



Título: Gestão e avaliação de projectos nas escolas

Autor: Cândido Varela de Freitas

Colecção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular

ISBN: 972-8353-39-1

Editora: Instituto de Inovação Educacional

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
I - O QUE É UM PROJECTO?	4
PROJECTO: PROCESSO E PRODUTO	5
II - AVALIAÇÃO DE PROJECTOS	6
TIPOS DE AVALIAÇÃO: EXPLICITANDO CONCEITOS	6
Avaliação e Auto-avaliação	6
Avaliação Interna e Avaliação Externa: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa	7
A Avaliação Formativa	7
A Avaliação Sumativa	8
PRINCÍPIOS GERAIS PARA A AVALIAÇÃO DE PROJECTOS	8
O Objecto da Avaliação	8
O Design da Avaliação	9
Instrumentos a Ser Utilizados	9
Critérios de Apreciação	9
Comunicação dos Resultados	10
III - DESENVOLVER A AVALIAÇÃO DE UM PROJECTO	12
PRIMEIROS PROBLEMAS A RESOLVER	12
Tipo de Avaliação	12
Viabilidade da Avaliação	13
Orçamento da Avaliação	13
O PAPEL DO AVALIADOR	13
A Profissão de Avaliador	13
A Proposta de Avaliação	14
A ANÁLISE CONTEXTUAL DE UMA AVALIAÇÃO	15
PERGUNTAS DE AVALIAÇÃO	15
DECIDIR O DESIGN DA AVALIAÇÃO	16
A INFORMAÇÃO NECESSÁRIA	17

<u>RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</u>	18
<u>A Entrevista</u>	18
<u>Produções Escritas: Diários e Questionários</u>	19
<u>Dados de Observação</u>	19
<u>Documentos</u>	20
<u>O PLANO DE GESTÃO DA AVALIAÇÃO</u>	21
<u>O ORÇAMENTO DA AVALIAÇÃO</u>	23
<u>CRITÉRIOS E INDICADORES</u>	23
<u>COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	24
<u>CONCLUSÃO</u>	24
<u>REFERÊNCIAS</u>	25
<u>SUGESTÃO DE LEITURAS</u>	26
<u>SUGESTÕES PARA PROGREDIR COMO AVALIADOR</u>	29

INTRODUÇÃO

Foi somente nos anos 70 que em Portugal se começou a prestar atenção à avaliação educacional. Noutros países (nomeadamente nos Estados Unidos da América) as práticas de avaliação já existiam há muito, mas o grande debate sobre os paradigmas da avaliação apenas começara e ia atingir o auge. Entre nós, ao mesmo tempo que se levavam a efeito algumas experiências de certa dimensão, como a avaliação dos chamados 3.º e 4.º anos experimentais no tempo do Ministro Veiga Simão e a avaliação do ensino secundário unificado em 1975-1976, as universidades novas (Minho, Aveiro) incluíam, nos *curricula* dos cursos de formação de professores, disciplinas nas quais a avaliação tinha lugar.

A pouco e pouco, sem poder ser considerada uma actividade trivial, a avaliação em educação passou a ser conhecida. As escolas ganharam campo para desenvolverem actividades que não se resumiam às lectivas. Depois do período vivo do pós-25 de Abril, em que as circunstâncias permitiram a muitas escolas desenvolver acções autónomas em vários campos, a primeira versão da profissionalização em serviço (como se chamava na época) para professores dos então ensinos preparatório e secundário, terá sido, nos começos da década de 80, um momento importante por ter concedido às escolas uma razoável margem de liberdade na promoção de projectos pedagógicos, para os quais havia clara intenção de deverem ser avaliados. Mais tarde, a adesão de Portugal à Comunidade Europeia vai proporcionar uma série de projectos e actividades para as quais é requerida uma avaliação. Envolvendo-se nesses diversos projectos e concursos, muitas escolas vêem-se confrontadas com a necessidade de prestar contas do que realizam e não é mais possível fugir a essa obrigação.

Entretanto, avaliar passou a ser uma imposição legal. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a chamada «Lei de Bases», define no artigo 49.º que «o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada». Em 1987 é criado o Instituto de Inovação Educacional, que pela actual lei orgânica¹ (Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril) tem precisamente essa incumbência — avaliar o sistema de ensino. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que define os princípios de autonomia das escolas, é no entanto omissivo quanto à hipótese de estas colaborarem em qualquer processo de avaliação. O mesmo não acontece quando é publicada a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, onde expressamente se diz que é competência do departamento curricular «elaborar e avaliar o plano anual das actividades do departamento» (alínea I do art.º 3.º). Também o Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que organiza o regime jurídico da formação contínua, estabelece no seu artigo 10.º que «a entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados».

São portanto grandes as responsabilidades que agora impendem sobre as escolas quanto à avaliação em diversos campos. Infelizmente, como tem acontecido noutros sectores educativos, a decisão de implementar uma inovação não foi precedida da necessária cautela no que se refere à formação dos agentes envolvidos nessa inovação. Acresce que a avaliação de programas (ou projectos) tem aspectos peculiares, condicionantes do seu desenvolvimento: há que conhecer a teoria e a prática da

¹ O primeiro diploma orgânico do IIE foi publicado em 1989 (Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro).

avaliação, o que requer aprendizagens específicas. Por esse motivo já existem cursos de especialização e mestrados em avaliação promovidos por escolas do ensino superior.

Neste pequeno livro, que pretende apenas ser uma primeira abordagem ao tema, procuram-se identificar os aspectos mais importantes da avaliação de projectos, na perspectiva da Escola e dos professores responsáveis pelo planeamento e implementação desses projectos. De modo algum se julga que o livro possa constituir o único elemento de formação em área tão vasta e sensível. Pensa-se, porém, que a sua leitura estimulará a continuação do estudo do tema.

I - O QUE É UM PROJECTO?

Projecto, sub.: do Latim *projectu-*, «que se lança sobre, proeminente, saliente, transbordante, sem medida, desenfreado; abatido», certamente pelo francês *projet*, que sofreu influência formal do citado vocábulo latino, por via culta.// Séc. XVIII.

adj.: do Latim *projectu-*: por via culta, directamente.

In Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Projecto, s.m.- plano para a realização de um acto; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a execução de uma obra; cometimento; empresa; desígnio; tenção...

In Costa, J. A., & Melo, A. S. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa* (7.^a edição). Porto: Porto Editora.

A história das palavras é muitas vezes a melhor maneira de compreender qual o seu sentido. A semântica, que se pode definir como o estudo histórico e psicológico das mudanças no significado das palavras, ensina-nos que as palavras têm vida.

Há alguns anos, quando o conceito de projecto em educação começava a ser usado em Portugal, alguém, argutamente, relacionou o conceito inicial com o corrente, escrevendo um curto artigo intitulado «Projecto é Projétil...» (Cortesão, Malpique, Torres & Lima, 1977). De certo modo, deve-se às autoras do artigo, que na altura estavam empenhadas num projecto real que consistia em definir qual a formação que deveria ser proporcionada aos futuros formadores de professores, a divulgação estimulante do uso de projectos em educação (Castro & Ricardo, 1992, p. 13).

O termo cobre hoje realidades distintas, com uma raiz comum: um projecto escolar é sempre uma actividade (uma tarefa ou conjunto de tarefas), seja ela realizada por alunos, por professores ou por alunos e professores em conjunto. Genericamente, um projecto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um problema; e porque implica quase sempre um trabalho de certa dimensão, é normal que para o desenvolver se forme um grupo.

Há nas escolas múltiplas oportunidades para estabelecer projectos: a mais importante é sem dúvida o «projecto educativo»², definidor da sua autonomia plena (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 43/89, de 2 de Fevereiro), ele próprio proporcionador de muitos outros projectos que assumem, na maior parte das vezes, um carácter de intervenção. Outros projectos são resposta a concursos especificamente dirigidos às escolas com finalidades de estimular o que se chama, habitualmente, «investigação-

² Diz a lei: «O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços» (n.º 2 do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro). Não só a globalidade deste projecto deve ser avaliada, como a constelação de pequenos projectos que dele decorrem o deve ser.

acção». Neste campo, desde o seu início o Instituto de Inovação Educacional tem estimulado as escolas do país a participar em projectos de diversa ordem.

PROJECTO: PROCESSO E PRODUTO

Qualquer projecto envolve sempre uma visão antecipadora dos seus resultados. Para que atinja os objectivos propostos, tem de ser planeado e concretizado cuidadosamente. Assim, num projecto (qualquer que ele seja) podem considerar-se três momentos fundamentais: o *planeamento*, a *realização* e a obtenção do *produto* desejado.

Dito de outra maneira, e usando termos que os professores conhecem bem, qualquer projecto pode ser considerado como *processo* (enquanto se realiza) e como *produto* (depois de realizado).

A tarefa de planejar um projecto não é uma tarefa fácil, sobretudo se falta ao(s) planeador(es) alguma experiência. Como já se disse, um projecto tem de antecipar tudo o que possa acontecer em virtude do seu desenvolvimento, *incluindo a sua avaliação*. Tem de jogar com os recursos humanos (isto é, pessoas envolvidas a nível administrativo, técnico, educativo), materiais (por exemplo, equipamentos necessários) e financeiros (próprios ou externos) disponíveis. Tem de considerar o tempo em que se deve desenvolver, definindo os limites de cada momento com uma margem de segurança razoável (todo o planeamento deve ter um cronograma). Tem de escolher as equipas de trabalho com competência para desenvolver o projecto e prever tempo para formação adicional e produção de materiais (se se revelar necessário). Tem, finalmente, de encarar como pretende que esse projecto seja avaliado. Não nos esqueçamos que um projecto representa sempre um certo investimento, pelo que é importante que preveja a sua avaliação.

II - AVALIAÇÃO DE PROJECTOS

Genericamente, avaliação refere-se à determinação do mérito, ou valor, de um dado processo ou do que dele resultou (p. ex., Scriven, 1991, p. 139). Existem outros sentidos para o termo, nomeadamente quando se refere a avaliação do rendimento escolar dos alunos, mas não são relevantes para o fim que este caderno tem em vista.

A avaliação é uma constante da vida humana: somos avaliados e avaliamos em permanência. Fazemo-lo em casos tão frequentes como avaliar uma refeição ou noutros bem mais complicados, como avaliar a personalidade de alguém que acabamos de conhecer. Como facilmente se compreende tais avaliações não revestem qualquer segurança: em ambos os casos duas pessoas podem ter apreciações diferentes e não há forma de se poder dizer quem tem razão, porque qualquer delas tem a *sua* razão. Por isso mesmo, nessas circunstâncias evita-se falar de avaliação; é mais comum, e também mais correcto, falar de opinião.

Uma avaliação, para merecer esse nome, tem de ter um certo grau de objectividade, ser aceite como válida. Tem de possuir características que a credibilizem nos processos que utiliza. Em certo sentido, a avaliação aproxima-se da investigação, porque usa por vezes métodos e técnicas comuns; mas a sua finalidade é diferente. Embora ambas procurem a verdade, a investigação visa o saber pelo saber (investigação pura), ainda que depois utilize muitas vezes esse saber em novas situações (investigação aplicada); a avaliação visa colher dados com o fim específico de fornecer informações sobre o objecto que está a ser (ou foi) avaliado. Assim sendo, num projecto, tanto o processo como o produto podem ser avaliados; e as informações (dados da avaliação) podem, e devem, ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projecto; depois, apreciar os seus resultados.

TIPOS DE AVALIAÇÃO: EXPLICITANDO CONCEITOS

À medida que a avaliação, como disciplina científica, se foi desenvolvendo na segunda metade do século XX, foram-se definindo princípios e terminologias próprias que é importante ter em conta. Considerar-se-ão aqui três diferentes abordagens, todas elas com interesse para a avaliação de projectos, porque das decisões que sobre elas forem tomadas haverá consequências com importância para a instituição.

Avaliação e Auto-avaliação

Sempre se reconheceu que o exame crítico dos próprios pelos seus actos é importante sob vários pontos de vista. Parece claro que a proximidade que os promotores e executores têm sobre os projectos que planearam e desenvolveram pode contribuir para uma mais fácil percepção das razões do seu êxito ou fracasso. Além disso, o reconhecimento pessoal do valor das actividades desenvolvidas terá mais influência do que qualquer informação exterior. Deste modo, a *auto-avaliação* é sempre importante, sobretudo ao nível dos maiores responsáveis dos projectos.

Contudo, mesmo quando existam instrumentos mais ou menos sofisticados que auxiliem a auto-avaliação, só por si ela é insuficiente. É sempre necessário uma visão descomprometida e ela só é possível para quem esteja «de fora» — o que não quer necessariamente dizer, como veremos, fora da instituição. Isto é, um projecto deve ser sempre avaliado externamente, ainda que não dispense a auto-avaliação como um dos elementos a ter em conta no processo.

Avaliação Interna e Avaliação Externa; Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Geralmente, considera-se que a avaliação de um projecto pode assumir quatro dimensões, combinando a avaliação interna e externa, formativa e sumativa (que são conceitos diferentes) (Figura 1).

	<u>Avaliação Interna</u>	<u>Avaliação Externa</u>
<u>Avaliação formativa</u>	Interna formativa	Externa formativa
<u>Avaliação sumativa</u>	Interna sumativa	Externa sumativa

Figura 1. As dimensões de uma avaliação (Segundo Worthen & Sanders, 1987, p. 38)

Só se considera avaliação interna a que é conduzida pelos próprios membros de uma equipa que planeia e desenvolve um programa; do mesmo modo a avaliação externa implica avaliadores alheios à equipa de concepção e implementação. Se os avaliadores são externos mas pertencem à instituição responsável pelo projecto poderão considerar-se avaliadores parcialmente externos.

A Avaliação Formativa

O conceito de avaliação formativa deve-se a Scriven (1967) e foi logo adoptado quase universalmente. A avaliação formativa é conduzida durante o *design* e implementação de um projecto (ou “programa», termo muito mais abrangente mas muito expandido) com a finalidade única de prestar aos seus responsáveis as informações avaliativas relevantes, úteis para tentar melhorar o mesmo programa *enquanto ele decorre*. É essa a justificação fundamental para que a avaliação formativa seja, na maior parte das vezes, confiada a avaliadores internos. Se os avaliadores forem externos tornar-se-á necessário um trabalho de cooperação entre eles e os responsáveis e executores do projecto. A experiência ensina-nos, no entanto, que não é fácil esta cooperação sem uma muito clara definição de objectivos e aceitação plena do papel dos avaliadores. Estes, por sua vez, terão de sustentar um permanente autocontrolo para evitar os enviesamentos, ou seja, o demasiado envolvimento no projecto que pode diminuir a capacidade de julgamento. Mesmo formativa, a avaliação tem sempre duas vertentes: a descritiva e a de apreciação, como de há muito Stake definiu ao apresentar o seu modelo de «contingência-congruência» (1967). Se na fase de descrição o papel de um avaliador interno pode ser de grande

utilidade, porque conhece muito bem a realidade do projecto, já na fase de apreciação os seus juízos terão sempre uma margem frágil de credibilidade.

Por esta razão, será altamente conveniente que uma avaliação formativa mantenha sempre o seu estatuto de «formativa externa», a fim de permanecer neutra para cumprir a sua função de ajuda.

A Avaliação Sumativa

Como o nome indica, a avaliação sumativa preocupa-se com o(s) produto(s) de um projecto. A palavra sumativa vem do inglês «summative», que significa «adicionada, acumulada». Deste modo, a avaliação sumativa é posterior ao desenvolvimento do projecto. Tal como acontece à avaliação interna, a avaliação sumativa pode ser interna ou externa. Na comunidade científica há o sentimento generalizado que a avaliação sumativa deve ser conduzida por avaliadores externos.

Em Portugal não existe uma tradição (diria mesmo, uma cultura) de avaliação, pelo que as experiências que desde há cerca de 25 anos têm vindo a ser feitas não têm tido as consequências que normalmente seriam esperadas. Há ainda um caminho a percorrer antes de se poder considerar que a avaliação educacional tem um estatuto de maioria científica. Esse caminho está no entanto a ser aberto: a necessidade, cada vez mais premente dada a nossa integração na União Europeia, de promover avaliações, força ao aparecimento de avaliadores e portanto à divulgação de práticas que comecem a ter sentido para muitos professores. O que é necessário, agora, é acautelar a objectividade e o rigor dessas avaliações para que se ganhe a credibilidade essencial em processos onde se julga a actividade humana.

PRINCÍPIOS GERAIS PARA A AVALIAÇÃO DE PROJECTOS

A função do avaliador não é uma função fácil e é exigente em relação ao conhecimento do processo em si. Como atrás se disse, avaliar não anda longe de investigar, pelo que as exigências necessárias para o investigador são na prática as mesmas para o avaliador. Há, no entanto, aspectos particulares que merecem atenção.

Na avaliação de qualquer projecto há cinco aspectos fundamentais que têm de ser considerados: (a) o objecto da avaliação; (b) o *design* da avaliação; (c) os instrumentos a serem utilizados; (d) os critérios de apreciação; e (e) a comunicação dos resultados.

Abordemos brevemente cada um deles.

O Objecto da Avaliação

Objecto de uma avaliação é o projecto que se pretende avaliar. Não se deve confundir o *objecto* da avaliação com os *objectivos* do projecto, embora a avaliação, naturalmente, os tenha de considerar. Independentemente de se pretender uma

avaliação formativa ou sumativa, face ao projecto «Oficina de Planificação e Construção de Materiais no âmbito da Matemática»³ o avaliador terá sempre de se inteirar de todo o trabalho que o fundamentou. Como surgiu a ideia? Quais os objectivos que teve em vista? Que estratégia de desenvolvimento foi delineada (ou seja, como foi planeado? que tipo de *design* seguiu?) Que colaboradores intervieram? Que meios foram postos à disposição? Que acções parcelares foram empreendidas?

Estas perguntas estão formuladas no passado: para uma avaliação formativa algumas delas devem pôr-se no presente. Em síntese, o avaliador tem de ficar completamente informado sobre tudo o que está a montante do projecto, projecto esse que é o *objecto da avaliação*. Todos esses elementos serão importantes para prosseguir o trabalho.

O Design da Avaliação

Senhor das informações básicas, o avaliador tem agora de planear o seu trabalho. Chama-se a essa tarefa o *design* da avaliação. Para esta palavra inglesa as traduções propostas de «desenho» ou «plano» são possíveis mas não correspondem realmente ao seu conteúdo. De qualquer forma, trata-se de decidir como se irá desenvolver a avaliação, e há muitos caminhos possíveis, na medida em que vários «modelos» têm sido propostos e testados.

Genericamente pode dizer-se que há dois pontos fundamentais que condicionam todo o processo: (a) definir as chamadas *perguntas de avaliação* e os *critérios de apreciação*; (b) decidir como se vão *colher, analisar e interpretar* os dados.

Instrumentos a Ser Utilizados

Ao decidir sobre os dois pontos referidos anteriormente, o avaliador fica com margem para definir quais os instrumentos que vai usar no seu trabalho. Existem três tipos de instrumentos mais populares para a colheita de dados: entrevistas, questionários e observação directa. Quando se trata de uma avaliação sumativa é indispensável ter em atenção a análise do produto esperado, dependendo dele a necessidade de criar ou adoptar outros instrumentos. Este momento do processo de avaliação é de extrema importância, porque depende muito do rigor dos instrumentos a qualidade dos dados a obter.

Critérios de Apreciação

Avaliar implica a existência de um padrão que permita comparações. Só tem sentido afirmar que um projecto teve êxito se se souber, previamente, o que é «ter êxito». Os dados colhidos têm de ser interpretados e os resultados obtidos só terão

³ Trata-se do título de um projecto real, que foi financiado no âmbito da 8.^a edição do concurso «Inovar, Educando/Educar, Inovando» promovido pelo IIE.

valor se forem inteligíveis. Uma analogia fácil encontra-se na avaliação do rendimento dos alunos, quando se utiliza uma escala (por exemplo, a de 0-20) e se estipula que o 10 é a classificação mínima para o aluno ser considerado aprovado. Neste caso, independentemente da justiça da avaliação feita, é claro para todos o que representa um 7, um 11 ou um 16. Isto é, há indicadores⁴ definidos que permitem identificar um aluno que não satisfaz, um que satisfaz quase no limite e outro que excedeu largamente esse limite.

Noutras situações, os critérios podem não ter directamente a apoiá-los indicadores tão claros. Sempre que na apreciação entram aspectos predominantemente qualitativos introduz-se uma margem de subjectividade que não pode ser ignorada. Quando se propõe avaliar o «grau de satisfação de participantes de uma determinada acção», que indicadores pode o avaliador utilizar? Haverá, certamente, diferentes opiniões, mas nenhuma poderá considerar-se universalmente aceite.

Atente-se, todavia, que mesmo quando existem critérios explícitos e aceites não é sempre fácil decidir. Para identificar qual o *grau* no critério a aplicar, é necessário que tenham sido definidos indicadores que claramente revelem o que se pretende detectar.

Comunicação dos Resultados

A avaliação de um projecto deve ser comunicada a todos os que nela têm interesse, a começar pelos responsáveis mas sem esquecer os participantes que eventualmente esperassem ter ganhos com esse projecto. A forma mais usual de comunicação dos resultados da avaliação é a escrita, através de um relatório, mas pode ser mais útil uma informação verbal, sobretudo se se trata de uma avaliação formativa (Patton, 1990).

O relatório é, no entanto, o processo que pode conter mais informação. A grande desvantagem é que para ser completo um relatório de avaliação acaba por ser muito volumoso e de leitura lenta, difícil. Em princípio um relatório de avaliação deve conter capítulos compreendendo os seguintes tópicos: (i) *Introdução*, salientando o fim da avaliação, as limitações do trabalho (que existem sempre e não devem ser escondidos); (ii) *Aspecto essencial da avaliação*, descrevendo o seu objecto e as questões de avaliação; (iii) *Plano de avaliação*, no qual se informa o leitor do *design* decidido para a avaliação e dos processos utilizados para colheita dos dados; (v) *Apresentação dos Resultados*, evidenciando a interpretação dos dados; e (vi) *Conclusões e recomendações*, enquadrando os resultados nos critérios estabelecidos, evidenciando os pontos fortes e fracos do projecto e fazendo recomendações tendo em vista o futuro. A fim de evitar que o efeito do relatório seja perdido, é normal que se produza um documento abreviado, onde os dois últimos capítulos desempenhem papel fundamental.

Há todavia outras formas mais expeditas e eficazes de apresentar os resultados de uma avaliação. Começa a ser frequente que se organizem sessões específicas com

⁴ Neste contexto, entende-se por indicadores resultados aferidos (ou simplesmente deduzidos) que esclarecem, para um dado critério estabelecido, o grau de cumprimento desse mesmo critério.

esse fim, nas quais os avaliadores, usando meios audiovisuais, resumam em pouco tempo o trabalho feito e o que dele concluíram, seguindo-se o esclarecimento das dúvidas emergentes na audiência (que é composta, naturalmente, pelos interessados). Os mais modernos meios de apresentação, como por exemplo os que utilizam programas de computador específicos, que permitem animação e o uso de gráficos sofisticados, tornam a informação muito mais aliciante e eficiente.

III - DESENVOLVER A AVALIAÇÃO DE UM PROJECTO

Referidos e sistematizados conceitos básicos tentar-se-á concretizar o tema de forma que possa servir de guia para quem nas escolas tem de gerir projectos.

PRIMEIROS PROBLEMAS A RESOLVER

Como foi dito, qualquer projecto deve, ao ser planeado, prever a sua avaliação. Não cabe obviamente aos planeadores substituir-se ao avaliador, nem estarem demasiadamente constrangidos com ajustarem o plano às possíveis necessidades do avaliador. Os planeadores não têm de definir previamente que modelo de avaliação se adaptará ao projecto, mas compete-lhes equacionar três factores essenciais: primeiro, decidir que tipo de avaliação deve ser usado; segundo, perguntar-se sob que aspectos é viável a avaliação; terceiro, reservar, no orçamento previsto para o projecto, uma verba a ser aplicada no processo avaliativo.

Tipo de Avaliação

A primeira decisão importante será esclarecer o tipo de avaliação para o projecto. Seja ele qual for, poder contar com uma unidade de avaliação formativa constituirá sempre uma condição muito favorável. Apesar de tudo o que foi dito sobre o interesse em confiar a avaliação a elementos externos, é preciso ter consciência de que em muitos casos nem a dimensão do projecto justifica nem os fundos disponíveis permitem que uma escola contrate um avaliador ou uma equipa de avaliação formativa externa. Uma solução razoável seria que na instituição alguém, preferencialmente não envolvido no projecto mas com formação em avaliação, capaz de o seguir desde o seu início, assumisse o papel de avaliador.

O mesmo argumento apresentado para a avaliação formativa tem de se aplicar para a avaliação sumativa: um projecto de modestas intenções pode não justificar uma avaliação que será sempre dispendiosa; contudo, se a escola encontrou um elemento disponível para a avaliação formativa, o mesmo elemento pode, no final do processo, encontrar algumas soluções para identificar o êxito ou fracasso do projecto.

Evidentemente, existe um problema se a escola não dispõe de ninguém com formação para assumir a avaliação. Dependendo da localização da escola, há por vezes recurso a consultores externos (nas instituições de ensino superior que têm áreas dedicadas à educação ou em centros de formação de associações de escolas) que, não se envolvendo directamente no processo de avaliação, podem contudo dar conselhos úteis. A actividade de consultadoria, muito expandida em países como os Estados Unidos da América, tem muito interesse e deveria ser incentivada entre nós.

Viabilidade da Avaliação

Em princípio, um projecto deve permitir que a sua avaliação seja viável em todas as dimensões em que ela pode ser considerada. Essas dimensões são: (i) a educativa; (ii) a técnica; (iii) a sociopolítica; (iv) a administrativa; (v) a institucional; (vi) a financeira. Em rigor, todos estes aspectos são importantes numa avaliação, ainda que a atenção dos educadores se prenda mais na primeira. Simplesmente, um projecto em educação envolve todos os domínios acima referidos, e se o avaliador não colhe dados de todos eles pode perder elementos de valor para a compreensão do processo.

Um projecto que «esconda» alguma dessas dimensões deve ser considerado como inviável pelo avaliador: eticamente, uma decisão justificada de não o avaliar é perfeitamente compreensível.

Orçamento da Avaliação

Avaliar é naturalmente uma actividade que não pode deixar de ter custos. Mesmo que seja decidido levar a efeito uma avaliação interna, evitando assim custos de remuneração do trabalho do(s) avaliador(es) externos(s), o orçamento do projecto deverá contar com verbas para esse fim. A avaliação implicará sempre algumas despesas directas de carácter administrativo (ditas correntes) e outras indirectas (que são normalmente incorporadas no orçamento geral da instituição mas nem por isso deixam de existir).

A percentagem do orçamento total a ser afectada à avaliação depende, como é óbvio, do que com ela se pretende; no entanto, o gestor do projecto andar-á avisado se não baixar esse valor dos 10%. Não pertence ao planeador decidir mais do que a verba total a afectar: a sua repartição pertence a quem avaliar.

O PAPEL DO AVALIADOR

Consideremos um avaliador (ou uma equipa de avaliação). Como na maior parte dos mais variados aspectos profissionais, a actividade de avaliação pode exercer-se solitariamente ou em equipa. Em princípio, um projecto de pequena dimensão pode ser assumido por um só avaliador; se o projecto tiver maior complexidade, será mais conveniente contar com uma equipa ou, pelo menos, com o trabalho de colaboradores em momentos importantes do processo.

A Profissão de Avaliador

Só há relativamente pouco tempo ser avaliador se tornou uma profissão, e em muitos países (Portugal incluído) poucos serão os que se dedicam exclusivamente à avaliação educacional. Na maior parte dos casos são os académicos, em especial os docentes do ensino superior, que adquirindo os conhecimentos necessários, começam a prestar serviços na área. A situação deve mudar, porque a exigência de introduzir a

avaliação como função rotineira nas diversas actividades pedagógicas, está a revelar falta de peritos, pelo que se abrem portas para profissionais no sector passarem a ter trabalho regular.

O facto de existirem já cursos de especialização e de mestrado em que a avaliação ou é central ou componente de algum modo forte contribuirá para o aparecimento de pessoas preparadas. No campo educativo os professores serão sempre os que mais atraídos se sentirão por trabalhos de avaliação, e não há mal se conjugarem a sua função docente com a função de avaliador. Só tem de lhes ser pedido um alto sentido de responsabilidade, porque a profissão de avaliador requer conhecimentos técnicos precisos e um perfil pessoal no qual a isenção e a objectividade são exigências centrais.

Quando a gestão de uma escola decide que a avaliação interna dos seus projectos pode ser confiada a um seu docente, não deve perder de vista que a intervenção solicitada é para um «especialista», pelo que deve antes de mais certificar-se que o elemento escolhido tem, na verdade, os conhecimentos e a experiência necessária para dar uma resposta credível ao que lhe é pedido. Para além de ter em conta o *curriculum-vitae* do escolhido, será bom que lhe seja pedida uma proposta para a avaliação do projecto em causa.

A Proposta de Avaliação

Em princípio, uma proposta de avaliação é solicitada quando há um concurso (que pode ser externo ou interno à instituição) e que serve como elemento para decidir a escolha; mas mesmo quando haja uma decisão prévia, pedir uma proposta é um acto de sensatez para ter uma visão prévia do que vai ser feito. A escola, ao querer uma avaliação, tem direitos que não pode nem deve ignorar; ela actua como um «cliente» face ao avaliador, que por isso tem o dever de o considerar no projecto que idealizar para responder ao pedido.

Uma proposta de avaliação é um documento escrito no qual o avaliador estabelece as condições em que se dispõe a cumprir o solicitado pela entidade que deseja a avaliação. Para o redigir, o avaliador tem de ter uma boa informação sobre o projecto, compreender o que está em causa, para poder gizar um plano de actuação e identificar uma série de elementos que condicionam a sua actividade.

Não havendo um modelo a seguir para uma boa proposta de avaliação, dir-se-á que em princípio ela deve conter as seguintes secções: (i) Fundamentação; (ii) Análise de situação; (iii) Metodologia a seguir; (iv) Custos da avaliação.

Na primeira secção deve deixar-se claro que modelo de avaliação se propõe usar. Provavelmente este assunto já terá sido discutido com os interessados. Uma vez que a escolha do modelo depende, em parte, da filosofia de avaliação que se partilha, mas também do próprio projecto que se vai avaliar, é honesto que desde um primeiro momento se clarifiquem as posições. Na segunda secção o texto deve dar a entender que se conhece o terreno em que se vai trabalhar, salientando desde já eventuais pontos críticos que podem surgir no decurso da avaliação. Na terceira secção trata-se

de concretizar o que a primeira apenas aflorou. Que instrumentos vai usar? Que resultados espera obter? Como os vai interpretar? Exige-se uma visão antecipadora do trabalho, o que nem sempre é fácil, mas é sempre útil. Esta secção prefigura um *design* da avaliação, que mais tarde se materializará num plano — o *plano de gestão da avaliação*. Finalmente, na quarta secção, o avaliador deve prever quanto vai custar o processo. É evidente que na esmagadora maioria dos casos as escolas vão ter de fixar o montante de que podem dispor para pagar a avaliação, mas é importante que o avaliador identifique os custos reais e os indique, até porque haverá custos que se diluem (ou podem diluir) no orçamento global da instituição, sem com isso perturbar a gestão normal desse orçamento. Estão neste caso despesas de correio, telefones e produção de documentos.

A ANÁLISE CONTEXTUAL DE UMA AVALIAÇÃO

Como se disse atrás, não é possível a um avaliador desconhecer os princípios básicos do projecto que vai avaliar, e para isso ele tem de colher informações para elaborar uma proposta. Numa primeira fase, os elementos colhidos serão provavelmente esclarecedores mas não suficientemente explícitos. Isto é, terão servido para elaborar a proposta mas de modo algum são bastantes para iniciar a avaliação.

De facto, a informação colhida proveio, provavelmente, de uma única fonte, a unidade de gestão da escola, patrocinadora do projecto, muitas vezes envolvida nele por completo. Os dados foram fornecidos por entrevista e, talvez, por documentos vários. O projecto, seja ele qual for, vai no entanto envolver mais participantes, num clima que pode ou não ser familiar ao avaliador (se for docente da escola terá menos dificuldade nesta matéria). Seja como for, é importante que se proceda a uma cuidada análise de situação, ou contextual, em relação ao projecto em avaliação.

Qualquer projecto depende de condições internas e externas muitas vezes imprevisíveis, mas a atitude do avaliador deve ser estar preparado para elas conhecendo a realidade inicial do projecto. Eis o que significa analisar contextualmente uma avaliação: é ter um quadro tanto quanto possível completo da situação em que o projecto se vai desenvolver, saber quem são os actores principais e secundários, qual o seu papel, que estilos de acção demonstram. Numa avaliação formativa o avaliador deve começar desde muito cedo a participar em eventuais reuniões sobre o projecto, observando o que nelas se passa; deve entrevistar, formal ou informalmente, elementos da equipa de projecto que lhe pareçam poder dar boas informações. Assim, a pouco e pouco, terá elementos que lhe permitirão identificar o «clima» e as contingências a que estará sujeito.

PERGUNTAS DE AVALIAÇÃO

O levantamento das condições do projecto (análise contextual tratada na secção acima) produz desde logo uma série de perguntas a que a avaliação deve dar resposta. Há no entanto um risco que não deve ser corrido: é que perguntas com pouca importância mas aparentemente interessantes tomem o lugar de perguntas importantes, embora menos interessantes.

Lee Cronbach, um professor dos Estados Unidos da América autor de trabalhos fundamentais sobre avaliação de programas sociais, sugeriu na sua obra *Designing Evaluations of Educational and Social Programs* (1982) um processo interessante para ajudar o avaliador. Para ele, há duas fases na pesquisa de perguntas de avaliação: a *fase divergente* e a *fase convergente*. A fase divergente consiste em anotar numa folha de papel, sem qualquer espécie de autocrítica, todas as perguntas que ocorram, sem excluir nenhuma. É como se se tratasse de fazer um rol de compras no supermercado, em que pode ficar em primeiro lugar uma embalagem de sacos de lixo e em último a peça de carne que se deseja para o almoço. Na fase convergente trata-se de fazer a selecção dessas perguntas e de as arrumar com uma certa lógica. Tal arrumação começará a evidenciar o que é importante e o que não é.

Por outro lado, a tarefa de seleccionar perguntas de avaliação não é exclusiva do avaliador. Nas entrevistas com os responsáveis e mesmo mais tarde, no decurso da avaliação, irão certamente surgir perguntas, às quais se deve dar a devida atenção. O avaliador deve ter uma certa flexibilidade para aceitar integrá-las nos seus esquemas. Isto não deve no entanto pôr em causa o papel decisivo do avaliador na organização final da lista de perguntas de avaliação.

A formulação das perguntas pode ter os mais diversos formatos. Um dos mais adequados é iniciá-las com as seguintes palavras: «Em que medida...». Deste modo, existe a indicação de que os critérios terão de ser discriminativos, o que não acontece em perguntas cuja resposta seja «sim» ou «não».

DECIDIR O *DESIGN* DA AVALIAÇÃO

Chegado a este momento, o avaliador tem de decidir que tipo de *design* vai utilizar no processo de avaliação. Há muitos modelos de avaliação que têm sido postos em prática, com maior ou menor proximidade de modelos da investigação educacional. Dependendo da avaliação em causa — é diferente fazer uma avaliação de âmbito nacional, envolvendo centenas ou milhares de pessoas, ou uma avaliação de um pequeno projecto numa escola — o avaliador terá de optar. Em princípio, é o próprio objecto da avaliação (e o tipo de avaliação que se requer) que condiciona a escolha do modelo e do *design*.

Não cabe neste livrinho fazer a história dos modelos de avaliação, que pode ser conhecida num excelente artigo de Pedro Rodrigues (1992). Será pois feita uma brevíssima referência apenas em relação àqueles aspectos que de algum modo interessam a quem vai ensaiar avaliar projectos.

A avaliação educacional, nos seus princípios, baseou-se num modelo centrado nos objectivos. Saber se um projecto consegue alcançar os seus objectivos devia ser o fim de uma avaliação. Para isso nada melhor do que usar instrumentos de medida ditos rigorosos (como testes, por exemplo), de acordo com uma metodologia experimental (ou melhor, quase-experimental). Esta abordagem ficou conhecida por «psicométrica» porque no fundo se apoiava muito no tipo de investigação levado a efeito pela psicologia laboratorial, com análises estatísticas muito trabalhadas.

Data dos anos 60 o princípio de «revolta» contra esse modelo, predominantemente quantitativo, que se materializou nos começos da década de 70 com um «conflito» aberto entre os avaliadores conhecidos como «tradicionais» e aqueles que propunham uma «nova avaliação». A nova avaliação pretendia esquecer a dominância do modelo por objectivos e da estatística e fundamentar uma avaliação humanizada, que colocasse no centro o processo educativo, responsável pelas mudanças complexas dos alunos, uma avaliação que «iluminasse», através de interpretações abrangentes da realidade, essa mesma realidade.

Estes novos avaliadores não partilham todos as mesmas ideias, mas têm em comum a adopção de um novo paradigma em avaliação, a que poderemos chamar «qualitativo» por oposição a «quantitativo», mas que, ele próprio, tem diversas abordagens. Reclamando-se de técnicas usadas pela etnografia, valorizam o estudo avaliativo nos ambientes naturais, o avaliador como instrumento de colheita e análise de dados, a descrição rica, profunda, da realidade que estudam, fruto de técnicas como a observação e a entrevista, e dando mais relevo ao processo do que ao produto (Schofield & Anderson, 1984).

Esta posição provocou, como já foi dito, um grande debate que animou os anos 70. Com o correr do tempo, foram-se esbatendo os antagonismos, e a querela quantitativo-qualitativo parece, se não definitivamente ultrapassada, pelo menos muito diminuída na sua virulência. Hoje em dia os avaliadores tendem para um certo eclectismo, usando os métodos que mais se adequem aos seus propósitos, sem cuidar de radicalismos. A defesa dos métodos mistos foi feita em tempo e, de um modo geral, teve acolhimento favorável pela comunidade científica mais esclarecida.

Como consequência, assistimos hoje a uma maior liberdade conceptual para utilizar os *designs* que se mostram mais adequados caso a caso.

A INFORMAÇÃO NECESSÁRIA

Um processo de avaliação, independentemente do modelo que adoptou, implica a recolha, organização, análise e interpretação da informação. Uma pergunta de avaliação só pode ser respondida se para a construção da resposta temos informação suficiente. Como se compreende, cada pergunta implica (ou pode implicar) um tipo de informação específico, pelo que o avaliador tem de estar atento e deve dedicar parte do seu tempo a listar que fontes de informação deve consultar.

Genericamente, há três tipos de fontes: (i) pessoas; (ii) actividades do projecto em curso; (iii) documentos existentes. O avaliador precisa, na prática, de todas as pessoas que se encontrem envolvidas no projecto: responsáveis pela sua concepção e gestão, responsáveis pela implementação, eventuais colaboradores na produção de materiais, e por fim beneficiários do projecto. Deve ter-se em conta que este tipo de informação se considera indirecta. Uma excelente fonte de informação directa é a observação das actividades do projecto sempre que elas o permitam. Finalmente, os documentos existentes referentes ao projecto são também elementos importantes de informação.

Como se pode proceder à recolha da informação necessária? Há uma grande variedade de processos, uns mais complexos e exigentes em termos de construção do que outros.

RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Quando se quer obter informação de uma pessoa envolvida num projecto há, tipicamente, duas hipóteses: ou se entrevista (o que normalmente é de regra quando se trata de elementos únicos no processo) ou se indaga, por escrito, o que se pretende saber. Neste caso, existe uma grande variedade de métodos que podem ser usados, conforme se pretende informação factual ou outro tipo de dados, mais relacionados com atitudes.

A Entrevista

A *entrevista*, contrariamente ao que se pode pensar, não é fácil de conduzir, porque requer o conhecimento de técnicas e um treino intensivo para dela se poderem extrair resultados. Embora a entrevista se possa definir como uma conversa entre duas pessoas, ela não é realmente uma conversa como as que podemos ter despreocupadamente com colegas. Toda a entrevista é intencional, visa um objectivo (ou um conjunto de objectivos). Por isso o entrevistador deve ter-se munido previamente de um guião, isto é, um documento no qual estejam listados os pontos mais importantes sobre os quais se quer ouvir o entrevistado.

Entrevistar alguém não deve, no entanto, consistir num mero jogo de perguntas e respostas. Esse tipo de interrogatório é pobre e não produz, regra geral, uma informação interessante. Aconselha-se que o entrevistador assuma uma atitude semi-directiva (ou, se se referir à entrevista, «semi-estruturada»), o que equivale na prática a deixar o entrevistado com liberdade para, mais do que responder a perguntas, discorrer sobre temas em que, naturalmente, irá fornecer a informação desejada.

Em princípio, a entrevista deve ser gravada, para poder ser depois transcrita. O entrevistado deve conceder autorização para fazer a gravação; se ele não a der o entrevistador terá de tomar notas tanto quanto possível fiéis do que foi dito. A análise do texto obtido, em todos os dados que não sejam puramente factuais, é uma tarefa importante porque o que está em causa é encontrar uma linha definidora do pensamento do entrevistado em relação aos pontos que referiu.

Se, na mesma avaliação, se entrevistaram diversas pessoas com idêntico grau de participação e/ou responsabilidade, o tratamento dos dados obtidos deve ser feito em conjunto. Para além do interesse que possam ter individualmente, é sempre interessante ver se é possível detectar aspectos comuns que esclareçam linhas convergentes de pensamento ou de acção bem como aspectos contraditórios que mostrem divergências. Em qualquer dos casos os resultados podem determinar uma investigação mais aprofundada para que possam ser explicados no contexto do projecto.

Produções Escritas: Diários e Questionários

As possibilidades de solicitar dados por escrito são muitas. Paralelamente à entrevista, quando se julga de interesse ter elementos de um quotidiano do projecto, uma boa solução é pedir às pessoas envolvidas que façam um *diário*, em que evidentemente só interessa o que se relaciona com a evolução do referido projecto. Se se pretende colher dados de um grupo de pessoas relativamente numeroso, o melhor meio é elaborar um *questionário*.

Os questionários vulgarizaram-se e a investigação que eles apoiam ressentem-se, por vezes, disso. As solicitações para responder a questionários são muitas e geram fenómenos de rejeição. Em princípio um questionário deve responder a uma necessidade clara de informação ou no domínio dos factos ou no domínio das atitudes e crenças de grupos envolvidos em projectos. Como acontece com a maior parte dos instrumentos usados em avaliação, a construção de um questionário é um processo delicado que supõe uma aprendizagem prévia e experiência continuada. Há princípios básicos que são elementares, que dizem respeito à sequência das perguntas, ao modo como elas são feitas, e também ao modo como o questionário é elaborado: ele não deve ser muito longo, ou seja, não deve ter muitas questões; deve ser anónimo, isto é, respeitar a confidencialidade de quem responde.

Um outro princípio, mais complicado, é que o questionário tem de ser *validado*. Validar um questionário é assegurar que ele vai fornecer os dados para que foi construído. Uma das maneiras de assegurar esta exigência é fazer sempre uma versão piloto do questionário e tratá-la a diversos níveis. Essa versão deverá ser submetida a um certo número de respondentes *semelhantes* àqueles a quem o questionário se dirige e deve ser-lhes perguntado o que pensam sobre o que fizeram, em termos de inteligibilidade e até de facilidade. A mesma versão deverá ser analisada por peritos, isto é, investigadores com experiência na construção de questionários que deverão assinalar eventuais pontos fracos. Da conjugação das duas actividades o questionário será, certamente, melhorado, podendo então ser aplicado aos indivíduos a quem se destina.

Dados de Observação

Observar é provavelmente a actividade chave do avaliador. Enquanto ele faz perguntas ou envia questionários a participantes de um projecto, colhe informações, mas indirectas. Embora seja importante saber o que pensam as pessoas envolvidas no processo, corre-se sempre o risco de haver, deliberada ou mesmo inconscientemente, distorções sobre a matéria informada. Quando o avaliador observa, percepção a realidade: é uma situação diferente mas de uma maior riqueza imediata.

Consideram-se vários tipos de observação, consoante a situação do observador no processo e os meios que dispõe para fazê-lo. A mais importante distinção da observação numa avaliação será o ser *participante* ou *não-participante*. O avaliador que decide observar participativamente envolve-se na situação que observa, o que

pode ser útil para obter alguma informação suplementar esclarecedora, mas é muito perigoso na medida em que vai certamente ocasionar graves distorções na percepção da realidade. O avaliador tem de manter um certo distanciamento do que avalia para evitar enviezamentos, ou seja, tomar posições por arrastamento de opiniões de outros. A posição não-participante pode inicialmente ser incómoda, porque introduzir alguém estranho numa situação sem assumir o seu papel de elemento dessa mesma situação, além de poder constrianger as pessoas que a vivem, também pode levar a alterar padrões de comportamento habituais (portanto, os mais importantes para ser observados). Todavia, a experiência mostra que essa fase inicial de desconforto é transitória.

Não devem iludir-se as dificuldades levantadas pela observação. Em primeiro lugar, a observação é um acto solitário, momentâneo, e em quase todas as situações não se é capaz de abarcar a totalidade do que se observa. Observar requer portanto selecção, e enquanto a atenção se dirige a um elemento pode perder outros porventura bem mais importantes naquele momento. Por outro lado, durante a observação é aconselhado que o observador seja neutro, isto é, que não se apresse a interpretar o que percebe, porque ao fazê-lo antes de tempo pode errar. Há quem pense que utilizando meios de registo mecânicos (vídeo, áudio, fotografia) o avaliador ficará liberto para corrigir erros de interpretação, reproduzindo o que observou. Nem sempre, porém, a eficácia desses registos se comprova. A imagem, mesmo animada e sonorizada, está sempre longe de corresponder à realidade, e de qualquer modo apenas capta uma parte do que acontece: quem regista escolhe o que regista. O tempo que é necessário para rever o que se observou é outro elemento a ter em conta: se se pensa que é prático gravar porque se pode ver e rever para tirar dúvidas rapidamente compreenderá que está a duplicar ou triplicar o tempo de trabalho.

Regra geral, a primeira observação numa avaliação de projecto tem apenas uma intenção descritiva, isto é, o avaliador deve procurar registar tudo o que se passa, sem outra intenção que não seja ser o mais fiel possível. Este tipo de actuação pode continuar por mais algum tempo até o avaliador ter adquirido os elementos que necessite para passar a uma outra fase, a elaboração de fichas⁵ pré-preparadas, nas quais antecipadamente se registaram aqueles eventos que se considera importante observar. Nessas fichas poderão utilizar-se escalas de *comprovação* (isto é, o observador apenas assinala se o evento aconteceu) ou escalas de *apreciação* (neste caso está previsto para cada evento uma classificação, quer de acordo com a sua frequência, quer de acordo com a qualidade manifestada).

Documentos

Toda a documentação relativa a um projecto de avaliação deve ser analisada e objecto de tratamento. Por documentação entende-se o conjunto de produções do projecto, sejam elas escritas ou não escritas. Relatórios, programas, actas de reuniões, são exemplo de documentos escritos; vídeo ou audiocassetas de sessões, ou trabalhos executados por participantes de um projecto que vise, por exemplo, recuperar a

⁵ Também se lhes pode chamar grelas (do francês «grille»).

memória de artefactos regionais característicos, caem na categorias de documentos não escritos.

Os documentos escritos podem ser objecto de um tratamento especial, a *análise de conteúdo*. Formalmente, este método visa quantificar, através de um sistema de categorias, o conteúdo de documentos. Contando as vezes que uma determinada unidade de código ocorre numa categoria o texto revela as suas linhas de força. Informalmente, a técnica passa de quantitativa a qualitativa: o documento pode ser analisado sem levar em conta o número mas sim os temas que ele levanta.

O PLANO DE GESTÃO DA AVALIAÇÃO

O plano é o instrumento básico de uma avaliação. Na medida em que ele representa a visão antecipada do que deve acontecer momento a momento, torna-se o braço direito do avaliador. O plano não deve ser encarado como imutável: desde o início, o investigador tem de estar preparado para o alterar sempre que isso se tornar indispensável (e acontece muitas vezes). Nenhum plano, por melhor que seja, é implementado tal e qual. Isso não constitui fraqueza: fraqueza seria não ter um plano e vogar ao sabor da corrente. Em suma, o avaliador tem de adoptar flexibilidade em relação ao seu plano.

O plano de gestão de actividades tem de ser um instrumento organizado com cuidado, e para isso nada melhor do que o apoio de alguma técnica que tenha provado ser eficaz. Aquela que porventura é mais usada é a elaboração de mapas PERT, sigla que deriva do programa de carácter militar em que pela primeira vez foi apresentado, nos Estados Unidos da América: «**P**rogram **E**valuation and **R**eview **T**echnique». Foi depois adaptado para uso na investigação educacional e em avaliação. Na sua versão original é um processo complexo, mas pode ser simplificado, sem causar grandes problemas.

Num mapa estabelece-se uma rede de *actividades* e *acontecimentos*. Cada actividade tem um acontecimento que marca o seu início e um outro que marca o seu fim, bem como um tempo previsto para o seu desenvolvimento. Os símbolos para os acontecimentos são círculos, os símbolos para as actividades são linhas. Linhas a cheio são actividades em curso; linhas tracejadas indicam que um acontecimento deve ser completado antes que outro comece. As setas indicam a direcção (Figura 2).

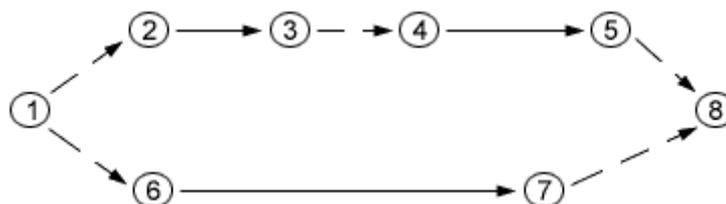


Figura 2. Um mapa PERT

1 — Começo do Projecto; 2 — Início da construção do questionário; 3 — Fim da construção do questionário; 4 — Revisão do questionário (teste piloto); 5 — Aplicação do teste piloto; 6 — Determinação das escolas nas quais vai ser aplicado o questionário; 7 — Decisão sobre as escolas onde vai ser aplicado o questionário; 8 — Envio do questionário para as escolas

Como se vê, há duas actividades a correr em simultâneo, convergindo num ponto. Ao planear deste modo, o avaliador tem uma percepção do tempo que necessita para levar a efeito certas tarefas e disciplina-se para que não haja hiatos entre ocorrências diferentes que podem ter lugar ao mesmo tempo, convergindo para uma acção em que ambas têm de estar completadas.

Independentemente do uso deste tipo de planificações, ou substituindo-as por outras menos sofisticadas, o avaliador facilita a sua tarefa, estabelecendo um quadro no qual se encontrem, sequencialmente, os grandes momentos da avaliação. A título informativo, sugere-se um exemplo de um plano de gestão (Figura 3).

Perguntas de Avaliação	Tarefas	Calendário Início / Fim	Pessoas envolvidas	Outros recursos	Custos

Figura 3. Um plano de gestão da avaliação

Pergunta(s) de avaliação — Registam-se nesta coluna a ou as perguntas de avaliação, que vão condicionar o trabalho.

Tarefas — Ordenadamente, e numerando-as, devem registar-se as tarefas necessárias para tentar obter a resposta à pergunta feita.

Calendário: Início/Fim — Em relação a cada tarefa, deve prever-se a data do seu início e do fim. Como algumas tarefas exigem subtarefas (isto é, trabalhos necessários mas que não constituem a própria tarefa) é nestes casos aconselhável uma análise mais detalhada. O PERT é, então, de muita utilidade.

Pessoas envolvidas — Em alguns casos o avaliador não pode trabalhar sozinho, e tem de prever quando necessita de ajuda e quem o pode ajudar. Por exemplo, no caso de serem aplicados questionários, a codificação dos mesmos para análise é um trabalho moroso e que pode ser entregue a colaboradores pouco conhecedores das técnicas de avaliação.

Outros recursos — Para além de pessoas o avaliador pode necessitar para o bom desempenho das tarefas de outros recursos, e tem de o prever em tempo (por exemplo, gravadores para as entrevistas).

Custos — Todo o trabalho tem custos efectivos, reais ou ocultos. Como se viu, a proposta deve ter já em atenção o orçamento, e vale a pena contabilizar tudo, para que haja consciência do valor real de uma avaliação. Se uma escola utiliza o trabalho de um professor, as horas que ele dedica à avaliação devem constar como um custo real.

Um conselho avisado é que os avaliadores experimentem vários formatos até encontrarem um com o qual se sintam confortáveis: um plano de gestão deve ser como um fato, ficar «à medida», nem demasiado folgado nem demasiado apertado. Por isso mesmo não devem ser imposto um modelo: o plano deve ser talhado de acordo com o utilizador.

O ORÇAMENTO DA AVALIAÇÃO

Embora na generalidade dos casos o problema dos orçamentos em projectos de índole escolar não seja muito complexo, porque as limitações de ordem financeira são muito grandes, pensa-se que não se deve omitir este aspecto de um processo normal de avaliação. A primeira pergunta sobre este tema será, naturalmente, «Quais são as grandes rubricas a considerar num projecto de orçamento para uma avaliação?»

Em primeiro lugar, os salários dos próprios avaliadores. Como se disse, os profissionais da avaliação (em educação como noutros sectores), vão começar a aparecer por necessidade dos sistemas, e vão cobrar salários, que terão um valor variável em função da sua preparação e credibilidade. Serão, em qualquer caso, salários ao nível dos técnicos superiores. Em princípio são calculados em termos de homem/dia (embora por vezes tenha de considerar-se o custo em termos de homem/hora).

Ainda em relação a salários, podem considerar-se os de eventuais consultores para projectos específicos. Como já foi dito, muitas vezes, uma boa solução para projectos de pequena dimensão que disponham de elementos nas suas equipas com alguns conhecimentos de avaliação, é contratar consultores, ou seja, peritos que possam orientar esses elementos no *design* e implementação das avaliações.

Outra rubrica importante (que pode, todavia, não existir) é a do pagamento de transportes e de ajudas de custo para quem se desloque por causa do projecto. Sempre que haja uma deslocação imputável à avaliação do projecto ela deve ser paga.

Entre as rubricas restantes, há a considerar a das comunicações (correios, telefones, fax) e a das despesas correntes (consumíveis: papel, fotocópias, toner, diskettes, etc.). É muito menos frequente que por causa da avaliação de um projecto exista necessidade de aquisição de bens considerados «despesas de capital», ou seja, aquelas que respeitam a bens duradouros, como maquinaria. Se no entanto existirem, essas aquisições devem constar numa rubrica separada.

CRITÉRIOS E INDICADORES

O problema dos critérios é sem dúvida um dos mais complexos que se põem ao avaliador. Numa primeira abordagem, não se pode considerar difícil o estabelecimento de critérios para uma avaliação: regra geral, os objectivos de um projecto e o senso comum ajudam a defini-los. Por exemplo, se um projecto pretende «aumentar o grau de participação dos alunos em actividades de carácter social», o critério correspondente será «verificação de um aumento (significativo) da participação dos alunos em actividades de carácter social».

Neste caso, ressaltam duas questões: (i) como se identifica um aumento (significativo); (ii) o que deve entender-se por «actividades de carácter social». O avaliador tem portanto de tomar decisões que, se não estiverem ancoradas em estudos sólidos publicados, podem ser alvo de críticas. É no entanto sempre possível procurar construir indicadores que ajudem a construir o quadro de referências pelo qual se fará a leitura dos dados obtidos. Apenas se reclama, para tal, que o avaliador tenha

prudência nas suas decisões. Reportando-nos ao exemplo dado anteriormente, e na falta de indicadores para definir o «aumento significativo», o avaliador pode considerar que num contexto social com uma história de isolamento e falta de cooperação, conseguir que 10% dos alunos se envolvam em actividades sociais é um bom resultado; o mesmo resultado, numa sociedade aberta, com tradições de colaboração e realizações sociais importantes, pode ser considerado negligenciável. Num caso o projecto teria tido bons resultados, no outro os resultados teriam sido francamente maus.

COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS

Numa avaliação formativa a comunicação dos resultados deve ser feita de uma maneira expedita, praticamente em diálogo com a equipa de projecto: só assim ela cumprirá o seu objectivo. Evidentemente não bastará dialogar mas fundamentar, pela interpretação dos dados colhidos, os conselhos que se estão a dar.

Numa avaliação sumativa, a maneira mais comum de comunicar resultados é através de relatórios, nos quais, para além de um texto explicativo, se usa colocar um certo número de quadros e gráficos que ajudem a leitura. Embora a mais comum, deve dizer-se que não é a mais eficaz. Numa situação de projectos desenvolvidos por uma escola o método mais aconselhável será a apresentação oral (e visual) dos resultados, com esclarecimento e mesmo debate no final.

Sem querer estabelecer uma regra geral, uma avaliação sumativa, mesmo favorável, não é acolhida sem uma certa reserva, e se não forem claramente definidas as razões do que afirma, o clima da escola pode ser afectado. Ora não é para ter tal resultado que se fazem avaliações! O simples facto de o avaliador se dispor a trocar impressões sobre o seu trabalho é não só muito positivo para os avaliados como para o próprio avaliador, que pode de algum modo testar a sua capacidade profissional no diálogo com os interessados pelo seu trabalho.

CONCLUSÃO

Considerar a avaliação uma função de rotina, desejada mais do que temida, é o caminho certo para o desenvolvimento de uma actividade que já deixou de ser esporádica para se tornar regular. Uma das pretensões deste trabalho foi chamar a atenção para o facto de a avaliação não ser linearmente “fácil” nem acessível sem algum estudo e investimento preliminar. Por isso, se este livro pode ser aproveitado por gestores e avaliadores, actuais e potenciais, como iniciação e sistematização de procedimentos considerados indispensáveis para iniciar e desenvolver uma avaliação, não é obviamente suficiente para quem queira no terreno concretizar avaliações.

REFERÊNCIAS

- Castro, L. B. e Ricardo, M. M. C. (1992). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Cortesão, L., Malpique, M., Torres, M. A. e Lima, M. J. (1977). Projecto é projectil. *Raíz e Utopia*, 9/10, 196-199.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.) (1992). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rodrigues, P. (1992). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-72). Lisboa: Educa.
- Schofield, J. W. e Anderson, K. M. (1984). *Combining quantitative and qualitative methods in research on ethnic identity and intergroup relations*. Comunicação apresentada na Society for Research on Child Development Study Group on Ethnic Socialization. Los Angeles.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 39-83). American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, n.º 1. Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Tyler, R., Gagné, R. e Scriven, M. (Eds.) (1967). *Perspectives on curriculum evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, n.º 1. Chicago, IL: Rand McNally.
- Worthen B. R. e Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Worthen B. R. e Sanders, J. R. (1991). The changing face of educational evaluation. *Theory into Practice*, 30 (1), 3-12.

SUGESTÃO DE LEITURAS

Como deve ter ficado claro pela leitura do texto base, não é abundante a literatura em língua portuguesa propícia a uma introdução à avaliação de projectos. Contudo, têm sido publicados trabalhos, traduzidos e originais, que podem ser úteis a quem queira ter uma visão global dos problemas que a avaliação levanta. Estão neste caso os seguintes:

- [Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.) (1992). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa] Trata-se de uma colectânea de sete artigos dos quais são relevantes: o já referido no corpo do texto de Pedro Rodrigues (“A avaliação curricular”, pp. 15-72), que não tendo como objectivo a avaliação de projectos no sentido em que o tema foi aqui desenvolvido sintetiza de maneira muito clara os pontos chave da teoria e prática da avaliação nos nossos dias; e o artigo de Carlos Castro-Almeida, Guy Le Boterf e António Nóvoa, «A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (Projecto JADE)» (pp. 105-123), que relatam brevemente uma experiência de avaliação formativa (a que os Autores chamaram um “sistema participativo de avaliação-regulação”).
- [Estrela, A., & Rodrigues, P. (Coord.) (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri (Colecção Pedagogia e Educação)] O livro é também uma colectânea de sete artigos, dos quais saliento os dois últimos. Fernando Sabirón Sierra escreveu sobre «Referentes epistemológicos na avaliação etnográfica de centros docentes» (pp. 75-92), desenvolvendo algumas ideias que importa conhecer sobre o que se tem chamado avaliação etnográfica; Pedro Rodrigues continuou, no artigo «As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos» (pp. 93-120) a fundamentar aspectos teóricos e de práticas avaliativas, apresentando uma série de quadros-resumo que merecem ser tidos em consideração.

A propósito dos projectos educativos de escola — que são legítimos projectos a ser avaliados — existem algumas referências interessantes; alguns destes livros têm referências à avaliação como componente do projecto. Referem-se os seguintes:

- Alves, C. P. V. e Jaime, M. do C. (1995). *Como avaliar o trabalho de projecto: Uma proposta de projecto em história, 11º ano*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Alves, J. M. (1995). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA (Cadernos Correio Pedagógico, n.º 5, 3ª edição)
- Canário, R. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A. e Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Afrontamento.
- Curado, A. P. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: Estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Macedo, B. S. F. F. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

É também de leitura aconselhável o livro de Carla Cibele Figueiredo e Eunice Góis *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar* (1995). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Embora o seu objectivo seja outro há informações nele contidas que são transponíveis para a avaliação de projectos.

Em 1990 a revista *Inovação* dedicou o número III(4) a problemas de avaliação. Artigos com interesse:

- Fernandes, D. e Branco, I. «Conceitos básicos em avaliação de programas educativos» (pp. 9-13)]. Em poucas páginas, um resumo claro sobre os principais conceitos e tipos de avaliação.
- Almeida, L. «Avaliação de projectos e programas educacionais: Breve descrição de considerações e aspectos metodológicos» (pp. 14-31). Ainda que de forma sucinta, o artigo aborda questões importantes, nomeadamente a propósito dos instrumentos a ser usados numa avaliação e sobre a análise estatística apropriada aos resultados obtidos.
- Santos, M. E. B. «“Rua Sésamo!”: um programa educativo. Avaliação sumativa» (pp. 47-64) Um bom exemplo de uma avaliação que, à escala portuguesa, replica uma das mais controversas avaliações que se realizaram nos Estados Unidos no final dos anos 60: a do programa de televisão *Sesame Street*. O leitor deve no entanto entender que as dimensões da investigação foram as possíveis no contexto, não as ideais para uma avaliação como a importância do programa importaria.
- Leal, L. C. e Abrantes, P. «Avaliação da aprendizagem/avaliação na aprendizagem» (pp. 65-75). De uma maneira simples os autores referem como planearam e executaram, no âmbito de um projecto, a avaliação dos alunos em Matemática e, ao mesmo tempo, como avaliaram o próprio projecto.
- Clímaco, M. do C. «A avaliação e a renovação das escolas: Indicadores de desempenho» (pp. 109-116). É um artigo curto mas importante pelo assunto que foca, crucial na avaliação: o problema dos indicadores.

Um outro artigo sob o mesmo tema com interesse é também de Maria do Carmo Clímaco, publicado em 1991 na revista *Inovação*, IV (2-3) (pp. 87-123): «Os indicadores de desempenho na gestão e avaliação da qualidade educativa».

Finalmente, referirei um relatório de avaliação de um projecto que está publicado e pode constituir uma pista para a organização de avaliações locais⁶.

⁶ As primeiras avaliações de projectos, de grande e pequena envergadura, começaram em Portugal nos anos 70, e foram realizadas no âmbito dos serviços do Ministério da Educação. Assim aconteceu com

- Santos, M. E. B. (1994). *Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional]. Relatório de uma avaliação feita nos anos 80 mas só agora publicada. Leitura fácil, metodologia clara: o leitor poderá ganhar uma visão muito útil de como conduzir uma avaliação e produzir um relatório «para toda a gente».

os «3º e 4º anos experimentais» (ainda no tempo do Ministério Veiga Simão), com o ensino secundário unificado, entre 1976 e 1978 (estudo feito no então Gabinete de Estudos e Planeamento com o apoio da Swedish International Development Authority-SIDA), com a Telescola (num projecto conduzido pela OCDE e mais tarde continuado pelo então Instituto de Tecnologia Educativa, no começo dos anos 80). Nos anos 80 houve um outro projecto de avaliação de grande interesse, conduzido ainda no âmbito do GEP, sobre a profissionalização em exercício. Os relatórios produzidos foram no entanto redigidos numa linguagem demasiadamente técnica e por vezes são difíceis de encontrar, pelo que se decidiu indicar apenas aquele que, por ser de edição recente e acessível na sua leitura, cumprirá melhor a função orientadora que se requer.

SUGESTÕES PARA PROGREDIR COMO AVALIADOR

A não ser que o leitor se sinta perfeitamente seguro quanto ao domínio das técnicas, a primeira abordagem para um estudo de avaliação deve fazer-se partindo de um projecto de pequena dimensão. Não trabalhe isolado: forme uma pequena equipa, com colegas que queiram aprender. Se possível, encontre apoios sólidos no exterior: em instituições de ensino superior do país existem investigadores que podem aconselhar, como consultores, os que se iniciam na avaliação.

Seja modesto, inicialmente: costuma dizer-se que o óptimo é inimigo do bom, o que significa que vale mais tentar fazer bem feito, e consegui-lo, do que tentar fazer excelente — e falhar.

Não esqueça os pontos principais para que possa avaliar um projecto:

- faça uma análise de situação precisa;
- adquira a certeza de quais os objectivos do projecto;
- saiba onde pode ir colher os dados que necessita;
- decida-se por um «modelo» de avaliação, que não é necessariamente a cópia de um modelo mas aquele que, para a situação do projecto em causa, é mais apropriado;
- esboce o *design* da sua avaliação;
- escolha e construa os instrumentos necessários;
- avance para o trabalho de campo;
- interprete os resultados obtidos;
- divulgue os resultados da forma que está prevista.

Ao trabalho, pois: com a consciência das dificuldades mas, também, com a consciência de que só se pode progredir em qualquer campo através da prática.