

1

Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional

Domingos Fernandes

Introdução

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. Trata-se de um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (*e.g.*, académicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos).

Uma das finalidades deste capítulo é discutir e perspectivar o desenvolvimento da avaliação em educação a partir da análise de abordagens, perspectivas e teorias referidas na literatura e da reflexão sobre estudos que comecei a realizar neste âmbito cerca de vinte anos atrás (*e.g.*, Instituto de Inovação Educacional (IIE), 1991a, 1991b, 1993a, 1993b; Fernandes,

1992, 1994; Fernandes, Assunção, Faria, Gil e Mesquita, 1994; Fernandes, Ó e Ferreira, 2007). Como investigador e avaliador tenho interesse em desenvolver práticas de avaliação em educação cada vez mais refletidas e fundamentadas, capazes de gerar afirmações avaliativas mais elaboradas, mais credíveis e mais úteis. Julgo que o mesmo acontece com todos os que *fazem* avaliação. Por isso, a ideia central do presente trabalho tem a ver com a necessidade de *discernir* abordagens, perspectivas e teorias de avaliação no sentido de as poder articular, enriquecendo assim as práticas e os resultados das avaliações. Trata-se de uma ideia que, por princípio, reconhece a relevância da teoria, mas que reconhece igualmente a relevância das práticas e das experiências pessoais das pessoas que participam nos processos avaliativos. Assim, teorias, práticas e experiências pessoais são analisadas e discutidas neste artigo porque a sua conceptualização parece ser indispensável para consolidar a disciplina de avaliação.

Como prática social a avaliação não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes (*e.g.*, as questões de *voz*, dos significados, das práticas). Isto significa que a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmem rigor, utilidade, significado e relevância social. Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes. E isto vale para a avaliação das aprendizagens de um aluno, para a avaliação da organização e funcionamento pedagógico de uma escola, para a avaliação do desempenho profissional de um docente ou para a avaliação de um dado programa de educação e de formação numa comunidade.

Este artigo foi pensado e escrito tendo em conta a necessidade de prosseguir o desenvolvimento da avaliação como *disciplina científica*. Ou seja, uma disciplina com a sua lógica e metodologias próprias, com o seu núcleo de *matérias* e de conceitos fundadores e, por isso mesmo, capaz de produzir afirmações avaliativas rigorosas, consistentes, válidas e com real

utilidade e significado para as pessoas e para a sociedade em geral. Reconhece-se que poderá haver leitores que relacionarão mais imediatamente o conteúdo do presente trabalho com a avaliação de programas, de projetos ou mesmo de políticas, mas a verdade é que aquelas afirmações são válidas para todas as áreas práticas da avaliação (*e.g.*, avaliação das aprendizagens, avaliação de escolas, avaliação do desempenho de professores).

O artigo está organizado em quatro seções principais: a) “Discernimento pragmático e construção teórica em avaliação”, em que se apresentam e discutem alguns fundamentos que estão na base das principais abordagens de avaliação e se perspectivam possibilidades de integração que facilitem o discernimento e a clarificação; b) “A ênfase no papel da teoria”, em que é feita uma discussão tendo em vista a caracterização de uma perspectiva que agrega e integra um significativo espectro de abordagens de avaliação; c) “A ênfase nas práticas e na experiência vivida”, em que, de igual modo, se procura caracterizar uma perspectiva de avaliação que engloba uma variedade de abordagens; e d) “Conclusões e reflexões finais”, em que, com base numa síntese dos elementos essenciais da discussão desenvolvida ao longo do trabalho, se produzem reflexões de natureza teórica e prática.

Discernimento Pragmático e Construção Teórica em Avaliação

A construção teórica no domínio da avaliação tem sido conseguida ao longo do tempo com base no desenvolvimento de abordagens que, no essencial, apresentam um conjunto de *elementos* que, supostamente, toda a *boa* avaliação deverá integrar. Normalmente referem-se *elementos* tais como: a) os principais propósitos da avaliação; b) a perspectiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; c) o papel do avaliador ou dos avaliadores; d) o papel e o grau de participação de todos aqueles que, de algum modo, possam estar interessados

nos resultados da avaliação (os chamados *stakeholders*); e) a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e f) a natureza e divulgação do relatório de avaliação. A apresentação e discussão destes e de outros *elementos* acabam por ser feitas de molde a proporcionar o *modus faciendi* de dada avaliação, conferindo assim uma natureza prescritiva à grande diversidade de abordagens existente na literatura.

Uma das preocupações da discussão que se segue é a de procurar contribuir para o desenvolvimento da ideia de que *odiscernimento pragmático* pode ser um caminho a explorar tendo em conta certo *caos* teórico que se vive no domínio da avaliação e certa tendência, que inevitavelmente vai persistindo, para a subordinação dos avaliadores às clássicas ortodoxias ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Por *discernimento pragmático* eu quero muito simplesmente referir-me ao processo de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, as poder reagrupar e integrar e para as poder utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno; isto é, quando a avaliação está situada num contexto em que se evidenciam as mais variadas práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas por parte dos diversos intervenientes. A ideia do *discernimento pragmático* em avaliação não é, naturalmente, alheia à perspectiva que defendo, de que toda a ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, consequentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral. Ora, isto exige a utilização da imaginação, da criatividade, da integridade, do saber e da experiência dos avaliadores para que, através da avaliação, possam agir ativa e responsabilmente sobre as *coisas*. Mas exige também tomadas de posição mais elaboradas, mais sofisticadas e mais sustentadas nos *recursos* teóricos e práticos disponíveis.

Mas passemos então a analisar algumas características marcantes de abordagens de avaliação discutidas na literatura tendo em vista o referido, e necessário, discernimento. Porém, antes de prosseguir, devo referir que decidi adotar a designação *abordagem de avaliação* em vez de *modelo de avaliação* porque muitas abordagens parecem mais um conjunto de argumentos de persuasão do que construções teóricas sólidas que lhe

confirmam o estatuto de *modelo*. Existem *escolas de pensamento* ou *perspectivas teóricas* que, em geral, se podem considerar ainda vagas e genéricas, e que propõem de forma mais ou menos lógica um conjunto de procedimentos a seguir quando se *faz* avaliação. (Reconheço que esta é uma questão que mereceria uma elaboração mais profunda, mas não é este o contexto para a fazer adequadamente.)

A análise das múltiplas abordagens e das diferentes definições e concepções de avaliação constitui um meio indispensável para se compreender o desenvolvimento e a construção teórica no domínio da avaliação em educação. Apesar disso, não se irão aqui fazer descrições, análises ou sínteses de abordagens de avaliação porque já existem na literatura (*e.g.*, Alkin, 2004; Alkin e Christie, 2004; Fernandes, 1992, 1994, 2005; Guba e Lincoln, 1989; Madaus e Kellaghan, 2000; Scriven, 2000, 2003a; Shadish, Cook e Leviton, 1991; Stufflebeam, 2000; Stufflebeam e Shinkfield, 2007; Vianna, 2000; Worthen e Sanders, 1987). Optou-se por discernir semelhanças e diferenças entre abordagens descritas na literatura, referindo algumas das sistematizações propostas.

A discussão de abordagens de avaliação feitas por autores norte-americanos está muitas vezes associada a bosquejos históricos iniciados a partir das primeiras décadas do século XX (*e.g.*, Guba e Lincoln, 1989; Madaus e Stufflebeam, 2000). São trabalhos em que se identificam *idades* ou *gerações* de avaliação, associadas a períodos de tempo mais ou menos definidos, caracterizando os seus aspectos distintivos. Porém outros autores, como o francês Gérard Figari, consideram que a perspectiva cronológica, ou a identificação de fases distintas na história da avaliação, não fará sentido porque diferentes concepções de avaliação sempre coexistiram ao longo do tempo. Para aquele autor fará mais sentido analisar o desenvolvimento da avaliação no contexto das ciências humanas e sociais cuja dispersão nos ajuda a compreender as dificuldades de fundamentação da avaliação que ainda vão persistindo (Figari, 2007).

As diferentes abordagens de avaliação apoiam-se em pressupostos políticos e filosóficos muito diversificados. Os sistemas de concepções e de valores dos seus autores influenciam o seu desenvolvimento teórico e a sua utilização prática. Mas as abordagens também têm acompanhado

a evolução das ciências sociais e das ciências da educação em particular, no que se refere às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua concepção e desenvolvimento. Desta forma temos abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas ou, se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas.

No primeiro caso procura-se *a verdade* através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação. As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa (*e.g.*, testes, questionários, grelhas de observação quantificáveis) e, em geral, há pouca ou mesmo nenhuma participação de todos os que, de algum modo, estão interessados no processo de avaliação ou que podem ser afetados por ele. A “Avaliação baseada em objectivos”, conceptualizada por Ralph Tyler nos anos 30 do século passado e mais tarde utilizada e desenvolvida por outros investigadores (*e.g.*, Popham, 1969; Provus, 1971); a “Avaliação baseada em estudos experimentais”, utilizada, entre muitos outros, por Cronbach e Snow (1969) e a “Avaliação baseada no valor acrescentado” conceptualizada por Sanders e Horn (1994) enquadram-se bem neste primeiro caso.

No segundo caso a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar, as metodologias utilizadas são sobretudo de natureza qualitativa (*e.g.*, estudos de caso, etnografias, observação participante) e o envolvimento ativo das pessoas no processo de avaliação é, em regra, uma constante. Exemplos deste tipo de avaliação são as abordagens assumidamente comprometidas com determinadas agendas sociais e mesmo políticas, defensoras de alterações que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso a oportunidades nos domínios da educação, da saúde e dos serviços sociais em geral. A “Avaliação democrática e deliberativa”, de House e Howe (2003), a “Avaliação receptiva”, de Stake (2003), também conhecida como “Avaliação centrada nos clientes, avaliação responsiva”

ou “Avaliação respondente”, a “Avaliação construtivista”, de Guba e Lincoln (1989) e a “Avaliação focada nos utilizadores e na utilização”, de Patton (2003), são exemplos de abordagens que se enquadram no segundo caso.

Dir-se-ia que *entre* aquelas duas *grandes* perspectivas de avaliação há uma diversidade de abordagens que vão desde a “Avaliação orientada para os consumidores”, de Scriven (2000) e a “Avaliação orientada para a prestação de contas e para a decisão”, em que se inclui o conhecido modelo CIPP (*context, input, processs, product*) de Daniel Stufflebeam (Stufflebeam, 2003), até à “Avaliação baseada em estudos de caso”, em que se destacam os trabalhos de Stake (1995) e Yin (1992).

O processo de desenvolvimento das abordagens formais tem permitido, entre outros aspectos, identificar os seus propósitos, as suas epistemologias, os seus métodos preferenciais e os papéis dos avaliadores e dos diferentes intervenientes. Deste modo se tem construído a teoria em avaliação. Mas também é claro que a construção teórica decorre das práticas de avaliação propriamente ditas; isto é, das interações dos avaliadores com as realidades sociais e das análises, reflexões e interpretações que fazem a partir delas. A natureza e a complexidade dos objetos a avaliar (*e.g.*, aprendizagens, programas, projetos, políticas) e o tempo e os recursos disponíveis, entre outros fatores, mostram que, em geral, só muito dificilmente as práticas de avaliação poderão refletir rigorosamente o que se prescreve numa dada abordagem. Ou seja, se, por um lado, parece ser importante compreender a natureza e as características distintivas de cada uma das diferentes abordagens, porque acabam por ser instrumentos heurísticos que nos ajudam a delinear e a desenvolver as práticas, por outro lado também parece importante agregá-las em categorias mais abrangentes e mais densas que permitam um melhor discernimento das opções fundamentais que se podem fazer quando efetivamente se *faz* avaliação. Por isso não poderia estar mais de acordo com o contraste que é feito por Stake (2006) entre a “Avaliação criterial ou avaliação baseada em standards” e a “Avaliação receptiva” (*respondente* ou *responsiva*). Cada uma destas perspectivas partilha, com diferentes graus de profundidade e de abrangência, pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodo-

ou “Avaliação respondente”, a “Avaliação construtivista”, de Guba e Lincoln (1989) e a “Avaliação focada nos utilizadores e na utilização”, de Patton (2003), são exemplos de abordagens que se enquadram no segundo caso.

Dir-se-ia que *entre* aquelas duas *grandes* perspectivas de avaliação há uma diversidade de abordagens que vão desde a “Avaliação orientada para os consumidores”, de Scriven (2000) e a “Avaliação orientada para a prestação de contas e para a decisão”, em que se inclui o conhecido modelo CIPP (*context, input, processs, product*) de Daniel Stufflebeam (Stufflebeam, 2003), até à “Avaliação baseada em estudos de caso”, em que se destacam os trabalhos de Stake (1995) e Yin (1992).

O processo de desenvolvimento das abordagens formais tem permitido, entre outros aspectos, identificar os seus propósitos, as suas epistemologias, os seus métodos preferenciais e os papéis dos avaliadores e dos diferentes intervenientes. Deste modo se tem construído a teoria em avaliação. Mas também é claro que a construção teórica decorre das práticas de avaliação propriamente ditas; isto é, das interações dos avaliadores com as realidades sociais e das análises, reflexões e interpretações que fazem a partir delas. A natureza e a complexidade dos objetos a avaliar (*e.g.*, aprendizagens, programas, projetos, políticas) e o tempo e os recursos disponíveis, entre outros fatores, mostram que, em geral, só muito dificilmente as práticas de avaliação poderão refletir rigorosamente o que se prescreve numa dada abordagem. Ou seja, se, por um lado, parece ser importante compreender a natureza e as características distintivas de cada uma das diferentes abordagens, porque acabam por ser instrumentos heurísticos que nos ajudam a delinear e a desenvolver as práticas, por outro lado também parece importante agregá-las em categorias mais abrangentes e mais densas que permitam um melhor discernimento das opções fundamentais que se podem fazer quando efetivamente se *faz* avaliação. Por isso não poderia estar mais de acordo com o contraste que é feito por Stake (2006) entre a “Avaliação criterial ou avaliação baseada em standards” e a “Avaliação receptiva” (*respondente* ou *responsiva*). Cada uma destas perspectivas partilha, com diferentes graus de profundidade e de abrangência, pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodo-

ou “Avaliação respondente”, a “Avaliação construtivista”, de Guba e Lincoln (1989) e a “Avaliação focada nos utilizadores e na utilização”, de Patton (2003), são exemplos de abordagens que se enquadram no segundo caso.

Dir-se-ia que *entre* aquelas duas *grandes* perspectivas de avaliação há uma diversidade de abordagens que vão desde a “Avaliação orientada para os consumidores”, de Scriven (2000) e a “Avaliação orientada para a prestação de contas e para a decisão”, em que se inclui o conhecido modelo CIPP (*context, input, processs, product*) de Daniel Stufflebeam (Stufflebeam, 2003), até à “Avaliação baseada em estudos de caso”, em que se destacam os trabalhos de Stake (1995) e Yin (1992).

O processo de desenvolvimento das abordagens formais tem permitido, entre outros aspectos, identificar os seus propósitos, as suas epistemologias, os seus métodos preferenciais e os papéis dos avaliadores e dos diferentes intervenientes. Deste modo se tem construído a teoria em avaliação. Mas também é claro que a construção teórica decorre das práticas de avaliação propriamente ditas; isto é, das interações dos avaliadores com as realidades sociais e das análises, reflexões e interpretações que fazem a partir delas. A natureza e a complexidade dos objetos a avaliar (*e.g.*, aprendizagens, programas, projetos, políticas) e o tempo e os recursos disponíveis, entre outros fatores, mostram que, em geral, só muito dificilmente as práticas de avaliação poderão refletir rigorosamente o que se prescreve numa dada abordagem. Ou seja, se, por um lado, parece ser importante compreender a natureza e as características distintivas de cada uma das diferentes abordagens, porque acabam por ser instrumentos heurísticos que nos ajudam a delinear e a desenvolver as práticas, por outro lado também parece importante agregá-las em categorias mais abrangentes e mais densas que permitam um melhor discernimento das opções fundamentais que se podem fazer quando efetivamente se *faz* avaliação. Por isso não poderia estar mais de acordo com o contraste que é feito por Stake (2006) entre a “Avaliação criterial ou avaliação baseada em standards” e a “Avaliação receptiva” (*respondente* ou *responsiva*). Cada uma destas perspectivas partilha, com diferentes graus de profundidade e de abrangência, pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodo-

lógicos com uma grande variedade de abordagens e visões teóricas. Deste modo, uma boa compreensão do que de mais essencial e fundamental caracteriza cada uma daquelas abordagens, permite apreender as principais questões teóricas que atravessam o domínio da avaliação e, ao mesmo tempo, introduzem um discernimento que parece indispensável no estabelecimento de relações com as práticas. Precisamente no sentido do *discernimento pragmático* que referi no início.

Vejamos então, de forma sintética, como se têm procurado enquadrar e organizar a diversidade de abordagens que fazem parte integrante do campo da avaliação em educação.

Shadish *et al.* (1991) e Stufflebeam (2000) propuseram duas *arrumações* diferentes das abordagens que se podem identificar na literatura. Os primeiros autores agruparam-nas em três conjuntos. No primeiro, que corresponde ao estágio inicial do desenvolvimento da avaliação educacional, incluem-se abordagens em que é valorizada a utilização de procedimentos para encontrar respostas válidas e imparciais relativas ao desempenho de programas de natureza social. Nesta perspectiva, a procura da *verdade* acerca das soluções mais eficazes para a resolução dos problemas sociais constitui uma das principais finalidades das referidas abordagens. Este grupo está influenciado pelas concepções mais objetivas da avaliação, muito enraizadas nas perspectivas de construção do conhecimento próprias das ciências físicas e naturais e, conseqüentemente, agrupa abordagens orientadas para a análise quantitativa de resultados, em que há uma preocupação clara com a imparcialidade e a neutralidade dos avaliadores que, por isso mesmo, se mantêm distanciados dos contextos e objetos de avaliação.

No segundo grupo agregam-se todas as abordagens cujas perspectivas de avaliação estão mais orientadas para a descrição detalhada das organizações, tendo em vista compreender e conhecer os processos do seu funcionamento e, deste modo, produzir avaliações política e socialmente úteis que possam contribuir para a sua melhoria. A ideia é ir mais além do que o que se preconizava no grupo anterior, na medida em que se procede ao exame minucioso dos processos organizacionais e das tomadas de decisão, procurando adaptar as avaliações às distintas realida-

des organizacionais. Consequentemente, estamos perante uma avaliação mais presente nos contextos organizacionais, mais interativa e mais subjetiva. O seu propósito é mais o de compreender e dar a conhecer a organização e os seus processos de funcionamento, tendo em vista a sua melhoria, do que emitir juízos acerca do mérito e do valor dos seus resultados. Trata-se de uma avaliação que é entendida como uma construção social; isto é, cujos resultados decorrem de processos mais ou menos intensos de interação e mesmo de negociação com todos aqueles que estão mais diretamente interessados na avaliação e/ou que, de alguma forma, podem ser afetados pelos seus resultados (os chamados *stakeholders*).

O terceiro grupo surge dos processos de construção teórica inerentes à tentativa de integrar abordagens que fazem parte dos dois grupos anteriores. Neste caso, teremos perspectivas mais ecléticas do ponto de vista metodológico e epistemológico com as avaliações a serem fundamentalmente orientadas pelas finalidades que se pretendem alcançar e pelos contextos existentes. Trata-se, num certo sentido, da tentativa de desenvolver uma perspectiva mais pragmática, conjugando sobretudo metodologias, que evita submeter-se a qualquer ortodoxia epistemológica, ontológica ou metodológica. Na opinião dos subscritores desta perspectiva a possibilidade de combinar seletivamente aspectos de diferentes abordagens permite um conhecimento mais profundo e detalhado do que se está a avaliar e ainda formas de triangulação que contribuem para a credibilidade dos estudos (*e.g.*, Greene, Caracelli e Graham, 1989; Howe, 2003; Talmage, 1982; Worthen, 1981). Procura-se a utilidade social das avaliações, podendo, num certo sentido, dizer-se que a *verdade* está na *utilidade*. Esta perspectiva é questionada e mesmo frontalmente rejeitada por vários autores que contestam as teses de compatibilidade entre abordagens que, por vezes, têm pressupostos filosóficos antagónicos (*e.g.*, Guba e Lincoln, 1981, 1989, 2000; Lincoln e Guba, 1985; Schwandt e Burgon, 2006).

Mais recentemente, Stufflebeam (2000) propôs o agrupamento das abordagens de avaliação em quatro categorias: a) Pseudoavaliações, cujos processos e resultados produzidos são incompletos ou têm pouca ou mesmo nenhuma validade (*e.g.*, avaliações controladas politicamente);

b) Avaliações orientadas pelas questões e pelos métodos, ou Quase-avaliações, que, no essencial, se caracterizam pela formulação de questões cujas respostas podem não ser suficientes para nos pronunciarmos acerca do mérito ou do valor de um dado programa e/ou pela utilização de um ou mais métodos preferenciais. Também são chamadas quase-avaliações porque, nuns casos, proporcionam evidências que nos permitem analisar o mérito e valor de um dado programa, enquanto que noutros, devido à sua excessiva delimitação, tal não acontece (*e.g.*, Avaliações baseadas em objetivos; Avaliações orientadas pelos resultados ou avaliações do valor acrescentado; Avaliações baseadas no método experimental; Avaliações baseadas em estudos de caso; Avaliações baseadas em métodos mistos); c) Avaliações orientadas pela melhoria e/ou pela prestação de contas, cuja principal ênfase reside na necessidade de se avaliar compreensivamente o mérito e o valor de um dado programa ou objeto (Avaliações orientadas para a decisão e para a prestação de contas; Avaliações orientadas para os consumidores e Avaliações orientadas para a acreditação e para a certificação); e d) Avaliações orientadas por uma agenda social, cuja principal finalidade é a de contribuir para a transformação e a melhoria da sociedade através de elevados índices de participação por parte dos *stakeholders* (Avaliação deliberativa e democrática, Avaliação construtivista, Avaliação focada na utilização e nos utilizadores e Avaliação receptiva). As quatro abordagens incluídas nesta última categoria fazem parte das nove consideradas mais promissoras para o presente século, entre as 23 que foram exaustivamente analisadas e avaliadas por Stufflebeam (2000).

No esforço de racionalização de Daniel Stufflebeam parece-me que se devem sublinhar os seguintes aspectos: a) o agrupamento das abordagens com base no que parece ser o seu principal propósito; b) a identificação de abordagens que, em rigor, não podem ser consideradas avaliações; c) a identificação de abordagens cujo primeiro propósito é formular juízos acerca do mérito e do valor do objeto de avaliação; d) o reconhecimento inequívoco de que há abordagens de avaliação cujos propósitos estão claramente orientados por agendas de índole social e política; e) o reconhecimento da necessidade e do real valor das chamadas abordagens

orientadas pela agenda social; e f) a importância das finalidades e propósitos das avaliações na determinação da abordagem ou abordagens a utilizar.

Para além da organização das abordagens proposta por Alkin (2004) e Alkin e Christie (2004), através da chamada *Árvore da avaliação*, a que mais adiante se fará referência, Schwandt e Burgon (2006) também fizeram um esforço de sistematização e de agregação, que sublinha a relevância das ações ou processos de comunicação, organizando as abordagens em três grupos.

Num primeiro grupo incluem-se abordagens caracterizadas por algum pragmatismo reflexivo e pela chamada *deliberação democrática*, nas quais os avaliadores e os *práticos* refletem na ação. São abordagens que, no essencial, se caracterizam pela *cooperação* entre os diferentes intervenientes, tendo em vista a identificação e a geração de problemas que necessitam de resolução; pelos *processos de deliberação cognitiva* que visam à descoberta, à argumentação e à ação; e pelos *processos democráticos* que tornam possível que todos os *stakeholders* participem efetivamente na avaliação.

Num segundo grupo contemplam-se as abordagens que estão mais orientadas para a crítica ideológica e para a emancipação. Os subscritores destas abordagens consideram que as anteriores não podem dar uma resposta cabal à efetiva participação democrática por parte de todos os intervenientes nas avaliações, porque há desigualdades de poder e de privilégios que constroem ou invalidam qualquer processo deliberativo e democrático de reflexão na ação. Referem-se, por exemplo, às normas que têm que ser observadas para quem quer participar, que privilegiam a argumentação em relação a outras formas de comunicação, que valorizam formas de comunicar desapaixonadas em relação a outras que expressam emoção ou que desencorajam a utilização de formas de expressão que contrariem certos padrões de civilidade. Consequentemente, consideram que a ênfase deve ser posta na emancipação das pessoas e em processos específicos que garantam a plena participação de todos, particularmente dos que não têm poder, através de procedimentos que mais se adequem à sua cultura e à sua circunstância.

Finalmente, num terceiro grupo de abordagens consideram-se aquelas em que a avaliação é conceptualizada como um processo de transformação pessoal e social. A ênfase é posta na transformação das pessoas, e não *simplesmente* na transformação da argumentação, dos pontos de vista e das formas de agir.

A sistematização de Schwandt e Burgon (2006) parece estar exclusivamente centrada em abordagens da agenda social, reduzindo-lhe, por isso, a abrangência. Mas, como contrapartida, aprofunda e analisa conceitos que têm relevância para a construção teórica em avaliação. Pensemos, por exemplo, que a participação e/ou o envolvimento dos *stakeholders* no processo de avaliação, em si mesma, não garante nem a deliberação democrática nem a igualdade de poder. Daí os autores agruparem abordagens que introduzem questões como a emancipação e a transformação das pessoas em alternativa à participação meramente formal ou à transformação de argumentos e de pontos de vista.

Como é possível constatar, o quase-labirinto constituído pela multiplicidade de perspectivas teóricas e de abordagens de avaliação tem suscitado esforços de vários autores para encontrarem estruturas de ordem superior ou teorias capazes de integrar tanta diversidade (*e.g.*, Alkin e Christie, 2004; Mark, 2003; Shadish *et al.*, 1991; Stufflebeam, 2000). De acordo com alguns destes autores, essa é uma condição importante para melhorar e desenvolver a teoria e a prática da avaliação (*e.g.*, Mark, 2003). No entanto, outros autores consideram que a melhor forma de melhorar o domínio da avaliação será reconhecer e incorporar as diferenças e a diversidade de abordagens, modelos e teorias. Havendo uma grande diversidade de opções, algumas das quais com diferenças inconciliáveis ou muito dificilmente passíveis de ser integradas, a escolha de uma pode impedir a utilização de outra. Ou seja, pode ser positivo aprender acerca de uma abordagem a partir daqueles que a utilizam extensiva e sistematicamente em vez daqueles que procuram integrá-la numa categoria qualquer sem que tenham qualquer experiência e familiaridade com as práticas decorrentes da utilização dessa abordagem (Donaldson, 2003, Lincoln, 2003).

É tendo em conta estas reflexões e ainda a análise da literatura revista (*e.g.*, Alkin, 2004; Donaldson e Scriven, 2003; Kellaghan e Stufflebeam,

2003; Stufflebeam, Madaus e Kellaghan, 2000) que, nas seguintes duas seções deste trabalho, se destaca e discute a perspectiva de avaliação orientada pela teoria e a perspectiva de avaliação orientada pelas práticas e pelas experiências vividas pelos intervenientes.

A ênfase no papel da teoria

A perspectiva da avaliação orientada pela teoria baseia-se no esforço de integração das últimas três décadas, particularmente de abordagens que se inspiram no que poderemos designar por racionalidades objetivas. A preocupação central desta perspectiva reside na necessidade de usar teorias que apoiem o papel que cabe à avaliação na compreensão de realidades sociais complexas. Tal como refere Donaldson (2003), todo o processo de avaliação deve ajudar-nos a compreender o que melhor funciona num dado programa, o tipo de processo mediador envolvido nesse funcionamento e as características dos participantes. Nestas condições, há teorias que parecem imprescindíveis para que um dado programa possa ser cabalmente avaliado (*e.g.*, teorias das ciências sociais, teorias curriculares, teorias da aprendizagem, teorias da avaliação).

Ainda de acordo com Donaldson (2003), uma vez que as abordagens tradicionais, muito orientadas pelos métodos, são limitadas, a avaliação baseada na teoria é mais abrangente e profunda, decompondo-se em três momentos principais. No primeiro elabora-se teoricamente acerca do programa, depois formulam-se e selecionam-se questões de avaliação e, finalmente, responde-se a essas mesmas questões. É um esquema simples e muito direto, mas que exige um forte investimento na compreensão do programa; se assim não for é difícil formular questões de avaliação pertinentes, oportunas e com real sentido.

O papel da teoria nas práticas de avaliação e no seu desenvolvimento teórico é frequentemente objeto de polémica. Há autores que tendem a minimizar o papel da teoria referindo que é possível *fazer* boa, ou mesmo muito boa, avaliação dispensando a teoria, ou pelo menos certas formas de teoria (*e.g.*, Scriven, 1998; Stufflebeam, 2001). Mas também há

autores que dizem precisamente o contrário, sustentando que a avaliação não pode dispensar as teorias provenientes de diferentes áreas do conhecimento (*e.g.*, Alkin, 2004; Shadish, Cook e Campbell, 2004). Nestas condições, parece fazer sentido ter em conta que, quando se concebe e desenvolve uma avaliação, devem considerar-se, normalmente, três tipos de teorias: a) teorias da avaliação; b) teorias dos programas; e c) teorias das ciências sociais (*e.g.*, Alkin, 2004; Shadish *et al.*, 2004). Vejamos, muito sucintamente, o essencial das suas características mais distintivas.

Teorias da Avaliação

As teorias da avaliação são, como vimos, essencialmente prescritivas, isto é, elaboram sobre como se deve fazer avaliação, prescrevendo um conjunto de regras, procedimentos e outras recomendações que, no fundo, e na opinião dos seus autores, determinam o que é, supostamente, uma *boa* avaliação. Apesar de existirem visões diferentes quanto à necessidade da construção teórica como forma de melhorar o que se pretende avaliar, nomeadamente programas, currículos ou políticas, vários autores têm procurado integrar e articular a diversidade de perspectivas avaliativas.

Alkin (2004) e Alkin e Christie (2004), num esforço de síntese, elaboraram uma Árvore da teoria da avaliação cujo tronco enraíza numa base, constituída pela prestação de contas à sociedade e pela investigação em ciências sociais. A copa da árvore desenvolve-se em três grandes ramos, cada um dos quais representa uma ênfase teórica: a) nas *metodologias* utilizadas, onde poderemos destacar as abordagens propostas por Tyler, Cronbach e Chen; b) na *utilização* que é feita da avaliação por parte dos utilizadores, em que se podem referir os modelos propostos por Stufflebeam, Alkin e Patton; e c) na forma como os dados obtidos através de um processo de avaliação são *julgados* ou *valorizados*, isto é, a ênfase destas abordagens ou modelos prende-se com a atribuição de *valor* aos objetos avaliados como é o caso das abordagens propostas por Scriven, Stake, House, Guba e Lincoln.

Os esforços que tenho vindo a referir parecem ir no sentido de compatibilizar e/ou integrar abordagens de avaliação mais centradas na produção de conhecimento ou na *descoberta da verdade* e abordagens mais centradas nos utilizadores e na utilização dos resultados, isto é, na utilidade social das avaliações. Ora, estes esforços implicam necessariamente que se dê especial atenção à construção teórica.

Donaldson e Lipsey (2006) defendem a necessidade de desenvolvimento teórico e discutem os diferentes papéis que a teoria da avaliação pode desempenhar, nomeadamente no que se refere à linguagem, métodos e procedimentos que acabam por agregar uma comunidade científica. Além disso, a teoria contribui para que exista uma relação mais transparente entre os avaliadores e todos aqueles que, de alguma maneira, estão envolvidos no processo de avaliação, permitindo que, de parte a parte, se perceba melhor o que está, ou poderá estar, em causa nesse mesmo processo. No fundo, ao proporcionar orientações consistentes que estejam de acordo com princípios *standards* geralmente aceites (*e.g.*, rigor, utilidade, adequação ética, exequibilidade), a teoria pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das práticas de avaliação.

Teorias das Ciências Sociais

As teorias das ciências sociais são relevantes no campo da avaliação porque estudam fenômenos que ocorrem no âmbito do desenvolvimento de um dado programa e analisam as condições sociais que se pretendem melhorar. As ciências sociais produzem conhecimento acerca de fenômenos que ocorrem numa grande variedade de domínios ou atividades humanas que, normalmente, são objeto de avaliações (*e.g.*, educação, saúde, justiça, serviços sociais). Consequentemente, o conhecimento produzido no âmbito das ciências sociais não deve deixar de ser incorporado nos estudos de avaliação, pois pode desempenhar um papel inestimável na sua planificação e desenvolvimento. Dir-se-á obviamente o mesmo relativamente à teoria construída a partir das realidades empíricas, quan-

do disponível, no domínio particular das ciências da educação. Além disso, as teorias das ciências sociais também são relevantes na análise e interpretação dos resultados das avaliações; de fato, relacionar o conhecimento situado ou localizado que é gerado pelas avaliações (*e.g.*, Alkin, 2004; Stake, 2004) com o conhecimento que é gerado pela teoria das ciências sociais é uma forma de o ampliar e de lhe dar uma dimensão que eventualmente pode contribuir para a prevenção, a melhoria ou a erradicação de determinados problemas e/ou situações sociais.

Teorias dos Programas

As teorias dos programas permitem compreender a natureza do que se quer avaliar e os pressupostos que estão na base de certo tipo de programas (*e.g.*, programa de apoio a alunos disléxicos, programa de educação pela arte). Através das teorias dos programas produz-se conhecimento acerca do seu funcionamento, da sua organização, das relações entre as suas componentes, assim como acerca dos processos utilizados e dos respectivos efeitos nos resultados que se pretendem obter.

As teorias dos programas desempenham um papel importante nas avaliações porque permitem identificar e seleccionar questões relevantes, definir procedimentos adequados de recolha de informação e identificar dimensões do programa que devem merecer particular atenção, uma vez que a teoria permite que se conheça as que são mais críticas para o seu sucesso. Dito de outro modo, a teoria de um dado programa não é mais do que um enquadramento que nos ajuda a determinar de que formas é que um projeto, programa ou intervenção visa resolver um dado problema social (*e.g.*, integrar alunos em risco; prevenir a gravidez nas adolescentes; tornar a escola uma instituição mais aberta à diversidade). A construção do enquadramento pode ser feita com base numa diversidade de fontes de informação, tais como: a) o que se conhece de programas ou intervenções anteriores; b) as concepções e as teorias implícitas dos que trabalham no desenvolvimento dos programas; e c) as observações que se podem fazer durante a concretização do programa.

Uma boa conceptualização do programa é uma condição indispensável para que se possam formular as questões de avaliação mais adequadas, pertinentes e relevantes. Além disso, tal como é mencionado por Donaldson (2003), é através da teoria do programa que muitas vezes se poderá determinar se o mesmo está em condições de ser posto em prática e, conseqüentemente, de ser avaliado. E este é, obviamente, um aspecto que não pode deixar de ser tido na devida conta.

Síntese

Em suma, o que parece estar principalmente em causa na perspectiva da avaliação orientada pela teoria é considerar-se que a avaliação baseada no método não tem bases teóricas que lhe permitam constituir-se como uma atividade rigorosa de natureza científica. A ideia dos subscritores desta perspectiva é a de assegurar que, em qualquer processo de avaliação, estão presentes três *elementos* principais: a) a *teoria do programa*, que deve estar na base da formulação das questões e do *design* da avaliação; b) a utilização de métodos e procedimentos rigorosos que garantam a credibilidade das respostas às questões formuladas, contribuindo para que a avaliação seja vista como uma ciência fiável e não como um processo de inquérito de segunda ordem; e c) a selecção dos métodos deve estar estrita e directamente relacionada com a natureza das questões da avaliação e com o tipo de respostas que poderá ser mais útil para os fins em vista. Fica assim claro que, nesta perspectiva, não há propriamente uma estratégia metodológica que seja preferível a qualquer outra em todas as situações e contextos de avaliação.

A Ênfase nas Práticas e na Experiência Vivida

A *experiência vivida* por todos os que participam nos processos de avaliação é hoje considerada indispensável em muitas abordagens ava-

liativas como alternativa, ou como complemento, às perspectivas baseadas no pensamento criterial ou à concepção de avaliação como medida. Por exemplo, nas quatro abordagens orientadas por agendas sociais e políticas mais mencionadas na literatura, a *experiência vivida* e as *práticas* dos diferentes intervenientes, ocupam um lugar de destaque (Guba e Lincoln, 1989, 2000; House e Howe, 2000, 2003; Patton, 1986, 2000, 2003; Stake, 2000, 2006). Refira-se a propósito que Stufflebeam (2000), numa análise e avaliação de 23 abordagens de avaliação, incluiu estas quatro no restrito grupo das nove mais prometedoras para o presente século.

Em qualquer daquelas abordagens é fundamental estudar como é que, num dado contexto social, os *stakeholders* atribuem significado e dão sentido ao que os rodeia (*e.g.*, objetos, pessoas, acontecimentos, experiências) para que se possa reconstruir e interpretar a sua compreensão acerca das coisas. Os significados que os participantes atribuem às experiências vividas são construídos intersubjetivamente através da partilha de pontos de vista, de processos de deliberação democrática e, em geral, das interações sociais. De um ponto de vista hermenêutico, o significado que se atribui ao vivido não é um assunto privado de cada um, mas é algo que se constrói através de processos de interação social. Estas são ideias base que se consubstanciam em várias perspectivas de avaliação contemporâneas em que as *práticas* ocupam um lugar de destaque.

Nas últimas décadas vem ganhando relevância a ideia de que é insuficiente tentar compreender os significados que atribuímos ao que nos rodeia de um ponto de vista marcadamente psicológico (*e.g.*, atitudes, estádios psicológicos, motivos internos). A ideia que se vem impondo é a de que deveremos antes procurar compreender os significados através das *práticas situadas* que partilhamos uns com os outros (*e.g.*, Schwandt e Burgon, 2006). Neste sentido a *prática* identifica-se com as ações e os significados situados e concretos dos atores.

A *prática* ou as *práticas* têm sido entendidas segundo duas perspectivas. Uma que resulta da clássica dicotomia com a teoria; isto é, a teoria e a ciência estão na base dos nossos processos de reflexão e de pensamento e a prática trata de as introduzir e aplicar no nosso dia a dia. Nesta visão, a teoria e a prática acabam por ser definidas por oposição uma à

outra. Noutra perspectiva, a prática aparece associada ao *conhecimento prático* e não é definida a partir da dicotomia teoria-prática. Aproxima-se do significado da *praxis*, traduzindo a ideia de que os seres humanos, no desenvolvimento das suas atividades e como membros de uma dada sociedade, preocupam-se em fazer as coisas bem-feitas quando interagem diariamente com os outros. A prática tem assim a ver com as formas de lidar, de estar e de interagir com os outros e, por isso, há um envolvimento, uma partilha de significados e de valores que ocorre no âmbito de uma tradição que está ligada às experiências de vida das pessoas (*e.g.*, Pendlebury, 1990, 1995; Schwandt e Burgon, 2006).

A prática é um conceito analítico ou uma perspectiva teórica que nos proporciona uma forma de estudar os significados que as pessoas atribuem às experiências que vivem no âmbito de um programa que esteja sob avaliação. Neste sentido, as práticas não são objeto de análise, mas antes importantes meios que nos permitem compreender e avaliar um dado programa.

É a partir da atividade prática e do conhecimento (prático) das práticas reais do dia a dia que o processo de avaliação se desenvolve, permitindo a elaboração e a formulação de juízos acerca do mérito, do valor ou do real significado das ações planeadas no âmbito do que está a ser avaliado. Porém, isto não significa que uma abordagem de avaliação através da *praxis* rejeite a relevância do chamado pensamento científico. O que significa é que a produção de conhecimento científico válido, generalizável e objetivo parte da descrição, da análise e da interpretação do que os práticos são capazes de fazer e alcançar através do seu conhecimento e das suas ações do dia a dia (Schwandt e Burgon, 2006).

A *experiência vivida* parece ter sido parcialmente motivada pelas críticas às perspectivas de avaliação orientadas pela medida, mas também, como não poderia deixar de ser, por desenvolvimentos epistemológicos, ontológicos e epistemológicos que, nas últimas décadas, foram abrindo caminho a novos paradigmas e a novas racionalidades no domínio da investigação em ciências sociais e, em particular, em ciências da educação. Hoje é geralmente aceite que a compreensão profunda de qualquer fenómeno ou ação social deverá implicar, antes do mais, a compreensão das

visões, dos significados e dos conceitos que os diferentes intervenientes (atores) sustentam acerca do que estão a fazer e a viver. Porém, é necessário que o rigor metodológico imponha procedimentos que garantam a necessária solidez e a credibilidade da avaliação desenvolvida.

Os conceitos de *experiência vivida* e de *prática* propiciam novas formas de olharmos para a avaliação, pois sublinham a necessidade e a importância de não nos cingirmos à utilização de modelos lógicos e a todo o tipo de elementos próprios das perspectivas empírico-racionalistas e passarmos a ter em conta conceitos analíticos que nos ajudam a compreender a natureza processual e deliberativa da prática.

Conclusões e reflexões finais

Ao longo deste artigo discutiu-se essencialmente três questões com relevância para o processo de construção da disciplina de avaliação: a) a questão da multiplicidade de abordagens e a necessidade de discernimento que consolide a teoria e que contribua para a concretização de práticas de avaliação socialmente mais credíveis, reconhecidas e úteis; b) a questão da avaliação orientada pela(s) teoria(s) e o contributo que pode dar para integrar e/ou agregar uma variedade de abordagens próximas das perspectivas mais *objetivistas*; e c) a questão de considerar as *práticas* e as *experiências vividas* por todos os intervenientes com suficiente importância para enriquecer a avaliação dos pontos de vista teórico e prático, agregando assim as abordagens mais *subjectivistas* ou de natureza mais interpretativa.

A avaliação é uma disciplina científica que possui um *núcleo* autónomo de definições, de métodos e de processos que lhe são próprios, podendo, como refere Michael Scriven, fornecer *ferramentas* essenciais para outras disciplinas (e.g., Scriven, 1993, 1994, 2003b). Neste sentido, contraria-se a ideia de que a avaliação se limita a aplicar os métodos das ciências sociais, tal como é defendido por alguns autores (e.g., Rossi, 2004; Shaw, Greene e Mark, 2006). O fato de ser consensual que a avaliação utiliza

metodologias e conhecimentos de disciplinas tais como a sociologia, a psicologia e a antropologia, não parece legitimar a ideia de que se trata de uma ciência social aplicada. Basta pensar-se no conjunto de conceitos que dificilmente farão pleno sentido na ausência de uma disciplina de avaliação (*e.g.*, avaliação formativa; avaliação sumativa; corrigir; classificar; selecionar; atribuir valor).

A discussão evidenciou que a avaliação foi influenciada por perspectivas decorrentes da evolução da filosofia da ciência ou, se quisermos, dos paradigmas de investigação. O acalorado debate, antes iniciado no âmbito da filosofia da ciência, repercutiu-se com particular ênfase nos anos 1970 e nos anos 1980, em toda a investigação em ciências sociais, em ciências da educação e, naturalmente, na disciplina de avaliação. Questionaram-se convicções há muito enraizadas nas comunidades científicas tais como a objetividade das investigações, a neutralidade dos investigadores, a ausência de valores na investigação, a precisão e neutralidade dos instrumentos de recolha de informação e, em geral, a infalibilidade das metodologias utilizadas. Assim, os fundamentos e as práticas de investigação, decorrentes dos chamados paradigmas *objetivistas*, foram considerados insuficientes como única fonte credível de produção de conhecimento científico, em particular no âmbito das ciências sociais e humanas.

Ao nível da avaliação, a insatisfação com as avaliações realizadas às políticas públicas e aos seus programas e às aprendizagens dos alunos, muito baseadas em metodologias convencionais, orientadas essencialmente por racionalidades técnicas e tecnológicas, também despoletou um aceso debate que abriu caminho para a utilização de outras perspectivas avaliativas. Os estudos de avaliação começam então a orientar-se por racionalidades mais críticas, com recurso a metodologias de pendor mais *comunicativo* (Habermas, 1984), mais *naturalista* (Lincoln e Guba, 1985) e interpretativo. Surgem então perspectivas em que o conhecimento social é contextualizado e imbuído de valores (House e Howe, 1999), sublinhando-se os significados que os intervenientes atribuem às atividades em que estão envolvidos, que se representam mais por palavras, imagens ou símbolos e menos por números ou por escalas ordenadas.

O debate acerca do que são práticas legítimas de produzir conhecimento no âmbito da avaliação tem prosseguido e é indispensável para que se possa evoluir e definir processos mais credíveis para compreender a vida social. Mas os desenvolvimentos dos últimos anos vieram consagrar a legitimidade científica da integração e/ou articulação de perspectivas de avaliação com base em argumentos de natureza filosófica ou outra (e.g., Greene, Caracelli e Graham, 1989; Howe, 2003; Talmage, 1982; Worthen, 1981).

A proliferação de teorias e práticas de avaliação foi provavelmente produto do debate paradigmático a que anteriormente se fez referência, mas também, seguramente, da crescente complexidade das realidades e dos problemas sociais com que as sociedades contemporâneas se confrontam. Além disso, não há uma teoria ou abordagem acerca da qual possamos afirmar que se adequa a qualquer contexto e/ou propósito de avaliação. Trata-se de uma constatação trivial para quem avalia ou para quem analisa a literatura que também tem contribuído para a expansão do número de abordagens de avaliação. No entanto, a discussão mostrou que prosseguem os esforços no sentido de se construir uma teoria integradora, um enquadramento, que seja suficientemente robusta e elaborada para congregar uma diversidade de abordagens. Trata-se de uma tarefa complexa que passa necessariamente pela ascendência de certas perspectivas em relação a outras, como, num certo sentido, parece estar a passar-se com a Avaliação orientada pela teoria, cujos subscritores reclamam a integração de uma variedade de outras perspectivas teóricas (e.g., Donaldson, 2003; Donaldson e Lipsey, 2006).

Simultaneamente, a proliferação de modelos pode ser um sinal do dinamismo, do crescimento e até da maturidade do campo da avaliação. Mesmo assim têm surgido *arrumações* das diferentes abordagens (e.g., Alkin e Christie, 2004; Stufflebeam, 2000) que, não sendo integrações, introduzem discernimento num certo caos que é possível constatar na literatura. Até agora tais *arrumações* têm sido desenvolvidas com base em aspectos tais como: a) as funções primordiais mais imediatas da abordagem utilizada (e.g., prestar contas, melhorar o funcionamento, apoiar a tomada de decisões); b) a sua influência mais predominante ou o que é

mais determinante na conceptualização da abordagem ou teoria (*e.g.*, método, utilização, atribuição de valor); c) a concepção metodológica subjacente (*e.g.*, quantitativo, qualitativo, misto); e d) os processos de interação subjacentes (*e.g.*, deliberativo e democrático, emancipatório, transformação pessoal e social). Estes esforços podem facilitar a clarificação teórica e a organização e desenvolvimento de práticas mais consentâneas com as situações concretas a avaliar. Uma das tarefas a prosseguir será eventualmente a de procurar agregar e/ou integrar abordagens e teorias de avaliação segundo os contextos, situações e utilizadores a que melhor se poderão adequar.

Também se deve aqui realçar a importância de não se considerar a teoria e a prática como conceitos dicotômicos. Considerar a prática uma mera concretização da teoria ou a teoria uma inutilidade parecem ideias ultrapassadas. As experiências vividas e as práticas são conceitos analíticos que permitem compreender melhor a realidade. São formas válidas de gerar conhecimento, mas é necessário ter em conta as suas limitações (ver, por exemplo, Schwandt e Burgon, 2006). De igual modo, as teorias são indispensáveis para que a maioria das avaliações possa gerar conhecimento válido, consistente e útil (veja-se, por exemplo, a importância das teorias das ciências sociais, das teorias dos programas ou das teorias de avaliação conforme se discutiu mais acima). Na verdade, as teorias são fundamentais para compreender o objeto de avaliação, para caracterizar os participantes ou mesmo para a formulação de questões avaliativas. Apesar disso, em muitos casos, as teorias serão, por si sós, insuficientes. Vem a propósito lembrar uma afirmação de Robert Stake que passo a traduzir livremente: “A experiência não garante uma interpretação correta mas a sua ausência é quase uma garantia para uma interpretação incorreta” (Stake, 2006, p. 411).

Para Wenger (1998), os conceitos de *prática* e de *comunidade de prática* são centrais e estruturantes na elaboração da sua teoria social da aprendizagem. Para este autor as diferentes práticas são fluidas, dinâmicas, alteráveis e constituem um conceito mais denso e bem mais complexo do que à partida se poderia esperar. Assim, as práticas não devem ser vistas como a mera expressão *do que se faz*, em si mesmo, mas antes *como se faz*

num determinado contexto histórico e social, dotando assim o que fazemos de estrutura e de significado. Neste sentido, a prática é sempre uma prática social em que se inclui o que é tácito e o que é explícito: ou seja, o que se diz e o que fica por dizer, o que se assume e o que se representa, normas e regulamentos, convenções tácitas, regras que não se escrevem e que não se dizem ou *dicas* subtilezas. Desta forma, a prática acaba por realçar a “natureza social e negociada do explícito e do tácito nas nossas vidas” (Wenger, 1998, p. 47).

Wenger também rejeita a dicotomia entre a prática e a teoria, uma vez que ambas estão presentes sempre que as pessoas se envolvem numa dada prática; de fato, a prática exige sempre a pessoa toda, a que age e a que sabe. Todos os seres humanos possuem teorias que os ajudam a compreender o mundo que os rodeia e tais teorias são desenvolvidas, negociadas e partilhadas através das interações que se estabelecem nas comunidades de prática. A teoria e a prática surgem assim fortemente relacionadas. Mesmo nos casos em que a produção teórica é um fim em si mesmo, ocorre sempre em contextos de práticas específicas. Ou seja, a produção de teoria é também prática. Nestas condições, a teoria e a prática distinguem-se através das tarefas que é necessário empreender no âmbito de cada uma, e não através das qualidades da experiência e do conhecimento humano.

Verifica-se, também na perspectiva de Wenger (1998), a complexidade das relações e a interatividade entre a teoria e a prática. A teoria pode não ser ideal, mas está longe de ser inútil e a prática não pode ser inevitavelmente encarada como não reflexiva, como uma versão incompleta da teoria ou como a sua mera concretização.

Em suma, a discussão parece ilustrar que a avaliação, como disciplina científica, tem evoluído desde uma perspectiva objetivista, *em busca da verdade*, passando por uma perspectiva subjectivista, *em busca de alternativas*, até ao que me parece ser uma perspectiva de pendor mais pragmático, *em busca da utilidade*, que se vem afirmando desde os anos 1980.

A integração e a articulação de abordagens avaliativas e a visão complementar das teorias, das práticas e das experiências vividas pode, de certo modo, ser encarada como uma reação a certas concepções *moder-*

nas de avaliação que parecem querer transformá-la numa *tecnologia* destinada a atribuir valor aos objetos, aos acontecimentos, aos processos e às pessoas, através de uma forma *ideal* de produzir e de comunicar a informação avaliativa. O que poderá vir a acontecer com as concepções desta *avaliação moderna* é a tendência para que ela seja um instrumento de domesticação de um mundo social difícil de controlar e de introdução de uma certa ordem na nossa forma de refletir acerca do que funciona e do que não funciona na hora de melhorar o que quer que seja.

Por isso é necessário desenvolver avaliações em que as pessoas possam-se envolver ativamente na discussão e na deliberação democrática acerca de fenômenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas. Trata-se, afinal, de considerar a avaliação como um processo complexo e difícil, é certo, que, primordialmente, deve contribuir para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade.

Referências bibliográficas

ALKIN, M. (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. London: Sage, 2004.

_____; CHRISTIE, C. An Evaluation theory tree. In: ALKIN, M. C. (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. London: Sage, 2004. p. 381-392.

CRONBACH, L.; SNOW, R. *Individual differences in learning ability as a function of instructional variables*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1969.

DONALDSON, S. Theory-driven program evaluation in the new millennium. In: DONALDSON, S.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah, NJ: Erbaum, 2003. p. 109-144.

_____; LIPSEY, M. Roles for theory in contemporary evaluation practice: Developing practical knowledge. In: SHAW, I.; GREENE, J.; MARK, M. (Eds.). *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage, 2006. p. 56-75.

_____; SCRIVEN, M. (Eds.). *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah, NJ: Erbaum, 2003.

FERNANDES, D. *Prática e perspectivas de avaliação: dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa. Documento policopiado, 1992.

_____. Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 10/11, p. 7-32, 1994.

_____. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores, 2005.

_____; ASSUNÇÃO, M. I.; FARIA, P.; GIL, D.; MESQUITA, M. *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação do novo programa do 9º ano de escolaridade: um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 1994.

_____. Ó, J.; FERREIRA, M. *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt/np3/524.html>> e <<http://uidce.fpce.ul.pt/>>.

FIGARI, G. A avaliação: História e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In: ESTRELA, A. (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 227-260.

GREENE, J.; CARACELLI, V.; GRAHAM, W. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 11, n. 3, p. 255-274, 1989.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1981.

_____. et al. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

_____. et al. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In: STUFFLEBEAM, D.; MADDAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 363-382.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action: reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press, 1984. v. 1.

HOUSE, E.; HOWE, K. Deliberative democratic evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 79-102.

_____. et al. Deliberative democratic evaluation in practice. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 409-422.

_____. *Values in education and social research*. London: Sage, 1999.

HOWE, K. *Closing methodological divides: toward democratic educational research*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. *Os professores, os conselhos pedagógicos e o processo de experimentação dos novos programas do 6º ano de escolaridade: um estudo de avaliação*. Lisboa: Autor, 1993a.

_____. *Os professores, os conselhos pedagógicos e o processo de experimentação dos novos programas do 8º ano de escolaridade: um estudo de avaliação*. Lisboa: Autor, 1993b.

_____. *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação dos alunos em quatro países europeus*. Lisboa: Autor, 1991a.

_____. *Opiniões dos professores do 7º ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas*. Lisboa: Autor, 1991b.

KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

LINCOLN, Y. Fourth generation evaluation in the new millennium. In: SCRIVEN, M.; DONALDSON, S. (Eds.). *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah, NJ: Erbaum, 2003. p. 77-90.

_____; GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.

MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. Models, metaphors, and definitions in evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 19-31.

_____. et al. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 3-18.

MARK, M. Toward a integrative view of the theory and practice of program and policy evaluation. In: DONALDSON, S.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Evaluating social*

programs and problems: visions for the new millennium. Mahwah, NJ: Erbaum, 2003. p. 183-204.

PATTON, M. *Utilization-focused evaluation*. 2. ed. London: Sage, 1986.

_____. Utilization-focused evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 425-438.

_____. Utilization-focused evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 223-244.

PENDLEBURY, S. Practical reasoning and situated appreciation in teaching. *Educational Theory*, n. 40, p. 171-179, 1990.

_____. Reason and story in wise practice. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Eds.). *Narrative in teaching, learning and research*. New York, NY: Teachers College Press, 1995. p. 50-65.

POPHAM, W. Objectives and instruction. In: STAKE, R. (Ed.). *Instructional objectives. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, 1969. v. 3.

PROVUS, M. *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan, 1971.

ROSSI, P. My views of evaluation and their origins. In: M. C. ALKIN (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. London: Sage, 2004. p. 122-131.

SANDERS, W.; HORN, S. The Tennessee value-added assessment system: mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, n. 8, p. 299-311, 1994.

SCHWANDT, T.; BURGON, H. Evaluation and the study of living experience. In: SHAW, I.; GREENE, J.; MARK, M. (Eds.). *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage, 2006. p. 98-117.

SCRIVEN, M. Evaluation ideologies. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 249-278.

_____. Hard-won lessons in program evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, n. 58, 1993.

- SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, n. 20, p. 147-166, 1994.
- _____. Minimalist theory: The least practice requires. *American Journal of Evaluation*, n. 19, p. 57-70, 1998.
- _____. Evaluation theory and metatheory. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003a. p. 15-30.
- _____. Evaluation in the new millennium: the transdisciplinary vision. In: SCRIVEN, M.; DONALDSON, S. (Eds.). *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003b. p. 19-42.
- SHADISH, W.; COOK, T.; LEVITON, L. *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- _____. et al. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin, 2004.
- SHAW, I.; GREENE, J.; MARK, M. (Eds.). *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage, 2006.
- STAKE, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- _____. Program evaluation, particularly responsive evaluation. In: MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 343-362.
- _____. Responsive evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 63-68.
- _____. Advocacy in evaluation: a necessary evil? In: CHELIMSKY, E.; SHADISH, W. (Eds.). *Evaluation for the 21st century: a handbook*. London: Sage, 2004. p. 470-476.
- _____. *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Graó, 2006.
- STUFFLEBEAM, D. (Ed.) Evaluation models. *New directions for evaluation*, n. 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
- _____. Foundational models for 21st century program evaluation. In: MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D.; KELLAGHAN, T. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints*

on educational and human services evaluation. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 33-83.

_____. The CIPP model for evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 31-62.

_____. et al. (Eds.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000.

_____. et al. *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007.

TALMAGE, H. Evaluation of programs. In: MITZEL, H. (Ed.). *Encyclopedia of educational research*. 5. ed. New York: The Free Press, 1982. p. 131-154.

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

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press, 1998.

WORTHEN, B. Journal entries of an eclectic evaluator. In: BRANDT, R. (Ed.). *Applied strategies for curriculum evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1981. p. 58-90.

_____.; SANDERS, J. *Educational evaluation*. NY: Longman, 1987.

YIN, R. The case study as a tool for doing evaluation. *Current Sociology*, n. 40, p. 121-137, 1992.