

DANIEL BRAGA BRANDÃO

**AVALIAÇÃO COM INTENCIONALIDADE DE APRENDIZAGEM
CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E
PROJETOS SOCIAIS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PUC/ SP

SÃO PAULO

2007

DANIEL BRAGA BRANDÃO

**AVALIAÇÃO COM INTENCIONALIDADE DE APRENDIZAGEM
CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E
PROJETOS SOCIAIS**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE
EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Maria Saul.*

**PUC/ SP
SÃO PAULO**

2007

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

Dedico a
Maria Carolina, pela sua infinitude.
Pedro e Lucas, por me ensinarem mais do que todos os meus professores.

Agradecimentos

À Capes, pela bolsa concedida.

À Profa. Ana Maria Saul, por orientar o percurso.

Aos meus pais, Ignácio de Loyola e Bia Braga, por tudo o que já me ofereceram.

Ao Rogério Renato Silva, por ser um mestre fora da academia.

Ao Paulo Secches, pela suas muitas formas de apoio.

Ao Marco Túlio e amigos do Centro Paulus, por me oferecerem momentos de silêncio.

Ao Eduardo Marino, por dividir experiências e livros.

Ao Pedro Pontual, pela acolhida generosa.

À Maria do Carmo Brant, pela disponibilidade.

Ao Sergio Luna e Clarilza Prado, pelas entrevistas.

Ao Prof. Alípio Casali, por me apresentar a Dussel.

À Sandra Zakia e ao Antonio Gouvêa, pelas orientações qualificadoras.

Ao Hugo Rojas, pelo estímulo constante.

À Renata Cudas, por possibilitar certa tranqüilidade.

À Cristina Meirelles, pelas dicas sábias.

Ao Arnaldo Motta, pela atenção discreta e carinhosa.

À Martina Rillo Otero, pelo aprendizado que dividimos.

Aos amigos do Instituto Fonte, por estarem sempre ao lado.

Ao mar, que ganhou a atenção de meus filhos e me permitiu estudar.

Ao café, que me manteve atento.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a aprendizagem como questão cerne para o desenvolvimento de processos de avaliação de programas e projetos sociais no Brasil. Traz também uma perspectiva ética a partir da construção de enunciados normativos orientados para o dever-ser da aprendizagem para o desenvolvimento da vida humana. A dissertação dá destaque para abordagens participativas de avaliação por entendê-las como aquelas que reúnem as condições mais adequadas para a aprendizagem. O estudo busca desvelar uma teoria de aprendizagem que tenha sentido e aderência à processos de avaliação de programas e projetos sociais ao mesmo tempo em que relaciona elementos procedimentais da própria avaliação com conceitos da educação, com marcada atenção à obra de Paulo Freire. A metodologia priorizou a análise teórica à qual foi associada um estudo empírico, realizado por meio de entrevistas individuais. Conclui-se que a avaliação participativa constitui um espaço de oportunidades para a aprendizagem, mediada pelo diálogo entre sujeitos e lhes permiti reunir condições de produzir, reproduzir e desenvolver suas vidas, sendo assim um ato ético. Considera-se que a pergunta de avaliação e seus indicadores podem ser associados a concepções educacionais elaboradas por Paulo Freire, bem como se reconhece a importância do próprio avaliador para criar as condições de uma avaliação que tenha intencionalidade de aprendizagem.

Palavras chave: Avaliação, programas e projetos sociais, aprendizagem, participação, diálogo, ética, pergunta de avaliação, indicadores.

Abstract

This work intends to stand learning as a central aspect to evaluations of social programs and projects. The study proposes an ethic perspective where learning should be enunciated as part of the evaluating being. The participatory evaluation is specially addressed to be considered the approach with essential conditions to promote learning among project or program stakeholders. The work discusses a proper learning theory to be assumed in evaluations at the same time that make strong relationships between evaluations process components and concepts from the educational field, with special attention to the work of Paulo Freire. The prior methodology used was a theoretical study followed by individual interviews with people experienced in evaluation. It is possible to conclude that participatory evaluations are able to create a learning environment, mediated by dialogue among stakeholders, which allow individuals to produce, reproduce and develop their lives, what can be considered as an ethic act. The evaluation questions and their indicators are associated with Paulo Freire's concepts, as well as it is possible to recognize the importance of the evaluator as the one responsible to create the adequate environment to an evaluation carry out its learning intention.

Key word: Evaluation, social programs and projects, learning, participation, dialogue, ethic, evaluation questions, indicators.

Sumário

1. Introdução.....	10
1.1 Estrutura de apresentação do estudo	10
1.2 O contexto do tema estudado	11
1.3 Questões de pesquisa	15
1.4 Objetivos da Dissertação.....	17
1.5. Procedimentos metodológicos	18
2. Avaliação de projetos e programas sociais.....	20
2.1 Compreensão do conceito de avaliação a partir de sua história.....	20
2.2 Abordagens de avaliação	28
3. Uma concepção de aprendizagem para a avaliação de projetos e programas sociais.....	34
3.1 Aprendizagem como dialética entre objetivação e apropriação da realidade	34
3.2 Aprendizagem como ato ético	39
4. Avaliação com intencionalidade de aprendizagem.....	46
4.1 Elementos da avaliação e suas potencialidades para a aprendizagem	47
4.1.1 As perguntas de avaliação	48
4.1.1 Os indicadores	52
4.2 Notas sobre as atribuições do avaliador em uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem.....	56
5. A perspectiva empírica: o olhar de quem está na prática	60
6. Considerações finais.....	72
Referências Bibliográficas	80

1. Introdução

1.1 Estrutura de apresentação do estudo

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além das referências bibliográficas e do anexo. Este capítulo I se dedica a uma introdução ao trabalho, destacando a pontuação de suas intencionalidades e procedimentos. O capítulo II demarca o campo da avaliação, o primeiro dos três conceitos centrais desta dissertação. O capítulo III traz uma análise sobre uma concepção de aprendizagem a luz da avaliação de programas e projetos sociais e traz também a perspectiva ética sobre o tema em questão. É um capítulo de destacada importância ante as questões e objetivos formulados para este estudo. O capítulo IV procura aprofundar a relação entre a avaliação e a aprendizagem, numa indicação de articulação dos dois capítulos anteriores. O capítulo V abre espaço para a perspectiva de profissionais que estão atuando no campo da avaliação de programas e projetos e com isso podem ventilar as idéias aqui traçadas. Ante o apresentado, o capítulo VI reúne o conjunto de argumentos centrais e conclusões, dispostas ao longo do texto, para defender a aprendizagem como intencionalidade da avaliação de projetos e programas sociais.

1.2 O contexto do tema estudado

Os movimentos históricos produzidos a partir da década de 1990, que tinham como vetor originário os desdobramentos da redemocratização brasileira, são as forças motrizes constituintes da temática abordada por este estudo. Observa-se, no breve período citado, a configuração de um conjunto de categorias que irão definir a atual importância da avaliação de programas e projetos sociais tanto no âmbito governamental, para a sociedade civil e, inclusive, para o mercado e sua aspiração com a responsabilidade social corporativa (SILVA et al., 2006).

Orientado pela crescente necessidade de controle das ações realizadas, articuladas a partir de 1999 na lógica de Planos Plurianuais - PPA, nas três esferas governamentais, e pela qualidade democrática de demonstrar eficiência, eficácia e efetividade no emprego de recursos públicos, o governo passou a construir instrumentos de monitoramento e avaliação de seus investimentos e ações. O desenho e implementação das lógicas avaliatórias são executados tanto por órgãos competentes do governo, por fundações ou institutos a ele vinculados, notadamente o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, quanto por organizações terceirizadas, consideradas competentes em estudos desta natureza, com especial atenção às universidades e/ou institutos a elas relacionados.

A avaliação tornou-se especialmente visível no campo do ensino público a partir da implantação de sistema que visava conhecer o desempenho desse setor no país, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, iniciado em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído em 1998, ambos sob coordenação do

Ministério da Educação. Recentemente, em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, sob a guarda do Ministério da Educação. No Estado de São Paulo existe um sistema específico para aferir o rendimento escolar, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, realizado desde 1996.

Afora os sistemas citados, já amadurecidos e sistematicamente implementados, observa-se também no governo a estruturação de avaliações específicas: somativa, destinadas a conhecer os resultados; ou formativa, que levanta as variantes do processo de determinados programas ou projetos.

No campo da sociedade civil observa-se, a partir da década de 1990, uma forte aceleração na formalização e na constituição de organizações de direito privado e interesse público, que passam a compor o que se denomina por terceiro setor (FERNANDES, 1994: 21). Dois marcos deste processo, na referida década, são a Conferência da ONU em Meio Ambiente no Rio de Janeiro em 1992, ECO 92, e a campanha Ação da Cidadania: Contra a Miséria e pela Vida, liderada pelo sociólogo Herbert de Souza, com foco na mobilização de toda a sociedade para o enfrentamento do grave problema da fome no país. Esses eventos representaram canais para a sociedade civil alcançar mais informações acerca de problemas sócio-ambientais de forte impacto ao mesmo tempo em que estimulava e oferecia canais de participação cívica e pragmática para o enfrentamento das questões a que se referiam.

Ao longo dessa década foram criadas 62% das 270 mil organizações da sociedade civil formalmente registradas atualmente no Brasil (ALBUQUERQUE, 2006: 36).

Estas organizações, que guardam uma enorme diversidade em relação à sua identidade, convicções políticas, missão, objetivos, estratégias de atuação e porte de

recursos humanos, físicos e financeiros, buscam colaborar com a resolução de problemas públicos, tendo como base de financiamento recursos privados ou governamentais. Passou a ser prioritário, tanto para investidores privados, que comprometiam seus recursos a fundo perdido, quanto para o governo, para a própria organização, para a população ou território que recebia as intervenções e para a sociedade em geral, conhecer o alcance das mudanças sociais produzidas por estas entidades.

A transparência no uso dos recursos e a busca por sua real contribuição no processo de desenvolvimento social ganharam espaço no Terceiro Setor, que passou a debater e investir na elaboração de mecanismos de avaliação específicos às suas necessidades.

No universo corporativo, a preocupação com a situação social e ambiental ganhou espaço na agenda dos executivos que, pressionados pela sociedade civil, concordaram que questões desta natureza são também responsabilidade do mercado.

Coexistem nesse campo a efetiva preocupação com a sustentabilidade da sociedade e a preocupação em competir no mercado para, assim, manter vivo, e em fortalecimento, o negócio empresarial, uma vez que fortes tendências de consumo consciente passam a ser notadas.

Toma corpo, em escala mundial, o movimento da responsabilidade social corporativa que, no Brasil, institucionalizou-se ao redor de duas organizações: O Grupo de Instituto Fundações e Empresas - GIFE, criado informalmente em 1989 a partir de um comitê de filantropia instituído na Câmara Americana de Comércio de São Paulo - Amcham, e instituído formalmente em 1995. O GIFE agrêmia empresas e institutos empresariais para “aperfeiçoar e difundir os conceitos e práticas do uso de recursos

privados para o desenvolvimento do bem comum” (GIFE, 2007). Atualmente este grupo conta com 90 associados.

A outra organização que representa as empresas no movimento da responsabilidade social corporativa é o Instituto de Responsabilidade Social Ethos, que conta atualmente com 1.190 associados.

No interior da responsabilidade social, conceitualmente organizada a partir do conjunto de relações que as empresas tecem com seus distintos públicos, se reconhece a existência da relação empresa–comunidade, que ampara as relações de investimento social privado. Tais inversões de capital são feitas diretamente, quando a empresa implementa programas próprios, por meio de seus departamentos ou institutos, ou por meio da doação a terceiros, organizações sem fins de lucro que atuam em área sócio – ambiental de interesse. As pressões acima citadas sobre o constrangimento da sociedade civil em conhecer o alcance de suas ações, repetem-se aqui com vigor. A lógica empresarial de ação por resultados favorece a tensão sobre a necessidade da avaliação. Priorizar essa área torna-se consenso (ROSSETTI, 2006).

É este cenário que cria a pertinência do tema abordado por esta dissertação: a avaliação tornou-se um instrumento de expressão pela colaboração que pode trazer com o fortalecimento de práticas de transformação social. Sua posição é de destaque prático, de intervenção pragmática em programas e projetos que afetam a bens públicos.

1.3 Questões de pesquisa

A avaliação de programas e projetos sociais permite uma ampla gama de estudos de interesse acadêmico. Entre os mais presentes na literatura estão os que abordam questões metodológicas (SHADISH, COOK, LEVITON, 1991), entretanto também se encontram aqueles focados em análises classificatórias que buscam descrever tipologias de abordagens avaliatórias (STUFFLEBEM, 2001); análise de parâmetros que regem a avaliação (MARINO, 2003); debates teóricos, epistemológicos e outros.

O estudo aqui realizado se aproxima de uma perspectiva que pondera sobre a natureza da atividade da avaliação de programas e projetos sociais a partir da articulação da relação entre três idéias: a avaliação, a aprendizagem e a ética. É com base neste tripé que se buscará construir argumentativamente uma concepção, considerada nova, sobre a prática da avaliação no âmbito de programas e projetos sociais.

Observa-se que a bibliografia de avaliação cita frequentemente a relação entre avaliação e aprendizagem de indivíduos, grupos e organizações (COUSINS E EARL, 1995; PATTON, 1997; GUBA E LINCOLN, 1999; PRESKILL & TORRES, 1999; BARREIRA, 2002; WORTHEN, 2004), mas é raro encontrar uma discussão aprofundada sobre o que a fundamenta e os mecanismos que a sustentam. Uma exceção está em Preskill & Torres (1999), autoras americanas que estudam a relação entre avaliação e aprendizagem organizacional. Em sua obra intitulada *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations* (1999) elas avançam no debate sobre “como os indivíduos aprendem”. O resultado deste esforço é, entretanto, pouco profícuo. Observa-se a apresentação de uma panorâmica sobre diferentes teorias da educação onde são abordados o behaviorismo, construtivismo, construcionismo, sócio-construcionismo e

humanismo com uma definição simplista de suas características principais. O texto culmina em uma tentativa de articular todas estas concepções dentro da proposta de avaliação que as autoras propõem, por meio do simples encaixe destas perspectivas em um ou outro momento da metodologia apresentada, atitude teórica que parece desconsiderar as diferenças epistemológicas das concepções educacionais em questão.

Conclui-se que, a considerar a bibliografia estudada, o aprofundamento de uma compreensão sobre aprendizagem e sua possível relação com a avaliação permanece com necessidade de maior sustentação teórica. A inadequada compreensão desta questão limita a discussão ao campo do senso comum e inibe a possibilidade de explorar este tema com a profundidade necessária para a defesa da avaliação como prática de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de metodologias adequadas a esta situação. Este cenário sugere a primeira pergunta a ser perseguida por esta dissertação:

** O que significa aprendizagem no âmbito da avaliação de projetos e programas sociais?*

O estudo da aprendizagem foi orientado por entendê-la como atividade social, ou seja, se dá entre sujeitos, na relação entre pessoas. Sem dúvida a aprendizagem tem dimensões individuais, mas seu desenvolvimento e potência, conforme discutido nos capítulos desta dissertação, acontecem no campo social. Ao penetrar nesta vereda, surge uma nova pergunta que busca observar a fundamentação das relações entre sujeitos, que toca o campo da ética. A segunda pergunta desta dissertação está assim elaborada:

** Qual a relação entre avaliação, aprendizagem e ética?*

1.4 Objetivos da Dissertação

Esta dissertação tem uma clara intencionalidade prática: colaborar com o desenvolvimento do campo da avaliação de projetos e programas sociais no Brasil. Evidentemente a contribuição que esta pesquisa pode trazer é circunscrita. O estudo é de ordem teórica e assim quer atuar ante a forma de se pensar a avaliação no país. Tem-se como objetivo geral apresentar um referencial que fundamente uma nova perspectiva sobre as intencionalidades de uma avaliação e sobre os critérios que lhe podem ser atribuídos para julgar a sua validade como ato orientado para a transformação social.

Nesse sentido a força deste trabalho está, no primeiro plano, em propor uma nova forma de olhar e pensar a avaliação, o que trará, em elipse, possibilidades de mudanças práticas e concretas para profissionais do campo. Pretende-se, em síntese, perseguir dois objetivos com este estudo:

- Desvelar a dimensão da aprendizagem no processo de avaliação de projetos e programas sociais;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva ética para a avaliação de projetos e programas sociais.

Esta dissertação, por lidar com a avaliação, por entender a realidade como produção humana, por enfrentar questões de relações e poder, ao tratar a ética e por abordar a aprendizagem e educação, pode ser compreendida como um estudo político sobre a área, o que a distingue das concepções técnicas que tendem a dominar a literatura existente.

1.5. Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico adotado nesta dissertação é composto por dois eixos. O primeiro está estruturado pela investigação teórica dos temas de interesse, por meio do estudo de bibliografias do campo da avaliação de programas e projetos sociais, educação, filosofia - ética, psicologia e ciências sociais. Estas leituras formam a principal estratégia adotada no enfrentamento das questões de investigação e no alcance dos objetivos desta dissertação, o que configura o trabalho aqui apresentado com natureza teórica mais evidente.

O segundo eixo metodológico é marcado por um estudo empírico realizado por meio de entrevistas individuais com avaliadores de programas e projetos sociais, orientadas por um roteiro semi-estruturado (anexo 1). Esta etapa objetivou conhecer as perspectivas de sujeitos que estão atuando no campo da avaliação sobre os temas tratados para ilustrar (expressão sugerida pela banca de qualificação), complementar ou contrapor as argumentações sustentadas ao longo da dissertação. Em certo sentido é uma abertura para que o estudo ganhe outras vozes, para além do autor e com isso escapar, em alguma medida, ao risco e ao enfado de discursos monocórdios.

Para a definição dos avaliadores a serem entrevistados, estabeleceu-se um conjunto de quatro critérios, que seriam utilizados de maneira complementar: (i) experiência prática com avaliação de programas ou projetos sociais; (ii) proximidade com a abordagem debatida nesta dissertação; (iii) experiência com produção acadêmica e (iv) residente na cidade de São Paulo. Foram então realizadas cinco entrevistas com os seguintes avaliadores: Profa. Clarilza Prado, do departamento de Psicologia de Educação da PUC – SP; Eduardo Marino, consultor independente em avaliação de projetos e programas sociais; Maria do Carmo Brant, avaliadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC; Prof. Sérgio Luna, do

departamento de Psicologia de Educação da PUC – SP; e Pedro Pontual, associado ao Instituto Pólis. Cabe observar que as entrevistas feitas com os Profs. Sergio Luna e Clarilza Prado tiveram aproveitamento restrito neste estudo. Tal fato se deu por ambos abordarem, com maior profundidade, a exemplificação de casos específicos sem dizer diretamente dos conceitos aqui tratados, o que impediu a análise das informações à luz dos procedimentos seguidos por esta dissertação. Por tal situação estas entrevistas não foram utilizadas neste estudo, o que resulta em um trabalho que abrange três (3) interlocutores efetivamente incorporados à análise aqui traçada. Todas as entrevistas foram transcritas para posterior análise. Alguns ajustes nas falas dos entrevistados foram realizados com o simples intuito de lhes retirar alguns vícios da oralidade e, com isso, se apresentarem de maneira mais cristalina ao leitor. Evidentemente o conteúdo foi rigorosamente observado neste processo. A autoria das falas é mantida e apresentada ao final de cada parágrafo.

2. Avaliação de projetos e programas sociais

2.1 Compreensão do conceito de avaliação a partir de sua história

Avaliação é um termo que encontra uma dispersão de definições sem que se alcance, entre os profissionais e teóricos do campo, uma designação de seu significado aceita por todos. Trata-se de uma “palavra que tem sido usada por vários teóricos da avaliação para se referir a um grande número de fenômenos distintos” (WORTHEN et al., 2004:35). Smith (2007: 169) afirma que a profissão e a prática a que chamamos de avaliação significa o que quer que dela construamos coletivamente. Segundo Guba e Lincoln (1989: 21):

“Não existe uma definição certa para a avaliação, uma definição que, se pudesse ser encontrada, poria para sempre fim às discussões sobre qual a melhor maneira de proceder e quais as suas verdadeiras razões de ser. Aceitamos as definições de avaliação como construções intelectuais, cuja correspondência com a ‘realidade’ não é, *nem pode ser*, uma questão¹”.

Para situar adequadamente a compreensão sobre as possibilidades de significados que o conceito de avaliação carrega sugere-se a observação de sua biografia. Conhecer sua história, seu movimento, compõe um adequado caminho para aproximar-se das diferentes interpretações que o termo guarda, bem como permite compreender o status desta prática, suas implicações, as forças epistemológicas em jogo e os desafios para seu desenvolvimento.

O passeio histórico aqui realizado está ancorado na proposta apresentada por Guba e Lincoln (1989) em seu livro *The Fourth Generation Evaluation*. Esta obra foi

¹ Todas as traduções da obra de Guba e Lincoln apresentadas nesse capítulo são de Thomaz Chianca e Cláudia Ceccon.

escolhida como baliza por demonstrar boa força de síntese, alto poder didático e por já ter alguma penetração no campo avaliatório brasileiro, características estas que garantem a acessibilidade ao diálogo crítico entre sujeitos interessados no tema. Os autores traçam a trajetória de amadurecimento do campo avaliatório ao longo dos últimos cem anos, período no qual sugerem quatro gerações para a avaliação, em uma tentativa de divisão que, ressalta-se, “é essencialmente didática e na realidade os diversos referenciais de avaliação coexistem, calcados em diversos eixos metodológicos”. (FURTADO, 2001: 168). O recorte é localizado territorialmente dentro da experiência norte-americana, entretanto, este fator não deve ser visto como limitador, uma vez que a ação brasileira neste campo recebeu, e ainda recebe, forte influência daquele país.

A primeira geração da avaliação, denominada medição, é caracterizada pelo “esforço no desenvolvimento de testes utilizados no ambiente escolar e que foram posteriormente utilizados para fins militares e empresariais” (MARINO, 2003:36). O foco destes estudos está no indivíduo e, na educação, tem como questão de interesse conhecer se os estudantes adquiriram os conhecimentos aos quais foram expostos. Uma experiência primordial para o desenvolvimento dos testes foi realizada na França, pelo psicólogo Alfred Binet, por orientação do Ministério da Educação, que tentou desenvolver um método que excluísse, do ambiente escolar, crianças com retardamento mental daquelas consideradas normais, para não lhes comprometer a aprendizagem. Binet na organização de seu trabalho cunhou a expressão idade mental, que, dividida pela idade cronológica do sujeito, lhe conferiria seu quociente de inteligência, QI. O teste de Binet foi revisado e renormatizado por Louis Terman, em 1916, quando passou a ser largamente utilizado no sistema educacional americano. Tais testes receberam forte impulso a partir de sua adequação e utilização por militares dos EUA

para selecionar recrutas para a Primeira Guerra Mundial. Outro estímulo ao seu desenvolvimento foi a ascensão da administração científica no setor empresarial, que se concentrou em testes para conhecer formas de melhorar aspectos de seu sistema produtivo. O papel do avaliador neste período era essencialmente técnico, conforme apontam Guba e Lincoln (1989: 26):

“Dele ou dela era esperado que conhecesse toda a gama de instrumentos disponíveis, a fim de que qualquer variável escolhida para a investigação pudesse ser medida. Se não existissem instrumentos apropriados, esperava-se do avaliador a competência necessária para criá-los. É importantíssimo notar que essa concepção técnica, ou de primeira geração, da avaliação ainda persiste hoje em dia, como evidenciado, por exemplo, pela prática freqüente de exigir que os alunos passem em um teste para poder concluir o ensino médio ou ingressar em uma universidade, pelo uso de testes em muitos estados com o objetivo de classificar escolas e professores individualmente pela sua efetividade, e pela contínua publicação de textos que usam os termos mediação e avaliação nos seus títulos”.

Entretanto, após a Primeira Guerra Mundial, um novo perfil de alunos fluiu para as escolas americanas, com aspirações e necessidades que não podiam ser satisfeitas pelo currículo vigente. Em 1933 lança-se um estudo, considerado clássico, denominado *The Eight Year Study*, que tinha como objetivo “demonstrar que estudantes educados em currículos não-ortodoxos² estariam aptos a freqüentar e ser bem sucedidos na faculdade”. (GUBA e LINCOLN, 1989: 28).

Surge uma tensão no campo da avaliação educacional, uma vez que se torna necessário avaliar não apenas os indivíduos, mas também currículos e programas. Nasce o desafio de “projetar uma maneira de avaliar se os currículos em desenvolvimento estavam funcionando como deviam” (GUBA e LINCOLN, 1989: 27-28). Ralph W. Tyler, pesquisador da educação da Universidade de Ohio, estudava o desenvolvimento

² Considera-se que currículos ortodoxos eram aqueles atrelados ao sistema *Carnegie* que dava unicidade aos currículos escolares.

de testes que mediriam se os alunos aprenderam aquilo que o professor tinha a intenção que aprendessem. Essas intencionalidades, ou resultados esperados da aprendizagem, receberam o nome de objetivos. Tyler foi chamado a participar do *The Eight Year Study* para certificar se os currículos vigentes de fato funcionavam.

“Enquanto as escolas secundárias que participavam do estudo planejavam seus currículos, Tyler coletou informações sobre a extensão de realização, por parte dos alunos do estudo, de seus objetivos definidos. Esta informação, juntamente com a análise dos pontos fortes e fracos que se tornaram, dessa forma, aparentes, foi utilizada para guiar ajustes finos e revisões”. (GUBA e LINCOLN, 1989: 28).

Com isso surgia o que Guba e Lincoln denominaram de segunda geração da avaliação: a geração da descrição, “caracterizada pela descrição de padrões e pontos fracos e fortes em relação a certos objetivos declarados” (GUBA e LINCOLN, 1989: 28). Essa geração pode ser também denominada de geração dos objetivos, como reconhecem os próprios autores. O papel do avaliador passava a ser o de descrever os padrões, pontos fortes e fracos, entretanto os atributos que lhe cabiam na fase anterior estavam resguardados. A medição não era mais um sinônimo de avaliação, mas se tornara um dos instrumentos que ela poderia utilizar.

O trabalho de Tyler, publicado em 1942, nos EUA, chegou ao Brasil por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar – PABAE, na década de 1960 e teve enorme repercussão em nosso país, sendo que seu livro, por exemplo, teve nove edições produzidas entre 1974 e 1984 (SAUL, 1988). Isso data que as influências de Tyler deixaram marcas recentes e permitem compreender uma forte predominância ainda hoje, no campo da avaliação de programas e projetos sociais, de uma concepção avaliatória orientada unicamente por compreender em que medida os objetivos da intervenção social realizada foram alcançados. Esta concepção será demarcada, em termos de abordagens de avaliação, no próximo capítulo.

A geração das avaliações orientadas por objetivos encontra, nas décadas de 1960 e 1970, perguntas novas para as quais não estava preparada para dar respostas. O contexto da corrida espacial, travada entre EUA e URSS, e as indagações sobre o sistema educacional americano, que permitira aos russos assumir a dianteira com o lançamento do Sputnik, exigiam uma avaliação que não fosse totalmente dependente de objetivos pré-estabelecidos e que só alcançasse respostas no término do programa, quando seria tarde para fazer os ajustes necessários. Ponderações sobre o mérito, relevância, importância do programa passam a compor o cenário da avaliação e marcam a sua terceira geração, intitulada julgamento.

“Uma geração na qual a avaliação foi caracterizada pelos esforços visando chegar a um julgamento, a um veredicto, e na qual o avaliador assumiu o papel de juiz, mantendo as já estabelecidas funções técnica e descritiva também”. (GUBA e LINCOLN, 1989: 30).

A partir do apelo ao julgamento como cerne da prática avaliatória, um novo conjunto de modelos surgiu: o modelo Contexto – Insumo – Processo – Produtos - CIPP, focado na tomada de decisão, desenvolvido por Stufflebeam, ou o *Goal-Free-Evaluation* proposto por Scriven, entre outros. Cada um, a seu modo, e guardando suas diferenças, postulava que a emissão de julgamento é parte integrante da avaliação e que o avaliador, de maneira mais ou menos explícita, tem papel de juiz. O consenso de que a avaliação significa emitir um juízo acerca de um objeto ou fenômeno prevalece atualmente.

“A consideração da avaliação como um processo que inevitavelmente recorrerá ao julgamento de valor significa um avanço ao lidar com este importante e inevitável componente do processo avaliatório. Afinal, mesmo que se lance mão de métodos quantitativos - pretensamente mais objetivos - os resultados da mensuração efetuada serão sempre julgados a partir de méritos e valores impossíveis de serem objetivados. O julgamento se dará, na verdade, a partir da confrontação entre o objeto da avaliação e um referencial que poderá ser os objetivos iniciais do projeto, as normas profissionais, o desempenho de um

programa similar ou outros referenciais não explicitados por diferentes motivos”. (FURTADO, 2001: 168).

No contexto Latino-Americano, a publicação de estudos sobre avaliação de programas sociais é intensificada nas décadas de 1970 e 1980 por influência das agências financiadoras internacionais, exigentes de estudos avaliatórios para a liberação dos recursos comprometidos (BARREIRA, 2002:25).

“No rastro do *boom* da avaliação, Rolando Franco publica em 1971, no Chile, *Algunas reflexiones sobre la evaluación del desarrollo*. O conceito de avaliação expresso é o de que avaliar é estabelecer um valor, o que requer um procedimento mediante o qual se faz uma mensuração dos resultados (Franco, 1971). Conceito criticado posteriormente, pelo seu próprio autor, como resultante da translação *a crítica ao campo social das técnicas de avaliação de projetos econômicos*”. (COHEN e Franco, 1994: 76).

Estas três gerações trazem, entretanto, fragilidades ao não conseguir equacionar alguns problemas que carregam. Guba e Lincoln (1989) observam três fraquezas presentes nas gerações descritas:

(a) tendência ao gerencialismo: gerentes são aqui designados aqueles clientes ou patrocinadores que encomendaram a avaliação. É com este gerente que o avaliador estabelece o contrato para a avaliação, a quem se submete na hora de estabelecer parâmetros e limites para o estudo, e a quem apresenta relatórios. Guba e Lincoln (1989) consideram que neste modelo o gerente sai praticamente “ileso” da avaliação. Suas competências e práticas administrativas não são colocadas em questão o que o exime de prestar contas sobre eventuais falhas nestes campos. Observam também que:

“O gerente tem poder para determinar quais serão as questões que a avaliação deve perseguir, como as respostas vão ser coletadas e interpretadas e para quem os achados serão disseminados. É claro que esses pontos são discutidos abertamente em consultas com o avaliador, mas, em caso de discordância, a decisão final é do gerente. O único recurso do avaliador é se recusar a conduzir uma avaliação sob condições que não lhe agrade. Este estado de coisas

desempodera os principais interessados, que podem ter outras questões que gostariam de ver abordadas, outras maneiras de responde-las e outras maneiras de interpretá-las”. (GUBA e LINCOLN, 1989: 32).

(b) falha em conseguir acomodar pluralismo de valores: trata da inconsistência do processo de avaliação em reunir, reconhecer, considerar e incorporar um conjunto diversificado de valores que estão implicados no projeto ou programa que é foco da avaliação. Há também que se assumir que a avaliação e, numa categoria mais ampla, a própria ciência está sempre carregada dos valores daqueles que as conduzem.

“Se a ciência não for livre de valores, então trata-se de um caso onde não apenas os achados da avaliação estão sujeitos a diferentes interpretações, mas também os próprios ‘fatos’ são determinados numa interação com o sistema de valores que o avaliador (provavelmente sem sabe-lo) traz consigo. *Então, todo ato de avaliação torna-se um ato político.*” (GUBA e LINCOLN, 1989: 34, grifo meu).

Quanto à fragilidade apontada anteriormente acerca da tendência ao gerencialismo, os valores que predominam em uma avaliação, seja na definição de seu foco, na escolha de suas estratégias metodológicas, na leitura dos resultados e/ ou no julgamento do mérito, nas gerações mencionadas, são centrados naqueles que comandam o projeto ou programa. Esta situação leva a processos que tendem a não reconhecer outros sujeitos que são afetados pela avaliação do projeto ou programa e, com isso, transformam-se em práticas não participativas e pouco democráticas.

(c) compromisso excessivo com o paradigma científico de investigação: a avaliação ampara-se em um arsenal científico que crê na objetividade de uma realidade, que opera por leis próprias, naturais e imutáveis. Esta perspectiva tende a desconsiderar o contexto em que as coisas estão e onde elas se dão, ao mesmo tempo em que lança mão de métodos quantitativos para apreender essa realidade.

“A verdade não é negociável. Como avaliadores utilizando métodos científicos, podemos assegurar aos nossos clientes que a própria natureza nos forneceu os dados que apresentamos; não há como argumentar com eles ou negá-los. Nenhum dos nossos valores, nem os do cliente ou os de ninguém mais, podem ter influenciado os resultados. Como avaliadores, nos vemos revestidos de uma autoridade a nos conferida pela natureza, como seus mensageiros de direito. Se o *status quo* reflete as leis próprias da natureza, ele existe por uma espécie de direito divino. É fácil, então, ver como o método científico reforça e dá suporte à tendência ‘gerencialista’ que vimos anteriormente. Qualquer objeto a ser avaliado, que receba o suporte da avaliação positivista (científica), fica preso à idéia de que é a coisa certa a fazer. E nós, avaliadores, como meros mensageiros, são podemos ser responsabilizados pelo que a natureza decretou. Ambos, avaliador e gerente, tornam-se inatacáveis. Nenhuma das três primeiras gerações lida com este problema”. (GUBA e LINCOLN, 1989: 36).

O enfrentamento das três questões apontadas por Guba e Lincoln (1989) gera uma nova proposta, formulada pelos autores e cunhada como a quarta geração da avaliação. Especificamente esta nova forma de trabalhar a avaliação é denominada de avaliação construtivista responsiva e carrega as características de trabalhar com paradigmas interpretativos ou hermenêuticos; é construída a partir de negociação entre as reivindicações - o que se afirma favoravelmente ao objeto ou fenômeno de avaliação; preocupações - afirmação desfavorável ao objeto ou fenômeno de avaliação, e questões - situação sobre a qual há discordâncias. A intencionalidade desta dissertação não é aprofundar o debate sobre a quarta geração da avaliação, mas, a partir de sua proposição, enxergar as portas abertas onde uma nova perspectiva pode florescer: a necessidade do pluralismo de valores, do reconhecimento da diversidade de sujeitos implicados em uma avaliação; a importância de observar o lugar destes sujeitos na construção de uma validade consensual sobre a verdade do objeto ou fenômeno; a importância da negociação; em suma, o campo fértil para as práticas participativas manifestarem toda a sua potência. Cabe, entretanto, localizar as abordagens participativas à luz de outras possibilidades de atuação no campo da avaliação.

2.2 Abordagens de avaliação

A história da avaliação de projetos e programas sociais gerou o desenvolvimento de um expressivo conjunto de abordagens avaliatórias. Entre as diversas propostas de classificação de avaliações a que foi elaborada por Worthen et al (2004) é suficiente para os propósitos desta dissertação.

Estes autores recorrem a *House* (1976, 1983) para distinguir entre avaliação utilitária e avaliação intucionista-pluralista no que se refere aos princípios de atribuição de valores em uma avaliação. Reconhece-se que a primeira tem correspondência com a epistemologia positivista e a segunda com a subjetivista. A avaliação utilitária sugere que (HOUSE apud WORTHEN et al., 2004):

“A definição de valor de que o maior bem é aquele que vai beneficiar o maior número de indivíduos. Assim, a rigor, o utilitarismo refere-se à idéia de maximizar a felicidade na sociedade. Vigora um único princípio ético explicitamente definido. Em conseqüência, o avaliador vai se concentrar nos ganhos totais do grupo usando médias dos resultados (como notas de provas, número de dias ausente do trabalho) ou algum outro indicador comum do que é ‘bom’ para identificar ‘o maior bem para o maior número de pessoas’. Os melhores programas são aqueles que produzem os maiores ganhos de acordo com o critério ou os critérios selecionados para determinar o valor”.

A avaliação intucionista-pluralista está orientada pela idéia de que (WORTHEN et al., 2004):

“O valor depende do impacto do programa sobre *cada* cidadão individualmente. [...] Sua definição de valor é de que o maior bem possível requer que se dê atenção aos benefícios recebidos por todo indivíduo. [...] Esta abordagem leva o avaliador a se concentrar na distribuição dos ganhos entre os indivíduos e subgrupos (isto é, representantes étnicos). Por não haver um indicador comum de ‘bem’, e sim uma pluralidade de critérios e juízos, e o avaliador não é mais um ‘criador de médias’ imparcial, e sim alguém que descreve diferentes valores e necessidades. [...] O mérito ou valor percebidos do programa depende em grande parte dos valores e perspectivas de quem o está julgando, e todo indivíduo é um juiz legítimo.”

A partir do trabalho de *House* e de estudos próprios Worthen et al. (2004) propuseram uma categorização que define seis diferentes abordagens avaliatórias (Ibid: 124 – 125), descritas a seguir:

(1) Abordagens centradas em objetivos: que se concentram na especificação de metas e objetivos e na determinação da medida em que foram atingidos;

(2) Abordagens centradas na administração: em que o interesse central está na identificação e no atendimento das necessidades de informações dos administradores que tomam decisões;

(3) Abordagens centradas no consumidor: em que a questão central é fornecer informações avaliatórias sobre produtos, definidos genericamente, para o uso de consumidores na escolha entre diferentes produtos, serviços e congêneres;

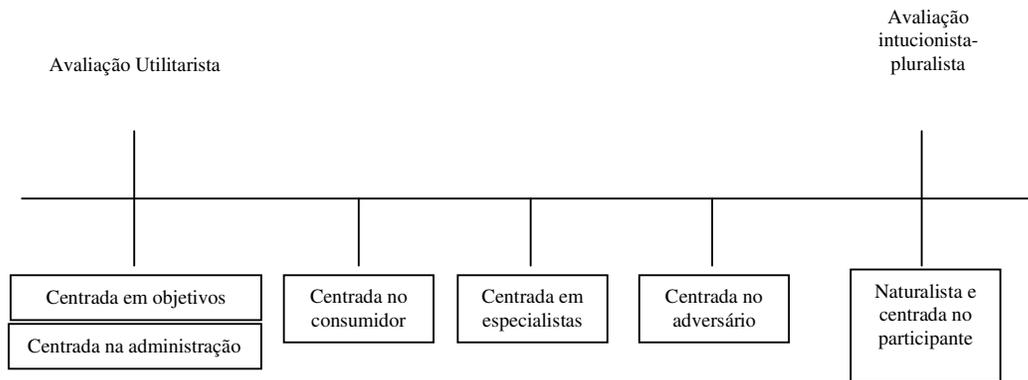
(4) Abordagens centradas em especialistas: que dependem basicamente da aplicação direta de conhecimentos especializados de profissionais para julgar a qualidade de qualquer atividade que esteja sendo avaliada;

(5) Abordagens centradas no adversário: em que a oposição planejada em termos de pontos de vista dos diferentes avaliadores, prós e contras, é o foco central da avaliação;

(6) Abordagens centradas no participante: em que o envolvimento dos participantes, interessados no objeto da avaliação, é crucial para determinar valores, critérios, necessidade e dados da avaliação.

A relação com o trabalho de *House* (1976, 1983) pode ser mais claramente compreendida no diagrama elaborado por *Worthen et al.* (2004: 126) cujas seis abordagens estão posicionadas num contínuo e sua localização na figura é indicativa de relação mais íntima a uma avaliação utilitarista ou intucionista-pluralista.

Figura 1. Distribuição das seis abordagens da avaliação na dimensão entre utilitarista e intucionista-pluralista.



As abordagens centradas no participante, aqui chamadas de participativas, oferecem as condições mais adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem democrática entre os sujeitos afetados pelo objeto ou fenômeno a ser avaliado. Os argumentos que sustentam esta afirmação serão construídos ao longo desta dissertação.

Cousins e Whitmore (1998), autores que estudam a avaliação participativa, oferecem um conceito para o termo ao se referirem a uma situação em que os

responsáveis pela avaliação colaboram de alguma maneira com indivíduos, grupos ou comunidades que tem algum interesse no programa ou projeto que está sendo avaliado” (1998: 5, grifo meu). Furtado (2001: 169) aproxima-se do conceito com um pouco mais de precisão:

“As abordagens participativas ou centradas nos usuários da avaliação têm como objetivo engajar os atores no processo de avaliação visando à sua capacitação e desenvolvimento, além de evitar ou minimizar eventuais efeitos negativos de uma avaliação sobre um dado grupo de implicados. Tais abordagens apóiam-se no paradigma holístico, indutivo e construtivista, sacrificando a objetividade e precisão em favor da utilidade social da pesquisa, sendo as questões da avaliação originárias dos usuários da mesma e visam ao incremento das potencialidades e à superação das limitações do programa ou serviço a partir de diferentes pontos de vista”.

Para distinguir as dimensões processuais das diversas formas de avaliação participativa, Cousins e Whitmore (1998) propõem a análise de três características. A primeira é o controle do processo avaliatório, que é calcado em quem toma as decisões sobre a avaliação, com variações que partem desde seu absoluto regulamento pelo avaliador até o total vínculo dos interessados no processo.

A segunda característica é a seleção dos interessados para participação, que varia entre a restrição aos interessados primários, contratantes, financiadores, coordenação, outros, até a inclusão de todos os grupos legítimos. Cabe aqui aclarar o significado do termo interessado, amplamente utilizado no campo da avaliação e que designa a tradução para o português da palavra *stakeholder*. Diz respeito àquele ou àquela que tem substancial ego, credibilidade, poder, futuro, ou outro capital investido no programa e por isso pode ser afetado de alguma maneira por ele (SCRIVEN, 1991: 334). Furtado (2001: 169) traz as nomenclaturas grupo de interesse ou grupos implicados, e sugere que este último pode ser sucintamente denominado por implicados. Esta dissertação utilizará os dois termos ao longo do corpo de seu texto.

A terceira característica a ser considerada é a profundidade de participação, desde uma consulta - sem decisão envolvida ou responsabilidade sobre o processo, até a participação irrestrita - com envolvimento em todos os aspectos da avaliação desde seu desenho, coleta de dados, análise, comunicação e decisões sobre o uso e disseminação dos resultados. Os autores sugerem que estas características sejam consideradas independentemente, mesmo que empiricamente isto pareça dissonante.

O envolvimento de distintos implicados em um processo de avaliação reforça a sua natureza política ao assumir, e trazer para sua arena, os jogos de força que atuam no campo social, manifestados pela presença de múltiplos interesses, por disputas e alianças, por intencionalidades convergentes e divergentes na construção de intervenções na realidade. É neste movimento com vetores que apontam a diversas direções que a participação, seja na avaliação ou qualquer outro campo, se faz como conquista, conforme aponta Demo (2002: 16,17).

“A dialética humana não sobrevive apenas com alimentação material. Liberdade, autonomia, autodeterminação não são acessórios descartáveis. Ao contrário, estão no cerne do sentido da vida, a menos que a imaginemos sem sentido. Seu sentido, na linha da qualidade, é participar. É claro, sem banalizar. Participação é conquista. Não é doação, dádiva, presente. Nem imposição. Nunca é suficiente. Também não preexiste, pois o que encontramos primeiro na sociedade é a dominação. Se assim é, a participação só pode ser conquista: criar seu projeto de autopromoção”.

Por lidar com pessoas e, por isso, com valores e interesses distintos, a participação é uma face mais explícita da natureza política da avaliação de programas e projetos sociais. Patton (1997: 347) sistematiza seis fatores que demonstram a prática avaliatória um processo político.

“(1) O fato de que pessoas estão envolvidas com a avaliação significa que valores, percepções e políticas dos envolvidos (cientistas, tomadores de decisão, financiadores, equipe do programa) são impingidos ao processo do começo ao fim. (2) O fato de que a avaliação requer classificação e categorização a faz política. Categorias inevitavelmente filtram os dados

coletados. (3) O fato que dados empíricos permeiam a avaliação a faz política porque dados sempre requerem interpretação. Interpretação é apenas parcialmente lógica e dedutiva, é também carregada de valores e dependente de perspectiva. (4) O fato de que ações e decisões derivam da avaliação a faz política. (5) O fato que programas e organizações estão envolvidos faz a avaliação política. Organizações lidam com poder, status e recursos. A avaliação afeta a alocação destes atributos. Uma das armas utilizadas em organizações em conflito é informação de avaliação e seus julgamentos. (6) O fato de que informação está envolvida na avaliação a faz política. Informação leva a conhecimento; conhecimento reduz a incerteza; a redução da incerteza facilita a ação e ação é necessária para o acúmulo de poder”.

A participação na avaliação traz força para a possibilidade de concebê-la como processo educativo, uma vez que aqui se defende que o processo de aprendizagem é um fenômeno social, que ocorre no diálogo entre homens e mulheres mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1970, 1996). O encontro dos sujeitos implicados com uma prática social, para sobre ela refletir e aprender, com respeito aos diferentes interesses e diversidades de olhares sobre o mesmo objeto, constitui o cerne e o desafio da construção de uma avaliação participativa. Cerne por buscar incluir os diversos interessados no processo, desafio por ser um processo exigente de condições democráticas, de tempo de diálogo e maturação, de habilidades de negociação por parte de seus mediadores.

Conceber a avaliação como ato de educação é respeitar a sua natureza política. Educar é fazer política, assim como o é avaliar. Sua proximidade com a produção de informações, com a construção de conhecimentos, conforme apontado por Patton (1997: 347) em passagem descrita acima, são fatos que lhe conferem contornos políticos entre outros, e em muito permitem a defesa de uma prática avaliatória que tenha intencionalidade de aprendizagem. É de fundamental importância, entretanto, localizar um conceito de aprendizagem que sustente esta proposta.

3. Uma concepção de aprendizagem para a avaliação de projetos e programas sociais

Este capítulo busca postular um conceito que sustente teoricamente a relação entre avaliação de programas de projetos sociais e aprendizagem. A fundamentação aqui apresentada vai além da simples localização conceitual da questão, uma vez que busca apontar a aprendizagem – no contexto em que será explorada - como ato ético, por isso necessário, o que lhe permite ser enunciada normativamente como dever ser da avaliação.

3.1 Aprendizagem como dialética entre objetivação e apropriação da realidade

A concepção de aprendizagem aqui apresentada esta ancorada em teorias da psicologia sócio-histórica, que tem base epistemológica dialética. Esta abordagem quer explicar “toda manifestação existencial do homem pelo processo de sua origem, de sua formação histórica, a partir das condições objetivas do ser que a produz, das necessidades e funções que possui e das relações com a natureza circunstante” (PINTO, 1985: 121). Homem e mulher são sujeitos que produzem a própria existência, fato central que o difere dos animais, seres que, independente da complexidade de sua estrutura, apenas conservam a própria vida. A produção existencial é elaborada a partir da transição de um meio circundante “suporte” para o “mundo”. Freire (2005: 20) nos ajuda a compreender esta questão:

“O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo

consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos”.

É na interação com o mundo que o processo de hominização ocorre, coetâneo à produção de cultura pelo homem.

“A capacidade de resposta (do homem) à realidade cresceu de intensidade e qualidade, porque, ao longo do processo de sua formação como ser biológico, as transformações do organismo lhe foram permitindo, em virtude de desenvolvimento da ideação reflexiva, inovar as operações que exerce sobre a natureza, e com isso praticar atos inéditos, desconhecidos no passado da espécie”. (PINTO, 1985:122).

“[...] o homem, como sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e idéias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo de “humanização do homem””. (KOSIK, 2002: 61).

Orientado pela obras de Marx, Newton Duarte (1999) afirma que o ser humano, para assegurar a sua sobrevivência no mundo, que significa a certeza de sua própria existência e de outros, produz os meios que lhe possibilita satisfazer as suas necessidades e, ao fazê-lo, cria uma realidade humana, que é a transformação do mundo e do próprio homem. O autor (1999: 31 - 32) ao discutir o terceiro manuscrito de Marx, aponta:

“O homem ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humana pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim”.

Nesta passagem são apresentados os conceitos de objetivação e apropriação que coexistem dialeticamente e formam “a dinâmica essencial do trabalho e, por

decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana” (Duarte, 2004: 117). A objetivação é a produção de uma realidade objetiva pelo homem “que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais” (Ibid: 117). Esta nova realidade, portadora dos produtos culturais da atividade humana, precisa agora ser novamente apropriada pelo homem. A apropriação é, neste sentido, o processo por meio do qual o homem incorpora a realidade objetivada à sua prática social (Duarte, 2004: 117). O autor assim sintetiza os conceitos (1999:35):

“O homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza”.

Leontiev (2004: 178) problematiza a forma que o mundo se apresenta ao homem e mulher e abre, em minha perspectiva, a porta de entrada para a concepção de aprendizagem aqui assumida.

“O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica: enquanto tal *apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver*”.

O problema a resolver desafia homem e mulher em sua convivência com o mundo. Nesta direção creio ser possível trazer a afirmação fulcral para esta dissertação: a apropriação do mundo, seus objetos e fenômenos, “é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra, ou outras”. (DUARTE, 1999: 49). É por meio da apropriação que “o indivíduo fica apto a exprimir em si a verdadeira natureza

humana” (LEONTIEV, 2004: 179) e seu resultado é a “reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas [...], isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie” (Ibid: 180).

A apropriação da cultura pelos indivíduos é aprofundada pelo psicólogo russo Leontiev (apud DUARTE, 2004) que aponta três características para esta questão. A primeira é que a apropriação é um processo sempre ativo onde o indivíduo realiza uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (Ibid: 213). Duarte (2004) ao analisar esta característica a interpreta como “a atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana não é necessariamente a atividade de *produção* deste objeto, mas muitas vezes de sua *utilização*” (grifo meu). O sentido desta caracterização no âmbito da avaliação de programas e projetos sociais torna necessário um complemento à interpretação apresentada. A utilização, que sugere Duarte, é por mim também entendida como um ato reflexivo, ou seja, usar o objeto significa também pensar sobre ele, criticamente.

A segunda característica do processo de apropriação é de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (apud DUARTE, 2004: 123). Duarte destaca:

“[...] se trata justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Enquanto nos outros seres vivos a relação entre espécie e cada ser pertencente a ela é determinada pela herança genética, no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente. [...] Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele”.

Uma relação com avaliação de programas e projetos sociais se faz agora importante. Este processo pode ser compreendido, a partir do exposto acima, como uma

instância de mediação que permite ao indivíduo apropriar-se de maneira mais adequada, profunda, sistemática e disciplinada das objetivações produzidas pela história de intervenção do projeto ou programa. Mediação, conforme afirma Severino (2002), refere-se “a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (2002: 44). Aguiar e Ozella (2006) interpretam esta concepção:

“A categoria mediação não tem, portanto a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos, ausentes até então”.

Nesta dinâmica de mediação estabelecida não há um saber estabelecido, prévio, a ser apreendido (DUARTE, 1999, p.46), mas sim uma significação social, historicamente construída pela práxis dos realizadores do projeto, a ser compreendida em seu conceito e lógica pelo sujeito. Esta idéia sugere que a avaliação pode ser entendida como um processo de significação de realidade, em que sujeitos atribuem significado às suas realizações.

A terceira característica da apropriação segundo Leontiev (apud DUARTE, 2004: 123), retoma o argumento central desta dissertação:

“[...] é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Esta relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada”.

É com base na argumentação de que a apropriação da realidade, concebida nesta relação dialética com a objetivação, é um processo educativo que sustenta a característica de aprendizagem da avaliação de programas e projetos sociais. A avaliação é uma instância de mediação, que permite aos indivíduos uma forma de aproximação e apropriação da realidade. Esta realidade da qual homem e mulher buscam se apropriar caracteriza-se por sua materialidade, por se fundar em uma vida concreta de sujeitos concretos; por sua historicidade, que lhe permite ser compreendida a partir de seu movimento e suas contradições; e por sua inesgotabilidade, que lhe faz possível a compreensão de fenômenos da realidade, mas não de sua totalidade.

Assim a avaliação, sendo prática mediadora da apropriação da realidade, contribui para o desenvolvimento de indivíduos, grupos, organizações, atos, normas e instituições. Avaliar torna-se ato de humanização, de construção histórica de homens e mulheres, o que nos permite discutir as implicações éticas desta atividade.

3.2 Aprendizagem como ato ético

A leitura da aprendizagem como ato ético, ou seja, como ato digno da vida humana em comunidade, será aqui tomada à luz da obra *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* de Enrique Dussel (2002). Toda a construção elaborada é marcada pelas argumentações deste filósofo.

Na perspectiva de um processo de aprendizagem, ou educacional libertador, a apropriação do mundo material e simbólico pelo sujeito deve operar uma passagem da consciência em si para a autoconsciência para si (DUSSEL, 2002: 438). A consciência em si é ingênua, opera hermeticamente sem relacionar a materialidade à sua volta com as causas da situação em que se encontra. Leva o sujeito a compreender sua condição

como inexorável, ela temer, incapaz de imaginar a possibilidade de liberdade e viver em situação de alienação acerca de sua própria condição no mundo. A autoconsciência para si é crítica, onde o sujeito compreende o que ele é, as forças geradoras que o colocam nesta situação e observa as possibilidades de transformação de sua realidade concreta (FREIRE, 1970, 1996). Como ser para si deve “atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX apud DUARTE, 1999: 31).

A passagem da consciência ingênua, do ser em si, para a consciência crítica, o ser para si, é um processo de aprendizagem, de apropriação do mundo pelo sujeito.

Para viver auto-responsavelmente em comunidade, o sujeito precisa aprender. Como seres que “estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1970, 1996: 72); devem constituir a si mesmo enquanto constituem a história, confirmando-se como seres produtores da própria existência. Caso contrário não compreende seu lugar e situação. É o assassinato da consciência crítica sobre a realidade que coloca o sujeito como habitante de um universo em que se aliena, distancia-se das forças motrizes que operam sua opressão, perde sua possibilidade de transformação e fica impossibilitado de atuar sobre a produção, reprodução e desenvolvimento de sua vida (DUSSEL, 2002). O sujeito morre, simbolicamente, quando lhe escapa a aprendizagem e desenvolvimento da consciência crítica. E a morte é o inverso da vida, oposto da ética. A morte do sujeito é eticamente inaceitável (DUSSEL, 2002: 144). Aprender é, desta forma, uma mediação ética do sujeito na sua relação com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida em comunidade. Aprender é, assim, um direito à vida. “A vida humana não é um conceito, uma idéia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência total de toda libertação”

(DUSSEL, 2002: 11). A vida é o critério material universal da ética por excelência (Ibid: 636).

“Aquele que atua eticamente *deve* (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver auto - responsabilmente a vida concreta de cada sujeito *humano* numa *comunidade de vida*, a partir de uma “vida boa” cultural e histórica (seu modo de conceber a felicidade, com uma certa referência aos valores e a uma maneira fundamental de compreender o ser como dever-ser, por isso também com pretensão de retidão) que se compartilha pulsional e solidariamente, tendo como referência última toda a humanidade”. (DUSSEL, 2002: 141)

O significado de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana é apresentado, sinteticamente, na TESE 11 do Apêndice 1 da obra aqui em questão:

a) O da produção da vida humana, nos níveis vegetativo ou físico, material e por meio e contendo as funções superiores da mente (consciência, autoconsciência, funções lingüísticas, valorativas, com liberdade e responsabilidade ética, etc.) como processo inicial que é continuado no tempo pelas instituições na “reprodução” (histórico, cultural, etc).

b) O da reprodução da “vida humana” nas instituições e nos valores culturais: vida “humana” nos sistemas de eticidade históricos motivados pelas pulsões reprodutivas.

c) O do desenvolvimento dessa “vida humana” no quadro das instituições ou culturas reprodutivo-históricas da humanidade. A mera evolução ou crescimento deu lugar para o desenvolvimento histórico. Além disso, porém, na ética crítica, a pura reprodução de um sistema de eticidade que impede seu “desenvolvimento” exigirá um processo transformador ou crítico. (DUSSEL, 2002: 636).

Desta maneira pode-se afirmar que “a vida nos é imposta e temos a obrigação de sua conservação e desenvolvimento, o viver transforma-se em uma exigência ética: *o dever viver*” (DUSSEL, 2002: 141).

“E isso porque a vida humana é a condição absoluta e o conteúdo constituinte da realidade humana, e como esta vida se acha ‘sob nossa responsabilidade’ comunitária (pela autoconsciência própria do desenvolvimento humano) impõe-nos como um imperativo mantê-la, defendê-la, conservá-la”. (DUSSEL, 2002: 221).

Entretanto o sistema de vida humana gera, inexoravelmente, a existência de vítimas, que são aqueles e aquelas que “sofrem as imperfeições, os erros, as exclusões, as dominações, as injustiças, etc. das instituições empíricas não perfeitas, finitas, dos sistemas existentes” (DUSSEL, 2002: 373). A vítima está em algum grau privada de suas necessidades materiais, culturais ou simbólicas e, fundamentalmente, encontra-se alheia à participação no sistema discursivo que define as normas, as regras, os condicionantes institucionais que regem o sistema onde se insere a sua vida. É sujeito não-argumentante, excluído, na comunidade discursiva. Considera-se que em toda sociedade há uma outra palavra, uma palavra não dita que é a única capaz de postular uma verdade para além daquela rogada pelo grupo dominante³.

Reclama-se uma alteridade radical⁴ no enfrentamento desta questão e se situa o âmbito da razão ético-originária que quer alcançar o “reconhecimento do outro sujeito como sujeito ético igual na comunidade de vida, antes que como participante da comunidade de comunicação, para situá-lo, depois, a partir de sua dignidade de sujeito, como fazendo parte da comunidade intersubjetiva racional, enquanto origem de possíveis argumentos” (DUSSEL, 2002: 213-214). Ou seja, reconhece-se o outro como igual pela sua condição de vida e, portanto, se reconhece este sujeito com direito e dever de argumentar na comunidade discursiva.

“Por seu lado a razão ético-originária reconhece o outro, outros sujeitos humanos, como alter-ego: como os iguais. Esse reconhecimento contém, em primeiro lugar, um aspecto material – enquanto tem como conteúdo a dignidade⁵ do outro como sujeito real - mas, ao mesmo tempo, é a porta pela qual se passa dialeticamente ou o gongo sobre o qual se fundamenta a ordem

³ Casali, A. Anotações feitas durante painel do Fórum Ética e Pesquisa PUC-SP, São Paulo, 2006.

⁴ Ibid.

⁵ (Dussel, 2002:497) Nota: “Todos os seres vivos têm, por seu turno, uma dignidade diferenciada ou valor, na medida em que se aproximam os se afastam da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, referência última da vida como tal”.

da razão discursiva, dado que a discursividade argumentativo-moral tem origem no reconhecimento pressuposto da dignidade e igualdade do outro sujeito argumentante. A razão discursiva alcança, no consenso, a validade intersubjetiva pela participação simétrica dos outros reconhecidos e efetivamente tratados como iguais”. (DUSSEL, 2002: 466)

A educação, a aprendizagem, a avaliação são atos de alteridade. Exigem a presença do outro, reconhecido em sua dignidade, que encontra igualdade entre todos e todas a partir da materialidade de sua condição humana. O vivente humano é formado por uma intersubjetividade que constitui o próprio ser humano como sujeito comunicativo - uma comunidade de vida e de comunicação lingüística. Retomando a perspectiva do psicólogo soviético Alexis Leontiev, a apropriação da cultura é um processo essencialmente mediatizado pela comunicação (LEONTIEV apud DUARTE, 2005: 32), sendo, dessa maneira, uma atividade social. A co-responsabilidade é uma consequência (DUSSEL, 2002: 139).

A importância do argumento da vítima está na atualização da validade sobre o que é aceito como verdadeiro, uma vez que o “sistema dominante não é ‘verdadeiro’ nem ‘válido’ nem ‘eficaz’ para a vida ou dignidade das vítimas”. (DUSSEL, 2002: 470).

“Se o conceito de verdade nos remete à realidade (a partir de uma posição subjetiva monológica, sempre constitutivamente comunitária), o conceito de validade nos remete, por seu lado, diretamente à intersubjetividade. Se a verdade se refere de algum modo à realidade (realidade compartilhada com os outros na comunidade de vida), a validade vai referir-se à aceitabilidade dos outros participantes da comunidade do que ‘é considerado-como-verdadeiro’: refere-se ao possível acordo intersubjetivo”. (DUSSEL, 2002: 205).

Torna-se importante pensar uma dialogicidade intersubjetivo-comunitária que reclame factivamente a simetria de discursos entre sujeitos. A deliberação produzida pelo debate passa a ter como critério de validade a incorporação dos sujeitos do sistema

na elaboração de um acordo crítico acerca de um juízo de fato ou enunciado descritivo, o que sugere a constituição de uma comunidade consensual (DUSSEL, 2002: 467).

“A distinção que fizemos entre as pretensões de verdade e validade ganha agora especial relevância crítica. Com efeito, a ‘verdade’ do sistema dominante é a ‘referência’ ou acesso à *realidade* tal como se descobre a partir do horizonte do sistema vigente. A ‘validade’ intersubjetiva dessa ‘verdade’ é alcançada mediante a participação simétrica daqueles que têm o poder no sistema. As vítimas, excluídas, descobrem que essa é ‘verdade’ encobre *um novo acesso à realidade* a partir da utopia possível de libertação. Vê-se então a ‘verdade’ do sistema dominante com ‘não-verdade’ (como o dizia Adorno) – a existência da vítima como critério de falseamento – e, ademais, a ‘validade’ hegemônica se opõe à nova validade crítica da comunidade de comunicação das vítimas – aparece como ‘não – válida’: critério de invalidação. Consensualmente, a comunidade das vítimas via originando um *novo paradigma prático*, com verdade e validade ‘críticas’”. (DUSSEL, 2002: 467-468).

O diálogo, base do processo comunicativo, ato social e exigente de alteridade e co-responsabilidade, se impõe como determinante para a construção de comunidades de comunicação que, criticamente, se apropriam da realidade e sobre tal emitem juízos de fato, o que é, em juízos normativos, o dever ser.

O diálogo ocorre a partir do encontro de homens e mulheres e sua troca de visões da realidade, construída a partir de sua admiração do mundo. A possibilidade de apresentar sua leitura do real e fortalecê-la no encontro com o outro significa um direito do sujeito, caso contrário será remetido à condição de mero ouvinte da palavra alheia, submetido à periferia da discussão e alvo das conseqüências das decisões tomadas. Freire (1970, 1996: 78 e 101) aponta o diálogo como o momento de encontro dos homens e mulheres num contexto em que são mediatizados pelo mundo:

“Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu – tu.”

“Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”.

O autor (1970, 1996: 83) defende que o diálogo, para ocorrer de fato, é exigente de alguns requisitos. Faz-se necessário um profundo amor ao mundo e aos homens, sendo o amor um ato de coragem, de compromisso com os homens e com sua causa; é necessária a humildade que permite ao homem abrir-se à contribuição dos outros; a fé nos homens e na sua capacidade de fazer e refazer, criar e recriar, na sua vocação por ser mais; o requisito da esperança na eterna busca de homens e mulheres frente à sua própria imperfeição. Estes aspectos quando fundidos horizontalmente têm como consequência a confiança entre os sujeitos, que os faz cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. O diálogo exige o pensar verdadeiro e crítico, perceber a realidade como constante devir. Conclui-se que a avaliação com intencionalidade de aprendizagem, que é ato ético, deve ser, necessariamente, dialógica.

4. Avaliação com intencionalidade de aprendizagem

Este capítulo aborda aspectos procedimentais da avaliação e suas potências para a aprendizagem. É o momento do estudo que se aproxima de ponderações a respeito da factibilidade da intencionalidade da aprendizagem e da ética na avaliação até aqui apresentadas. O critério de factibilidade diz respeito à:

“Possibilidade empírico-tecnológica e econômico-histórica, das chamadas circunstâncias, de poder contextualmente realizar algo: o fim pode ser realizado exclusivamente por certos meios, escolhidos mediante o cálculo e usados de determinada maneira”. (DUSSEL, 2002: 269).

“O princípio de factibilidade ética determina o âmbito do que se pode fazer dentro do horizonte: a) do que é eticamente permitido fazer; b) até o que se deve fazer necessariamente. [...] A exigência propriamente ética em última instância se ocupa daquilo que se deve fazer deonticamente: obriga a fazer aquilo que não-pode-deixar-de-ser-feito a partir das exigências da vida e da validade intersubjetiva moral”. (DUSSEL, 2002: 270).

A factibilidade trata de escolher as mediações adequadas para determinados fins (DUSSEL, 2002) e, pela argumentação até aqui apresentada, a aprendizagem pode ser entendida como necessária para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, o que lhe configura como ato - intencionalidade que não-pode-deixar-de-ser-feita, dentro das circunstâncias de uma avaliação de um projeto ou programa social. É o momento de pensar possibilidades para isso ser efetivado, a forma pela qual o enunciado normativo de uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem alcance ser realizado concretamente.

A intenção deste capítulo está em explorar, indicativamente, algumas das possibilidades pedagógicas de fases que se fazem presentes no procedimento de uma avaliação. Tais elementos serão destacados e terão leitura realizada à luz de conceitos que têm gênese no campo da educação, com especial atenção à obra de Paulo Freire.

Este autor tem forte aproximação com a “Ética da Libertação”, de Dussel, onde é fartamente explorado, e pode ser considerado como aquele que elaborou a proposta de pedagogia para uma ética da libertação⁶.

4.1 Elementos da avaliação e suas potencialidades para a aprendizagem

Os procedimentos de avaliações de programas e projetos sociais são inúmeros. São variáveis dependentes da abordagem adotada, do contexto econômico, das competências do avaliador, das necessidades do programa ou projeto em questão, entre outros. Entretanto, numa perspectiva macro, tais procedimentos são geralmente marcados por três movimentos: a definição do foco, a produção/coleta de informações, a leitura dos resultados. Na literatura de avaliação encontra-se com certa recorrência citações a dois elementos marcadamente importantes que compõem o momento de definição do foco da avaliação: as perguntas de avaliação e seus indicadores (WORTHEN et al., 2004; MARINO, 2003; CHIANCA, MARINO & SCHIESARI, 2001; SILVA e BRANDÃO, 2003; BRANDÃO, SILVA e PALOS, 2005; PATTON, 1997; ROCHE, 2000). Por sua localização em um momento primário do processo, estes elementos guardam grande potência para apontar o possível caminho a ser seguido pela avaliação. A forma de construí-los e os acordos que se estabelecem ao seu redor são demonstrações da abordagem adotada, dos princípios e das intenções procedimentais que são assumidas em um processo avaliatório.

Esta dissertação se dedicará a, neste espaço, debater as perguntas de avaliação e os indicadores à luz de suas possibilidades em um processo educativo. A análise da pergunta de avaliação tem lastro em conceitos elaborados por Paulo Freire. Esta

⁶ Casali, A. Anotações do curso “Currículo, Moral e Ética”. Curso de Pós-Graduação em Educação Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2006.

ancoragem requer zelo. Aqui se pretende traçar uma observação de alguns conceitos Freireanos para ponderar sobre possíveis pontos de confluência ou direções convergentes com o campo da avaliação. O cuidado está em não tratar tais idéias como sinônimos e assim nivelá-las simplistamente por um mesmo significado. A intenção está em ampliar o leque de referências pedagógicas com as quais a avaliação pode construir pontes e nelas procurar sentidos específicos que cabem a processos avaliatórios de programas e projetos sociais.

4.1.1 As perguntas de avaliação

A pergunta de avaliação é um elemento construído no início do processo que tem como características organizar e sistematizar as intenções dos sujeitos envolvidos com a avaliação e definir o objetivo, ou o foco, do que será investigado, ante tantas possibilidades de exploração que existem no mundo social. Aqui se defende que esta elaboração, assim como toda a avaliação, seja feita de maneira participativa, com especial marcação ao argumento de que a compreensão de fenômenos sociais, complexos por natureza, é apenas possível por meio da composição de distintos olhares que traçam, sob um mesmo objeto, distintas e diversas perspectivas. Worthen et al (2004: 341) e Silva e Brandão (2003: 62) assim definem a pergunta de avaliação:

“As avaliações são realizadas pra responder perguntas e aplicar critérios de julgamento do valor de alguma coisa. As perguntas avaliatórias dão direção e base de sustentação à avaliação. Sem elas, a avaliação não teria foco e o avaliador teria considerável dificuldade para explicar o que vai ser examinado, como e por quê”. (WORTHEN et al., 2004).

“A pergunta avaliatória torna-se a peça chave; orientará todos os desdobramentos da avaliação e será a guia do processo. Costumamos dizer que a pergunta avaliatória é a alma da avaliação. Construir uma pergunta avaliatória é um processo desafiador e apaixonante. Exige do avaliador habilidades para mediar conflitos e negociar interesses e oferece ao projeto ou

à organização uma excelente oportunidade de afinar idéias e olhares sobre a sua prática.” (SILVA e BRANDÃO, 2003).

A construção da pergunta mostra-se como momento decisivo de toda a vereda que tomará a avaliação. O início do conhecimento é o ato de perguntar (FREIRE e FAUNDEZ, 2002: 48). Uma boa pergunta, que faça sentido a todos e todas que estão implicados no programa ou projeto da avaliação, pode significar o começo de uma trajetória de construção de conhecimento sobre a própria prática, o que significa uma ação de apropriação da realidade. Por isso a elaboração da pergunta de avaliação precisa ser momento de construção consciente, de reflexão crítica, de síntese das necessidades, de respeito às possibilidades.

A construção das perguntas de avaliação está inserida em um contexto de elaboração do significado da avaliação, que se relaciona com tornar a proposta avaliatória compreendida e desejada entre aqueles que com ela estão implicados. A construção do significado da avaliação exige que os interessados tomem consciência do inacabamento de suas práticas, de suas intervenções no mundo e, centralmente, de si. “*A consciência do inacabamento torna o ser educável*” (FREIRE, 2005: 75). É ante a possibilidade de superar-se a si próprio, acabar-se um pouco mais ante a infinita tarefa de se fazer ser no mundo, que o sujeito cria as condições para que a avaliação exista de maneira a lhe configurar como mediação para a sua própria aprendizagem e assim, apoiar-lhe a romper uma situação limite. Esta situação, segundo Vieira Pinto apud Freire (1970, 1996:90), é uma fronteira de oportunidades para o desenvolvimento consciente do sujeito.

“As situações-limite não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas *a margem real onde começam todas as possibilidades*. Não são fronteiras entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais.” (grifo meu)

A situação-limite se manifesta a um programa ou projeto social quando aqueles e aquelas com ele implicados encontram finitude no horizonte de suas práticas e reflexões, num momento em que avançar com o desenvolvimento das ponderações e ações requer romper a fronteira de seu próprio conhecimento sobre a matéria com a qual se deparam, o que significa um movimento de superação do próprio lugar e situação. A avaliação insere-se, nessa perspectiva, no movimento para o ser *ser mais* (grifo meu).

“Tenho chamado a atenção para a natureza humana *constituindo-se* social e historicamente e não como um a priori. A trajetória pela qual nos fazemos conscientes está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos. Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária”. (FREIRE, 2005: 75, grifo do autor).

A consciência do inacabamento e a postura de busca permanente para se fazer ser no mundo formam o espaço pedagógico onde pode se dar a construção de perguntas que alicerçam a possibilidade de romper as fronteiras que constroem o desenvolvimento do sujeito.

“A existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”. (FREIRE e FAUNDEZ 2002: 51).

“Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento”. (FREIRE e FAUNDEZ 2002: 52).

A confecção cuidadosa da pergunta de avaliação exige observar outro elemento central para o processo de construção do conhecimento, que é a curiosidade, substantivo que define o salto ante a indiferença frente ao objeto cognoscível para o desejo de conhecê-lo.

“A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer a sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta...” (FREIRE, 2006: 85-86).

“Refiro-me à curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e da feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo’. Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.” (FREIRE, 2005: 76).

Curiosidade esta, entretanto, que o Freire distingue entre ingênua e epistemológica. Esta última é exigente de rigor na análise do objeto ou fenômeno e por isso capaz de produzir conhecimentos críticos.

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodologicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou achado de nossa busca epistemológica. (FREIRE, 2005: 78).

Por ser um processo construído em co-responsabilidade por aqueles que se encontram implicados com o projeto ou programa, a pergunta convida a uma construção dialogada. Esta questão, quando pronta, representa uma síntese dos anseios e desejos do grupo, de suas curiosidades, das bordas de suas situações-limite. A pergunta de avaliação é, então, indicativa do conteúdo do diálogo ao redor do qual o grupo se dedicará. Neste sentido parece ser possível buscar aproximar esta pergunta como a ação formadora e disparadora da inquietação a respeito do que Paulo Freire denomina conteúdo programático.

“Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta *em torno do que vai dialogar com eles. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação*”. (FREIRE, 1970, 1996: 83, grifo meu).

Por meio desta aproximação, cabe ao avaliador, numa relação dialógica com a equipe do projeto ou programa, inquietar a respeito de qual será o conteúdo da avaliação. Cabe a ele estimular o grupo e conduzi-lo em reflexões sobre questões como:

- (i) O que este grupo quer conhecer?
- (ii) O que lhes desafia?
- (iii) O que os oprime?
- (iv) O que precisam que seja avaliado?
- (v) O que lhes tem sentido que seja investigado?
- (vi) O que motiva a sua aprendizagem?

É ante o debate ao redor destas e outras questões que o foco da avaliação se fará claro como forma de uma pergunta e será possível construir o seu conteúdo programático, aqui tratado como o caminho de encontros, diálogos, análises e reflexões que o grupo deve percorrer para responder às suas próprias perguntas.

4.1.1 Os indicadores

Com a pergunta construída o grupo pode avançar para outros momentos do processo de avaliação e, em muitos casos, se depara com o debate sobre a construção dos indicadores. A definição mais profunda sobre este elemento foi, em minha concepção, produzida pelo Grupo de Trabalho Indicadores da Plataforma Contrapartes NOVIB (NOVIB, 2003: 52, grifo no original), transcrito a seguir.

“Indicadores referem-se ao modo como um sujeito cria instrumentos ou formas de selecionar aspectos de processos de uma determinada realidade ou situação que lhe sejam significativos para dizer algo sobre como ela é determinada e

como e para onde se move, com a finalidade de entendê-la, explicá-la, intervir ou de dialogar com outros sujeitos sobre ela. Longe de buscar uma definição síntese, o que interessa é perceber que subjacente às definições de indicadores existe a referência a um conjunto de relações que lhes conferem características e finalidades. Poderíamos então pensar que indicadores são, ao mesmo tempo: (i) **instrumentos de mediação**, na medida em que são utilizados para captar aspectos dos fenômenos e processos da realidade social cuja totalidade é impossível apreender; (ii) **resultantes de múltiplas mediações**, na medida em que este ato de observação e análise por parte de um sujeito – a escolha dos processos a observar, dos instrumentos que tornam isto possível, a interpretação e o uso das informações – estão determinados pelas formas de percepção do real deste sujeito, pelos seus códigos de valores que atribuem significados aos fatos e processos, pelas intenções que tem e que precedem e que presidem a utilização de indicadores, pela intenção político-comunicativa com outros sujeitos que antecede ou que resulta destes processos de observação, interpretação, diálogo e intervenção sobre o real. Distó decorre que indicadores não tem significado, sentido, ou quaisquer atributos intrínsecos, neles mesmos, apenas quando situados nas relações e práticas sociais que os determinam, explicam e para cujos sujeitos adquirem significado, sentido e utilidade. Quando se trata da interação entre vários sujeitos, sejam indivíduos ou organizações, os indicadores são parte e expressão de um **processo comunicativo**, pressupondo a preexistência ou a intenção de um **pacto** entre eles”.

Observa-se que indicadores não existem *per-si*, mas são elaborados na relação entre sujeitos, sendo um instrumento intersubjetivo, um pacto da comunidade discursiva que compõe o programa ou projeto social. Ao redor dele se constitui a engrenagem para o diálogo, em uma busca por elaborar qual indicador pode dizer de determinada realidade e o que pode dizer dela. Os indicadores contribuem com a sustentação das comunidades discursivas - espaço pedagógico por essência e excelência, que constroem os próprios pactos comunicativos, intencionados a zelar por equilibrar as distorções das assimetrias, factivamente/ procedimentalmente sempre desafiadoras. São a expressão de conteúdos, de temas trabalhados, atuam como sínteses de fragmentos do real que querem contribuir para se enxergar o todo. São temas da realidade, a serem destacados para orientar leituras de fatos e idéias. Interstícios que, em conjunto, criam fendas para se enxergar uma aproximação com o todo.

Esta leitura abre a ousada possibilidade de nomearmos os indicadores como temas, como aspectos sobre os quais se faz necessário recolher informações e reflexões. Assim, um conjunto de indicadores que permitiria a compreensão de um fenômeno

social poderia ser considerado como um grupo temático, que determina o centro das mediações sobre o que o grupo irá dialogar. Com isso, aqui se faz um acercamento do conceito Freireano de investigação temática, processo de busca por temas significativos para a análise de educando e educadores no processo pedagógico:

“Se dá no domínio humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isso é que a investigação temática se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por isso suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural”. (FREIRE, 1970,1996: 100).

“O momento de elaboração de indicadores, precioso para o grupo, é uma oportunidade para alinhar conceitos que estão presentes no discurso, mas nem sempre têm o mesmo significado para todos da equipe”. (SILVA e BRANDÃO, 2003).

Com isso se quer argumentar que a busca pelos indicadores, empreendida pelo grupo que quer a avaliação, é também um processo por elencar, filtrar e aprofundar os aspectos/ temas/ elementos que serão tratados para, no seu conjunto, permitir a compreensão de um objeto ou fenômeno. A construção dos indicadores é um processo de investigação, em que se arriscam possibilidades, testam-se conceitos e alinham-se compreensões para, ao final, ter uma síntese que exprime um acordo do grupo.

Encerra-se este capítulo considerando-se que a investigação temática, o conteúdo programático, a curiosidade epistemológica, o rompimento de situações limite, a consciência do inacabamento e a pergunta, são, em retrospectiva, aspectos educativos que podem ser interpretados à luz de um processo de avaliação de projetos ou programas sociais.

Entretanto sua possibilidade de realização e da concretização de uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem é dependente de uma variável fundamental do

processo avaliatório, que diz respeito à relação que os/as implicados e implicadas estabelecem com a própria avaliação. Estes sujeitos precisam se assumir como educandos e educandas, como pessoas dispostas e interessadas na aprendizagem própria, bem como do grupo a que pertencem. Sem isso não existe avaliação que se constrói como ação pedagógica, pois não há possibilidade desta se manifestar sem o compromisso e interesse daqueles que dela participam. E esta opção precisa ser feita pelo próprio sujeito, de fato, em sua visceralidade.

“Assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto do conhecimento. [...] o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador”. (FREIRE, 2006: 47 – 48).

Frente a esse conjunto de possibilidades e desafios para o desenvolvimento de uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem é ainda importante ponderar, mesmo que de maneira indicativa, sobre o papel do sujeito responsável pela mediação do processo: o avaliador, ou avaliadora.

4.2 Notas sobre as atribuições do avaliador em uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem

A avaliação com intencionalidade de aprendizagem, ato de direito à vida, que o faz ético e por tal sugere que seja assumido como dever-ser, articula logicamente a necessária assunção do avaliador, sujeito responsável pela condução do processo, como educador. Sendo este o sujeito que irá guiar a avaliação, será ele que lhe atribuirá as características de ação pedagógica e desenvolverá o seu potencial de geradora de aprendizagens, o que permite que lhe seja atribuído o nome de avaliador-educador. Considera-se que muitos dos atributos deste sujeito já foram pontuados na seção anterior, mas a partir deste ponto irei buscar referenciais em autores que refletem e dissertam especificamente sobre a avaliação de programas e projetos sociais. Como determina o próprio título, aqui serão tratadas algumas notas sobre o tema em questão, sem a preocupação de esgotar o assunto e/ou a possibilidade da crítica.

Ao avaliador-educador cabe reconhecer e valorizar a perspectiva e a experiência dos participantes em relação ao objeto avaliado (PATTON, 1997: 100). Nesse sentido, o avaliador respeita os saberes e valores prévios dos sujeitos a respeito do objeto ou fenômeno em questão. Pode-se fazer aqui um paralelo com o princípio docente de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, conforme formula Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2006). A partir da consideração destes saberes prévios é que o avaliador-educador pode procurar, com os sujeitos implicados no programa ou projeto, os sentidos que a avaliação tem para a sua prática social presente e concreta.

Brandão, Silva e Palos (2005: 370) sugerem um cenário de competências para o avaliador, composto por três dimensões: (i) a facilitação de processos, (ii) a gestão de projetos e a (iii) investigação da realidade. No campo da facilitação afirmam que esta

competência envolve: “trabalho com sentidos, com significados, com articulações, com negociações, com construções, com leituras da realidade, com acolhimento e provocação”.

Compreender a assimetria de poder, debatida na seção 3.2, e enfrentá-la é função do avaliador. Este sujeito, como educador, deve observar os interesses ao redor de uma avaliação, conhecer suas formas de representação no espaço avaliatório e, caso necessário, reclamar a participação de novos atores na comunidade discursiva.

“Avaliadores devem construir avaliações em que os interessados mais relevantes estão representados e onde há algum balanço de poder entre esses interesses, o que ocasionalmente implica em representar o interesse daqueles que por ventura estão excluídos da discussão, uma vez que tais interesses podem não ser notados”. (HOUSE e HOWE, 2000).

Patton (1997:100) atenta que o avaliador, num processo participativo, é responsável por minimizar as diferenças de status, poder, entre o próprio avaliador e os participantes. O avaliador-educador atua na mediação do grupo de interessados na busca por suas questões, na escolha procedimental a ser priorizada, na busca por informações, na análise dos dados. Stake apud Shadish, Cook & Leviton (1991: 277) afirma:

“Quando você contrata um avaliador você não está contratando uma pessoa que tem uma concepção visionária sobre os seus problemas. Você não encontrará alguém que irá captar a verdade essencial para o seu programa. Diz muito mais respeito a, qualquer que seja a verdade, qualquer que seja a solução existente, elas existem na cabeça das pessoas que estão desenvolvendo no programa, que estão participando do programa, que financiam o programa... Ele (avaliador) esta fazendo a sua maior contribuição, eu creio, quando ele apóia pessoas a descobrir idéias, respostas, soluções por si próprias”.

House e Howe (2000: 10) defendem que, em um processo democrático, o papel do avaliador não é passivo, não é um inocente facilitador, não é um filósofo a tomar decisões pelos outros, mas sim um profissional consciente que carrega consigo um

fornecer princípios de inclusão, diálogo e deliberação. Os autores sugerem 10 perguntas a serem observadas neste processo.

Quadro 1. Perguntas a serem consideradas em uma avaliação democrática (House e Howe, 2000: 10; House e Howe apud Marino, 2003: 60)

1. Quais interesses estão representados na avaliação?	<i>Os interesses e visões de todos os usuários que possuem envolvimento significativo no programa devem ser considerados.</i>
2. Os principais interessados estão representados na avaliação?	<i>Os diferentes interessados devem estar presentes ou representados no processo avaliatório.</i>
3. Há algum interessado excluído da avaliação?	<i>Cabe ao avaliador assegurar a inclusão de grupos de menor poder.</i>
4. Há sérios problemas de assimetria de poder?	<i>Muitas avaliações são controladas por interesses exclusivos de grupos com muito poder. Exemplo: clientes contratantes da avaliação.</i>
5. Existem procedimentos para controlar a assimetria de poder?	<i>Cabe ao avaliador criar condições para a coleta de informações, envolvendo neste processo o diálogo e a deliberação.</i>
6. Como as pessoas participam da avaliação?	<i>Apesar do alto custo e do consumo de tempo para envolver diferentes participantes uma séria e representativa participação de diferentes interessados no processo avaliatório pode contribuir em muito para a efetiva participação de diferentes indivíduos e grupos.</i>
7. Quão autêntica é a participação das pessoas?	<i>Simple respostas a questionários quantitativos não podem ser consideradas como autêntica participação de interessados na avaliação. É preciso que o avaliador utilize métodos e instrumentos capazes de captar reais percepções, opiniões e sentimentos dos respondentes ou entrevistados.</i>
8. Quão envolvidas estão as pessoas?	<i>É necessário estabelecer critérios para um envolvimento adequado dos interessados. É preciso evitar situações extremas com o envolvimento deles na análise estatística dos dados, assim como deve-se evitar envolvimento superficial dos interessados em momentos críticos como análise de dados.</i>
9. Existe deliberação reflexiva?	<i>A fase final de um processo avaliatório, via de regra, é marcada por intensa pressão de tempo para entrega do relatório final. A pressão coloca em risco todo o esforço realizado na condução da avaliação, já que se perde a oportunidade de contemplar no relatório final as reflexões de todos os interessados envolvidos nas fases anteriores.</i>
10. A deliberação é considerada e utilizada em alguma extensão?	<i>Considera-se que quanto mais extensa for a deliberação, melhor será a qualidade dos achados. A prática de deliberação pode ajudar a sanar um problema muito comum nas avaliações que é a na coincidência das conclusões com os dados encontrados.</i>

São questões de ordem prática que tocam na assimetria de poder presentes na comunidade que se constitui ao redor da avaliação. O avaliador é provocado a observar e enfrentar esta situação, por meio das questões apresentadas, o que, muitas vezes, pode levar a situações de incômodo na relação profissional com aqueles que lhe contratam.

Entretanto, o pressuposto para a defesa deste enfrentamento não é o horizonte econômico, que, em muitos casos, é o principal mediador das relações contratante – avaliador, mas sim o ético que tem sua validade na participação de todos os implicados no projeto ou programa para, a partir dele, aprender e, assim, transformarem a si e as suas relações com o mundo.

O avaliador se faz educador no seu respeito aos saberes prévios; na construção de sentido do trabalho a partir dos desejos dos outros, o que exige uma alteridade radical entre todos os implicados com o processo; na constante mediação dos debates do grupo, na formulação de sínteses sobre o trabalho realizado; na provocação permanente para manter os sujeitos em movimento; na atenção consciente sobre o caminho a seguir, sobre a trilha a ser percorrida; e na escuta a todos e todas para julgar o mérito do objeto ou fenômeno.

5. A perspectiva empírica: o olhar de quem está na prática

Este capítulo tem como objetivo abrir espaço para conhecer a perspectiva de avaliadores, que atuam com programas e projetos sociais, acerca dos assuntos debatidos nesta dissertação, compostos pelo tripé avaliação, aprendizagem e ética. A intenção deste estudo exploratório está em conhecer concepções de pessoas que se dedicam à prática e reflexão sobre esse tema para observar pontos de convergência, complementaridades e divergências em relação aos aspectos aqui defendidos. Com isso se constitui um diálogo entre as argumentações desta dissertação e ponderações de outros profissionais do campo, o que permite complementar, ilustrar ou contrapor o aqui dito.

Este capítulo tem organização interna arquitetada entre reflexões sobre alguns dos elementos constituintes da avaliação, donde se dá destaque ao diálogo e à participação, a concepção de aprendizagem e sua relação com a própria avaliação, o papel do avaliador neste processo e, por fim, observações sobre a questão ética. Todas as falas dos entrevistados são apresentadas em diagramação semelhante à citações bibliográficas.

Em relação aos assuntos abordados, é inegável que a perspectiva trazida pelos entrevistados em muito se aproximou das idéias apresentadas neste estudo. O consenso inicial diz respeito ao conceito de avaliação, sobre o qual se concorda que implica no julgamento de um objeto ou fenômeno, característica que constitui o cerne de sua identidade.

“Avaliação é um julgamento, é o que está em toda bibliografia de avaliação, não tem saída. E nisso é que a gente tem compromisso enorme, já que eu devo julgar o mérito de uma ação, eu preciso ir fundo nessa avaliação no sentido de ver se aquele projeto social tem resultados efetivos ou não”. (M. CARMO BRANT, 2007).

A avaliação é exigente de um acerto cuidadoso, sistemático, disciplinado ao objeto a ser avaliado, o que permite amadurecer a compreensão sobre o que está em questão e, dessa forma, criar as condições necessárias para que se possa conhecê-lo com precisão e profundidade. Este processo é chamado de aproximações acumulativas.

“Toda avaliação vai acontecer por *aproximações acumulativas*, não é uma coisa que eu olho e já desvendo tudo. À medida que vou me envolvendo com aquele objeto, com aquelas pessoas, com aquele conhecimento, eu vou sacando mais e vou podendo produzir aquilo que é um conhecimento a partir de uma ação em avaliação. É uma questão de tempo, mas há também uma questão que eu entendo que é um processo cumulativo, de progressão cumulativa. Você não faz da noite para o dia, não adianta você fazer um grupo, focar um questionário e achar leituras que isso é suficiente. O mergulhar talvez exige um tempo sim, não 1 ano, 2 anos, pode ser 3 meses. Mas exige tempo de conversa com objeto, de maturação, não existe avaliação se não tiver isso, esse namoro, essa conversa mais longa com seu objeto de avaliação e com os sujeitos que o faça.” (M. CARMO BRANT, 2007)

A participação é também assumida como elemento fundamental de uma avaliação, o que implica o envolvimento de sujeitos determinantes para o adequado julgamento do objeto, num arco que deve buscar aqueles que estão em condições de maior poder, seja por seu acesso e decisão sobre recursos materiais, por suas forças políticas ou outros, como financiadores de ações sociais ou grandes gestores de programas, até aqueles que guardam alguma condição de exclusão social e constituem os sujeitos a quem são destinadas as intenções e atividades dos projetos desenvolvidos, e que se encontram desprovidos de efetivas possibilidades de poder.

“Um segundo elemento sem dúvida nenhuma é a *participação*. Não quer dizer que eu precise entrar num processo participacionista, não é isso. Mas que a avaliação exija participação dos sujeitos fundamentais da ação. Quando digo sujeitos fundamentais não precisa só ser o cara que está no poder, também o usuário, e eu preciso de um grau de participação deles. Sem participação não dá para acontecer uma avaliação. Eu não acredito numa avaliação totalmente externa. Muitas vezes me demandam avaliação externa, eu faço na base da leitura dos documentos, disso, daquilo, mas em seguida eu devolvo para a equipe porque é riquíssimo que eles próprios façam avaliação, sintam. Então a participação é outro ingrediente fundamental”. (M. CARMO BRANT, 2007).

A participação é mediada pelo diálogo. Nessa direção se afirma que o próprio diálogo pode ser considerado um fenômeno constituinte da avaliação. Na radicalidade

questionou-se se “um grupo de sujeitos dialogando ao redor da sua própria prática vivida, concreta e existencial, numa perspectiva epistemológica, crítica” poderia ser considerada uma definição da essência da avaliação. Sobre o que se concordou que o que o diálogo traz é central ao processo, mas para a concretização da avaliação o julgamento, ou valoração, se faz necessário.

“Entendo por avaliação um processo sistemático de diálogo entre os atores envolvidos numa determinada prática social e que possibilita uma valoração das ações desenvolvidas e uma retro-alimentação da prática de planejamento desses grupos”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

“Um diálogo entre atores a respeito da sua prática é a essência da avaliação, mas ele não necessariamente concretiza uma avaliação da prática. O que eu quero dizer? Você pode fazer um diálogo sobre a prática que significa uma reflexão sobre aquela prática, que signifique uma observação daquela prática. Agora a avaliação envolve um grau de valoração. Valeu? Atingiram objetivos? Quais foram os obstáculos encontrados? Que elementos de superação são necessários para a gente atingir mais objetivos?” (PEDRO PONTUAL, 2007).

Sustenta-se a importância do diálogo na avaliação ao se argumentar que fenômenos sociais são complexos e, por isso, somente possíveis de desvelamento pela composição de distintas e complementares perspectivas, o que apenas um grupo de sujeitos e nunca um indivíduo em isolamento é capaz de alcançar.

“A compreensão de um fenômeno e a sua respectiva avaliação supõe compreender a sua complexidade. E essa complexidade é dada por todos os atores que estão envolvidos, pelo olhar dos distintos atores que estão no processo. Isto é, na dinâmica de relação dessas pessoas. [...] Uma avaliação normativa é aquela que se pretende ser exercida externamente sem relação com os atores. Você pega os documentos, o resultado de um projeto e chega com conclusões a respeito. Uma avaliação situacional é aquela em que o avaliador, ainda que seja externo, interatua com os atores envolvidos. Com que objetivo? Com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão da sua prática. E possibilitar também que esses atores vislumbrem soluções, ou vislumbrem mudanças necessárias desta prática”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

O envolvimento do outro na avaliação, por meio do diálogo, é considerado, na análise de Eduardo Marino, um mecanismo capaz de romper convicções do próprio sujeito sobre a sua realidade. Ir além das suas certezas e, com ele, enxergar novas

possibilidades, pode ser associado ao processo de superação de uma situação-limite, com a particularidade de que as bordas desta situação são delineadas pelas convicções e pelas certezas do saber do outro, por seus paradigmas que, desta maneira, passam a atuar como mecanismos opressores de novos conhecimentos e saberes.

“Quanto mais eu consigo envolver o cliente num diálogo, na construção de um mapa, [...] que o oposto da verdade não é a mentira e sim são suas convicções. Quanto mais eu consigo desenhar o mapa de convicções, aquilo que ele está convicto do que está acontecendo na realidade, e a partir dessas convicções eu [...] consigo estabelecer alguns critérios para a gente poder enxergar alguma coisa que vá além dessas ‘certezas’”. (EDUARDO MARINO, 2007).

“Quando a avaliação entra com um componente de busca de alguma coisa que o cliente acha que sabe e na verdade não sabe, [...] e a gente consegue encontrar alguma coisa juntos que é nova para ele, nova para mim também, esse é o primeiro ponto, ou seja, chamam isso de uma verdade, mas é uma construção que o processo de avaliação possibilita”. (EDUARDO MARINO, 2007)⁷.

O conceito de aprendizagem, pilar para este estudo, é compreendido como uma mediação para a apropriação de novos conhecimentos, o que possibilita ao sujeito, ou a um conjunto de sujeitos, informalmente articulados ou organizados institucionalmente, elaborar processos de mudanças próprias, que tangem desde aspectos táticos, representados em suas ações, até elementos constituintes de sua identidade, tais como princípios, premissas e valores.

“Aprendizagem é ganhos de novos conhecimentos, novas percepções, novos conteúdos, novas habilidades. Conhecimento não é só teórico. [...] *aprendizagem é uma mediação necessária para você se aprimorar do conhecimento*”. (M.CARMO BRANT, 2007)

“Aprendizagem é todo um processo de mudança de comportamento, de atitude, valores que o indivíduo e o coletivo desenvolvem e que alteram a sua prática. São tanto de um indivíduo, mas também de uma organização. Você tem organizações aprendentes e tem indivíduos aprendentes. E para mim são aprendizagens que contribuem para alguma alteração da ação desse indivíduo, ou dessa coletividade”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

⁷ As referências à questão da “verdade” tem base filosófica em Nietzsche e foram sugeridas a Eduardo Marino por um colega avaliador. Esta informação foi passada após a entrevista formal, mas foi requisitada que constasse da citação.

A mudança do sujeito, aspecto recorrentemente associado a idéias de aprendizagem, pode ser também disparada pela compreensão de uma situação, objeto ou fenômeno que desafia os modelos ou paradigmas que operam o pensamento do indivíduo. Observa-se, entretanto, que o avaliador tem pouca governabilidade sobre esse processo.

“Eu vislumbro alguma coisa que preciso fazer, formulo uma hipótese, faço, reflito sobre isso e concluo alguma coisa, tem algum espaço de aprendizado, vou fazer de novo e faço diferente. [...] Na medida em que eu falo ‘eu imaginava que esses jovens com esse tal curso profissionalizante já estavam dando conta dessas coisas, mas na verdade isso não gerou alguma coisa neles. [...] Daí tem um aprendizado: ‘meu modelo não funciona’, isso para o gestor; para o educador: ‘preciso rever meu processo’. Para mim esse é o tipo de aprendizado. O sujeito está se deparando com o seu paradigma, que daquele jeito traz resultado, daquele jeito não traz resultado. [...] O fazer diferente envolve escolha e o tamanho que esse paradigma ocupa no seu espaço emocional e cognitivo às vezes é tão grande que o indivíduo não consegue abrir mão disso, envolve um abrir mão de muita coisa para ele mudar no processo. Como avaliador a gente não tem muito acesso a isso, a gente consegue elucidar essas coisas, tem oportunidade de aprendizado porque percebe que há uma diferença entre o que ele acredita e o que realmente consegue gerar, consegue transformar com aquilo.” (EDUARDO MARINO, 2007).

“Quando você começa a chegar perto junto com o cliente, com o grupo de que as convicções estão sendo contraditas, ou seja, está se mostrando que não é, daí tem que lidar com muitos medos, muitas inseguranças e surge até uma rejeição à avaliação. Esse universo do adulto, depende do tanto que o indivíduo tem estrutura para deixar aquilo ir. Isso está relacionado a repertório, a relações de poder, relacionado ao risco que vê em enxergar essas coisas, tem todo universo aí que para mim funcionam como inibidores de ir mais a frente, de olhar mesmo, se desprender dessas tais convicções e efetivamente aprender”. (EDUARDO MARINO, 2007).

A aproximação pode ser feita entre a avaliação e a aprendizagem com o compromisso que a prática exige. Por ser um fenômeno social, relacional, a avaliação precisa ser desenvolvida ante o comprometimento entre aqueles e com aqueles que estão envolvidos com o objeto avaliado. Este ato de comprometimento se dá na relação com os outros e outras e, tendo o processo de avaliação como espaço de mediação, contribui para a aprendizagem. Assim, ao criar uma situação de encontro de sujeitos, um espaço sócio relacional, arma-se o ambiente para a produção da aprendizagem.

“Acho que a avaliação tem um *compromisso*, ela é sempre sócio relacional, porque o contexto é relacional e toda avaliação social se dá no contexto sócio relacional. Então ela é necessariamente aprendizagem. Porque eu aprendo é na relação e com a relação e vice versa. Os que participam do projeto, que estão avaliando comigo estão aprendendo pela mesma condição sócio relacional. Obviamente sócio relacional tem mais ingredientes, eu preciso respeitar valores, cultura. Não posso chegar com meus valores, minha cultura e achar que posso ler bem. Eu preciso me enraizar bem no contexto sócio relacional do grupo”. (M.CARMO BRANT, 2007, 2007).

“Avaliação é um processo rico de aprendizagem porque eu estou chamando todo mundo que intervém naquele projeto e vamos pôr entre parênteses tudo que a gente sabe, vamos olhar os resultados do projeto, olhar os processos e vamos entender o que está acontecendo. A medida que as pessoas vão olhando processo, resultado, com certeza vão se apropriando, sacando, percebendo na realidade o que está acontecendo e vão fazer a crítica, isso é aprendizagem”. (M.CARMO BRANT, 2007, 2007).

A expectativa que se tem de uma avaliação, por parte daqueles que a requisitam, está, raras vezes, relacionada a uma demanda consciente por aprendizagem. As necessidades que geram um processo avaliatório estão relacionadas com mais força a questões de transparência, de prestação de contas para a sociedade, de se conhecer resultados ou saber de aspectos sobre eficiência e eficácia, do que a uma intenção de criar um espaço pedagógico onde os sujeitos implicados com o projeto ou programa possam aprender. Marca-se, neste ponto, uma afirmação de grande importância: a perspectiva sobre a aprendizagem em uma avaliação é, primordialmente, um viés do próprio avaliador.

“A demanda de avaliação, boa parte dela, nasce de uma demanda de *accountability*, ou seja, preciso prestar contas do que está acontecendo aqui e quero saber quais são os resultados. São raríssimos os casos de clientes que trazem uma demanda clara de aprendizagem, raríssimos, que trazem isso conscientemente. Eles querem saber sobre resultados, saber para se esquematizarem, disseminar. E essa demanda do aprendiz é muito mais um *viés meu*: tem alguma coisa que pode contribuir para mudar efetivamente o seu programa, pode ser que aconteça alguma coisa que avance no seu programa e para quem está perto de você, tem uma oportunidade de aprendizado, vamos ver se a gente inclui isso nesse processo”. (EDUARDO MARINO, 2007).

Ressalta-se que é fundamental a possibilidade da participação fundada no diálogo para que se construam pontes entre a avaliação e a aprendizagem. E observa-se também

que a prática sistemática da avaliação contribui para seu desenvolvimento e incorporação em organizações e lhe amplia a possibilidade de fazer-se como prática de aprendizagem, respeitada a condição da participação.

“O que reside na relação entre aprendizagem e avaliação? O fato de que a avaliação, quando é desenvolvida fundada no diálogo e na participação dos atores, gera aprendizagem. Então a mediação da participação é fundamental. A participação, o envolvimento, para gerar esse processo de aprendizagem”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

“Quando ela é uma prática sistemática e permanente numa organização ela amplia o grau de aprendizagem possível. Vamos imaginar uma escola. A escola que tem como preocupação sistemática com a avaliação, não só aquela da sala de aula, do conteúdo, mas a avaliação do conjunto das organizações onde se envolvem os atores, todo mundo, funcionários, pais, alunos, a comunidade onde ela está inserida, e faz isso de maneira regular, sistemática. Essa organização tem muito mais capacidade de aprender, de mudar o seu comportamento, as suas atitudes, os seus valores e as suas ações, do que uma organização que não tem esse tipo de prática. A organização que não tem esse tipo de prática é aquela que se cristaliza. Ali não fluem processos de aprendizagem. E sem dúvida a avaliação é uma mediação fundamental para esse aprendizado”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

O foco da aprendizagem em uma avaliação está relacionado tanto a uma compreensão profunda do objeto ou fenômeno que está em questão, quanto a um entendimento mais adequado e complexo do próprio processo de avaliação, o que significa conceber com maior rigor seus sentidos, significados, possibilidades metodológicas, limitações técnicas, necessidades éticas, entre outros. Observa-se que, ao aprender sobre avaliação, tem-se a oportunidade de aprender sobre nós mesmos, num processo de colocar em xeque nossas convicções sobre o que quer que seja.

“O avaliador acaba assumindo um papel formativo, educativo. Tem processo de aprendizagem que não necessariamente é estritamente necessário àquilo que está se avaliando, interação entre os atores, os beneficiários, o que aconteceu no processo, mas também sobre avaliação, sobre o que é avaliação, para quem serve a avaliação: o que eu aprendi sobre avaliar, o que me ajuda a me relacionar num desafio futuro de avaliação, a dialogar com outras consultorias. Aprender sobre avaliação no fundo é aprender sobre si próprio e suas convicções, ou seja, o cliente, os interessados, a gente acha que está acontecendo isso, a avaliação vai nos ajudar a ir um pouco a fundo e ver se é isso mesmo, começar a duvidar das próprias convicções”. (EDUARDO MARINO, 2007).

O desenvolvimento da aprendizagem de um indivíduo que atua em uma organização - grupo, projeto, instituição, ou de seu coletivo, seja por meio da avaliação ou de qualquer outro processo de natureza educativa, será uma variável dependente da cultura institucional, por ser essa a instância orientadora das relações que são estabelecidas entre os sujeitos.

“Para que uma avaliação possa ser desenvolvida com todos esses pressupostos e instrumentos ela precisa *estar inserida num contexto de uma cultura institucional democrática*. É muito difícil desenvolver uma avaliação com todos esses requisitos num contexto de uma cultura institucional autoritária, não aberta ao diálogo”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

“Precisa criar condição de horizontalidade no diálogo. É muito difícil, você precisa superar questões hierárquicas. O financiador, a maioria, tem enorme dificuldade de se colocar com o financiado para ficar horizontalmente num processo de diálogo e aprendizado, esse é um ponto importante. [...] o cuidado para você de fato construir um espaço onde as pessoas se sintam verdadeiramente numa horizontalidade de conversa, onde haja entendimento, significado de coisas que precisam ser alinhadas de saída e muita vontade de olhar, estabelecer critérios que sejam aceitáveis para ambas as partes nesse processo. [...] Essas condições estão muito amarradas à variável tempo. As pessoas têm muita dificuldade de disponibilizar tempo para esse processo”. (EDUARDO MARINO, 2007).

O avaliador, em uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem, tem o papel de ser o estimulador de perguntas que contribuam para organizar e estimular o processo avaliatório.

“O papel do avaliador é *ser o estimulador de boas perguntas*. Uma avaliação fundada num processo de diálogo, fundada num processo de aprendizado, ela não pode ser um processo espontaneísta. Tem que ser um processo ordenado, mas não ordenado na lógica racionalista cartesiana. Ele tem que ser conduzido a partir de boas perguntas que você faz a respeito de um fenômeno, de uma prática. O primeiro papel do avaliador é ser o estimulador de boas perguntas, ou seja, que o grupo formule boas perguntas que o motivem para o ato de avaliação”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

Ao avaliador são necessárias habilidades de negociação, tanto para construir relações de confiança entre os diversos interessados no projeto ou programa, o que lhe permite se aproximar com maior precisão dos dados da realidade; quanto para mediar conflitos entre estes sujeitos, que podem eclodir entre as diferenças e assimetrias que

compõem grupo de implicados com o fenômeno avaliado. O avaliador deve, também, zelar pelo cuidado na relação com as pessoas envolvidas com o objeto avaliado, marcadamente no momento em que comunica os seus resultados.

“Um segundo papel é o de *mediador de conflitos e de facilitador da construção de diálogo*. Um processo de avaliação que reconhece que está lidando com atores que muitas vezes tem interesses distintos, ou tem razões distintas a respeito de um problema, ou atores que entram numa situação de assimetria num processo de diálogo. Estamos sempre diante de situações de potencial conflito ao provocar a avaliação. Uma das funções do avaliador é contribuir para que as partes consigam explicitar a sua visão a respeito de um problema, o seu interesse em relação a uma determinada questão. Além de mediador do conflito tem que ser facilitador de diálogo. Tem que possibilitar que essas partes reconheçam legitimidade nos outros e que se busque os graus possíveis de consenso. Porque a mudança de prática de uma organização, ou de um coletivo de pessoas, supõe a construção de algum nível de consenso sobre a avaliação de um problema”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

“No meio do processo precisa estar preparado para lidar com conflitos, no momento em que começam a aparecer as verdades inconvenientes tem que ter habilidade de lidar com conflito. Às vezes se coloca a culpa no método, ou no avaliador, como você lida com isso? São conflitos de interesses orientados por alguma coisa que está aparecendo e incomoda”.(EDUARDO MARINO, 2007).

“Pela minha experiência o avaliador tem que ser um cara extremamente negociador. Empático de cara com quem está contratando ele para avaliação. Porque ele precisa garantir, ele precisa transmitir confiabilidade e ganhar confiabilidade. Porque avaliação é sempre alguma coisa que gera resistência, gera defensividade. Se não souber trabalhar essa defensividade, essa resistência, ele não retira da ação aquilo que precisa retirar: conhecimento. Outra coisa é um certo cuidado, diria respeito não demagógico, com a equipe do projeto social, enfim, usuários, equipes gestores, executores do projeto. Porque normalmente os avaliadores ficam muito pernósticos e adoram fazer críticas, como entrar no julgamento do mérito é acabar com projeto de uma forma ou de outra. Ou dispersar a questão que é outro jeito horroroso, ele dispersa a questão. Eu acho que a avaliação hoje exige alta competência, tanto negociadora, de gerar confiabilidade, mas uma alta competência para traduzir aquilo que vai descobrindo numa linguagem que não agrida o outro, mas que permita o outro aceitar aquela crítica. Tem uma arte de comunicar os resultados da avaliação”. (M.CARMO BRANT, 2007).

O julgamento, ato cerne da avaliação, deve ser realizado pelo grupo de pessoas envolvidas com o objeto avaliado, ou seja, é uma tarefa coletiva, interna ao grupo que opera o projeto ou programa. Esta concepção esvazia a idéia de que o próprio avaliador é o juiz que decidirá, isoladamente, sobre o mérito, eficiência, eficácia ou efetividade daquilo que está em questão. A responsabilidade do avaliador está em criar as condições adequadas para que esta situação possa se desenvolver.

“Tem que estar atento a lidar com essas questões do que envolve uma expectativa com relação ao seu saber enquanto avaliador, enquanto juiz. Preciso esclarecer que não é bem esse o meu papel, ou seja, não é esse do saber e de quem tem condições de julgar. Tem o desafio de você esclarecer que o processo avaliatório é um processo que está entre o avaliador, o cliente e seus interessados, não está na mão do avaliador, é um processo que acontece no meio desse grupo. O avaliador tem responsabilidade metodológica, ética e tal, mas o processo não é dele. Tem um papel de estruturar algumas coisas, mas o julgamento não pode ser só dele”. (EDUARDO MARINO, 2007).

Uma observação traz para o avaliador a responsabilidade pelo apoio na construção de cenários futuros, o que entrelaça suas atribuições com o campo do planejamento do que se quer que aconteça, e que envolve acompanhar, como parte de suas responsabilidades, a tomada de decisão a partir das informações fornecidas.

“Nesse sentido eu acho que um dos papéis desse avaliador é ajudar o grupo a ordenar e avaliar a sua experiência. E eu acho que um outro papel é de ajudar o grupo a construir cenários e soluções possíveis para os seus problemas. Aí eu acho que é talvez um aspecto importante que é a visão que eu tenho de que a avaliação para que ela possa gerar o tal do aprendizado entendido como mudança de comportamento, valores, atitudes que alterem a ação, ela tem que incluir um momento de construção de cenários possíveis e soluções possíveis. Se ela ficar no chamado momento diagnóstico ela contribui muito parcialmente, não necessariamente ela gera aprendizado”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

A questão ética, que completa o conjunto dos três assuntos centrais desta dissertação, foi abordada sob duas perspectivas diferentes. Uma delas tratou da inevitável presença da assimetria em espaços onde diferentes e diversos sujeitos interagem, o que faz da própria democracia, do diálogo e da construção coletiva de conhecimentos alguns dos fundamentos éticos que devem ser respeitados. Noutra perspectiva se ponderou sobre os *standards* para se julgar uma avaliação, propostos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Tais *standards* tocam em quatro macro categorias: a utilidade, a viabilidade, a propriedade e a precisão (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994). Dentro da categoria propriedade se encontram os apontamentos que mais se aproximam de questões éticas.

Neste contexto o que se destacou foi a importância de que a informação gerada pela avaliação seja democratizada com todos aqueles e aquelas que se envolveram com o processo, o que lhes permite alcançar um status para além de simples fontes de informação, aspecto que mais a assemelha a objetos do que a sujeitos capazes de análises críticas, reflexões e mudanças.

“Participação democrática dos atores envolvidos sempre envolve assimetrias. Então o processo de diálogo, aprendizagem, e um contexto democrático vão possibilitando que essa participação vá se tornando mais democrática. Também vai contendo essas assimetrias. Então as implicações éticas que eu levantei seria justamente a questão da democracia, a questão do valor, a questão do diálogo, da aprendizagem interativa coletiva, construção coletiva de conhecimento”. (PEDRO PONTUAL, 2007).

“A ética permeia todo processo de avaliação. Principalmente nesses aspectos que tem a ver com as relações de poder, essa busca da horizontalidade. (...) outra coisa, daí vem do meu viés, de ter olhado para os *standards*, é a questão do lidar com a informação proveniente da avaliação, tem uma falta de ética enorme. Por quê? Há um esforço enorme de se buscar dado junto a beneficiários, crianças, adolescentes, adultos, diversos públicos, esse sujeito, a pessoa que colocou o tempo todo dele, abriu coração, sentimento, contou a história, contou a relação do projeto e tal, nunca mais tem acesso a essa informação, o que foi gerado a partir daqui. Aquilo foi gerado, está no material bonitinho, mas para ele não chega. Para mim há também um descuido ético muito sério nesse movimento. [...] Qual é o compromisso do avaliador com o aprendiz desse grupo também? Ou seja, se o beneficiário tem alguma coisa para aprender com esse processo, qual cuidado que tenho para fazer essa informação chegar? No mundo prático você percebe que é muito difícil ter avaliação aprovada do ponto de vista orçamentário que compreenda todo processo devolutivo”. (EDUARDO MARINO, 2007).

As contribuições trazidas pelos entrevistados sobre avaliação, aprendizagem e ética são harmônicas com os conceitos tratados nesta dissertação. Vigora a idéia de que a avaliação é uma atividade coletiva, exigente de compromisso entre aqueles nela envolvidos. Por ser ação de um grupo, ela é exigente do diálogo e de participação, o que implica em assimetrias e na constante busca por um espaço, ou uma comunidade discursiva, onde exista alguma horizontalidade para que o debate entre os diferentes seja possível e não coercível. É responsabilidade do avaliador criar as condições deste processo, o que lhe impõe requisitos de negociador e mediador de conflitos.

Aprender é apropriar-se de conhecimentos e gerar uma mudança de atitudes ou valores e a relação entre aprendizagem e avaliação é possível na perspectiva dos entrevistados, podendo até ser julgada como necessária. Entretanto marca-se que esta qualidade do processo é amparada com mais força no viés do avaliador do que na demanda consciente daquele que requisita a avaliação.

A questão ética foi tratada com menor profundidade quando comparada às demais. Sobre ela se destacou o princípio da democracia, que deve nortear as atividades coletivas e o ambiente dos diálogos. E neste espaço de conversa e reflexão é também ato ético o envolvimento daqueles que se prestaram a fornecer informações sobre o objeto da avaliação e que, por isso, guardam alguma forma de relação com ele, constituindo-se diretamente em interessado no processo, o que lhe qualifica como público que deve, necessariamente, receber os resultados do trabalho. Esta inflexão opera a mudança da fonte de informação, que é objeto, para o sujeito crítico, que analisa e reflete sobre si e sua interação com a realidade.

6. Considerações finais

Esta dissertação faz uma clara defesa: que a aprendizagem seja assumida como intencionalidade da avaliação de programas e projetos sociais. A designação intencionalidade surgiu a partir de comentários feitos pela banca qualificadora e substituiu a expressão utilizada inicialmente, avaliação com perspectiva de aprendizagem. Entende-se que a terminologia antes adotada era menos incisiva que a atual e posicionava fragilmente a aprendizagem no campo dos objetivos a serem assumidos e perseguidos em um processo avaliatório. A atual nomenclatura é capaz de explicitar com mais vigor a proposta sustentada neste estudo.

Esta dissertação trata de uma aproximação inicial ao tema, com uma preocupação central em articular as temáticas significativas para seu debate ao mesmo tempo em que explora a possibilidade de conexão entre autores e teorias de forma a estruturar um cabedal harmônico de conhecimentos. Assim considera-se que esta dissertação caracteriza-se por sua horizontalidade, ou seja, por traçar um panorama que conecta assuntos e autores de maneira a lhes conferir a possibilidade de composição de uma paisagem única, o que lhes permite conviver em colaboração para a construção do conceito aqui apresentado. Esta horizontalidade é destacada por se reconhecer que as pontes entre assuntos e teorias são realizadas, entretanto a verticalidade com que se adentra em cada conceito ainda está circunscrita ao campo das aproximações e indicações. O mérito de tal aspecto é apresentar toda a circunferência da questão e deixar claro que o assunto carrega o traço da inesgotabilidade, sendo que cada janela aqui sugerida ainda apresenta muitas possibilidades de exploração e encontro de idéias, conceitos e práticas.

Este arco temático que permite a realização de outros estudos está alicerçado, entretanto, em três elementos que fundam o tripé desta dissertação: a avaliação, a aprendizagem e a ética.

Sobre a avaliação faz-se um passeio histórico que permite conhecer seus aspectos constitutivos, a gênese dos atributos que hoje lhe conferem identidade. Observa-se a presença de três substantivos que a compõem: a medição, a descrição e o julgamento, sendo este último o elemento cerne para a definição de uma avaliação como tal. Entretanto conclui-se que ousar ter um conceito único para a avaliação, que circunscreva suas bordas com rigor e tenha capacidade de atuar universalmente, é tarefa inadequada, uma vez que esta assume formas e compreensões distintas a depender de quem a desenvolve, conforme apontado na introdução ao segundo capítulo.

Sobre a avaliação se lança um olhar didático acerca de suas possíveis abordagens, ao que se dá algum destaque às concepções participativas. É a partir desta possibilidade de realizar uma avaliação onde participam diversos e distintos sujeitos que ganha sentido defender uma proposta ética e apontar para relações com o campo da educação. Desta maneira a avaliação participativa opera como abre alas para o debate ético e educacional tratado.

Tal abertura é possibilitada por se reconhecer que está na abordagem participativa da avaliação a defesa da inclusão de todos aqueles e aquelas implicados com o programa ou projeto no processo avaliatório. Este aspecto traz uma série de implicações, das quais aqui se destacam duas. Primeiro leva a reconhecer o outro como sujeito, dotado de dignidade pela sua condição humana e possibilitado de argumentar sobre aspectos que lhe tocam a produção, reprodução e desenvolvimento de sua vida. E, segundo, reconhece que é no encontro de sujeitos que se dá a possibilidade do diálogo, qualidade fundamental de processos educativos. Esse encontro entre pessoas, entretanto,

traz as assimetrias de poder que se colocam como mediadoras das relações sociais, o que o avaliador e o grupo devem enfrentar.

Mas, antes de migrar para as conclusões sobre aspectos éticos aqui tratados, é pertinente ponderar acerca de um debate que pode conferir mérito a este trabalho: a apresentação de um conceito de aprendizagem que desvela seu sentido e dinâmica de atuação no campo da avaliação de programas sociais e permite a elaboração de relações mais sólidas entre ambos. Conforme foi apontado nas perguntas orientadoras deste estudo, a aprendizagem é um vocábulo muito utilizado no campo da avaliação de programas e projetos sociais sem, entretanto, se encontrar uma discussão mais vigorosa sobre seu significado. Aqui se escapa ao senso comum que afirma ser a aprendizagem aspecto importante e que se faz presente em avaliações, mas que se livram de apresentar argumentos que sustentem tal enunciado.

Esta dissertação analisou a dinâmica da dialética entre a objetivação e apropriação como processo que fundamenta uma compreensão sobre aprendizagem. Entende-se que homem e mulher, produtores da História, se objetivam na realidade ao nela intervir, e assim nela deixam suas marcas humanas. Estas geram uma nova realidade, agora transformada pela própria ação que sofreu.

Para que homens e mulheres possam se objetivar na realidade, por meio do trabalho, necessitam também se apropriar das objetivações já impressas por gerações anteriores e mesmo contemporâneas. Esta apropriação é sempre um processo de aprendizagem e suas mediações são atos educativos. É a partir desta constatação que se concebe a avaliação como instância mediadora do processo de apropriação da realidade por sujeitos que nela atuaram, se objetivaram, por meio de um projeto ou programa social. Assim sendo, a avaliação se constitui em ato educativo.

Ao fundamentar que a objetivação e apropriação da realidade são atos geradores de História considera-se que, para o sujeito produzir a si próprio, mediado pela sua relação com o mundo, tem necessidade de aprender. A vida nos é imposta e temos o dever de assumir responsabilidade pela sua produção, reprodução e desenvolvimento. Dussel (2002) coloca a vida do ser humano como o critério material universal da ética por excelência, ou seja, a vida é, por um lado, o caráter irreduzível da ética e, por outro, o critério que permite disparar toda a elaboração de juízos e enunciados normativos dos atos e instituições sociais. Por alimentar a dinâmica de objetivação e apropriação crítica do sujeito no mundo, por lhe conferir consciência de si, de seu lugar e situação, a aprendizagem é um ato de produção, reprodução e desenvolvimento da vida e por isso é ação ética. Aprender é um direito à vida.

O sistema, qualquer que seja, gera inexoravelmente a existência de vítimas, ao que se reclama uma alteridade radical. A vítima, o outro, se vê excluída da comunidade discursiva que delibera sobre determinantes que lhe influenciam o desenvolvimento. Há que se constituir uma comunidade intersubjetiva onde o seu critério de validade é a participação do excluído nas decisões produzidas. Ao participar, o sujeito tem a oportunidade de aprender. Por isso a defesa de uma avaliação participativa que é aquela que mais reúne os requisitos de uma avaliação ética, por zelar pela possibilidade de aprendizagem de todos os envolvidos e assim permitir-lhes o direito à produção, reprodução e desenvolvimento de suas vidas. Propõe-se, então, que a aprendizagem seja assumida como critério de validade de uma avaliação ética. Do que se deriva a constituição de um juízo normativo onde a aprendizagem se impõe como dever-ser da avaliação. Assim, anuncia-se que a avaliação na qual os sujeitos com ela implicados não aprendem não terá validade do ponto de vista ético.

Até aqui foram sintetizadas quatro importantes conclusões desta dissertação: (a) avaliação é uma instância de mediação da apropriação da realidade, o que justifica sua potência de aprendizagem e a possibilita ser uma ação educativa; (b) aprender é um direito à vida e por isso a aprendizagem deve ser assumida como critério de validade de uma avaliação ética; (c) a aprendizagem é um dever-ser, juízo normativo, da avaliação ética; (d) a avaliação participativa é a que reúne as condições mais adequadas para se fazer ética e válida por buscar que a vítima - o excluído, oprimido, seja simetricamente incluída na comunidade discursiva e participe das reflexões, análises e deliberações e, nesse processo, aprenda. Cabe agora avançar para outras veredas exploradas neste estudo.

A constituição de grupos de participação dos sujeitos implicados em um projeto ou programa social cria uma comunidade discursiva, espaço onde todos e todas atuam por meio do *diálogo* na elaboração e confrontação de argumentos para construir e desconstruir conceitos, idéias e práticas. É por meio do diálogo que uma comunidade discursiva, ou comunidade de comunicação, pode se apropriar da realidade e sobre tal emitir um juízo de valor, mérito. Com a inserção do lugar do diálogo neste território onde já se apresentaram a avaliação participativa, a aprendizagem e a ética, esta dissertação avança para reflexões que abarcam o campo da educação, tendo como eixo central aspectos da obra de Paulo Freire.

Neste ponto se faz uma inflexão que busca construir pontes entre dois elementos presentes em muitas avaliações efetivamente praticadas no campo social e suas possibilidades pedagógicas ou potencialidades para a aprendizagem. Faz-se destaque para as perguntas de avaliação, que abrem campos de encontro com os conceitos Freireanos de pergunta, curiosidade, conteúdo programático e situação limite. Ao tratar dos indicadores se ousa relacioná-los, pelas bordas, com a idéia de investigação

temática. Esse momento da dissertação guarda alguma ousadia nessas aproximações e se reconhece que sua sustentação deixa flancos abertos à crítica. Entretanto a intenção do estudo era exatamente essa: indicar a possibilidade de acercamento da avaliação com conceitos específicos de Paulo Freire. Entretanto, quando comparado às sustentações realizadas em outros capítulos, é franco assumir que este campo tem ainda grande possibilidade de aprofundamento.

O tratamento ao assunto não fica, porém, restrito a Freire. Há uma escuta de outras vozes, que nascem em outro campo que não o da educação, mas da própria avaliação, com especial destaque a autores americanos, na consideração de alguns dos papéis que cabem ao avaliador em uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem. São notas complementares a idéias que foram, mesmo de maneira implícita, abordadas ao longo de outros momentos da dissertação. Traça-se, também, a concepção de um avaliador-educador, sujeito caracterizado por sua preocupação com a aprendizagem do outro e, por tal, respeitador de princípios e papéis que lhe cabem ao longo de um processo avaliatório.

Novas sínteses podem ser realizadas sobre outras conclusões desta dissertação: (e) a avaliação constitui uma comunidade discursiva, mediada pelo diálogo, o que lhe oferece uma situação educativa; (f) a pergunta de avaliação guarda relações possíveis com os conceitos de pergunta, curiosidade, conteúdo programático e situações-limite sugeridos por Paulo Freire; (g) os indicadores podem ser pensados à luz da concepção Freireana de investigação temática; (h) ao avaliador, quando orientado pela aprendizagem dos sujeitos que compõem a comunidade discursiva construída ao redor de um projeto ou programa, pode ser atribuída a concepção de avaliador-educador.

Ao dialogar com a perspectiva de profissionais que vivem a experiência prática da avaliação de programas e projetos sociais se encontrou alinhamento e

complementaridade com as idéias tratadas neste estudo. É conveniente destacar, sinteticamente, alguns destes elementos que apóiam a reflexão e análise sobre uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem. Observa-se que (i) a avaliação deve ser marcada por aproximações cumulativas que permitem amadurecer o olhar e as relações sobre o objeto avaliado; (ii) o diálogo está próximo à própria definição do significado de uma avaliação; (iii) a participação tem a qualidade de permitir, por contemplar múltiplas perspectivas, a compreensão de fenômenos sociais que são, por natureza, complexos; (iv) a aprendizagem pode ser entendida como mediação para a apropriação de novos conhecimentos o que pode gerar mudanças de valores e atitudes nos sujeitos; (v) a governabilidade que o avaliador tem sobre tais mudanças é restrita; (vi) a avaliação é exigente de compromisso, por parte do avaliador e dos sujeitos implicados no projeto ou programa, para que possa se constituir como possibilidade de aprendizagem; (vii) a consciência da possibilidade de aprendizagem em uma avaliação está muito mais presente no avaliador, em seu viés, do que naqueles que demandam o processo; (viii) por meio da avaliação pode-se aprender sobre o objeto ou fenômeno avaliado, sobre a própria avaliação e sobre os próprios sujeitos com ela implicados; (ix) a avaliação com intencionalidade de aprendizagem é dependente da cultura organizacional onde se desenvolve, sendo que esta precisa ter características democráticas; (x) o papel do avaliador é ser o estimulador de boas perguntas, deve ser um negociador de interesses e ter habilidades para a mediação de conflitos; (xi) ao avaliador cabe a responsabilidade de criar as condições para que o grupo envolvido com a avaliação emita os juízos de valor sobre o que quer que esteja sendo avaliado, o que lhe atribui o papel de mediador do grupo e não de juiz sobre o objeto da avaliação; (xii) ao avaliador cabe também apoiar o grupo em suas decisões a partir dos resultados da avaliação e, assim, contribuir com a construção do futuro, planos; e, por fim, (xiii) a

ética é tratada a partir da democracia e da necessidade de que todos aqueles e aquelas que se envolveram com o processo também recebam as informações produzidas, configurando-se como sujeitos e não apenas como simples fontes de informação.

Resta uma última consideração a esta dissertação: ante as ponderações já apresentadas é possível argumentar que a defesa aqui realizada, de uma avaliação com intencionalidade de aprendizagem, traz uma contribuição ao campo da teoria da avaliação de programas e projetos sociais, ou seja, às possibilidades de se pensar e refletir sobre avaliação. Considera-se que os argumentos construídos, as articulações entre assuntos realizadas, as questões enfocadas e as novas perguntas abertas por este estudo são suficientes para indicar uma outra forma de se olhar criticamente para a avaliação de projetos e programas sociais.

A dissertação abre uma janela, mas toda a paisagem que se revela ainda precisa ser fotografada. A lente aqui usada está próxima a uma grande angular. Aproximações mais delicadas, a busca por recortes específicos, ou por novas possibilidades de concatenação dos conceitos aqui apresentados fica como sugestão para outras pesquisas. A beleza do tema é que ele não se esgota.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, A. *Terceiro Setor: História de Gestão das organizações*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

BARREIRA, M. *Avaliação Participativa de Programas Sociais*. 2. ed. São Paulo – Lisboa: Veras Editora – CPIHTS, (2002).

BRANDÃO, D.; SILVA, R.; PALOS, C. *Da construção da capacidade avaliatória em iniciativas sociais: algumas reflexões*. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol. 13. N48. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro. 2005.

CHIANCA, T; MARINO, E; SCHIESARI, L. *Desenvolvendo a Cultura de Avaliação em Organizações da Sociedade Civil*. 1.ed. São Paulo: Global, 2001.

COUSINS, J.B. e WHITMORE, E. *Framing Participatory Evaluation*. In: Whitmore, E. (ed.) *Understanding and Practicing Participatory Evaluation: New Directions for Evaluation*. No. 80. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

DUARTE, N. *A Individualidade para Si: Contribuição a uma teoria histórico social da formação do Indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. *Vygotsky e o “Aprender a Aprender”*: Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós modernas da Teoria Vygotskyana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE. *O Significado e o Sentido*. In: *Memória da Pedagogia*, N.2 São Paulo: Ediouro, 2005.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2ª ed. Vozes. Petrópolis, 2002.

FERNANDES, R.C. *Privado Porém Público: O Terceiro Setor na América Latina*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civicus, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 33ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *À Sombra de uma Mangueira*. Ed. Olho D’Água. São Paulo, 2005.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, J.P. *Um método construtivista para a avaliação em saúde*. In: *Ciência e Saúde Coletiva*, 6 (1): 165 – 181, 2001.

GUBA, E. e LINCOLN, Y. *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage, 1989.

HOUSE, R., E & HOWE, R. K. *Deliberative Democratic Evaluation: New Directions for Evaluation*. São Francisco, Jossey Bass Publishers, 2000. V. 85, p 3-11.

INSTITUTO FONTE. *Introdução à Avaliação de Programas e Projetos Sociais: Coletânea de Textos*. (Mimeografado) São Paulo, 2004.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION *The program evaluation Standards*, 2.ed., Thousand Oaks: Sage, 1994.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 7. ed, 2002.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Centauro. 1. ed. São Paulo, 2004

MARINO, E. *Manual de Avaliação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

MARINO, E. *Diretrizes para Avaliação de Projetos e Programas de Investimento Social Privado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEA- USP, 2003.

NOVIB *Indicadores, ONGs e Cidadania: contribuições sociópolíticas e metodológicas*. Curitiba: ADITEPP, 2003.

OZELLA, S. & AGUIAR, W. M. J. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, 2006.

PATTON, M. *Utilization Focused Evaluation*. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1997.

PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1985.

PRESKILL, H. e TORRES, R. *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*. Thousand Oaks, California: Sage, 1999.

ROCHE, C. *Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. Cortez Ed., Oxfam, Abong, São Paulo, 2000.

RODRIGUES, P. *Avaliação Curricular*. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSSETTI, F. *Europa debate como articular doações na AL*. Disponível em: <<http://www.gife.org.br>> Acesso em: 07 jul. 2006.

SAUL, A. *Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez Ed. São Paulo, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo, Ed. Olho d'água. 2002.

SHADISH, W.; COOK, T. e LEVITON, L. “*Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*”. Thousand Oaks, CA: Sage, 1991.

SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 4. ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1991.

SILVA, R. e BRANDÃO, D. *Os quatro elementos da avaliação*. In: Olho Mágico. Vol. 10. No. 2. Londrina: CCS – UEL, 2003.

SILVA et al. *Brazil: The Brazilian Evaluation Network*. In: Creating and Developing Evaluation Organizations. IOCE. Lima, Peru, 2007.

SMITH, N. *Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology*. In: American Journal of Evaluation. Vol. 28. N. 2. June. Sage Publications, 2007.

STUFFLEBEAM, D. *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. San Francisco, Jossey Bass, 2001.

WORTHEN et al. *Avaliação de Programas: Concepções e Práticas*. 1. ed. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

ANEXO 1

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós Graduação Educação – Currículo

Roteiro de Orientação para Entrevistas com Avaliadores

Nome

Perguntas Orientadoras da Entrevista

Questões	Seção da dissertação a que se referem
Fale sobre sua prática com avaliação. Principais experiências.	Introdução à entrevista
O que você entende por avaliação de programas e projetos sociais?	Definição de avaliação
Quais os passos/ momentos de uma avaliação de programas? Qual a relação destes momentos com a aprendizagem dos sujeitos? Como podem ser trabalhados numa perspectiva pedagógica? <i>O que são indicadores? Qual a relação entre indicadores e aprendizagem?</i>	Elementos e possibilidades educativas
Que relação observa entre avaliação de programas e projetos sociais e aprendizagem? O que entende por “aprendizagem” dentro de avaliações de projetos e programas? Que condições são necessárias para que a aprendizagem ocorra? [O quanto os programas suportam perspectivas emancipadoras com foco em aprendizagem? Qual o papel do líder do projeto (gerente) na viabilização dessa perspectiva? O que precisa ser enfrentado/ desenvolvido nesta direção (avaliação e aprendizagem)?	Concepção de Aprendizagem
Quem aprende num processo de avaliação? Sobre o que aprendem? Como lidar – na prática – com a participação? Como lidar com a assimetria? Como você se sente com essa situação? O que estimula e o que limita a participação? Quais os princípios éticos implicados nesta situação?	Ato ético
Qual o papel do avaliador no desenvolvimento da aprendizagem em um processo de avaliação?	Papel do avaliador