



Regae - Revista de Gestão e Avaliação
Educativa

E-ISSN: 2318-1338

revistaregae@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Borges, Regilson Maciel; Rothen, José Carlos
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LEITURA DE TEXTOS EM AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL

Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2015,
pp. 83-96

Universidade Federal de Santa Maria
Ciudad de la Habana, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471847064006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LEITURA DE TEXTOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Regilson Maciel Borges

Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

José Carlos Rothen

Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Resumo

O texto resulta de pesquisa que procurou identificar os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento, os problemas considerados legítimos, os princípios básicos não problematizados e aqueles sobre os quais se busca consenso em textos considerados paradigmáticos para o campo da avaliação educacional no Brasil, que se encontram organizados em coletânea publicada em 1982, que focaliza a avaliação de programas educacionais. Utilizou-se, enquanto procedimento metodológico, a epistemologia política formulada por Rothen (2004). Da análise realizada é possível constatar que a definição do que seja avaliação é o ponto primordial para a compreensão de questões relacionadas ao seu alcance, aos seus métodos e mesmo as suas limitações. Os principais problemas apontados pelos autores enfocam, necessariamente, a questões de cunho metodológico, que acabam por incidir sobre os momentos nos quais se busca obter consenso.

Palavras-chave: avaliação educacional, textos paradigmáticos, epistemologia política.

A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE READING OF TEXTS IN EDUCATIONAL EVALUATION

Abstract

This paper is the result of research that aims to identify models and rules adopted for building knowledge, the issues regarded as legitimate, the basics principles not problematized and those on which consensus is required, in texts considered paradigmatic for the camp of educational evaluation in Brazil, that were published in the collection of 1982, which points to educational programas directions. It was used as the methodological procedures political epistemology formulated by Rothen (2004). From the analysis carried out it is possible to observe that the definition of what can be evaluation is the key point for understanding the issues related to their scope, their methods or even their limitations. The main problems cited by the authors focus necessarily on methodological issues, that cover on the moments in which consensus is sought.

Key-words: educational evaluation, paradigmatic texts, political epistemology.

Introdução

O presente estudo apresenta resultado parcial de pesquisa em andamento que se propõe analisar a construção do campo científico brasileiro da avaliação educacional durante a década de 1980. Neste trabalho propomos a leitura e sistematização de textos que compõem coletânea publicada na referida década a partir de uma proposta metodológica nomeada de epistemologia política.

A avaliação educacional está sendo entendida como um campo de conhecimento subdividido em três grandes níveis da avaliação, tal como propõem Freitas et al. (2009): a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de sistemas. O que, por sua vez, nos permite abranger as demais avaliações como subsidiárias destas, ou seja, enquanto subníveis.

A avaliação da aprendizagem refere-se especificamente ao acompanhamento do aluno, cuja responsabilidade é exclusiva dos professores e da escola (Fernandes, 2009). Na avaliação institucional temos embutidas como subníveis as avaliações de currículos e programas educacionais, tendo em vista que ao avaliar uma instituição buscam-se solucionar problemas e promover o conhecimento e a compressão dos fatores associados ao êxito ou fracasso dos programas, projetos, planos, currículos (Belloni; Magalhães; Sousa, 2003). E na avaliação de sistemas encontram-se incorporados como subníveis a avaliação em larga escala e a avaliação de políticas, de responsabilidade do poder público, agindo como importante instrumento de monitoração das políticas públicas (Freitas et al, 2009).

A década de 1980 é simbólica para diversos setores da sociedade brasileira, e isso se deve, em grande parte, pelo contexto pelo qual passava o país, evidenciado nas lutas pela redemocratização, momento em que se discutia, inclusive, uma nova Constituição para a nação, que veio a ser promulgada em 5 de outubro de 1988. É um período em que as políticas, programas e projetos para as diferentes áreas sociais se encontravam em processo de formulação.

No contexto educacional não é diferente. As influências de autores europeus como Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot, Establet, assim como a apropriação de Marx, Gramsci e Snyders para pensar o papel da escola na sociedade capitalista, somados aos estudos de autores brasileiros como Saviani e Paulo Freire, apontavam para outra perspectiva de educação, de cunho progressista (Libâneo, 1986):

O conhecimento construído neste período na área de educação, fundamentado pela sociologia e pela filosofia, veio opor-se a uma teoria educacional marcada principalmente por uma base psicologizante, que reduzia a compreensão do social às influências de contexto e de relações intergrupais. (Sousa, 1998, p. 165)

Essa vertente psicológica também marcava a avaliação educacional no país, conforme observa Sousa (1998), principalmente no que se refere à concepção de que testes bem construídos permitiriam medir com rigor as aprendizagens dos alunos. Essa concepção, que associava avaliação à medida, passou a ser rejeitada por pesquisadores brasileiros interessados na temática da avaliação, que irão buscar outros referenciais para pensar a teoria e a prática da avaliação.

Em 1982 foi traduzido para o português um conjunto de textos organizados por Maria Amélia Azevêdo Goldberg e Clarilza Prado Sousa, no livro intitulado *Avaliação de*

programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios, publicado pela Editora Pedagógica e Universitária. Trata-se de uma obra constantemente referenciada em estudos que têm se voltado para uma retrospectiva histórica da avaliação educacional no Brasil (Sousa, 2005; Saul, 2010; Calderón; Borges, 2013), e cujas abordagens avaliativas dos autores trazidas na obra, “constituem, até hoje, referências para o desenvolvimento de projetos avaliativos” (Sousa, 2005, p. 15).

As organizadoras da obra tem um longo histórico de dedicação a questões relacionadas ao campo da avaliação educacional, que data o início dos anos 1970, quando enfatizam a avaliação de currículos e programas educacionais, subníveis da avaliação institucional (Goldberg, 1973; Goldberg; Barretto; Menezes, 1973; Sousa; Goldberg, 1978ab; 1979ab; Goldberg; Franco, 1980). A importância de seus trabalhos, reconhecida por alguns estudos (Vianna, 1992; Barretto; Pinto, 2001; Sousa, 2005; Saul, 2010), está na tentativa de associar as dimensões técnica e política da avaliação.

Composto por quatro partes, o livro objetiva apresentar uma visão panorâmica do que se tinha por avaliação educacional no momento e compreender que avaliação educacional é histórica. Isso possibilitou à obra uma estrutura que privilegiou o agrupamento de seus capítulos a partir das questões conceituais, sócio-políticas e metodológicas. Nos textos integrantes da coletânea a avaliação de programas é apresentada como uma dimensão específica dentro da complexidade que apresenta o campo da avaliação educacional. Assim, ultrapassando os domínios das aprendizagens, as discussões nela encontradas se dirigem para a área de avaliação de currículo e programas educacionais.

Considera-se que a obra em questão, *Avaliação de programas educacionais*: vicissitudes, controvérsias e desafios, exerce função análoga àquelas que apresentam uma nova definição do campo de estudos, na medida em que acabou sendo compartilhada pelos membros da comunidade científica brasileira interessada nas discussões em torno de uma visão mais qualitativa para a avaliação (Saul, 2010). É tomada nesta perspectiva como uma obra paradigmática.

O entendimento acerca do que são obras paradigmáticas nos é dado por Rothen (2004) que, ao analisar o papel paradigmático das revistas oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep - na formulação de políticas públicas, identifica na obra de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, três tipos de obras científicas, as instauradoras, as de divulgação e as de aplicação do paradigma.

Por obra paradigmática entende-se aquela que altera o padrão de desenvolvimento da ciência e que serve de modelo de ciência adotado por um paradigma. As obras de divulgação, constituídas em grande parte pelos manuais, são aquelas que apresentam os princípios básicos e principais resultados obtidos por uma ciência. Por sua vez, as obras de aplicação discutem os princípios básicos e apresentam soluções técnicas aos problemas derivados de um paradigma:

Pode-se ressaltar que na visão de Kuhn o mais importante não são as regras estabelecidas em um paradigma, mas sim o modelo de ciência adotado, os compromissos metodológicos assumidos por uma comunidade científica. A ênfase nos modelos, em vez de nas regras, permite que se afaste de uma visão jurídica da ciência, isto é, que se afaste da visão de que toda prática científica é avaliada a partir da sua adequação às regras. (Rothen, 2004, p. 96)

Nota-se que na acepção de Kuhn o termo paradigma adquire o significado de “visão de mundo, filosofia ou mesmo ortodoxia intelectual”, nesse sentido “um paradigma prescreve áreas de problemas, métodos de pesquisa e padrões de solução e explicação aceitáveis pela comunidade acadêmica que o adota” (Saul, 2010, p. 55). Diante disso compreendemos que a obra estudada se configura enquanto paradigmática por fornecer textos que foram aceitos por pesquisadores brasileiros interessados na discussão política da avaliação (Sousa, 2005; Saul, 2010).

O olhar retrospectivo da construção do campo da avaliação educacional no Brasil nos possibilita reconhecer que as abordagens avaliativas presentes na obra analisada se tornaram referência para o desenvolvimento de diversos projetos avaliativos em nosso cenário educacional (Barretto; Pinto, 2001; Sousa, 2005), sendo ainda adotada por autores que têm sido frequentemente utilizados como referências para as pesquisas na área da avaliação educacional (Vianna, 1989; 1997; Abramowicz, 1994; 1995ab; Depresbiteris, 1998; Sousa, 2000; Depresbiteris; Tavares, 2009; Saul, 2010).

O texto encontra-se estruturado em duas seções. Na primeira seção são apresentados os procedimentos metodológicos de análise adotados no estudo. Na segunda os textos são analisados a partir da proposta metodológica proposta.

Procedimentos metodológicos: a epistemologia política

A fim de analisarmos os textos que compõem a referida obra, utilizaremos alguns dos procedimentos metodológicos propostos por Rothen (2004) em sua epistemologia política.

Rothen (2004) nomeia de epistemologia política os procedimentos metodológicos que elabora para estudar o exercício do poder do Conselho Federal de Educação, no período de 1962 a 1968. Este conceito é baseado na proposta metodológica de Thomas Popkewitz (1997) para a pesquisa da influência do currículo escolar na elaboração da maneira de ver e de formar o mundo.

A epistemologia política, segundo o autor, “proporciona o contexto dentro do qual devem ser considerados as regras, os modelos” e as concepções de Estado - “através dos quais o mundo é formado”, isto é, através dos quais são construídas “as distinções e categorizações que organizam as percepções”, as propostas de políticas públicas e “as formas de responder ao mundo” -, além de direcionarem a formulação de políticas públicas (Rothen, 2004, p. 95).

A questão central da epistemologia política é saber quais são os “princípios” adotados por um grupo social, “isto é, quais são os princípios que determinam a ação desse grupo” (Rothen, 2004, p. 95). Com isso o autor considera que o estudo deve procurar “identificar o conjunto de princípios a partir do qual a realidade é interpretada/construída” (Rothen, 2004, p. 96). É, portanto, fundamental na análise da epistemologia política a identificação das regras e dos modelos adotados por determinados grupos.

Essa identificação pode ser feita a partir de fontes que expressem a história política e a história da mentalidade de diferentes grupos traduzidos em suas mais variadas formas, tais como estudos, indicações, pareceres, resoluções e que se encontram publicadas em documentos, periódicos científicos livros, e outros meios de difusão de conhecimento. Em nosso caso, trata-se da obra publicada sob organização de Goldberg e

Sousa (1982), que representa a tentativa de associar as dimensões técnica e política da avaliação. Isso implica no estudo do paradigma utilizado pelos autores dos textos. Entendendo-se desta forma que “a epistemologia política é o estudo do paradigma que norteia a ação de grupos na elaboração de políticas públicas e dos procedimentos de legitimação” (Rothen, 2004, p. 98).

A proposta metodológica apresentada pelo autor permite, entre outras questões, identificar os modelos, os problemas e os princípios que norteiam a construção do conhecimento da realidade, que neste estudo se refere à construção do campo brasileiro da avaliação educacional.

Com isso buscamos analisar as concepções paradigmáticas presentes nos textos que compõem a obra *Avaliação de programas educacionais*: vicissitudes, controvérsias e desafios a partir da identificação dos modelos e regras adotados para a construção do conhecimento; identificação dos problemas considerados legítimos pelos autores dos textos; identificação dos princípios básicos não problematizados e identificação dos princípios básicos em relação aos quais se busca obter-se consenso. Deve-se ressaltar que cada item a ser apresentado a seguir situa a discussão das regras, modelos, problemas e princípios no que é o foco específico da obra analisada, ou seja, a avaliação de programas educacionais. De modo que, ao se tratar da definição de avaliação, seus métodos, alcance, funções, profissionalização, e outros, é deste subnível da avaliação educacional que estamos nos referindo.

Análise dos textos: a aplicação dos procedimentos

Nesta seção os textos são analisados segundo a proposta metodológica enunciada, a Epistemologia Política (Rothen, 2004), procurando-se identificar: 1) os modelos e regras adotadas para a construção do conhecimento da realidade; 2) os problemas considerados legítimos; 3) os princípios básicos não problematizados e 4) os princípios em relação aos quais se busca o consenso.

1) Modelos e regras adotados para a construção do conhecimento sobre avaliação

Nos textos analisados identificamos alguns modelos utilizados para a construção do conhecimento sobre avaliação educacional a partir do entendimento conceitual do que seja avaliação.

Worthen (1982) prevê a necessidade de dissociar o entendimento do termo avaliação de outros com os quais é confundida frequentemente, tais como verificação, medida, pesquisa e controle. Para o autor “a avaliação inclui (1) determinar que medidas e critérios deveriam ser usados para julgar o desempenho [...]; (2) decidir se o critério deveria ser relativo [...] ou absoluto [...]; (3) coletar a informação relevante através de medição ou outros meios e (4) aplicar o critério para determinar o mérito ou efetividade” (Worthen, 1982, p. 5).

Para Tyler (1982, p. 35) o processo avaliativo consiste “na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais”. Aparentemente o autor apresenta uma mudança de foco do objeto a ser avaliado, ao privilegiar currículo e programas e parece distanciar-se da avaliação centrada na aprendizagem dos alunos. Contudo, ao relacionar objetivos educacionais ao comportamento dos alunos, acaba por entender que “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo” (p. 35).

Stake (1982, p. 46), entende que “a essência da avaliação consiste em determinar o valor de algo, talvez reconhecendo suas múltiplas dimensões axiológicas e as diferentes percepções de seu valor”. Para o autor, “não é possível realizar estudos avaliativos sem considerar - implícita ou explicitamente (de preferência) - como as pessoas valorizam, em termos subjetivos, os vários planos e produtos educacionais” (p. 46).

Também para Nilo (1982, p. 52) a avaliação implica num juízo valorativo, assim entende, que “a avaliação, a ação avaliativa, mais do que a educação, é de um significado cultural profundo: é o elo entre a educação e a cultura, já que se refere - necessariamente - aos valores (axiologia) de uma cultura e à maneira como esses valores são aceitos.”

Para Guttentag (1982, p. 21) “avaliação é um aspecto do processo de tomada de decisão”. A tomada de decisão aparece ainda na definição de Weiss (1982, p. 23), que entende que “a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisões”, e na definição de Parlett e Hamilton (1982, p. 45), para quem “o escopo principal dos estudos avaliativos é o de contribuir para a tomada de decisões”.

A avaliação, nas definições apresentadas de MacDonald (1982, p. 16) e Weiss (1982, p. 23), é situada numa dimensão política. Para o primeiro “a instância política do avaliador tem consequências na sua escolha de técnicas para coletar e analisar informações”. Para o segundo, “a avaliação é uma atividade racional que se situa num contexto político”, e por isso “a avaliação tem um posicionamento político”.

Caro (1982, p. 10) entende que a avaliação de programas possui duas dimensões, uma preocupada com o julgamento e a outra com a informação. Assim “a avaliação de um programa fornece julgamentos acerca do grau em que os resultados desejados foram ou podem ser alcançados” em que “a informação é de crucial importância no processo avaliativo” (p. 10).

As abordagens mencionadas pelos autores estudados permitem constatar que o termo avaliação sofreu profundas transformações conceituais, de onde emergiram abordagens que a relacionam a consecução de objetivos (Tyler, 1982), a juízo de valor (Stake, 1982; Nilo, 1982), a tomada de decisão (Guttentag, 1982; Weiss, 1982; Parlett; Hamilton, 1982), a afirmações políticas (Macdonald, 1982; Weiss, 1982) e a julgamento (Caro, 1982).

2) Os problemas considerados legítimos

Os principais problemas apontados pelos autores dos textos estão relacionados a questões de cunho metodológico, para os quais apresentam possibilidades a serem consideradas nos processos avaliativos.

Worthen (1982, p. 7) apresenta uma listagem de dez características que deveriam ser incluídas em qualquer boa avaliação. Os componentes são: clareza conceitual; caracterização do objeto da avaliação; reconhecimento e representação das audiências legítimas; sensibilidade aos problemas políticos da avaliação; especificidades das necessidades e fontes de informação; abrangência; adequação técnica; consideração dos custos; padrões/critérios explícitos; julgamentos e/ou recomendações; e relatórios adaptados às audiências.

Caro (1982, p. 11) prevê que a avaliação acompanhe a implantação do programa e forneça uma base para seu posterior replanejamento e aperfeiçoamento. Deste modo, o ciclo de planejamento-ação-avaliação pode vir a ser repetido diversas vezes, até que se atinjam os objetivos ou até que os problemas e objetivos sejam definidos novamente.

Guttentag (1982, p. 22) discute a aplicação da teoria de decisão ao campo da avaliação. Inicialmente, “cada grupo define e hierarquiza seus próprios objetivos para qualquer programa”. Em seguida, “para relacionar os objetivos hierarquizados às inferências, emprega-se a estatística bayesiana em vez da clássica. Isso permite que, a qualquer momento do processo, probabilidades anteriores possam “ser revistas desde que existam dados suficientes” (p. 22).

Stake (1982a, p. 31) apresenta nove métodos que podem ser utilizados para a avaliação de programas educacionais, são eles: medida de rendimento escola; autocrítica da instituição; grupo de prestígio; interação-observação; pesquisa educacional; análise de gestão; análise de política social; avaliação sem objetivo predeterminado; e avaliação contraditória.

Em outro texto, Stake (1982b, p. 46) reforça a necessidade de que a pesquisa repousasse “mais em experiência e significados pessoais enquanto dados e na observação participante e introspecção, enquanto procedimentos metodológicos”. Esses procedimentos implicam em interpretações sistemáticas, “resultantes de bons métodos de observação e interpretação subjetivas”.

Nos demais textos Stake (1982cd) esclarece as possibilidades de estudos avaliativos a partir da contratação de um avaliador partidário de três abordagens, uma centrada nos resultados, a que procura responder às preocupações dos interessados, e as sem objetivos preestabelecidos (Stake, 1982c, p. 57). No outro texto, o autor descreve as opiniões de avaliadores a respeito da “escolha dos métodos de investigação”, da “quantidade de pesquisa básica a ser introduzida na avaliação”, da “publicação na imprensa especializada”, da “divulgação de procedimentos condenáveis”, da “atenção concedida às conclusões da avaliação”, da “utilização abusiva das conclusões”, e de “conselhos finais aos avaliadores” (Stake, 1982d, p. 63-68).

Tyler (1982, p. 36) aponta alguns passos para a construção de um instrumento avaliativo. O primeiro passo trata da definição de objetivos. O seguinte é a identificação de situações que deem ao aluno a oportunidade de demonstrar o comportamento implícito nos objetivos educacionais. Segue-se com o planejamento de um meio para registrar o comportamento do aluno. Em seguida deve-se decidir que unidades serão usadas para sintetizar ou julgar os registros de comportamento apresentados. E, por fim, determinar o grau de objetividade dos métodos de medida e síntese utilizados.

Parlett e Hamilton (1982, p. 41) apresentam a organização e os métodos do que denominarão de “avaliação iluminativa”. Entendem que, inicialmente, o pesquisador deve familiarizar-se bem com a realidade cotidiana da situação a ser estudada, para então proceder com três etapas que se superpõem e estão inter-relacionadas, etapas em que “os pesquisadores observam, questionam depois e, finalmente, procuram explicar”. Neste processo é traçado um perfil de informações que foram coletadas a partir de observação, entrevistas, questionários e testes, e documentos em geral.

Enquanto um campo novo que se apresentava para as discussões sobre avaliação no Brasil (Vianna, 1992), a avaliação de programas acaba se defrontando com diversas contribuições metodológicas de natureza qualitativa. São propostas, modelos, métodos e procedimentos que buscam responder a preocupações que vão desde o papel a ser desempenhado pelo avaliador a quais os melhores instrumentos e estratégias a serem empregados no processo avaliativo.

3) Os princípios básicos da avaliação de programas educacionais não problematizados

É possível encontrar nos textos alguns princípios básicos que são anunciados, mas não são problematizados.

A questão da avaliação formativa e somativa aparece apenas em curtas menções. Quando Parillet e Hamilton (1982, p. 38) reconhecem que uma das preocupações do período estava na função da avaliação formativa e quando Caro (1982, p.11) e Stake (1982, p.30) apresentam breve conceituação e exemplificação de ambas as funções:

A avaliação formativa é planejada com a finalidade de aperfeiçoar um programa ainda em desenvolvimento; a avaliação somativa é planejada para apreciar um produto depois que ele estiver concluído. (Caro, 1982, p. 11)

Já tive ocasião de afirmar que a cozinheira que experimenta a comida faz uma avaliação formativa, enquanto o convidado que a experimenta faz uma avaliação somativa. (Stake, 1982, p. 30)

O estudo de caso aparece em Stake (1982, p. 31) como um dos aspectos principais de seu método “interação-observação”, mas não há maiores esclarecimento de seu emprego em estudos avaliativos. Isso se revelava necessário naquele momento principalmente para os pesquisadores brasileiros, tal como reconhece Vianna (1992, p. 102).

Apenas Caro (1982) questiona a carga de informalidade que muitas vezes se baseiam planejadores e administradores para tomar decisões. Sabe-se que essas abordagens de avaliações assistemáticas e impressionistas, quando emitidas por um especialista, acabam por designar o investimento que será feito neste ou naquele programa.

Weiss (1982) alerta para a necessidade de se aprimorar as práticas avaliativas para que se tenha maior confiança em seus resultados. Também Caro (1982) entende que a avaliação poderá ser aperfeiçoada se os avaliadores conscientizarem administradores, técnicos e representantes da clientela do papel da avaliação no desenvolvimento de programas.

A questão da avaliação interna é ressaltada nos textos de Weiss (1982), quando menciona a necessidade de fortalecer ela para uma influência mais direta e imediata nas decisões, e de Stake (1982), ao considerar que uma avaliação interna será mais formativa do que somativa, assim como fornecerá mais descrições que julgamentos.

O problema do qualitativo e do quantitativo em avaliação é apontado por Stake (1982), que considera ambas necessárias no processo, havendo apenas a necessidade de se encontrar um melhor equilíbrio entre elas.

Outro princípio não problematizado é a questão da divulgação e utilização dos resultados das avaliações realizadas. Para Caro (1982, p. 13), isso se deve a restrição da pesquisa avaliativa “a uma gama bastante limitada de questões, cujos resultados não são plena ou amplamente divulgados”. Já para Worthen (1982, p. 9), os escritos costumam destinar-se mais a especialistas em avaliação do que a professores e técnicos atuantes na escola. O problema para Guttentag (1982, p. 21) está em “como fornecer informações relevantes para as contínuas decisões que devem ser tomada”.

Outra questão levantada é como adaptar a teoria e prática norte-americana de avaliação à realidade latino-americana. Nilo (1982) apresenta alguns elementos que para pensar essa questão, sem necessariamente demonstrar como efetivamente isso poderia ocorrer.

4) Os princípios básicos em relação aos quais se busca o consenso

No que diz respeito à avaliação de programas educacionais, são três os princípios sob os quais se busca consenso nos textos analisados: o primeiro diz respeito à posição subjetiva e política do avaliador, o outro que relaciona a avaliação e a pesquisa, e o que focaliza aspectos da profissionalização do campo da avaliação educacional.

A visão política da avaliação é defendida por Stake (1982, p. 46), para quem a pesquisa em avaliação educacional deve ser mais subjetiva do que objetiva, associando “as experiências e significados pessoais enquanto dados e na observação participante e introspecção enquanto procedimentos metodológicos”. Para ele “o julgamento subjetivo constitui parte central e essencial do ato avaliativo” Stake (1982, p. 46).

Parllet e Hamilton (1982, p. 43) apontam como primeira preocupação da avaliação iluminativa a questão da natureza “subjetiva” do método, uma vez que se se questiona até que ponto as interpretações pessoais podem ser científicas. Contudo, para os autores “qualquer pesquisa requer julgamentos humanos especializados e, conseqüentemente, será sempre vulnerável”.

MacDonald (1982, p. 16) enfatiza a posição política da avaliação, que ocorre a partir do momento em que o avaliador descobre que as questões relativas à ação educativa estão imbricadas no cenário sociopolítico e isto coloca o avaliador numa instância política, capaz de influenciar relações de poder. Por outro lado, Weiss (1982) observa que algumas influências políticas chegam a moldar a própria concepção do estudo-avaliativo, isso porque durante o estudo que está se processando, as pressões políticas podem alterá-lo ou mesmo prejudicá-lo.

O segundo princípio trata das relações entre avaliação e pesquisa e procura mostrar seus pontos de confluência na pesquisa avaliativa. Para Caro (1982, p. 11) o objeto da pesquisa avaliativa podem ser “programas estáveis e bem definidos ou programas novos”, e os pesquisadores avaliativos “podem tomar várias providências no sentido de melhorar sua contribuição ao desenvolvimento de programas” (p. 13).

Guttentag (1982, p. 18) posiciona a pesquisa avaliativa na grande mudança de paradigma. Para ele “a pesquisa avaliativa é a ciência social que está em posição de vanguarda nestas mudanças sociais, por estar intimamente ligada ao desafio de uma sociedade, tal como ele se traduz em seus serviços humanos e sociais”.

Weiss (1982, p. 23) entende a pesquisa avaliativa como uma atividade racional que examina os efeitos de políticas e programas sobre sua clientela, em vista de objetivos previstos, por meio “de métodos objetivos e sistemáticos, a pesquisa avaliativa analisa em que medida as metas são atingidas e examina os fatores associados e resultados satisfatórios ou não”.

O terceiro princípio busca consenso na ideia de profissionalização do campo da avaliação, presente na exigência de especialização aprofundada. Worthen (1982, p. 8) indica que “bons avaliadores costumam elaborar e seguir um plano que lhes indique com precisão as informações que precisam obter e as fontes respectivas”. Mas a responsabilidade do avaliador não se encerra com a coleta, análise e relato dos dados,

pois os dados não falam por si mesmos, por isso é o avaliador, conhecedor dos dados, que conseguirá julgar se o programa é eficiente ou ineficiente, válido ou não.

Para Caro (1982, p. 13) os avaliadores podem desenvolver também formas mais eficientes de comunicar implicações para ação, provenientes de suas próprias descobertas. Isso significa o que Stake (1982, p. 30) denomina como adoção de estilos diferentes que possam ser acolhidos “pelos diversos públicos e mais ou menos úteis aos diferentes clientes.”

A fim de propor respostas a essa questão da comunicação dos resultados pelo avaliador, Parlett e Hamilton (1982, p. 44) consideram que o “avaliador iluminativo” pode dirigir seu relatório a pelo menos três grupos de administradores, os que participam do programa, os que financiam ou supervisionam o programa e o pessoal externo interessado no processo.

MacDonald (1982, p. 16), ao propor três tipos distintos de estudo avaliativos - burocrático, autocrático e democrático -, discute o papel do avaliador dentro de cada um dos tipos. O avaliador burocrático age como um consultor administrativo e seu critério de sucesso é a satisfação do cliente. O avaliador autocrático enfoca problemas ligados à meritocracia educacional e age como um assessor especializado. O avaliador democrático age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos.

A dinâmica das relações entre avaliador e o administrador é ressaltada por Lewy (1982, p. 69), para quem esta relação não deve obscurecer “a importância de se garantir validade aos resultados obtidos”. O autor alerta para o fato de que o avaliador, por mais que esteja interessado em ver suas orientações e sugestões acatadas pelos administradores, não desvie do foco de seu trabalho.

Considerações finais

A construção do conhecimento sobre avaliação educacional no Brasil foi analisada neste trabalho a partir de textos que compõem a obra *Avaliação de programas educacionais*: vicissitudes, controvérsias e desafios.

Nos textos, os autores discutem quatro grandes questões. A primeira diz respeito à definição conceitual da avaliação. A segunda trata da incorporação das dimensões subjetiva e política no processo avaliativo. A terceira procura apontar métodos para a avaliação. A quarta enfoca aspectos da prática profissional da avaliação educacional.

Para cada questão os autores propõem os seguintes princípios: 1º) avaliação consiste em determinar o valor de algo para fins de tomada de decisão, ela possibilita julgar se os resultados desejados foram ou podem ser alcançados; 2º) a avaliação situa-se num contexto político e, como tal, revela o posicionamento político do avaliador. Os avaliadores, por sua vez, influenciam relações de poder, pois produzem informações que funcionam para satisfazer determinados interesses. As influências políticas do avaliador moldam a própria concepção do estudo-avaliativo, assim como influenciam nas escolhas das técnicas utilizadas para a coleta e análise das informações. Ressalta-se que as pressões políticas pela qual passa o avaliador podem alterar e prejudicar o estudo avaliativo, mas nem por isso ele deve obscurecer a validade dos resultados obtidos; 3º) o método através do qual se obtém informação é ponto central na avaliação, mas não existe um método único para a avaliação que convenha a todas as situações, pois o ato

avaliativo é essencialmente subjetivo; 4º) o avaliador deve, no processo avaliativo, ter um plano que indique o que pretende avaliar; deve julgar se o programa é eficiente ou ineficiente, válido ou não, mas não impor seus resultados ao administrador; e deve adotar estilos diferentes para comunicar os resultados obtidos, para que atinja diferentes grupos.

É possível encontrar nos textos outros princípios que são anunciados, mas não são problematizados, é o caso da discussão em torno de questões relacionadas às funções formativa e somativa da avaliação, ao estudo de caso como forma de avaliação qualitativa, do papel da informalidade no processo avaliativo, do aprimoramento de práticas avaliativas, do fortalecimento da avaliação interna, do problema do qualitativo e quantitativo em avaliação, da divulgação e utilização dos resultados da avaliação, e de como adaptar a teoria e a prática avaliativa norte-americana a outras realidades.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 10, 1994, p. 81-101.

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores estudantes: buscando novos caminhos. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 11, 1995a, p. 113-123.

ABRAMOWICZ, Mere. Repensando a avaliação da aprendizagem no curso noturno. *Idéias*, São Paulo, v. 25, 1995b, p. 38-46.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina P. *Avaliação na educação básica, 1990-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2003.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, Lima, Perú, v. XXII, 2013, p. 77-95.

CARO, Francis G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 10-14.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. *Idéias*, São Paulo, n. 8, 1998, p. 161-172.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, 1973, p. 61-72.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MENEZES, Sônia Maria Carvalho. Avaliação educacional e educação de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 8, 1973, p. 5-110.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cortez & Moraes; FCC/DPE, 1980.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

GUTTENTAG, Márcia. Avaliação e Sociedade. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 18-22.

LEWY, Arie. Profissionais e sua profissão. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 69.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 16-17.

NILO, Sérgio U. O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 52-55.

PARLLET, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 38-45.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROTHEN, José Carlos. *Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 2004. 270f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado; GOLDBERG, M. A. Metodologia para avaliação de materiais de ensino. *Boletim*. Academia Paulista de Psicologia, Brasília, v. 1, 1978a, p. 25.

SOUSA, Clarilza Prado; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Avaliação de pequenos números no contexto de um projeto de desenvolvimento de materiais instrucionais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 1, n.7, p.16-34, 1978b.

SOUSA, Clarilza Prado; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Plano de Avaliação - Metodologia. *Boletim*. Academia Paulista de Psicologia, Brasília, v. 1, 1979a, p. 25.

SOUSA, Clarilza Prado; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo (orgs.). *A prática da avaliação*. São Paulo: Cortez, 1979b.

SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Idéias*, São Paulo, n. 30, 1998, p. 161-174.

SOUSA, Clarilza Prado. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, 2000, p. 101-118.

SOUSA, Sandra Zákia M. Lian. 40 anos de contribuição a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, 2005, p. 7-36.

STAKE, Robert. Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982a, p. 30-33.

STAKE, Robert. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982b, p. 46-49.

STAKE, Robert. Conversando sobre avaliação. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982c, p. 57-62.

STAKE, Robert. Como os avaliadores respondem a sete questões essenciais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982d, p. 63-67.

TYLER, Ralph. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 35-37.

VIANNA, Heraldo Marelím. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, 1989, p. 40-47.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, 1992, p. 100-105.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 16, 1997, p. 5-35.

WEISS, Carol. A pesquisa avaliativa no contexto político. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 23-27.

WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (orgs.). *avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, p. 4-9.

Regilson Maciel Borges é estudante de doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, com financiamento do CNPq. Tem mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior.

Endereço: Rod. Washington Luiz, km 235 - 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil.

E-mail: regilsonborges@gmail.com.

José Carlos Rothen é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Tem doutorado em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior.

Endereço: Rod. Washington Luiz, km 235 - 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil.

E-mail: jcr3219@yahoo.com.br.

Recebido em 17 de outubro de 2014.

Aceito em 12 de dezembro de 2014.