles a avaliação educacional.

O modelo designa os passos e o encadeamento dessa rede de elementos que circundam o fenômeno da avaliação em um programa educacional, e proporciona o direcionamento de cada situação a ser avaliada. Esse modelo estrutural deve ser sistemático e passível de prever as possíveis modificações; seu funcionamento precisa

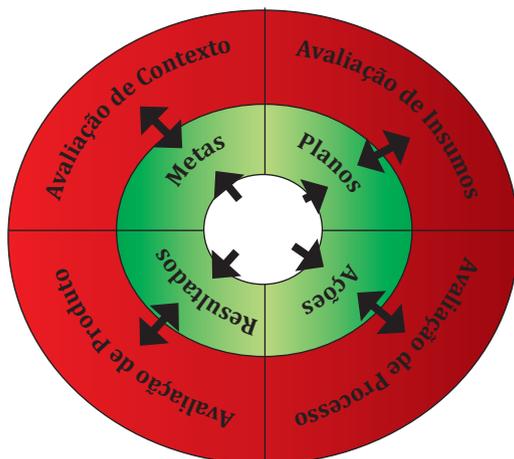
dar conta dos fatos observados, ser passível de transformações e transformar outros elementos, e promover situações que deem *feedback*, dos resultados alcançados.

A episteme da avaliação educacional tem raízes históricas pois tem apresentado diferentes correntes em formas de modelos, tais como a medida, a descrição, o julgamento, a negociação e o empoderamento. Essas visões de mundo na avaliação concebem posturas epistemológicas em que as práticas sociais e educativas estão interligadas às práticas avaliativas, através da análise da situação, controle de qualidade e desempenho, com a finalidade de produzir resultados e mudanças através de decisões.

### **Traços históricos e raízes do Modelo CIPP**

A história constituiu-se como condição *sine qua nom*, para ratificar a trajetória da Avaliação, e assegurar a prática corrente. Este estudo bibliográfico em que se questiona como o modelo CIPP se agrega aos traços históricos da avaliação educacional. Concentra-se na importância do relato dos traços históricos nas raízes do Modelo CIPP.

O trabalho sobre o Modelo CIPP iniciou em 1965, emergiu da problemática enfrentada pelas escolas públicas dos Estados Unidos. Desde seu início o Modelo foi desenvolvido e aplicado por Howard Merriman, estudante do Centro de Avaliação, que observou que as primeiras letras das palavras do modelo representavam os quatro conceitos avaliativos e proporcionavam uma sigla adequada para ajudar as pessoas, aos usuários, pesquisadores a lembrar o significado. Este padrão foi atribuído à abreviatura CIPP (Contexto, Insumo, Processo, Produto).



**Figura 1 – Componentes do Modelo CIPP**

**Modelo CIPP** – LIMA, C. I. CAVALCANTE, S. M de A.; ANDRIOLA, W. B. Lima Cavalcante.(2008)

A concepção da avaliação educacional de Stufflebeam, no modelo CIPP, (Contexto, Insumos, Processo e Produto) configura em torno da decisão, estabelece e correlaciona os quatro tipos de avaliação e quatro momentos de decisões durante o programa educacional.

**QUATRO TIPOS DE AVALIAÇÃO QUATRO MOMENTOS DE DECISÕES**

Avaliação do Contexto	Planejamento
Avaliação dos Insumos	Estruturação
Avaliação do Processo	Implementação
Avaliação do Produto	Reciclagem ou Revisão

Nessa estrutura metodológica, que torna possível o reconhecimento de relações verificáveis entre fatos ou conjuntos de fatos, esse modelo se caracteriza como eclético, pode ser utilizado de forma individual quando o avaliador e os atores envolvidos se-

lecionarem parte do modelo; ou de forma global, quando envolver o todo no processo avaliativo e decisório. Ainda apresenta-se como holístico, com uma visão abrangente para a avaliação educacional em suas dimensões.

Segundo Viana (2000,p.103), cita os estudos de Stufflebeam em que suas concepções se configuram na seguinte declaração: “Avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informação útil para julgar decisão alternativa”. Quatro passos importantes se apresentam no processo avaliativo do Modelo CIPP a saber em delinear, obter, proporcionar e decidir .

Ao delinear o avaliador descreve os atos e fatos de forma sistemática e contínua do processo e se depara com o seguinte questionamento: 1 Quais os problemas que serão levantados? 2 para obtenção de informações relevantes a preocupação reside em como será obtida a informação necessária, através de que meios, de que recursos? 3 Quanto às informações, como serão divulgadas, quais os critérios de coleta de dados serão utilizados, para objetivar a subjetividade dos fatos inerentes ao processo? Assim como responder questionamentos e viabilizar dados para a tomada das decisões.

A sistematização desse modelo implica em avaliar para decidir, de modo que em cada segmento dessas práticas avaliativas, a tomada de decisão é evidenciada de forma cíclica individual ou coletivamente de uma forma multireferencial. A interface do modelo demonstra a correlação definida antes, durante e depois do processo, permite uma visualização dos atos multireferenciais que perpassam na avaliação. Dessa forma, a avaliação do contexto pode ser compreendida como uma etapa inicial da avaliação do modelo CIPP.

### **Modelo CIPP e a Avaliação do Contexto**

O modelo CIPP, ao centrar a avaliação no contexto, procura fundamentar o norteamento das decisões de planejamento e es-

tabelecimento dos objetivos e das metas a serem alcançadas pelo programa, projeto ou até do currículo avaliado, sendo ela organizada em torno de quatro determinantes: o estudo do ambiente a ser avaliado; a determinação de necessidades e recursos; a investigação das limitações decorridas das necessidades e a previsão de futuras situações-problemáticas, decorridas dos resultados oriundos da avaliação. Em relação a esta temática, Lima, Cavalcante; Andriola (2008, p.1091) explicam que:

O modelo CIPP procura promover a cultura da avaliação num ambiente organizacional, em que as decisões são baseadas em investigações, fatos e análises. De forma sucinta, pode-se afirmar que a avaliação de contexto serve para designar as metas [...] .

A avaliação do contexto correlaciona o momento do planejamento das decisões, em que são identificados os problemas, identifica e analisa as necessidades, o público alvo que se quer alcançar, a amostra que vai se considerar e conjuntamente as variáveis que serão trabalhadas, definição dos recursos a utilizar, quais e quantos, como e onde consegui-los.

Stufflebeam, neste estudo contempla o estabelecimento do cronograma, assim como os objetivos que serão as ações norteadoras, com estratégias definidas, para que se possam alcançar as metas pré-estabelecidas, durante o programa a ser desenvolvido. Mas como isto se desenvolve? A qual contexto, especificamente, Stufflebeam, o propositor deste modelo, se refere? Quais decisões devem ser tomadas, observando tal contexto?

De fato, ao empreender este estudo, compactua-se com a ideia de Vianna (1995, p.24), quando afirma que:

Os modelos não se propõem a resolver todos os problemas que se apresentam ao avaliador, objetivam, na verdade, permitir que o avaliador dimensione adequadamente os seus projetos, para evitar que deficiências de planejamento invalidem o processo e levem às falsas decisões.

Sendo assim, o modelo CIPP, como tantos outros modelos avaliativos que coexistem, não podem ser considerados como a solução única, sendo a sua escolha, por parte do avaliador, a resultante de um estudo aprofundado de suas características e objetivos, além de sua adequação à realidade a ser avaliada.

Em se tratando da realidade educacional brasileira, compreendemos pensar que o modelo CIPP pode fornecer possíveis delineamentos investigativos que possibilitem a tomada de decisões de gestores administrativos, educacionais e educadores.

Neste aspecto, o contexto avaliado assume fundamental importância, pelo fato de fornecer dados relacionados ao ambiente, quer sejam relativos à sua descrição e ou ao seu funcionamento. Assim, para se avaliar o contexto deve o avaliador delimitar as características oriundas desta realidade, delinear a amostra a ser investigada e estabelecer finalidades em estreita relação com os aspectos já citados.

Avaliar o contexto, desta maneira, pressupõe a tomada de decisões e, ainda, o monitoramento sistemático do que está implementado, ao longo do processo avaliativo, que objetiva a correção de possíveis distorções, ocorridas ao longo do processo na avaliação dos insumos.

### **Modelo CIPP e a Avaliação dos Insumos**

O método utilizado na avaliação de input, insumos ou entrada, pressupõe inventariar e analisar os recursos humanos e materiais disponíveis, as estratégias de soluções e as estratégias de procedimentos referentes à sua aplicabilidade, viabilidade e economia. E utilizar métodos da pesquisa científica, como a pesquisa bibliográfica, as visitas a programas exemplares, grupos consultivos e de ensaios-pilotos.

A relação da avaliação de insumos com a tomada de decisões, em um processo de alteração, se dá a partir da seleção dos

recursos de apoio, as estratégias de solução e o planejamento de procedimentos, isto é, estruturar as atividades de alteração. E proporcionar uma base para avaliar as realizações.

O principal objetivo da avaliação de insumos é ajudar a preservar um programa através do qual eles fazem as mudanças necessárias. Isto é feito através da identificação e análise crítica dos métodos potencialmente aplicados. É uma anunciadora de êxito, de fracasso e de eficácia de uma mudança. Além disso, os relatórios procedentes da avaliação de insumos ajudam aos atores autorizados a escolher um tipo de ação entre outras possibilidades para constituir a avaliação do processo.

### **A relevância da Avaliação do Processo**

O modelo CIPP, institucionaliza um processo cíclico, que dá respaldo às situações de avaliações e decisões que se delineiam a medida em que o programa acontece. É o momento da operacionalização e execução, da regulação processual, no sentido de avaliar o andamento do programa, do monitoramento das ações.

Boniol e Vial (2001) evocam que “o sistema de regulação é o subsistema de pilotagem do sistema avaliado”. E ainda acrescentam que “se promovermos as regulações, estaremos desenvolvendo todo o sistema”. Na realidade, as regulações acontecem no momento da implementação. Portanto a avaliação de processo permeia os objetivos e valora a qualidade dos resultados. Nesse sentido, Lima (2005, p.167) acrescenta que,

(...) é realizada durante o desenvolvimento da ação programada, corresponde a um mecanismo de “feedback” contínuo; informações em nível da reação imediata com os propósitos de: detectar ou prevenir erros e desajustes quanto a estratégias de procedimentos; apresentar informações sistemáticas aos responsáveis pelo desenvolvimento da ação; e manter atualizado um registro de procedimento ao tempo de sua ocorrência.

A avaliação do processo permite implementar as decisões de tal forma, pois no andamento do processo é possível averiguar informações que sejam úteis para decisões posteriores em relação ao programa que irá se desenvolver na próxima fase da avaliação do produto e ou programas posteriores.

### **A avaliação do Produto A relevância da Revisão no Processo**

O ápice de qualquer atividade é a tomada dos resultados. Bonniol e Vial (2001, p.301) contextualizam que “os resultados é que dizem a verdade”. Ademais, considera-se que a eficácia da revisão no Processo está na avaliação do produto. A avaliação dos resultados alcançados, o momento em que o processo encerra, em que os objetivos pretendidos e alcançados são aferidos através da interpretação dos dados na forma de juízo de valor. Para tanto, analisam-se os procedimentos, o processo e os dados enfim os resultados.

Stufflebeam assegura, conforme Viana (2000, p. 108), que em momentos pré-definidos ou no término do programa, é oportuno fazer a reciclagem ou revisão do programa, verificar a sua viabilidade, praticidade, factuabilidade, utilidade, no sentido de aferir os resultados alcançados para tomada de decisão com referência ao programa em curso e programas futuros.

Os procedimentos dessa última fase do processo permitem ao avaliador analisar a situação planejada e a situação obtida e suas discrepâncias, averiguar o ponto crítico da situação para atuar de forma incisiva a fornecer informações para que o gestor educacional tome as devidas decisões cabíveis.

Esta fase de avaliação se constitui da retroalimentação do processo, uma vez que já de posse das informações, dados concretos e experiências, pode se manter critérios, modificar, replanejar, traçar novas metas, para o curso do programa, ou até cancelar em face de efetivar novo programa que seja eficaz.

## Considerações finais

O estudo abordou com aprofundamento teórico os traços históricos da avaliação educacional, através das contribuições de Stufflebeam e que se constitui como suporte para estudos, pesquisas e aplicações da avaliação.

Verificou-se que o modelo CIPP se agrega aos traços históricos da avaliação como um *continuum*, pois perpassa gerações com o seu respaldo teórico e prático aplicável.

## Referências bibliográficas

BONNIOL, J.J; VIAL, M. **Modelos de Avaliação**: Textos Fundamentais .Porto Alegre,Artmed,2001.

LIMA, C.I; CAVALCANTE, S. M. de A.; ANDRIOLA, W.B. Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. *In* Congresso Internacional em Avaliação Educacional. IV. 2008, Fortaleza. **Anais** do IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Fortaleza: Imprensa Universitária. 2008 p.1075-1091. CD ROM.

LIMA, M.A.M. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações**: Contrato de avaliação e Indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *In* Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n.12, p.7-24, jul./de L, 1995.