

Revista
PRAIAVERMELHA

Estudos de Política e Teoria Social

v. 25 n. 2

Julho/Dezembro 2015

Rio de Janeiro

ISSN 1414-9184

Revista Praia Vermelha	Rio de Janeiro	v. 25	n. 2	p. 299-484	Jul/Dez 2015
------------------------	----------------	-------	------	------------	--------------

Epistemologia da Avaliação: Fundamentos para compreensão da avaliação em políticas sociais

Eliвания Silva Moraes & Meirecele Caliope Leitinho

RESUMO

Este estudo discute as diferentes concepções de avaliação fundadas em paradigmas epistemológicos de compreensão da realidade social e do homem, a fim de propiciar uma compreensão de como esses paradigmas se desdobram em perspectivas avaliativas num âmbito mais geral e em particular, influenciadores da avaliação nas políticas públicas. A metodologia de construção desse estudo foi a análise bibliográfica fundada na pesquisa e leitura das obras dos autores de referência no campo da avaliação e uma análise reflexiva de autores que tematizam a avaliação educacional e a avaliação de políticas sociais. A importância desse estudo reflexivo reside na sua contribuição para o aprofundamento da compreensão filosófica e política dos modelos de avaliação das políticas sociais que estão em curso, indo às fontes primárias, aos autores que propuseram cada modelo avaliativo a fim de evitar distorções de compreensão das concepções e práticas avaliativas em políticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Epistemologia.
Avaliação.
Modelos Avaliativos.
Políticas Sociais.

Recebido em 05/04/16.

Aprovado em 09/03/17.

Epistemology of Evaluation: Foundations for understanding evaluation in social policies

This study discusses the different conceptions of evaluation founded on epistemological paradigms of understanding of social reality and human being, for the purpose of providing a comprehension of how these paradigms unfold in evaluative perspectives in a broader context and in particular, evaluation of influencers in public policies. The construction methodology of this study was a literature review based on the research and reading the works of reference authors in the field of evaluation and a reflective analysis of authors thematizing educational assessment and evaluation of social policies. The importance of this reflective study lies in its contribution to the deepening of philosophical understanding and political models of evaluation of social policies which are going on, going to primary sources, the authors who proposed each evaluation model in order to avoid understanding distortions of concepts and evaluative practices in social policies.

KEYWORDS Epistemology. Assessment. Evaluation Models. Social Policies.

Revista Praia Vermelha	Rio de Janeiro	v. 25	n. 2	p. 333-350	Jul/Dez 2015
------------------------	----------------	-------	------	------------	--------------

Introdução

A avaliação é, atualmente, uma área de uma enorme complexidade técnica e científica tornando-se um dos vetores mais complexos nas Ciências Sociais, necessitando, ademais de seu caráter político, histórico, econômico e social, de um caráter científico e epistemológico.

Assim sendo, Vianna (2000) destaca que o campo da avaliação comporta um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas, mas não constitui uma teoria geral, ressaltando seu caráter inacabado, processual e humano e afirma:

Avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas possíveis causas, estabelecer prováveis sequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. (VIANNA, 2000, p. 18).

A avaliação também se encontra dentro de uma ambivalência: por um lado, se reconhece a sua pertinência e utilidade; por outro, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas sociais.

Para dar conta dessa complexidade da avaliação, presenciamos posicionamentos de abertura na área da teoria e prática avaliativa, que se utilizam de forma combinada de instrumentos quantitativos e qualitativos, percebendo assim a complementaridade desses campos e, portanto, superando uma visão dualista. Assim, observamos a integração de perspectivas descritivas, interpretativas e compreensivas, de estudos horizontais e verticais, de práticas experimentalistas e de investigação-ação.

Portanto, desenvolvem-se um pluralismo de concepções e práticas em avaliação que devem, no entanto, respeitar o princípio da adequabilidade para que não cheguem a realizar uma conciliação mal feita ou muitas vezes colidente de ideias e práticas, assim instituindo um sincretismo epistemológico e metodológico.

A avaliação trata-se, pois, de um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está sendo avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (FERNANDES: 2013: p.13).

Mesmo com muitos avanços na contextura epistemológica, a avaliação ainda é percebida por muitos como uma área puramente praxiológica, de atuação técnica, e ainda “prevalece à injustificada confusão entre avaliação e mensuração” (VIANNA: 2000: p.24-25).

Para Bruyne et al (1995), o que distingue a avaliação no âmbito do senso comum da avaliação cientificamente estruturada é que esta representa uma prática metodológica constituída pela interação de quatro polos: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico. “Ao apresentarmos diferentes definições de avaliação, antecipamos a ideia de que, no processo de formação do avaliador, a definição que formulamos, ou aceitamos, condiciona os procedimentos do avaliador.” (VIANNA: 2000: p.24).

Pela análise de variadas produções acadêmicas no que se refere à avaliação de programas e políticas sociais e educacionais, Serapioni (2016) afirma observar um consenso entre diversos autores da área sobre as concepções de avaliação, a saber:

Pelo menos três elementos aproximam a maioria das definições apresentadas: a) a avaliação surge no sentido de formular juízos sobre o valor ou mérito de uma intervenção que visa modificar a realidade social das comunidades; b) é colocada ênfase na sistematicidade e rigorosidade dos procedimentos de recolha de dados que suportam o julgamento do mérito e valor das ações; c) confere-se destaque à avaliação como ferramenta indispensável para a tomada de decisões, já que oferece aos gestores todas as informações necessárias para aprimorar o processo de planejamento e de gestão dos programas, serviços e políticas. (SERAPIONI: 2016: p. 62).

Desta forma, a avaliação como área do conhecimento e da prática articula concepções e métodos, valores e posicionamentos morais. Refere-se à tomada de decisões que implicam posicionamentos políticos, indicando uma análise específica para um determinado contexto e relacionando-se, sobretudo, ao humano, aos sujeitos multideterminados e multifacetados.

Epistemologia da Avaliação: concepções e práticas

Pensando a avaliação numa perspectiva histórica, é comum afirmar-se que a avaliação, como disciplina científica, é um projeto moderno. “Com efeito, é necessário pensar esse campo como uma região de saber científico que emerge, sobretudo, no decorrer do século XX, a partir do paradigma da ciência moderna” (LIRA: 2010: p.95). Historicamente, no entanto, houve rupturas epistemológicas anteriores ao projeto de avaliação na Modernidade. Para Lira (2010), a avaliação na Pré-História vinculava-se ao conhecimento puramente mítico, sem a utilização das funções psicológicas superiores, onde está situada a avaliação.

Na primeira ruptura epistemológica, passou-se para a Idade Antiga, quando o desenvolvimento do conhecimento verdadeiro superava o mito e vinculava-se à Filosofia, no espaço da epistemologia grega. Seguindo a epistemologia medieval em que o conhecimento científico se fundamentava hegemonicamente na fé, na razão, na interpretação e na busca das verdades universais com suporte na contemplação do divino, a avaliação foi guiada pelas intenções de classificação e controle disciplinar, de cunho moralizante.

Rompendo com o obscurantismo da Idade Média, múltiplos paradigmas explicativos da realidade emergem na Modernidade, tais como o empirismo, de Francis Bacon, e o racionalismo, de René Descartes, a teórica crítica marxiana e o positivismo de August Comte, todos atentos a uma concepção de ciência e a definição de um método de conhecimento da realidade, fundado numa epistemologia.

Na Idade Moderna, com todas as transformações advindas da ascensão da forma de sociabilidade e organização do trabalho capitalista, a busca pelo conhecimento científico associava-se ao método racional. Emergem daí as primeiras formas de avaliação voltadas para o conhecimento da realidade, um conhecimento baseado em dados empíricos e fundamentalmente ancorado em aspectos quantitativos. Surgem os exames escritos aplicados na escola e na universidade, que compõem a denominada pantometria moderna.

Tomando por base o positivismo como paradigma subjacente à avaliação ligada a quantificação e à análise estatística, Bruyne et al (1995: p.25) acentua que “a característica própria do quadro de referência positivista nas ciências sociais, onde se insere a pesquisa avaliativa, é a abordagem heurística orientada pela observação de dados da experiência, das leis gerais que regem os fenômenos sociais”.

Desta feita, talhada no solo da ascensão do pensamento moderno, a avaliação, no dizer de Guba e Lincoln (1989), caracteriza-se como medida e descrição (positivismo e pós-positivismo) e como julgamento de valor e de mérito e como negociação (construtivismo).

Na busca de superação do pensamento tradicional e seu enfoque nos aspectos puramente quantitativos da avaliação, a epistemologia contemporânea permite que a avaliação conquiste, definitivamente, ares de atividade científica. Liberta-se do domínio único da medida e adiciona aspectos qualitativos, como o julgamento e o posicionamento ético, características da essência do ato humano de avaliar.

A abordagem docimológica tradicional, baseada no instrumento e na administração da prova, cedeu lugar a uma perspectiva fortemente centrada nos aspectos metodológicos. Hoje em dia é o debate paradigmático que mobiliza o interesse dos especialistas, uma vez que as metodologias só tem sentido no contexto de uma problematização mais vasta de cariz epistemológico. (RODRIGUES, 1993, p. 10).

Para caracterizar a história do pensamento avaliativo, muitos autores periodizam os momentos da avaliação em: Idade da Eficiência e da Testagem (1900 a 1930), a Idade da Inocência (1946 a 1957) e a Idade do Desenvolvimento (1958 a 1972).

Na Idade da Eficiência e da Testagem, o desenvolvimento de modelos da avaliação tiveram por método característico a quantificação – ou a “pantometria” moderna – que faz a ligação entre a operacionalização das hipóteses e a coleta de informações, ordenando o universo semântico do discurso, reduzindo-o a um universo simbólico de números e autorizando, então, a comparabilidade numérica e a aplicação de métodos de tratamento quantitativos.

Com objetivos claramente instrucionais, a aplicação de testes objetivos-ditados, escrita, composição – determinavam a qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que se estabelecia o crescimento dos testes estandardizados. Nos EUA, estes testes passaram a ser utilizados para se fazer inferências sobre a efetividade dos programas educacionais, a fim de avaliar o desempenho curricular ou mesmo dirigidos a questões localizadas.

Essa época teve grande impacto para a história da epistemologia da avaliação. Como influência básica, principalmente nas primeiras formas de avaliação de pessoal, tivemos o paradigma da Administração Científica, defendido por Taylor e Fayol.

Consolidando o positivismo como paradigma de fundamento da avaliação, na Idade da Inocência (1946 a 1957) a avaliação deixou de ser usada como propósito socialmente relevante, embora ela tenha continuado a ser foco do desenvolvimento científico. Neste período de expansão educacional, a avaliação relacionou-se ao desenvolvimento de testes estandardizados, procedimentos estatísticos sofisticados e pesquisas visando à inferência causal. Ainda permanecia a centralidade das técnicas psicométricas e docimológicas. A concepção mais divulgada e aceita nesta época era que a avaliação, para se constituir científica, deveria ser orientada essencialmente pelo método, negligenciando-se a teoria na sua constituição metodológica.

Como transição do paradigma positivista para o pós-positivista, surgem as ideias de Ralph Tyler, considerado um dos precursores da avaliação curricular, fundamentado na filosofia racionalista para desenvolver seu modelo avaliativo orientado por objetivos. Na sua obra “Basic Principles of Curriculum and Instruction” (1969), com suporte nas ideias de John Dewey, postula que a melhoria da qualidade do ensino dependia da definição dos objetivos educacionais a serem atingidos pelos estudantes no processo instrucional.

No âmbito da política social essa concepção de avaliação traz a necessidade de se estabelecer uma relação causal entre a modalidade da política social avaliada e seu sucesso ou fracasso, tendo como parâmetro a relação entre objetivos, intenção, desempenho e alcance de objetivos.

Na concepção de Tyler, à medida que se tornavam claros e bem definidos os objetivos educacionais em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes esperados dos alunos ao final do processo ensino-aprendizagem, mais claro seria para o professor acompanhar em que medida os estudantes estavam atingindo os objetivos prefixados, permitindo, assim, o acompanhamento mais eficaz do processo ensino-aprendizagem. Pressupunha-se que a identificação de objetivos educacionais deveria ser dependente de necessidades locais do projeto de desenvolvimento de um dado currículo.

Marcando a abordagem racionalista e teórica de Tyler, Lira (2010: p.118) expõe:

A avaliação é tomada sob uma dada racionalidade, ensejando a formulação de um modelo avaliativo que deve ter por referência certas “hipóteses” formuladas a priori, sob a forma de metas e objetivos desejados a serem alcançados, que serviriam de parâmetro para a avaliação dos resultados.

Na prática, a ideia de Tyler era informar aos professores sobre o que os estudantes estavam aprendendo e onde eles estavam tendo dificuldades, objetivando melhorar o currículo e o programa instrucional e não ranquear os estudantes. Identificada com a investigação de valores, a avaliação proposta por Tyler, dado o seu caráter sistemático, instituiu uma variedade de procedimentos avaliativos, entre testes, questionários, fichas de registro e escala de atividades, no sentido de colher evidências sobre o comportamento dos alunos no que concerne à consecução dos objetivos curriculares.

A avaliação irá, pois, identificar em que grau as mudanças comportamentais estão ocorrendo. Vale mencionar que, na denominada Idade da Inocência, a racionalidade tyleriana foi utilizada extensivamente para treinamento dos professores no desenvolvimento dos testes.

Na chamada Idade do Desenvolvimento (1958 a 1972), com a expansão da atividade avaliativa e com o advento de transformações ocasionadas por fatos que evidenciaram o avanço tecnológico da Rússia, como o lançamento do *Sputinik* em 1957, os EUA viram a necessidade de investir na educação para retomar a hegemonia científica, o que desencadeou um grande movimento de reforma educacional nos anos de 1960 naquele país.

Neste período, como já assinalamos, com a expansão da avaliação, surgem posicionamentos críticos e propostas alternativas à então posição hegemônica de Tyler, advindas principalmente de Lee J. Cronbach (1983) e Michael Scriven (1967), Robert Stake (1967) e Daniel Stufflebeam (1971).

Cronbach (1983) pressupõe que algumas técnicas e hábitos dos especialistas em avaliação na época eram insuficientes para dar conta dos estudos curriculares naquele contexto histórico. Para o autor, a avaliação previa a coleta de dados e uso de informações para fundamentar a tomada de decisões sobre um determinado programa educacional, não ficando, porém, restrita a aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração (VIANNA: 2000: p.56).

Assim, a avaliação é um método capaz de obter informação fiável com um determinado propósito, afirmando desta forma o caráter teleológico da avaliação, caracterizando-a como uma prática gerencialmente dirigida e inteiramente ligada à tomada de decisões. Desse modo, a avaliação não está distante das questões metodológicas e pode ser utilizada tanto para a melhoria de um curso, currículo ou programa, quanto para fundamentar decisões sobre indivíduos, a exemplo das necessidades docentes ou discentes, ou mesmo como regulação administrativa. Vale ressaltar que os

instrumentos de medida, para esse autor, variam de acordo com o tipo de decisão a ser tomada.

Aqui, cabe destacar algumas ideias importantes para o mencionado autor:

1. Não basta identificar os efeitos de um programa, mas é necessário estabelecer como os efeitos são atingidos, gerando uma rede explicativa do mesmo, o que faz com que a metodologia ou ações práticas e mesmo os instrumentos de avaliação sejam guiados ou fundamentados por uma teoria;
2. Ao tratar da avaliação como um empreendimento cuja tarefa mais importante é a melhoria dos programas, cursos e currículos, finca, de modo pioneiro, as raízes do conceito de avaliação formativa, posteriormente desenvolvido por Michael Scriven (1966);
3. Concebe que não há incompatibilidade entre um controle experimental e o uso de informação qualitativa ou interpretação subjetiva e;
4. Reconhece o caráter multidimensional da avaliação, intuindo que a avaliação lida com fenômenos complexos.

Sendo uma atividade complexa e multidimensional, a responsabilidade da avaliação deve ser de um grupo, como destaca Vianna (2000: p.76): “Nenhum avaliador sozinho, na opinião de Cronbach, possui um conjunto de qualificações, por mais capaz que seja para tomar todas as decisões relacionadas ao planejamento e à interpretação dos dados”.

Mesmo percebendo, no entanto, a multidimensionalidade do fenômeno avaliativo, o foco deste modelo é a necessidade de tomada de decisão na contextura gerencial. Para Lira (2010), a concepção de Cronbach potencializa a perspectiva de Tyler acrescentando a dimensão decisória.

Dentro desse movimento de expansão e reconceituação do terreno da avaliação educacional, têm espaço, em 1965, as ideias de Stufflebeam, autor também centrado na dimensão decisória da avaliação, caracterizando-a como uma definição operacional de avaliação.

Com amparo nesta concepção, Stufflebeam posicionou o seu modelo entre os pós-positivistas e o construtivismo, sendo suas concepções e métodos considerados como um ponto de inflexão na história epistemológica da avaliação. Esse modelo também exprime a avaliação relacionada com situações de decisão, como se reporta Vianna (2000: p.104):

As situações de decisão são uma consequência direta da própria definição de avaliação, isto é, a abrangência de uma avaliação e o seu rigor são em grande parte determinados pela importância da decisão a ser tomada. Por sua vez, a importância da decisão está ligada ao significado da mudança que pretende introduzir.

Para guiar as avaliações somativas e formativas de objetos múltiplos (pessoal, programas, projetos, produtos, instituições e sistemas educacionais), sugeri o Modelo CIPP, que tem por conceitos nucleares Contexto, Inputs, Processos e Produtos, e define, como foco de avaliação correspondente, os objetivos, planos, ações e resultados.

Na avaliação do contexto, tipo geralmente mais usado em avaliação, investigam-se as necessidades, problemas, oportunidades e demais fatores que apoiam na tomada de decisões e ajudam a definir os objetivos e as prioridades, sendo o referido tipo de avaliação por isso relacionado ao planejamento das decisões.

O momento do *input* avalia estratégias alternativas, planos e recurso, a fim de decidir que planos devem ser considerados ou como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa. Segundo Viana (2000: p. 107): “A avaliação dos insumos resulta na especificação dos materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento; enfim, oferece todos os elementos necessários a concretização dos objetivos”.

Na observação dos processos, avalia-se a implementação dos planos e identificam-se as ameaças desenvolvidas nas ações. A avaliação dos produtos averigua os resultados, observando aqueles pretendidos e os não pretendidos, de curto, médio e longo prazos.

A avaliação do processo, destinada à implementação de decisões, realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento dos projetos desde o seu início. O seu objetivo é detectar deficiências de planejamento ou implementação e monitorar vários aspectos do projeto, a fim de identificar e corrigir possíveis problemas (VIANNA: 2000: p.107).

Para esse autor, a tarefa-chave da avaliação é prover informações a fim de subsidiar a tomada de decisões. Assim como Cronbach, considera que a definição de objetivos na avaliação é fundamental para a realização do processo avaliativo, tendo em vista que essa análise proporciona o aper-

feiçãoamento das políticas, programas e/ou projetos avaliados. O modelo avaliativo proposto por Stufflebeam não elimina o uso de objetivos, sendo estes considerados como “padrões para avaliação” ou parâmetros fundamentais que interferirão diretamente na execução do processo avaliativo, definindo a avaliação como empreendimento plenamente racional.

Como lembra Vianna (2000), Stufflebean inova quando menciona a necessidade de uma meta-avaliação. Outros pontos discutidos em seu modelo avaliativo são o compromisso da avaliação educacional com a melhoria da educação, a preocupação com problemas éticos e as inflexões da avaliação sobre pessoas e instituições.

Lira (2010) destaca que Stufflebeam assume o racionalismo crítico pós-positivista, como fundamento de suas ideias sobre o *locus* educativo, embora leve em conta dois elementos-chave próprios do paradigma construtivista, a saber: consideração da dimensão axiológica em seu cerne teórico-morfológico (valores nucleares) e a incorporação do contexto no processo avaliativo. A seu ver, esses dois elementos preparam melhor o avaliador para aproximar-se da realidade que é objeto da avaliação.

Quando a avaliação passa a ser situada como atividade científica, há, para Lira (2010), uma ruptura epistemológica. Na acepção de Bachelard, quando há uma transição do racionalismo positivista e pós-positivista para o construtivismo, temos outra ruptura do mesmo nível e alcance do anterior. A próxima ruptura situará a avaliação sob um paradigma crítico reconceituado pelo Pós-Modernismo.

A abordagem construtivista que tem como cerne a valoração no processo avaliativo é representada por Scriven, Guba e Stake. Nesta, a avaliação é orientada para os participantes e tem por características: dependência do raciocínio indutivo, uso de uma multiplicidade de dados, desenho metodológico emergente e flexível e o foco em múltiplas realidades. Tal geração - considerada a terceira geração da avaliação - exprime de modo indelével a dimensão axiológica no centro da empresa avaliativa.

Na concepção de Scriven (1966) a avaliação tem múltiplos papéis, mas um só objetivo: julgar o mérito e o valor de um objeto sob avaliação. A avaliação refere-se a um valor observado comparado com algum padrão e caracteriza-se como ato cognitivo e enquanto agir para a transformação da realidade.

Esse autor é responsável pela clássica divisão entre avaliação somativa e avaliação formativa. A avaliação formativa refere-se a uma avaliação processual, que ocorre ao longo do desenvolvimento de um projeto ou programa, com vistas a munir de informações úteis os responsáveis a fim de promover seu aprimoramento. A avaliação somativa, a qual ocorre ao término de um projeto ou programa educacional, possibilita a sistematização de informações e dados que tratem da importância, valor ou mérito dos produtos educacionais.

As reflexões sobre a avaliação proposta por Scriven abordaram ainda a alta “dose de retórica” da descrição de objetivos em muitos programas e projetos educacionais, e preocuparam-se em estabelecer critérios para a avaliação de qualquer produto educacional. O autor acrescentou ainda, a essas reflexões, a necessidade da participação de avaliadores que sejam *experts* em áreas específicas, tendo em vista a impossibilidade de um avaliador dominar diversas áreas de conhecimento, como já anotou Stufflebeam.

Scriven também defende a ideia de efetivar-se a avaliação das avaliações, ou seja, a meta-avaliação, o que também faz parte do pensamento de Stufflebeam. Ainda se preocupa, segundo Vianna (2000), com os altos custos da avaliação, argumentando a impossibilidade de realizar avaliações a custo zero e valorizando os benefícios da avaliação para o aluno, o currículo e para a instituição educativa.

Robert Stake (2013), partindo de Scriven, argumenta que a avaliação possui dois atos básicos: a descrição e o julgamento. Esse autor é responsável por estabelecer os princípios da avaliação responsiva em contraposição à avaliação pré-ordenada. A avaliação responsiva dirige-se para a descoberta do mérito e das falhas do programa.

No modelo de avaliação responsiva, Stake propõe que o planejamento seja parte essencial da avaliação, para que todas as suas fases aconteçam sem atropelos ou sobrecarga. Destaca, como dimensão importante, o relacionamento entre avaliador e instituição avaliada, ressaltando o envolvimento entre estes num projeto dessa ordem, o qual deve dirimir inquietações e esclarecer dúvidas de ambas as partes.

O estudo de caso é o modo de investigação da realidade preferido desse modelo avaliativo, esperando-se que ele capte a realidade de um caso singular, estudando a particularidade e ao mesmo tempo a complexidade. Argumenta ainda o autor, que existem tipos de estudo de caso diversos. O

estudo de caso intrínseco enfoca a compreensão de um caso em particular, o teor instrumental objetiva compreender aspectos controversos ou aprimorar uma teoria, e o estudo de caso coletivo que se fundamenta no estudo de vários casos, a fim de desenvolver uma pesquisa sobre fenômenos, populações ou condições gerais (VIANNA: 2010: p.140-141).

Assim sendo, a ideia de dissociação entre quantitativo e qualitativo não encontra espaço nas reflexões de Stake. Ao contrário, este destaca a riqueza das pesquisas avaliativas que empregam essas dimensões como complementares.

Com amparo nesse apanhado histórico-conceitual das concepções e práticas acerca da avaliação educacional, podemos ressaltar a importância de compreendermos as bases epistemológicas e teóricas das diversas perspectivas - determinadas no tempo e no espaço - o que interage em termos de superação e continuidade das propostas avaliativas. O autor destaca, ainda, a associação entre a credibilidade da avaliação e a credibilidade do avaliador, que deve ter competência técnica e experiência suficiente para empreender a coordenação de uma equipe de avaliação (VIANNA: 2000: p.163).

Na sua perspectiva, existem três grandes conjuntos de modelos avaliativos, a saber: a avaliação por objetivos, referenciada em Tyler, as avaliações descritivas, que não se preocupam com a emissão de juízos de valor, defendidas por Stufflebean e Cronbach, e a avaliação que implica julgamento, defendida por Scriven.

Acerca da periodização ou agrupamento dos modelos avaliativos, Lira (2010) fundamenta a existência de três gerações anteriores à avaliação construtivista e responsiva. A primeira caracteriza-se pela *mensuração*, atrelando a avaliação aos desempenhos escolares. A segunda se expressa pela *descrição*, a qual se fortalece nos anos 1930/40, fundada no nascimento da avaliação de programas e pela necessidade de saber como funcionavam os currículos na prática. A terceira geração é a do *juízo* - anos 1960 - no qual a avaliação deve permitir o julgamento de uma intervenção, exprimindo seu mérito e sua relevância. A quarta fase caracteriza-se pela institucionalização da avaliação construtivista e responsiva, a qual surge nos anos de 1990, trazendo os conceitos da avaliação inclusiva e participativa, realizada num processo de *negociação*.

Com arrimo nesse estudo inicial das diversas concepções de avaliação educacional optamos por nos fundamentar, nesta pesquisa, na abordagem

responsiva e construtivista da avaliação educacional, a qual destaca a incorporação do contexto no processo avaliativo e a dimensão axiológica intrinsecamente relacionada com o processo decisional (RODRIGUES, 1993).

Destacamos, como características desta perspectiva que fundamentará nossa investigação, o uso de uma multiplicidade de dados, o desenho metodológico emergente e flexível, o foco em múltiplas realidades e a orientação para os participantes (LIRA, 2010). Dos autores que fundamentarão nossa análise, destacamos Guba e Lincoln (1989), Scriven (1966, 1991) e Stake (2000).

Mais próximo do paradigma da teoria crítica, nos apoiaremos nas ideias e proposições metodológicas de Saul (1988), as quais destacam a centralidade da categoria emancipação e propõem que a avaliação seja grupal, colaborativa, e não uma ocupação individual, tendo como princípio fundante a autodeterminação, ou seja, a capacidade que as pessoas têm de traçar seu próprio curso de vida, sendo por isso uma avaliação eminentemente relacional e processual.

Vale destacar que o paradigma da teoria crítica tem como fundamento a perspectiva freiriana e a pesquisa participante (GUBA apud LIRA, 2010) e destaca: no âmbito ontológico, sua concepção relativista, onde existem realidades na forma de múltiplas construções mentais, social e experimentalmente baseadas, locais e específicas, dependentes da forma e dos conteúdos e das pessoas que as sustentam; no âmbito gnosiológico, funda-se no subjetivismo, no sentido que o investigador e investigados estão fundidos em uma entidade singular; no âmbito metodológico, fundamenta-se na hermenêutico-dialética, no sentido de que as construções individuais são elucidadas e refinadas hermeneuticamente e contrastadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou umas poucas construções nas quais há consenso substancial (LIRA, 2010, p.142).

Neste modelo, propõe-se, então, um repensamento coletivo, o que enseje aos sujeitos envolvidos uma reflexão crítica aprofundada sobre a política, o programa ou o projeto, capaz de desafiar-los para sua transformação, efetivando uma ruptura com práticas autoritárias e/ou tutelares (SAUL: 1988: p.16).

O modelo de Avaliação Emancipatória de Saul caracteriza-se, ainda, por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Ancora-se nos princípios metodológicos: autenti-

cidade e compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática ou retorno das informações aos grupos de base, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão, *feedback* aos intelectuais orgânicos, ciência modesta e técnicas relacionais (SAUL:1988: p.51), e nos conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Uma avaliação emancipatória no âmbito das políticas sociais poderia compreender três pressupostos a saber: 1. Deve se situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia; 2. Deve superar os enfoques restritos e unilaterais e 3. Deve discutir a (im) possibilidade de equidade e justiça social no capitalismo.

Nesta perspectiva de avaliação há ainda alguns aspectos fulcrais a considerar: se há seguimento dos imperativos dos organismos internacionais; se a formulação e implementação de direitos favorece os trabalhadores ou os empregadores; se investe em políticas estruturantes de geração de emprego e renda; e se fortalece e respeita a autonomia dos movimentos sociais.

Como bem afirma Offe (1991: p.56):

“Esses elementos não constituem tópicos ou indicadores de análise, ao contrário, devem permear e estruturar as avaliações de políticas sociais, de modo a construir os elementos que permitirão ao avaliador atribuir sentido e significado às políticas sociais e compreender que são as relações de poder, de coerção e de ameaça, legal e politicamente sancionadas, bem como as oportunidades correspondentes da realização de interesses, que determinam o grau de “justiça social” que a política social tem condições de produzir” (OFFE, 1991).

Assim sendo, a avaliação numa perspectiva crítica e emancipatória salienta que a investigação dos fenômenos sociais deve considerar a múltipla causalidade e múltipla funcionalidade destes dentro de uma visão de totalidade. No âmbito da avaliação das políticas sociais, essa perspectiva paradigmática investe na percepção das contradições inerentes à natureza das políticas sociais como estratégia do capital para assegurar a reprodução das relações sociais, mas também como garantia de ganhos para os trabalhadores quando impõe limites aos ganhos do capital.

Considerações Finais

A complexidade da avaliação e, particularmente, a avaliação de políticas públicas, se amplia se pensarmos nas múltiplas determinações do real, nas demandas sociais e políticas na contemporaneidade que exigem respostas mais urgentes num tempo cada vez mais acelerado.

Por tal motivo, as dinâmicas avaliativas pertencem cada vez mais ao durante e não ao após, e necessita cada vez mais em pensar na produção de uma cultura de avaliação que mobilize os sujeitos constituintes e constitutivos das políticas sociais e educacionais.

Nesse artigo, procuramos aprofundar uma visão ampla da avaliação, caracterizando os veios epistemológicos que configuram e dão sentido aos modelos e práticas avaliativas diversas. Neste destacamos o contexto histórico e os principais autores, clássicos e contemporâneos, que fundamentam formas e práticas avaliativas presentes atualmente na avaliação das políticas sociais.

Com esse destaque para a compreensão da epistemologia da avaliação pretendemos contribuir para uma visão multideterminada e multifacetada da avaliação, não só fundada no aqui e no agora, destacando que esta deve se sobrepor a mera composição de técnicas e instrumentos e se situar no âmbito da identificação da concepção de Estado e de política social que determina seu resultado e, entendendo por fim, que para cada tipo de avaliação é apresentado um leque infindável de métodos, técnicas e instrumentos de aferição.

Consideramos, pois, que a avaliação decididamente não é um ato neutro nem exterior às relações de poder: é antes um ato eminentemente político e uma atividade interdisciplinar, que relaciona a visão de avaliação a uma concepção de educação e em última instância a uma concepção de sociedade.

Investigando as produções mais recentes sobre avaliação educacional, encontramos propostas inovadoras, entre as quais destacamos a avaliação anarquista, a qual – para além da avaliação emancipatória – propõe a quebra do poder decisional centrada no professor e intenciona o verdadeiro exercício de autonomia, autogestão, autoavaliação e a vivência da liberdade (OLIVEIRA: 2016).

Como observamos são muitos os modelos e as práticas. Analisar mais profundamente a epistemologia da avaliação nos permite discernir sobre

um conjunto discursivo sobre a temática em determinado tempo histórico e nos possibilita, ainda, compreender os avanços e recuos das concepções de avaliação e proposições de práticas avaliativas.

Essa compreensão é fundamental na proposição de modelos e práticas avaliativas, no desenvolvimento e inclusive no questionamento de avaliações que são postas em diferentes contextos para as políticas públicas em geral e para as práticas educacionais em particular.

De fato o que vemos configurado na realidade atual é um modelo de Estado Avaliativo que se afirma como orientado para a qualidade dos serviços prestados à população pelas políticas públicas e a excelência do ensino viabilizado pelas políticas educacionais para todos os níveis de formação. O Estado Avaliativo justifica-se ainda, pela necessidade de racionalização de recursos e melhor aplicabilidade destes.

No entanto, a atenção às concepções que sustentam esse Estado Avaliativo e suas configurações em modelos e práticas dessa natureza, torna-se imprescindível na medida em que a ação avaliativa comporta um campo de ideias diretamente relacionado aos interesses políticos, sociais, econômicos e éticos que lhes dão feição, nem sempre explicitamente defendidos ou claramente decifráveis ou percebidos pelos sujeitos (profissionais e usuários) dessas políticas.

A contribuição desse estudo, para a área da avaliação em políticas públicas e educação, pretende incidir, especificamente, na necessária compreensão da *episteme* da avaliação, impulsionando, desta feita, a construção e a crítica de propostas e respostas às demandas institucionais e pessoais e defendendo um modelo avaliativo que contribua efetivamente com a afirmação e ampliação de direitos e do exercício da cidadania.

Referências Bibliográficas

BRUYNE, P. et al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. 6º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CRONBACH, Lee J. Course improvement through evaluation. In: *Evaluation models*. Springer Netherlands, p. 101-115. 1983.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revis-*

ta Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

LIRA, Geison Vasconcelos. *Epistemologia, Metodologia e Prática de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica*. 2010. Tese de Doutorado. <http://www.teses.ufc.br>.

OFFE, Claus. *Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”*, Traduzido por Gustavo Bayer. Editora Margrit Martinic. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 1991.

DE OLIVEIRA, Gustavo Castanheira Borges. Avaliação educacional na Educação Anarquista. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n. 186, p. 122-132, 2016.

RODRIGUES, Pedro. A Avaliação Curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. (Texto Básico).

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

SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*. Lafayette: Social Science Education Consortium, 1966.

SERAPIONI, Mauro. Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 31, p. 59-80, 2016.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of new reform*. Harvard: Harvard Educacional, 1987.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd ed. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

* Elivânia da Silva Moraes é Assistente Social e professora doutora da Universidade Estadual do Ceará.
<elivania.moraes@gmail.com>

* Meiricele Caliope Leitinho é Pedagoga e professora doutora do programa de pós-graduação da UFC e UECE.
<meirecele@terra.com.br>

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

REITOR

Roberto Leher
PRÓ-REITORA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Leila Rodrigues da Silva

**ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
DIRETORA**

Andréa Teixeira
VICE-DIRETORA
Sheila Backx
DIRETORA ADJUNTA
DE PÓS-GRADUAÇÃO
Rosana Morgado

EDITORES

José María Gómez (ESS - UFRJ)
José Paulo Netto (ESS - UFRJ)
Maria de Fátima Cabral Marques Gomes
(ESS - UFRJ)
Myriam Lins de Barros (ESS - UFRJ)

COMISSÃO EDITORIAL

Ludmila Fontenele Cavalcanti (ESS-UFRJ)
Joana Garcia (ESS-UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Alcina Maria de Castro Martins (ISMT, Coimbra-Portugal), Ana Elizabete Mota (UFPE-PE), Antonia Jesuíta de Lima (UFPI-PI), Berenice Couto (PUC-RS), Casimiro Balsa (CESNOVA/UNL-Portugal), Cibele Rizeck (USP-SP), Cleusa dos Santos (UFRJ-RJ), Consuelo Quiroga (PUC-MG), Denise Bomtempo Birche de Carvalho (UNB-DF), Edésio Fernandes (University College London - Inglaterra), Elizete Menegat (UFJF-MG), Helena Hirata (GEDISST-GNRS-França), Ivete Simionatto (UFSC-SC), José Fernando Siqueira da Silva (UNESP-SP), Júlio de Assis Simões (USP-SP), Leilah Landim (UFRJ-RJ), Liliane Capilé Charbel Novaes (UFMT-MT), Marcelo Badaró (UFF-RJ), Margarita Rosas (Universidad de La Plata-Argentina), Maria Carmelita Yasbeck (PUC-SP), Maria da Ozanira Silva e Silva (UFMA-MA), Maria das Dores Campos Machado (UFRJ-RJ), Maria Liduína de

Oliveira e Silva (UNIFESP-SP), Maria Lúcia Carvalho Silva (PUC-SP), Maria Lucia Martinelli (PUC-SP), Maria Lúcia Weneck Vianna (UFRJ-RJ), Michael Lowy (EHESP-França), Monica Dimartino (Universidad de La Republica de Uruguay-Uruguai), Neli Aparecida de Mello (USP-SP), Potyara Amazoneida Pereira (UnB-DF), Ricardo Antunes (UNICAMP-SP), Rogério Lustosa Bastos (UFRJ-RJ), Salviana Pastor Santos Sousa (UFMA-MA), Sérgio Adorno (USP-SP), Sueli Bulhões da Silva (PUC-RJ), Sulamit Ramon (London School of Economics-Inglaterra), Valéria Forti (UERJ-RJ), Vera da Silva Telles (USP-SP), Vera Lúcia Gomes (UFPA-PA), Vicente de Paula Faleiros (UnB-DF).

ASSESSORIA TÉCNICA

Fábio Marinho
Márcia Rocha

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Márcia Rocha

REVISÃO

Andréa Garcia Tippit

PESQUISA DE IMAGENS

Márcia Rocha

**DESIGN EDITORIAL
E DIAGRAMAÇÃO**

Fábio Marinho

WEB DESIGN

Fábio Marinho

Escola de Serviço Social - UFRJ
Av. Pasteur, 250/fundos (Praia Vermelha)
CEP 22.290-240 Rio de Janeiro - RJ
(21) 3873-5386
revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha

Foto de capa: Moradores de rua da capital paulista fazem mobilização na Praça da Sé para reivindicar políticas sociais de apoio à população em situação de rua. São Paulo, SP. Agosto de 2012 - Marcelo Camargo/ABr