

AVALIAÇÃO, TOMADA DE DECISÕES E POLÍTICAS: subsídios para um repensar

MERE ABRAMOWICZ¹

"À medida que ganharmos uma consciência profunda da complexidade e das inter-relações características dos problemas, talvez possamos desenvolver um conjunto integrado de atividades, incentivos e normas capazes de subsidiar uma atuação harmônica, que comece a merecer o título de 'política'".

C. Weiss

A tarefa de construir a avaliação para subsidiar a tomada de decisões que informa políticas públicas é sempre desafiadora. Esse trabalho propõe-se a servir de subsídio para a reflexão dos órgãos envolvidos em educação e avaliação, buscando contribuir para a definição de políticas educacionais através do debate profícuo entre educadores, avaliadores, administradores e políticos.

A ligação entre avaliadores e quem toma decisões contribui, decisivamente, para a utilização eficiente dos resultados da avaliação. Focalizaremos, aqui, o impacto das atividades de avaliação para a tomada de decisões educacionais. Nosso propósito é ampliar a comunicação entre avaliadores e decisores, presumindo que esse fato contribuirá para aumentar o uso dos resultados da avaliação. Buscaremos, também, delinear estratégias para incrementar a

1. Profa. Associada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo – PUC/SP, Paulo.

utilização dos resultados da avaliação, no processo de tomada de decisões, para a formulação de políticas públicas.

Nosso objetivo é refletir criticamente sobre a avaliação em um sistema educacional e seu impacto nas políticas públicas. Inicialmente, propomo-nos a levantar alguns problemas nessa temática, buscando o delineamento de um referencial de análise que apóie os decisores na área educacional. Não pretendemos que este seja um trabalho exaustivo, dadas as diversas e complexas facetas envolvidas, mas acreditamos que esse esforço se constitua em um momento rico de reflexão sobre o que ocorre com a avaliação educacional em nossa realidade. Nesse sentido, esse estudo tem uma abordagem aberta, constituindo-se em uma tarefa inacabada.

A avaliação educacional, deve-se reiterar, não se limita à área do rendimento escolar. Isto seria reduzi-la a uma contabilidade educacional conseqüente à aplicação dos instrumentos (Vianna, 1992). Por isso, nesse trabalho, trataremos da avaliação educacional compreendendo a cognitiva, além de currículo, programas e sistemas. A avaliação cognitiva, além de currículo, de programas e sistemas constitui-se em um importante instrumento político visando ao aprimoramento da qualidade da educação.

Os governos deveriam fixar suas prioridades de objetivos, de alocação de recursos, com base em trabalhos de avaliação para com isso possibilitar uma otimização de seus recursos materiais e humanos. Com certeza, uma das mais relevantes funções da avaliação é auxiliar o administrador na tomada de decisão, fornecendo informações. Nesse contexto, vemos a educação como desencadeadora de ações que visam a transformar a realidade social e a avaliação deverá, então, trazer a marca de um compromisso com essa realidade.

A avaliação constitui-se uma janela através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa, e apesar de seu importante papel ela não poderá dar conta de todos os problemas do sistema educacional. Ela deverá vir acompanhada de uma série de outras medidas que criem condições possibilitadoras de se encaminhar uma melhoria da qualidade de ensino. Efetivamente, em uma sociedade democrática a avaliação não é a única base de decisão, pois outras informações e valores entrarão no cenário da educação.

Nesse trabalho procuraremos delinear, inicialmente, um pano de fundo sobre avaliação cognitiva centro de nossas reflexões, focalizando sua evolução histórica com o encaminhamento para um novo paradigma que estamos propondo. Pretendemos, ainda, desenvolver uma análise crítica da relação entre avaliação e política. Buscaremos nos deter na baixa taxa de utilização dos resultados da avaliação para a definição de diretrizes decisórias que apontem para a formulação de políticas, indagando as suas causas e finalizaremos com recomendações para o repensar dessa temática.

A AVALIAÇÃO COGNITIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA BUSCANDO UM NOVO PARADIGMA

A experiência de avaliação faz parte de nossa vida. Na atual sociedade, somos sempre chamados a julgar; constantemente estamos analisando e apreciando tudo o que nos cerca. Para Caro (1982)

"A avaliação, em sentido lato, é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre ampla gama das atividades humanas."

A esse aspecto espontâneo da avaliação soma-se a avaliação planejada e sistematizada que acontece no contexto escolar. Estamos nos referindo à avaliação da aprendizagem do aluno que, durante muitos anos, pontificou na literatura de avaliação.

Nas palavras de Nevo (1983)

"Quase toda a literatura sobre a medida e avaliação em educação até meados dos anos 60 trata da avaliação da aprendizagem do aluno."

O estudo de avaliação cognitiva constitui-se no ramo mais antigo da área de medida do rendimento e teve início em 1901, com Edward L. Thorndike, nos Estados Unidos, enfatizando a medida das mudanças comportamentais. Nas primeiras décadas do século XX, o campo de testes se desenvolveu com grande detalhamento e sofisticação, dominando todo o panorama bibliográfico. Durante muito tempo avaliar significou:

"... testar a fim de medir o progresso obtido pelos alunos. Ele se baseia em testes elaborados conforme objetivos definidos previamente ou em testes padronizados que cobrem objetivos do programa (ou outros análogos)." (Stake, 1982).

Porém, gradativamente, foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas como um ser humano com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividade. Os testes, como instrumento de mensuração objetiva, foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes de avaliar. A partir de 1930, os testes padronizados foram enriquecidos com outros instrumentos da avaliação do rendimento escolar. *O Estudo dos Oito Anos* de Ralph W. Tyler e Smith é uma excelente ilustração dessa tendência.

"Esse estudo incluía uma variedade de procedimentos avaliativos tais como: teste, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (check list) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares."

Segundo este *Eight Year Study*, para a *Progressive Education Association*, Tyler foi um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de definir clara-

mente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. Nesta pesquisa, Tyler se propõe a uma avaliação longitudinal, de quatro anos de duração, no ensino superior, com alunos egressos de escolas secundárias de vanguarda (Saul, 1988).

"Este projeto fundamentou-se na contribuição de trinta e duas escolas secundárias e de Universidades. A informação coletada, ao longo do processo educacional, permitiu a introdução de idéias novas, tanto nos instrumentos como nas técnicas de avaliação e constitui, até o momento, uma sólida referência no desenvolvimento e surgimento de novas técnicas de avaliação." (Martins, 1980)

Dessa forma, Tyler propôs uma avaliação de aprendizagem que se insere no contexto do seu modo de elaboração de currículo cuja tônica está no controle do planejamento, em sua linha tecnicista. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem foi encarada como uma dimensão desse controle, com características de medida. Em trabalho mais recente, 1966, o "Projeto de Avaliação Nacional", Tyler exige que os objetivos educacionais aceitos como desejáveis por comissões leigas sejam cuidadosamente esclarecidos e definidos. A avaliação tem, para ele, a ênfase principal na possibilidade de aperfeiçoar o ensino.

Ainda nesta concepção mais atual, para Tyler (1973)

"A avaliação educacional é descobrir o que os estudantes aprenderam na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem... Avaliação Educacional é importante e necessária tanto para ajudar o professor quanto para dar ao público uma noção melhor do rendimento educacional e de onde estão os problemas que requerem cuidadosa atenção."

Na mesma linha de Tyler, Hilda Taba descreve um modelo de elaboração de currículo que acrescenta ao de Tyler mais três aspectos que o enriquecem, mas mantém a sua essência (Tyler, 1982).

Robert F. Mager, na linha tecnicista de Tyler e Taba, dedica-se a uma minuciosa operacionalização dos objetivos educacionais, entendendo a avaliação como condição de avaliar objetivos educacionais explícitos, de forma precisa e a mais científica possível. Além de Mager, Robert Gagné também estava interessado no por quê de um programa ter funcionado ou fracassado. Para Gagné, a avaliação da aprendizagem significava verificar se o aluno conseguiu ou não realizar cada um dos comportamentos subordinados à tarefa final e que deveriam estar contidos no programa de instrução.

James Popham retoma a linha de Mager, fortalecendo-a. Publica, em colaboração com Eva Baker, em 1970, um conjunto de cinco volumes sobre planejamento do ensino e avaliação com destaque para o planejamento e a avaliação da seqüência de ensino.

Para Popham (in Blaine, 1982)

"Quando se avalia, faz-se sempre algum tipo de apreciação. Faz-se uma estimativa ou um julgamento de valor de algum fenômeno e, na avaliação educacional, estamos interessados em fazer apreciações acerca do mérito dos empreendimentos educacionais."

A avaliação cognitiva, entendida como medida de alcance dos objetivos educacionais ganha uma alta sofisticação com itens de testes cientificamente construídos e uma avançada tecnologia de mensuração, visando a eficiência do processo ensino-aprendizagem. Ainda na trilha da eficiência encontramos Cronbach (1989), que, em 1963, relaciona as atividades avaliativas ao processo de tomada de decisão visando aperfeiçoar currículos, julgar o mérito dos alunos e julgar a eficiência do sistema de ensino.

Na obra *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, já com tradução brasileira, Bloom, Hastings e Madaus (1983) se propõem a discorrer sobre "o estado atual da arte" de avaliação da aprendizagem do aluno apontando, inicialmente, para a problemática da seleção versus desenvolvimento em educação. Assinalam, ainda, que o objetivo fundamental da avaliação, tal qual ela é utilizada nos sistemas educacionais existentes, é o de atribuir notas e classificar o aluno. Usa-se para tanto, freqüentemente, testes e provas que pouco contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e, raramente, são um indicador seguro de aprendizagem. Sob a supervisão ainda de Bloom, um grupo da Universidade de Chicago, hierarquizou as tarefas de aprendizagem para as quais foram construídos e aplicados testes curtos de diagnóstico e progresso do aluno. Usaram o termo "avaliação formativa", emprestado de Scriven (1976), para designar estes testes que regulam a aprendizagem dos alunos e auxiliam sua motivação.

Para Bloom e colaboradores a avaliação da aprendizagem

"é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se, de fato, certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno." (Bloom et alii, 1983)

Dessa forma, Bloom e seu grupo, na década de 1970, propõem-se a discutir uma concepção mais abrangente de avaliação, visando usá-la no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

"Em resumo, nossa visão abrange as seguintes concepções:

- 1. A avaliação é um método de coleta de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;*
- 2. A avaliação inclui uma grande variedade de dados superior ao rotineiro exame escrito final;*
- 3. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada;*

4. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais;

5. Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais." (Bloom et alii, 1983).

Todos os autores até aqui citados se filiam a um veio da produção de avaliação cognitiva eminentemente positivista e tecnicista, que impregnou toda a mentalidade educacional de nosso tempo. Recentemente, iniciou-se o questionamento deste modelo mecanicista. A crítica a essa visão de avaliação de aprendizagem como um problema eminentemente técnico tem, em Kliebard (1975), um excelente argumentador. Ele aponta para o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida em que se corre o risco de avaliar o não relevante e deixar de lado aspectos significativos, que escapam ao crivo de Tyler.

Ainda na esteira da crítica ao tecnicismo de Tyler, Kliebard mostra que uma avaliação centrada em definição de objetivos dicotomiza a relação entre os meios e os fins, enfatizando um racional cuja neutralidade é questionada, pois sabe-se que é difícil desvincular a avaliação dos valores.

"Enquanto no modelo positivista a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na caixa preta dos processos cognitivos.

Em decorrência começaram a surgir sérios questionamentos em relação à aplicação de testes padronizados no que diz respeito à absorção acrítica de seus resultados... Foi também no contexto dessa concepção que se iniciou a valorização da auto-avaliação, o estudo de aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem. (...) Apesar da relevância desses elementos a matriz subjetivista mostrou-se, ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional." (Franco, 1989).

Vimos surgir uma concepção de avaliação contextualizada, inserida em uma escola e uma sociedade com uma problemática sócio-política cultural e econômica.

"A redefinição da Avaliação Educacional deve ter como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica (...) Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana; da ação prática dos homens e que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação." (Franco, 1989).

Maxime Greene busca desenvolver "uma avaliação centrada nas experiências dos alunos, em suas necessidades". Essa autora destaca a auto-avaliação quando afirma que há uma avaliação em que:

"O aluno cria e a constrói, em que pode gerar ou mudar significados sobre si mesmo, sobre os outros, sobre seu mundo, isto é, se produzindo, através da auto-reflexão. A avaliação deve resultar de uma vivência, de uma prática de vida, não pode ser doada, trazida de fora para dentro." (Greene, 1973).

Ainda nessa linha William Pinar desenvolve um racional alternativo que busca, através da auto-reflexão, construir a consciência crítica. Para ele, o aluno é sujeito do processo de aprendizagem e aspecto central de sua proposta em relação à metodologia de ensino e localiza na comunicação inter-pessoal o seu foco (Pinar, 1975). Apple e Giroux caminham na análise da avaliação como forma de poder, enfatizando sua dimensão política e sua historicidade. (Apple, 1982; Giroux, 1983).

Com esse rápido painel da evolução do conceito de avaliação cognitiva, pudemos perceber o caminhar de uma concepção tecnicista, onde avaliar significava medir, atribuir nota, predizer para uma concepção sócio-política em que a avaliação é vista em um contexto mais amplo sócio-cultural, historicamente situada, auto-construída, transformadora e emancipadora.

No Brasil, a trajetória de avaliação cognitiva teve o mesmo percurso do anteriormente descrito a nível internacional com o usual atraso de, aproximadamente, uma década. Assim, tivemos publicados no Brasil a obra de Tyler em 1974, a de Hilda Taba em 1974 e a de Popham, Baker e Mager a partir de 1970. Dentre os autores nacionais destacamos Dalila Sperb, H. M. Vianna, Marina Couto, Lady Tina Traldi, Ethel Bauzer Medeiros, na trilha de Tyler. A obra de Bloom só foi traduzida, entre nós, em 1983, influenciando todo o nosso cenário educativo desde o acadêmico até o legal (Bloom *et alii*, 1983).

Aqui, também, recentemente, se iniciou a crítica ao modelo tecnicista. Um conjunto de autores brasileiros, dentre os quais nos incluímos, publicou uma revista, *Educação e Avaliação*, em 1980 e 1981, em que se questionou a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação, propondo uma dimensão qualitativa de enfoque e chamando a atenção para a faceta política da avaliação. (Abramonicz, 1980). A partir desse marco, textos foram surgindo na linha crítica além de eventos que foram realizados, de caráter nacional, destacando a abordagem metodológica qualitativa e não tecnicista.

"Em 1982, os textos críticos mais recentes na área de avaliação educacional provenientes de autores estrangeiros chegam trazidos e compilados, para o público brasileiro, através da publicação de Maria Amélia A. Goldberg e Clarilza P. de Souza: Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias e Desafios." (Saul, 1988).

Assim, podemos citar, em 1983, continuando essa tendência, o II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste, com sede

em Belo Horizonte e o Seminário Nacional de Avaliação da Educação, realizado em Vitória, em agosto de 1984. O extinto Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) patrocinou a Semana de Estudos Sobre Avaliação Educacional, da qual participamos como conferencista, e que enfatizou as novas tendências de área, tais como a abordagem qualitativa de avaliação educacional, a sua função política e de intervenção social (Abramowicz, 1984).

Mais recentemente, em 1985, trabalhos acadêmicos surgem nessa nova perspectiva, dos quais destacamos a tese de doutoramento de Ana Maria Saul, que traz significativa colaboração para a área, e o que é mais importante para nós, propondo uma reflexão sobre a realidade brasileira (Saul, 1988). Esse trabalho propõe um novo paradigma de avaliação de currículo: a avaliação emancipatória, flagrada em ação, ou seja, a partir de uma experiência bem sucedida de reformulação de um Programa de Pós-Graduação conduzida pela Profa. Ana Maria Saul.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

PENSANDO EM UM NOVO PARADIGMA PARA A AVALIAÇÃO COGNITIVA: CRÍTICO - HUMANISTA

Em 1990, em tese de Doutorado sobre a avaliação cognitiva, pudemos lançar as pistas de uma reflexão sobre novos encaminhamentos para avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítico-humanista (Abramowicz, 1990). Neste enfoque, a avaliação questiona a relação autoritária saber-poder, transcendendo formas de dominação que daí emergem e se apresenta contextualizada politicamente, pressupondo uma compreensão da realidade existente. Assim, a avaliação cognitiva se distancia de um dos seus marcos tradicionais, o controle, e busca um novo sentido crítico, competente e comprometido com um horizonte transformador.

Nessa abordagem crítico-humanista, pensamos a avaliação cognitiva articulada com qualidade de ensino, em busca de um aprimoramento do processo, compreendendo conteúdos significativos, integrados e dinâmicos. No paradigma que construímos, a avaliação vem estreitamente relacionada com participação, entendida como processo ativo, crítico, criativo, conjunto, solidário e transformador. Nessa perspectiva inovadora, a avaliação cognitiva

vem enlaçada à condição existencial do aluno numa relação dialética cognitiva-afetiva, promovendo a aprendizagem como construção do conhecimento, constituindo-se em atividade produtiva, crítica e criativa viabilizada, fundamentalmente, pelo diálogo.

Acreditamos que a avaliação cognitiva tem que ser olhada também pela ótica da condição existencial do aluno, dos seus significados, ideologias e valores bem como dos professores, escola e sociedade em geral, para que se constitua em um processo mais justo, humano, crítico e criativo.

AValiação E Política

As questões educacionais estão imbricadas no cenário sócio-político que permeia a atuação avaliativa. A avaliação, em sua essência, é uma atividade política na medida em que se situa num contexto político. Ao examinar os efeitos de políticas e programas através de metodologia quantitativa e qualitativa, a pesquisa avaliativa se constitui em uma atividade racional destinada a auxiliar os administradores a escolher entre alternativas que visam a melhorar o processo de tomada de decisões.

O estudo das relações entre avaliação e política é essencial para a compreensão do processo avaliativo já que ele está ligado a necessidades sociais dominantes, em uma dada sociedade, em um determinado tempo. Efetivamente, a avaliação é sempre de natureza política, já que está contextualizada em um cenário sócio-político e subsidia, especialmente, a tomada de decisão. Entretanto, poucas vezes esse importante aspecto é considerado.

A análise que aqui faremos se faz necessária na medida em que, raramente, em nossa realidade é feita a avaliação de ações implementadas, de forma sistemática. As informações colhidas nos processos de avaliação ou não são usadas de modo geral, ou são usadas para outros planejamentos. É pouco comum se analisar os resultados das avaliações e a coerência de Planos e Programas em relação à proposta educacional. Nesse sentido, vemos refletida aqui no Brasil uma tendência internacional que é a sub-utilização das informações da avaliação para subsidiar a formulação de políticas públicas. A discussão aqui desencadeada buscará resgatar o sentido das ações avaliativas vinculadas ao compromisso com a análise crítica das ações, no sentido de dirigirem as intervenções para subsidiar políticas públicas em educação, viabilizando-as.

O avaliador sempre se defronta com uma instância política na medida em que deverá decidir, por exemplo, com quem deverá trabalhar, que informações são mais úteis, quando e como obtê-las. Nesse sentido, a avaliação está comprometida com uma faceta política.

"As considerações políticas se insinuam de três formas principais, e o avaliador que falhar no reconhecimento disto arrisca-se a uma série de choques e frustrações. Primeiro, as políticas e programas tratados pela avaliação são oriundas de decisões políticas. Elas foram propostas, debatidas, aprovadas e financiadas através de processos políticos e na sua implementação permanecem sujeitas a pressões, tanto de apoio quanto de hostilidade, provenientes do jogo político. Segundo, porque a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisões. Seus relatórios inserem-se no contexto político. Assim, a evidência avaliativa acerca dos resultados de um programa tem que disputar atenção com outros fatores que pesam no processo político. Terceiro e talvez menos reconhecido a avaliação tem um posicionamento político. Por sua própria natureza ela faz afirmações políticas implícitas sobre temas tais como a natureza problemática de alguns programas e a inatacabilidade de outros, a legitimidade dos objetivos e estratégias de programas, a utilidade de medidas gradualistas, e até mesmo sobre o papel que convém ao cientista social na formulação de políticas e programas." (Weiss, 1982).

A avaliação é conduzida para subsidiar a tomada de decisões, especialmente no sentido de garantir que políticas públicas validem os recursos dispendidos e produzam os efeitos esperados. É claro que a avaliação não será a única base de decisão, pois em um processo político democrático outras informações e valores surgirão. Porém a avaliação poderá estar esclarecendo o que as negociações políticas envolvem, o que está sendo abandonado por pressões políticas e revelando que efeitos um programa provavelmente produzirá. Por sua própria natureza, a avaliação tem um posicionamento político incorporando uma série de pressuposições essencialmente políticas, não se admitindo uma postura neutra.

A avaliação tem uma vocação básica reformista, na medida em que se propõe como tarefa principal aprimorar o modo como a sociedade resolve seus problemas. Assim, a reforma nas políticas e programas visarão um aperfeiçoamento do desempenho do governo e uma melhoria na programação. Nessa ótica, o papel do avaliador é reconhecer o caráter essencial político da avaliação, saber que há resistências políticas e dificuldades, admitir os interesses e motivações que movem os protagonistas e conscientizar-se das limitações e possibilidades do uso efetivo dos resultados da avaliação.

Percebendo que a avaliação não é neutra, o avaliador aprende que as influências políticas moldam a própria concepção do estudo avaliativo. Apesar dessas fortes evidências da instância política da avaliação, a literatura internacional e também a nacional revelam que poucos estudos avaliativos tiveram efeito visível na formulação e reformulação de políticas públicas. Por que isso ocorre?

Procuraremos a seguir tentar compreender alguns aspectos da baixa taxa de utilização de dados de avaliação em geral e, mais especialmente, para a formulação de políticas públicas.

UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Vimos que os estudos de avaliação recentemente estão sendo vistos surgindo para satisfazer à necessidade de informação dos encarregados de tomar decisões. Nesse sentido, a avaliação difere da investigação científica tradicional na medida em que esta está preocupada em revelar "a verdade", em acumular conhecimentos e produzir generalizações e a avaliação está preocupada com a utilidade imediata do conhecimento produzido. Tratando de situações concretas, a avaliação se empenha em estimar o valor de uma entidade (pessoa, programa, processo, produto) mais do que em produzir generalizações.

Na década de 80 amplia-se esse escopo da avaliação, dirigindo a avaliação para a tomada de decisões e expandindo a esfera de sua utilização no sentido de modificar, aceitar ou rejeitar um programa, qualificar o seu uso, selecionar certos componentes dele, delineando, assim, uma variedade de maneiras de utilizar os resultados da avaliação (Patton, 1985; Davis, 1981). Nesta abordagem, a avaliação mais do que só um impacto conceitual tem uma utilização manifesta em ações concretas e decisões explícitas. Essa ampliação do âmbito da utilização dos resultados da avaliação supera uma corrente principal, historicamente consagrada, que propunha uma definição mais estreita de utilização, com ênfase no impacto rápido e decisivo da avaliação em atividades e decisões importantes de programas e políticas. Essa corrente mais recente, alternativa, amplia o conceito de uso, incluindo impactos mais sutis que não se percebe durante um período de tempo, mas que inclui um processamento mais psicológico dos resultados da avaliação.

Alkin considera três componentes essenciais na utilização dos resultados da avaliação: o tipo de informação, os usuários, a maneira como se usa a informação (Alkin *et alii*, 1979). O tipo de informação pode ser quantitativa mas também qualitativa e a forma de comunicação, além de relatórios escritos, podem ser oral, fotográfica, em filme, vídeo, etc. Há 2 tipos de usuários: os autorizados, que contratam e financiam a avaliação, e os não admissíveis que não fiscalizam diretamente a avaliação, mas podem usar seus resultados, por exemplo, o grupo de pais em uma escola. O modo de usar a informação pode ser específica em uma única base ou cumulativa, com várias fontes de informes.

A recente literatura aponta uma enorme variedade de fatores que afetam a utilização da avaliação para subsidiar a tomada de decisões. Patton (1977) distingue três grupos: os organizacionais, os pessoais e o do próprio estudo. Cousins e Leithwood (1986) propõem duas categorias principais: a implementação da avaliação e o contexto de decisões e políticos (Patton *et alii*, 1977; Cousins e Leithwood, 1986). Alkin (1979) lista 8 fatores: limites preexistentes à orientação dos usuários, enfoque da avaliação, credibilidade da avaliação, fatores organizacionais, fatores extraorganizacionais, o conteúdo da informação e seu formato e o estilo da administração (Alkin *et alii*, 1979). Lewy (1988) propõe quatro grupos de fatores: as características do produto mesmo

da avaliação; o processo de condução de avaliação; a orientação quanto ao usuário e as características do usuário.

Diante da importância e recentidade dessa proposta de Lewy, procuraremos explicitá-la. No primeiro grupo de fatores o autor se refere à qualidade do produto, destacando que, por muito tempo, o único critério válido e relevante para apreciar o mérito de um estudo de avaliação foi este. Porém, atualmente se propõe uma variedade de critérios para avaliar a qualidade do produto da avaliação, tais como: oportunidade, substância, resultados positivos, formato e credibilidade.

A oportunidade refere-se à disponibilidade da informação no momento que é necessária para a tomada de decisão. Prover a avaliação oportunamente está relacionado positivamente com a avaliação. A substância refere-se à informação estar suficientemente bem ajustada aos interesses dos usuários. As avaliações alcançariam, provavelmente, níveis mais altos de uso se refletissem conhecimento do contexto dentro do qual se usariam, se levassem em conta as preferências dos tomadores de decisões e se demonstrassem uma percepção da natureza das operações do programa e das decisões a serem viabilizadas. Se os resultados forem congruentes com as expectativas dos decisores há maior probabilidade de aceitação e utilização da avaliação. O formato da avaliação é importante: forma escrita ou oral, dados qualitativos ou quantitativos, a extensão do informe, os informes parciais e as preferências pessoais dos envolvidos. A credibilidade do avaliador é importante para a utilização da avaliação tanto quanto a credibilidade do conteúdo da comunicação.

O processo de coordenação da avaliação pressupõe um planejamento para a utilização dos resultados da avaliação. O grupo de fatores nomeados como orientação quanto ao usuário considera os interesses e necessidades deles, o seu papel ativo e de parceria, e compromisso para com o uso da avaliação. Os usuários constituem múltiplas clientelas com interesses específicos e se propõe também um treinamento para a utilização dos resultados da avaliação. No tocante às características do usuário, dever-se-ão levar em conta os fatores contextuais, organizacionais e extraorganizacionais, além do estilo administrativo do usuário, sua iniciativa e competência.

Dentre as normas de utilização dos resultados da avaliação se convencionou definir quatro grupos de "standards": utilidade, factabilidade (realismo), propriedade (considerações legais e éticas) e precisão (informação tecnicamente adequada, confiável e válida).

BAIXA UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A falta de utilização das informações da avaliação para subsidiar as tomadas de decisões, especialmente na formulação de políticas públicas, fez com que Alkin se referisse ao "cemitério de avaliações ignoradas ou descartadas".

Quais são os principais motivos dessa situação?

Para Rich (1981), a principal causa da subutilização dos dados da avaliação, é uma falta de comunicação entre quem avalia e quem decide as políticas. Para Shapiro (1984) há uma conceptualização inadequada do uso da avaliação ocorrendo uma brecha entre o modelo ideal de planejamento de avaliação e a conduta real dos avaliadores e, por consequência, dos decisores. Há ainda o que D. Stufflebeam chamou de pseudo – avaliação, iniciada por políticos para assegurar apoio às suas políticas. Outra causa bastante veiculada na explicação do pouco uso da avaliação, nas tomadas de decisão em políticas públicas, diz respeito aos objetivos das avaliações que, por vezes, carecem de clareza e coerência. A ambigüidade dos objetivos e sua imprecisão gera diferentes percepções e interpretações dos resultados da avaliação.

Nessa linha de análise, assinalamos também que os objetivos das avaliações são irrealistas na medida em que criam níveis de expectativas irreais para obter apoio para decisões e programas. À medida que a avaliação é política, no curso de seu processo também ocorrem pressões políticas que alteram ou prejudicam o seu curso original, dificultando o uso de seus resultados. Outros fatores poderiam explicar a distância entre a avaliação e a definição de políticas públicas, como: cortes ou expansão do orçamento, alteração nos órgãos legislativos, mudanças na administração ou troca de funcionários graduados, alterações nas diretrizes ideológicas, na aceitação pública, crítica dos meios de comunicação, etc.

Apesar da avaliação ser desencadeada com o objetivo de subsidiar a tomada de decisões, os administradores e políticos não valorizam seus resultados, na medida em que eles são componentes de um determinado sistema político com seus próprios valores e estão envolvidos em preocupações que extrapolam aquelas sobre a eficiência de um programa. As decisões que se tomam na complexa trama de um processo democrático envolvem poder e autoridade, pactos e alianças, negociações com diferentes grupos de interesse e associações profissionais, etc. Uma política pública formulada a partir de decisões baseadas em um sistema avaliativo que se ajusta bem aos valores dominantes, saldando débitos políticos e satisfazendo eleitores, pode não ser tão eficiente, tecnicamente, mas é politicamente viável. Nesse sentido, poucos estudos avaliativos tiveram efeito visível no estabelecimento de políticas públicas.

Outra vertente explicativa para esse fato é o fator tempo que influi de diferentes formas para a não utilização dos resultados da avaliação para subsidiar tomadas de decisões. Assim, no processo político, governantes têm um tempo relativamente curto e precisam mostrar resultados antes da próxima eleição. Por seu turno, funcionários dos altos escalões têm média de permanência em órgãos estatais de dois anos (isso nos Estados Unidos). No Brasil, essa mobilidade é provavelmente maior. Assim, eles devem mostrar a que vieram, e então se enfatiza a abertura de programas e projetos descuidando

de sua implementação. Para mostrar serviço, iniciam projetos e programas com grande alarde, apostando no seu impacto inicial e não prevendo condições para sua continuidade.

O tempo também colabora para a subutilização da avaliação em relação aos ciclos do processo orçamentário, que geralmente são anuais, o que encurta a perspectiva temporal das decisões. Efetivamente, há pouco tempo para reunir evidências suficientes quanto aos resultados de um programa e os administradores talvez demorem 5, 10 ou mais anos a reagir à acumulação de evidências consistentes. O tempo para que os resultados das avaliações cheguem aos tomadores de decisões deve ser aqui aventado, pois os relatórios geralmente chegam atrasados, quando as decisões já foram desencadeadas. A agilidade e oportunidade desses informes devem merecer atenção. A baixa taxa de utilização de avaliação para subsidiar decisões também pode ser explicada pela tendência que tem a maior parte das avaliações de ignorar as estruturas sociais e institucionais que as contextuam. Dessa forma, as instituições tendem a atuar através de programas fragmentários e essas ações, com intervenção limitada, pouco contribuem para a solução de problemas sociais, não possibilitando decisões que informem políticas públicas eficientes e eficazes.

Apesar de, geralmente, o projeto de pesquisa avaliativa ter implicações políticas, a avaliação fica a cargo da instituição responsável pela execução do programa e os sujeitos dessas ações são meros receptores, passivos. Assim, os usuários não são ouvidos, suas necessidades não são consideradas, e a avaliação toma como base dos seus estudos só os objetivos oficiais. Esse fato também colabora para a não utilização dos resultados da avaliação na tomada de decisões. Não podemos ignorar um aspecto relevante na subutilização da avaliação, que é o fato de as avaliações serem conceitualmente frágeis.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES FINAIS À GUIA DE RECOMENDAÇÕES

A partir da análise crítica da relação entre avaliação e política, procuraremos delinear algumas observações finais que, à guisa de recomendações, provavelmente, possibilitarão uma explicitação da concepção de avaliação dirigida para a tomada de decisão, com vistas à formulação de políticas públicas em educação. Temos consciência que a avaliação, apesar de ser uma importante prática educativa, por si só, não resolverá todos os desafios do sistema. Ela deverá ser acompanhada de uma série de outras medidas dentro dos contornos mais amplos do contexto educacional. A análise que fizemos, até aqui, nos permitiu constatar que apesar da avaliação ser, essencialmente, uma atividade política, a relação entre avaliação e política é pouco estudada e compreendida. Por seu turno, a avaliação da implantação, também, não é, usualmente, feita e, assim, os resultados da avaliação não são utilizados para a

tomada de decisão, não se constituindo em subsídios para a formulação de políticas públicas em educação.

Acreditamos que em um trabalho da natureza que ora intentamos, não poderíamos deixar de levantar alguns pressupostos que emergem da discussão até aqui feita e que subsidiariam a implantação de uma sistemática de avaliação cognitiva, a nível nacional. Sabemos que esse levantamento é fundamental, pois as observações e recomendações que nele se pautam são parte essencial da tarefa de avaliação. Assim, que concepção de avaliação estaríamos privilegiando?

Optamos por pensar a avaliação como "um processo de busca de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções" (Souza, 1987). Com essa concepção, buscamos repensar o processo avaliativo em cujo contexto se insere a avaliação cognitiva. Desse modo, procura-se vê-la não só como um mero instrumento técnico, uma contabilidade que refletiria o rendimento quantitativo, agindo de forma controladora e fiscalizadora. Contempla-se, aqui, uma visão para além da tecnicista, buscando valores e princípios que fundamentam um posicionamento político e cultural, qualitativo – interpretativo, refletindo as tendências mundiais contemporâneas na área de avaliação. Buscamos, com isso, extrapolar a avaliação como mera constatação de desempenho cognitivo, dando lugar à vertente qualitativa de interpretação do desempenho. Pela natureza do objeto, "as avaliações quantitativas e qualitativas se complementam em um processo interativo que leva ao conhecimento das várias dimensões da realidade, inclusive na área da educação" (Vianna, 1992). A partir de uma ótica qualitativa, a análise de desempenho não se faria isoladamente, mas deveria permitir que ocorresse uma compreensão de como esse desempenho vem sendo produzido na escola.

Acreditamos ser essencial, neste trabalho, destacar o papel da escola em uma reconceptualização de avaliação cognitiva. Nesse resgate, a escola ganha a feição de um pólo decisor, autônomo, criativo, com uma gestão democrática e sendo protagonista central em um processo avaliativo. Prevê-se, aqui, "ouvir" as escolas, em um movimento "de baixo para cima", e não somente "descendente".

Nesse movimento, a especificidade de cada contexto escolar deverá considerar as ações mais amplas desencadeadas pelos órgãos executores das políticas públicas. Porém, ao resgatar o papel da escola, a nossa preocupação é garantir que exista nela o espaço de discussão que permita uma reflexão sobre como essas políticas se refletem no contexto das escolas. O coletivo da escola levantaria possíveis questões tais como: que escola é essa? com que moldura das políticas públicas existentes ela se apresenta? quais as convergências e divergências flagradas? etc.

Esse coletivo da escola tem um papel fundamental no processo de avaliação cognitiva, em como ele está sendo produzido na sala de aula, na escola e para além da escola. Ao enfatizar o lugar de destaque da escola no processo

de avaliação, traduzimos um determinado tipo de compreensão da avaliação cognitiva que extrapola a mera verificação do rendimento. Nesse sentido, se pensa a avaliação cognitiva refletindo uma compreensão do que é qualidade e de como ela está sendo produzida.

Vendo a avaliação como um "processo de busca de compreensão da realidade estudada" (Souza, 1987), acreditamos superar a concepção de avaliação cognitiva como mera constatação do desempenho, como retrato estático de rendimento em testes e provas. Estaríamos pensando em uma concepção de avaliação cognitiva que contivesse elementos para a tomada de decisões e que apontasse para ações com vistas a traçar rumos e diretrizes que subsidiassem a formulação de políticas públicas. Com isso, entenderíamos que "o direcionamento das intervenções" (Souza, 1987) se traduziria pela indicação de pontos a serem atacados visando a melhoria do ensino, permitindo identificar em que, de fato, as avaliações resultaram, em termos de decisões.

Ao conceber a avaliação como "busca de explicação de uma dada situação" (Souza, 1987), fazemos incidir sobre essa abordagem um enfoque de pesquisa que pressupõe um conjunto de conhecimentos e habilidades, refletindo um contexto histórico onde a avaliação ocorre.

Uma sistemática de avaliação não pode ser vista como isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar. Ela é sempre um meio de apoio à tomada de decisão. A avaliação está em um contexto e, portanto, vem associada a um projeto de educação e sociedade. Desse modo, delinea-se um projeto social mais amplo, no qual se insere a avaliação subsidiando decisões para apoiar políticas públicas, já que o horizonte das políticas é o projeto social mais amplo.

A avaliação poderá fundamentar a tomada de decisões na medida em que se constituir um processo não meramente técnico, mas implicar posicionamento político, pressupondo valores. Nesse sentido, a avaliação assume sua vertente política e deverá vir associada a uma proposta de educação que traz, no seu bojo, um projeto de transformação e reconstrução social. A partir dessa ótica estaríamos incluindo, na concepção de avaliação proposta, um "enfoque crítico-humanista" (Abramowicz, 1990), que distancia a avaliação cognitiva da marca tradicional de controle, questionando a relação autoritária saber-poder. Assim, a avaliação é contextualizada sócio-politicamente, buscando um novo sentido, crítico, criativo, competente e comprometido, com uma perspectiva transformadora, e, nesse sentido, emancipatória.

Afastada de um de seus crivos tradicionais, que é o controle, a avaliação cognitiva vem intimamente relacionada com a concepção de participação, entendida como um processo ativo, crítico, criativo, conjunto, solidário e transformador. Na "busca da compreensão da realidade estudada" (Souza, 1987), a avaliação cognitiva vem enlaçada à condição existencial do aluno, que é visto em sua totalidade, numa relação dialética, cognitiva-efetiva. O aluno é participante da aprendizagem, vista como construção do conhecimento, constituin-

do-se em atividade produtiva, crítica e criativa, viabilizada, em princípio, pelo diálogo. Dessa maneira, a avaliação cognitiva é olhada, também, pela vertente da participação, da condição existencial do aluno, dos seus significados, ideologias e valores, bem como dos professores, escola e sociedade em geral, que constituem o contexto da educação com sua ampla rede de representações.

A abrangência da concepção de avaliação é de grande importância nessa reconceptualização na medida em que leva em conta estruturas sociais, institucionais, fatores intra e extra organizacionais. Assim, tenta-se evitar a fragmentação das ações e possibilitar a emergência de políticas integradas que atinjam, estruturalmente, a sociedade e viabilizem a articulação do projeto educativo com o projeto social. Contemplariam-se, desse modo, as implicações educacionais dos resultados da avaliação e sua articulação com o processo de tomada de decisão e possível encaminhamento para a formulação de políticas públicas. Essa concepção de avaliação aponta para o respeito às diferenças regionais e para o fato de não se pretender uma forma única e padronizada de desenvolver a avaliação, especialmente, na complexidade e heterogeneidade brasileiras.

A ótica conceitual de avaliação que aqui veiculamos privilegia a sua potencialidade de gerar efeitos e de subsidiar o planejamento de futuras ações expressas em políticas públicas. Sem ter a pretensão de "racionalizar o social" (Arroyo, 1987), já que estamos conscientes da dificuldade que isso representa, admitimos que o caráter sistemático da avaliação cria a necessidade de planificar suas ações com o "educativo" em seu centro. A avaliação desse "educativo" passa pelo questionamento dos fins e meios, e pela discussão da "real irracionalidade" (Arroyo, 1987) das ações sociais e educacionais e de suas causas estruturais mais globais.

Ainda nessa linha de reconceptualização da avaliação estaríamos vendo-a como um processo gerador de competências dos diferentes protagonistas envolvidos, visando o aprimoramento das competências e uma busca de maior autonomia, fulcro central de uma perspectiva democrática avaliativa. Para consagrar uma sistemática de avaliação, o acompanhamento contínuo é essencial, no sentido de redimensionar os avanços ao longo do processo. Ainda como contribuição, nesse redimensionamento, são fundamentais fatores como significância e realismo já que buscam responder às necessidades emergentes e levar em conta condições técnicas, estruturais e funcionais da atividade avaliativa. Por seu turno, o uso dos resultados da avaliação permitirá identificar pressões e obstáculos, apontando para a existência de fatores de natureza política na avaliação que influenciarão, provavelmente, a tomada de decisões e a conseqüente formulação de políticas públicas.

Com base em trabalhos já desenvolvidos de avaliação, essa nova concepção deve trazer, no seu bojo, a possibilidade de se explicitar diretrizes que acompanham as intervenções e que favorecem a tomada de decisão. A explicitação dessas diretrizes é essencial já que, ao se avaliar, cognitivamente,

deve-se delinear essa ação em função da proposta mais ampla que é a melhoria do ensino. A avaliação é vista como parte integrante das mudanças que provoca e, portanto, deve-se considerar a natureza e a direção das intervenções que se desejam desencadear. Acreditamos na força educativa do próprio processo de avaliação. "Não vejo o processo de avaliação como mera avaliação sobre o educativo mas, sim, fazendo parte do educativo" (Arroyo, 1987). Na perspectiva desse "educativo", a avaliação vista como subsídio para a tomada de decisão na formulação de políticas públicas, aponta para a necessidade de se fazer uma nova leitura da realidade brasileira com uma reconceptualização do papel da avaliação, da escola e da educação no atual contexto nacional. Nessa leitura, a educação deveria ser vista como prática social construída, historicamente, na trama complexa das relações sócio-econômicas e culturais onde ela ocorre. Destacaríamos, aqui, a necessidade de análises mais acuradas e abrangentes sobre problemas históricos da educação brasileira, tais como: fracasso escolar, analfabetismo, evasão, repetência, além de outros, socialmente contextualizados. Ganharíamos relevância, nessa análise, o resgate do papel central da escola no processo de avaliação, com ênfase na gestão democrática da educação. As decisões, assim, teriam a participação do coletivo da escola, fortalecendo seu sentimento de pertinência e comprometimento. A participação extrapolaria a escola, envolvendo a sociedade mais ampla e garantindo a atuação organizada dos educadores e, também, da sociedade civil, instância que consideramos fundamental para a construção de um contexto democrático favorecedor da cidadania. Nesse cenário democrático, pensamos o homem como um sujeito participante, ativo, responsável, solidário, criativo, historicamente situado e cidadão.

A avaliação construída a partir desses pressupostos poderia subsidiar a tomada de decisões, apontando para políticas públicas democráticas que buscassem superar as desigualdades e injustiças, e que vislumbrassem a educação como mola propulsora de um novo Projeto Social, com vistas a uma ação transformadora.

Acreditamos que esse capítulo de "observações finais" permanece aberto, provocativo, inacabado e desafiador na medida em que se constrói, como processo de busca de compreensão da realidade, visando subsidiar a tomada de decisão para informar políticas públicas, mas que deverá trazer a marca indelével de um compromisso de transformação e reconstrução social em direção a um mundo mais justo, solidário e democrático.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, M. O impacto de um Projeto de Avaliação do Tipo Iluminativo sobre um sistema educacional. *Educação e Avaliação n° 1*, 48-53, São Paulo, julho, 1980.

—— "Avaliação Iluminativa", *Seminário Tendências e prioridades de curriculum na Realidade Brasileira*, CENAFOR, novembro, 1984.

—— *Programa de Ensino Inovador: Implantação e Análise Crítica*. São Paulo, CLR Babel, 1989.

—— "Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores – estudantes de uma Faculdade Particular vêem o processo – em busca de um caminho." Tese de Doutorado. Programa de Psicologia da Educação, PUC/S. Paulo, 1990.

ABRAMOWICZ, M. et alii. *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo, EPU, EDUC, 1987.

ALKIN, C. M.; DAILLAK, R.; WHITE, P. *Using Evaluation: Does Evaluation make a Difference?* Beverly Hills, Sage, 1979.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. Avaliação de programas de capacitação de profissionais para a educação rural in *Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação* / Gerência do Projeto Capacitação de Recursos Humanos – EDURURAL/NE. Belo Horizonte: FAE, IRHJP, 1987.

BLAINE, R. WORTHEN. In *Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias e Desafios*. GOLDBERG, M. A. & SOUZA, C. P. (org.), São Paulo, EPU, 1982.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, C. F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar*. São Paulo, Livraria Editora Pioneira, 1983.

CARO, F. C. In: *Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios*. GOLDBERG, M. A. & SOUZA, C. P. (org.), São Paulo, EPU, 1982.

CRONBACH, L. In De Presbiteris, L. *O desafio da Avaliação da Aprendizagem*, São Paulo, EPU, 1989.

COUSINS, J. B. and LEITHWOOD, K. A. Current Empirical Research on Evaluation Utilization. *Review of Educational Research*, v. 56, 331-64, 1986.

DAVIS, Ed. *Teachers as Curriculum Developers*. Sydney. Allen and Urwin, 1980.

DE PRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem*. São Paulo, EPU, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. *Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional*. PUC/SP e FCC/SP, mimeo, 1989.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (org.) *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, 1982.

GREENE, M. Curriculum and Consciousness – in PINAR, W. F. (org.) – *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist*. Berkeley, McCutchan Publishing, 1975.

KLIEBARD, H. M. Metaphorical Roots on Curriculum Design. In PINAR, W. F. (org.). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist*. Bekerley, McCutchan Publishing, 1975.

LEWY, A. (ed.) *Handbook of Curriculum Evaluation*. New York, Longmans, 1977

——— *Decision Oriented Evaluation: The case of Israel*. Philadelphia, International Science Services. (1988)

——— *Issues in Curriculum Evaluation*. Curriculum Center-Ministry of Education and Culture. Jerusalem, Israel (1988).

MARTINS, J. Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação* n° 1, julho, 1980.

NEVO, D. The Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of literature. *Review of Educational Research*, 53 (1):117-128, Spring, 1983.

PATTON, M. Q. *et alii* In Search of Impact: An Analysis of the Utilization of Federal Health Evaluation Research. In WEISS, C. H. (ed.) *Using Social Research in Public Policy Making*, New York, Heath, 1977.

PATTON, M. Q. Evaluation for Use in T. Husen and TN Postlethwaite (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, 1985.

PINAR, W. F. (org.) *Curriculum Theorizing: the Reconceptualist*. Berkeley, M. C. Cutchan Publishing, 1975.

RICH, R. F. *Social Science Information and Public Policy Making*, San Francisco, Jossey Bass, 1981.

SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1988.

SHAPIRO, J. Z. Conceptualizing Evaluation Use: Implication of alternative Models of Organizational Decision Making. In ROSS, F.; CONNER, D. G.; ALTMAN, C. and JACKSON, C. (eds.). *Evaluation Studies*, Review Annual v. 9, 1984, Beverly Hills, Sage, 1984.

SOUZA, S. M. Z. L. O processo de avaliação das ações de capacitação de recursos humanos do Programa EDURURAL/NE: origem e perspectiva atual in *Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação / Gerência do Projeto Capacitação de Recursos Humanos – EDURURAL/NE*. Belo Horizonte, FAE, IRHJP, 1987.

STAKE, R. Novos Métodos para Avaliação de Programas Educacionais. In *Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios*. GOLDBERG, M. A. & SOUZA, C. P. (org.), São Paulo, EPU, 1982.

STUFFLEBEAM, D. Evaluation as Enlightenment for Decision Making. In W. H. Beatty (ed.) *Improving Educational Assessment*. Washington D. C. Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.

TYLER, R. W. The objetive and plans for a National Assessment of Educational Progress. *Journal of Education Measurement*, 1973.

TYLER, R. W. Citado por BLAINE R. WORTHEN. In: *Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, Controvérsias, Desafios*. GOLDBERG, M. A. & SOUZA, C. P. (org.), São Paulo, EPU, 1982.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa, *Cadernos de Pesquisa n° 80*, Fevereiro, 1992.

WEISS, C. Pesquisa avaliativa no contexto político. In *Avaliação de Programas Educacionais*, EPU, 1982.