

APROXIMAÇÃO CONCEITUAL AOS ELEMENTOS BASILARES DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Wagner Bandeira Andriola

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Adriana Castro Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC)

ABSTRACT

It discusses evaluation as a daily activity of societies, highlighting its characteristics, typologies, stages and functions. In the academic field, evaluation is a scientific activity that has varied theoretical connotations, but with elements, stages and strategies that are extremely relevant for researchers who use it. The evaluation takes the form of rational action aimed at knowing the results of the implementation of Public Policies, allowing the obtaining of scientific evidence aimed at verifying the effectiveness, efficiency and social effectiveness, thus demonstrating the degree of relevance and magnitude of the impacts.

Keywords: Public Policies; Assessment of Public Policies; Public Management.

RESUMO

Discorre-se acerca da avaliação como atividade cotidiana das sociedades, destacando-se suas características, tipologias, etapas e funções. No âmbito acadêmico, a avaliação reveste-se em atividade científica que possui conotações teóricas variadas, porém com elementos, etapas e estratégias que são extremamente relevantes para os pesquisadores que fazem uso da mesma. A avaliação reveste-se em ação racional direcionada ao conhecimento dos resultados da implementação das Políticas Públicas, permitindo a obtenção de indícios científicos voltados à verificação da eficácia, eficiência e efetividade social, demonstrando, portanto, o grau de relevância e a magnitude dos impactos.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Avaliação; Gestão Pública.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Para se estabelecer a função das Políticas Públicas na promoção do desenvolvimento de um país, faz-se necessário destacar alguns conceitos. Não se trata de algo simplório ou trivial, pois as Políticas Públicas e os processos de desenvolvimento têm dinâmicas particulares, uma vez que cada sociedade reconhece problemas e propõe soluções de acordo com sua capacidade instalada naquele momento histórico particular. Dessa forma, tais processos constituem políticas com maior ou menor abrangência e com características próprias, estando, na maior parte do tempo, em construção ou em transformação (MADEIRA, 2014).

Compreende-se *desenvolvimento* como a capacidade que a sociedade organizada possui para superar obstáculos e entraves que a impedem de alcançar plenamente suas potencialidades. Por sua vez, *políticas públicas* caracterizam o rol de ações estatais para enfrentar desafios e aproveitar as oportunidades de interesse coletivo. Dessa forma, abordar políticas públicas pressupõe reconhecer o convívio social como o resultado da interação entre uma dimensão privada e individual com uma dimensão coletiva e grupal. Entre ambas as dimensões há um processo de mediação, ora feita pelo Estado, ora feita pela iniciativa privada, com o fito de ofertar bens e serviços para atender as principais demandas sociais (CASTRO; OLIVEIRA, 2014).

Todavia, as Políticas Públicas remetem ao conjunto de ações racionais com vistas ao enfrentamento de problemas que são públicos, de interesse da coletividade, da sociedade, em oposição aos problemas privados, de interesse dos indivíduos (LIMA; D'ASCENZI, 2014). Nas sociedades contemporâneas, cabe ao Estado prover Políticas Públicas de modo a assegurar o pleno atendimento dos anseios sociais da coletividade. Para tal, é preciso haver planejamento e permanente interação entre governos e sociedade, de forma a que sejam pactuados objetivos e metas orientadoras da formulação e da implementação das Políticas Públicas. Assim, observa-se que as Políticas Públicas permitem a introdução de dinâmicas sociais complexas, que incidem em diversas dimensões do convívio coletivo, dentre as quais, as mais relevantes são: a social, a econômica, a ambiental, a territorial e a político-institucional (JORDAN; TURNPENNY, 2015).

A *Dimensão Social* é composta por ações estatais para garantir a oferta de bens e serviços, transferir renda e regular o mercado. Sob essa lógica, as Políticas Sociais almejam alcançar a justiça social através de duas ações complementares: a *proteção social*, que se manifesta na seguridade social e que tem como ideia motriz a solidariedade; a *promoção social*, resultante da geração de igualdades e oportunidades para indivíduos de distintos grupos sociais, como forma de responder às contingências, as necessidades e os riscos que afetam as condições de vida da população, inclusive os relacionados à pobreza e à desigualdade (RAMOS; LIMA, 2014). Nessa dimensão, ganha relevo as Políticas Públicas Educacionais e as Políticas Públicas Afirmativas que induzem à inclusão de grupos populacionais marginalizados nas escolas e nas universidades em condições que, muitas vezes, se distancia do ideal, mas que têm sido aperfeiçoadas ao longo dos últimos anos.

Na *Dimensão Econômica* encontram-se as políticas econômicas e de financiamento, que buscam garantir a estabilidade macroeconômica e o crescimento do país, em alguns casos focando sobre a redistribuição de renda (MAGALHÃES; VEIGA, 2014). Além disso, há ações indutoras de investimentos em produção e consumo de massa, em infraestrutura econômica e social, em inovação, com o fito de fortalecer os encadeamentos produtivos. Convém destacar a relevância da oferta de bens e serviços sociais, pois estes incrementam os gastos com vistas à contratação de pessoal, à construção, à manutenção de equipamentos, bem como à compra de insumos estratégicos (máquinas, medicamentos, livros, computadores etc.), fazendo “girar a roda da economia”.

Na *Dimensão Ambiental* incide a preocupação pelo tema da sustentabilidade, associando o desenvolvimento produtivo a um ambiente saudável e protegido, resultante do uso adequado e equilibrado dos recursos naturais, tais como fontes hídricas, florestas, solo e minerais.

Na *Dimensão Territorial*, as políticas públicas focam em induzir e estabelecer condições mais adequadas para o acesso a bens e serviços, resultando na redistribuição de oportunidades e de renda, e no estímulo às potencialidades particulares dos territórios (CASTRO; OLIVEIRA, 2014). Finalmente, no que tange à *Dimensão Político-Institucional* as ações estatais visam promover a inserção internacional e soberana do país, o contínuo fortalecimento do Estado e das demais instituições, conforme as bases e os princípios democráticos, estimulando a participação e a inclusão social.

Consoante o explicitado, pode-se vislumbrar a complexidade de se acompanhar a implementação, monitorar a execução e avaliar os resultados das Políticas Públicas, bem como dos respectivos programas e projetos, dadas certas características, peculiaridades e dinâmicas próprias desses empreendimentos sociais (PRESKILL; BOYLE, 2008; JORDAN; TURNPENNY, 2015). Ademais, convém realçar que estes são operados por milhares de agentes e instituições governamentais e não-governamentais, que envolvem processos e atividades burocráticas, além de decisões cotidianas que afetam milhões de pessoas, somente no Brasil.

A carência de recursos humanos apropriadamente capacitados e preparados para atuar nas instituições governamentais e não-governamentais, não afeta apenas a capacidade de monitorar e avaliar as Políticas Públicas. Potencializa as chances de tomadas de decisão inadequadas e irracionais, além de oportunizar a má alocação dos recursos orçamentários, que, quando existentes são escassos, como enfatizado anteriormente (JANNUZZI, 2013).

Portanto, apoiar ações de formação de recursos humanos altamente especializados na área de Avaliação de Políticas Públicas é um primeiro passo para mudar o cenário atual, em que o Estado se ressentia da ausência de ações voltadas ao acompanhamento, ao estudo e à identificação dos impactos desses empreendimentos sociais. Este texto busca oportunizar aos interessados uma base conceitual mínima acerca da Avaliação e das Políticas Públicas.

2. EXPANSÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUAL O PROPÓSITO?



Consoante Andriola (1999a), a avaliação é parte integrante de nossas atividades cotidianas, pois se observarmos ao nosso redor, detectaremos infinitude de situações em que a empregamos. Por exemplo: o proprietário do automóvel observa o consumo diário de combustível para ir ao trabalho e, assim, determinar a quantia de dinheiro que gasta, diariamente, semanalmente ou mensalmente. O dono do bar faz o balancete diário, com o objetivo de determinar sua lucratividade diária, semanal ou mensal.

Em ambos os casos, as informações coletadas permitem, tanto ao dono do bar quanto ao do veículo, *valorar as atividades executadas*. No primeiro caso, o motorista do veículo poderá se perguntar sobre a adequação do percurso (é o mais curto? É o que tem as melhores condições diárias de tráfego? É o que possibilita de menos engarrafamento?) e de funcionamento do veículo (rotação do motor está adequada? A injeção eletrônica está funcionando eficientemente? Os pneus estão com a calibragem correta?). No segundo caso, o proprietário do bar poderá se perguntar se a política comercial utilizada é a mais adequada à clientela (o trato com os clientes é adequado? A qualidade das mercadorias oferecidas está compatível com as expectativas da clientela? Os preços estabelecidos estão compatíveis com o local de funcionamento do bar e com o poder de compra da clientela? As formas de pagamento aceitas são as mais adequadas para a clientela?). Tais indagações, se respondidas a contento, permitirão a *tomada de decisões* com vistas a diminuir o consumo de combustível e a aumentar a lucratividade do bar.

Apesar do uso generalizado da avaliação em nosso cotidiano, seu emprego é característico do setor empresarial, onde surgiu como procedimento sistemático para assegurar a qualidade daquilo que era produzido (ANDRIOLA, 2015). Como nos recorda Hubbard (1997), a indústria garantia a qualidade dos seus produtos situando *supervisores* ou *inspetores* ao final da linha de montagem. A avaliação, sob estas condições, consistia em criar categorias, para que os produtos finais pudessem ser classificados, conforme critérios de valoração (ANDRIOLA, 2014).

Porém, em um sistema desse tipo, podem surgir vários problemas. Primeiro, é muito caro devido a quantidade de supervisores ou inspetores minimamente necessária. Segundo, o custo de fabricar produtos defeituosos supõe perdas de tempo e de matéria prima; de credibilidade, porque supõe incremento das reclamações sobre os produtos; de clientes, pela insatisfação com os produtos adquiridos, etc. Terceiro, os inspetores podem dar a entender aos trabalhadores que estes podem não fazer um bom produto, diminuindo assim suas expectativas e aspirações. Como sucede com frequência, as expectativas se transformam em profecias, que se cumprem a si mesmas (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2006; ANDRIOLA, 2012). Finalmente, a presença de inspetores aumenta as diferenças entre a direção e a mão de obra. Sob tais circunstâncias, os trabalhadores tendem a auto proteger-se, desenvolvendo normas de trabalho próprias e outras estratégias pouco convenientes, caracterizando o comportamento corporativo (HUBBARD, 1997).

Por outro lado, na área educacional, a avaliação ainda sofre restrições, sendo objeto de muitos debates, que pretendem clarificar quais são, de fato, suas funções (VIANNA, 1989; ANDRIOLA, 2011). Todavia, é necessário reconhecer que nos últimos anos se está promovendo, ainda que de forma lenta, uma nova visão em todos os níveis educacionais com respeito à avaliação (ANDRIOLA, 2010; BARRETO; ANDRIOLA, 2000). A promoção lenta resulta das mudanças de atitudes e crenças pessoais, que possibilitam



transformações da mentalidade global dos componentes dos centros educacionais e do conjunto da sociedade (ANDRIOLA, 2003; ANDRIOLA; SOUSA, 2010).

Nesse âmbito, observamos que, de modo geral, a avaliação ocupa uma destacada posição nas atividades humanas dotadas de planejamento sistemático mínimo (ANDRIOLA, 2006). A causa é facilmente compreensível. Num plano modesto ou de grande dimensão, no curto ou longo prazo, sempre são visados objetivos e metas (ANDRIOLA, 2009a). Para toda ação planejada alcançar com êxito suas metas é importante, por um lado, avaliar se está sendo executada conforme o previsto e, por outro, se os resultados obtidos são de fato os pretendidos, consoante os objetivos planejados *a priori* (LEMOS, 1993; ANDRIOLA, 2009b). Esse tipo de avaliação é comumente conhecida como processual, já que enfatiza a necessidade de verificar, ao longo do trajeto, se estão ocorrendo erros ou desvios que possam estar a impedir a obtenção do produto desejado. Assim sendo, a avaliação ao longo do percurso possibilita introduzir correções que conduzam o projeto ao caminho idealizado (ANDRIOLA, 2009c; RIBEIRO, 1993; PEREZ JUSTE; GARCÍA RAMOS, 1989).

No campo Educacional, a avaliação pode adotar diversas formas e dimensões, de acordo com os seus objetivos, conforme acentuaram Andriola e Barreto (1997). O Quadro 1 apresenta algumas dessas formas.

Quadro 1. Formas e dimensões de Avaliação Educacional.

Formas	Exemplos de Dimensões
Avaliação de instituições educacionais	Secretarias de Educação Instituições Educacionais
Avaliação de projetos e programas educacionais	Projeto de reforma educacional Currículo de um nível de ensino
Avaliação dos serviços prestados por um Centro Educacional	Serviços administrativos e pedagógicos Atividades de ensino
Avaliação dos agentes do processo de ensino e aprendizagem	Gestores Professores e alunos
Avaliação de processos e de produtos educacionais	Métodos de ensino ou treinamento Repercussões ou impactos sociais Aprendizado do alunado

Fonte: Adaptado de Hadji (1994).

Partindo do suposto de que os centros educacionais têm funções sociais e objetivos educacionais distintos, de acordo com a sua natureza (pública ou privada; primária ou secundária), é necessário avaliar quais deles estão sendo realmente alcançados (TYLER, 1949). A percepção, e inclusive a certeza de que os centros educacionais não estão cumprindo os seus propósitos, são motivos para estudos e investigações na maioria dos países desenvolvidos (ANDRIOLA, 2009d). Como afirmou Orden Hoz (1992):

"[...] parecería que nos hallamos en la era de la evaluación. Como un ejemplo, altamente significativo, en las sociedades de nuestro entorno las auditorias constituyen una práctica generalizada en el ámbito económico; y en la política educacional destacan el énfasis puesto en la evaluación de programas y de sistemas, y los síntomas de avances

importantes hacia la generalización de la evaluación de centros educativos y de los profesionales de la educación" (p. 531).

Como exemplo dessa tendência na Europa citamos, a seguir, um pequeno extrato do jornal espanhol *El País*, com data de 22 de novembro de 1998, cujo título era *¿Se acerca a Europa la universidad española?*

"[...] La extraordinaria expansión cuantitativa de la universidad española en los últimos años (de 700.000 a 1,5 millones de estudiantes desde 1982 hasta 1998) y el desbocado ritmo de creación de universidades, tanto públicas como privadas, ha colocado a España ante el complicado desafío de hacer frente a dicha expansión en condiciones de calidad equiparable a los países de cabeza en la Unión Europea." (EL PAÍS, 1998, p. 15).

Nesse contexto, a preocupação pela avaliação dos centros ou dos próprios sistemas educacionais pode ser facilmente compreendida (ANDRIOLA, 2008). Segundo o renomado *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE, 1998):

"Los sistemas educativos representan en la actualidad, junto a los sistemas de salud, las mayores empresas de intervención social. Su actividad y sus resultados afectan directa o indirectamente a todos los miembros de la comunidad. La idoneidad de su funcionamiento es, pues, un asunto de capital importancia y de interés general" (p. 17).

Essa opinião quiçá explique o alto grau de concordância acerca da necessidade de diagnósticos sistemáticos e permanentes dos sistemas e centros educacionais (2005b). É que as avaliações sistemáticas e permanentes podem proporcionar a identificação dos fatores caracterizadores ou responsáveis pela *qualidade educacional* (ANDRIOLA, 1999a; ANDRIOLA; Mc DONALD, 2004).

Para Rodríguez (1997), a avaliação de centros educacionais proporciona informações úteis sobre sua realidade, que permitem valorações e reflexões sobre a adequação aos objetivos previamente planejados. Assim, em caso de que seja detectado algum problema em um ou mais dos componentes do centro educacional (administrativo, diretivo, docente, etc.), será possível corrigi-lo (ANDRIOLA, 2005a). Igualmente, os pontos fortes detectados através da avaliação devem ser reforçados ou, inclusive, generalizados a outros centros de mesmas características (ANDRIOLA, 2006). Nesse sentido, a avaliação passa a ser o fundamento para qualquer mudança educacional que se queira empreender com mínimas garantias de êxito (DE MIGUEL et al., 1994).

Um dos critérios iniciais que deve ser enfatizado, quando se fala de avaliação de instituições educacionais, é a negociação (DOHERTY, 1997). De acordo com Requena (1995), a negociação é caracterizada pelos diálogos e acordos que estão subjacentes ao processo, cujos sujeitos implicados são os avaliadores e os participantes da instituição avaliada. As negociações deverão ser estabelecidas durante todo o processo de avaliação, com o objetivo de evitar rejeições, reticências, prejuízos e falsas expectativas dos distintos coletivos do centro educacional (ANDRIOLA, 2004a; RODRIGUES; ANDRIOLA, 2010).

Também é importante destacar a necessidade de implantar e estender a cultura da avaliação aos centros educacionais, para que os integrantes da complexa dinâmica interna compreendam sua extremada importância, isto é, sintam necessidade de

participar de planos de melhoria contínua do seu ambiente de trabalho (ANDRIOLA, 2005b). Nessa tarefa, os objetivos mais importantes são:

- Evitar associar a avaliação com sanção, aclarando que ninguém pode se sentir ameaçado, coagido ou agredido;
- Aprimorar, o mais equitativamente possível, a qualidade de todos os componentes do centro educacional.

Em síntese, implantar a cultura de avaliação num centro educacional significa modificar a mentalidade dos sujeitos que fazem parte de seus componentes (*stakeholders*), nos vários âmbitos de hierarquia e organização interna (ROMÁN PERÉZ; DÍEZ LÓPEZ, 1994). Reconheçamos que a tarefa é difícil, mas não impossível. Consoante Andriola (2004c), faz-se necessário que os sujeitos implicados na avaliação (*stakeholders*) tenham conhecimento de uma série de informações, tais como:

- Objetivos da avaliação;
- Componentes que serão avaliados;
- Natureza das informações que serão coletadas;
- Utilização dos resultados da avaliação;
- Possibilidade de retroalimentação e meta-avaliação.

Caso tais aspectos sejam adequadamente esclarecidos aos atores implicados na avaliação (*stakeholders*), estes estarão, muito provavelmente, mais propensos para contribuir com esta atividade (ANDRIOLA, 2004b). E o mais importante: estarão conscientes da relevância da avaliação como um processo necessário à existência dos próprios centros educacionais. Como destaca Orden Hoz (1992):

“[...] la necesidad de la evaluación de los centros educacionales parece obvia. La educación es una actividad propositiva, intencional y, en consecuencia, la determinación de si se logran las metas, y en qué grado, es un elemento constitutivo de la propia acción” (p. 531).

Desse modo, cabe destacar o papel estratégico que a avaliação pode vir a desempenhar para o Estado, de sorte que este possa monitorar a execução das suas próprias ações, bem como os resultados destas, conforme ponderaram Ramos e Schabbach (2012). Assim, a avaliação pode vir a propiciar o *social accountability*, possibilitando:

- A compreensão das Políticas Públicas em ação, visando o seu aprimoramento, beneficiando pesquisadores, técnicos, usuários, Estado e sociedade, de um modo geral.
- A tomada de decisões com vistas ao controle social sobre o gasto público e sobre as ações do Governo, constituindo-se, nesse cenário, como importante instrumento democrático (ANDRIOLA; SULIANO, 2015).

2.1. CONCEITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



A avaliação educacional adquiriu uma diversidade de significados, alguns dos quais são utilizados há quase meio século (CASANOVA, 1992). Os dicionários especializados consideram, geralmente, que avaliar é taxar, estimar, apreciar o valor das coisas, atribuir valor a uma entidade (GARCÍA HOZ; PERÉZ JUSTE, 1989). Avaliação também está associado a outros termos, tais como: *medida, exame, quantificação, etc.* (RUIZ RUIZ, 1996; RODRIGUES; ANDRIOLA, 2005).

Ralph Winfred Tyler concebe a avaliação como um processo de determinar até que ponto estão sendo alcançados os objetivos educacionais propostos *a priori* (TYLER, 1949). Para Lee J. Cronbach e Daniel L. Stufflebeam, avaliar é proporcionar informação relevante à tomada de decisões (ANDRIOLA, 2002a).

Numa coletânea e análise de várias definições de avaliação, Silva (1992) apresenta alguns pontos comuns entre as mesmas:

- a) O termo avaliação difere semanticamente de *medida*, porém a inclui como condição indispensável à sua objetividade e precisão;
- b) A avaliação se realiza em função de objetivos claramente definidos *a priori*;
- c) A avaliação é um processo amplo, influenciado por diferentes aspectos da realidade educacional;
- d) A avaliação possibilita informações úteis à tomada de decisões;
- e) A avaliação dever ser uma atividade contínua, sistemática e científica.

A esse rol de características pode-se adicionar uma que, sem dúvida, constitui o coroamento das ações avaliadoras, muito bem expressa na definição de Popham (1977): *a avaliação é um juízo de valor*. Esta opinião é comungada por García Hoz e Pérez Juste (1989), que afirmam ser a valoração da realidade observada o elemento chave da atividade de avaliação.

Todavia, segundo tais autores, o ato de valorar é algo de extremada complexidade (ANDRIOLA, 2000c). De fato, qualquer ato de valoração supõe, por parte daquele que valora, a posse de um padrão, norma ou critério comparativo, que permita atribuir um dos muitos ou poucos valores possíveis a essa realidade (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2012). Referidos padrões podem estar claramente delimitados ou fixar-se em função de valores absolutamente pessoais. Sem dúvida alguma, no caso da avaliação educacional, esses padrões, normas ou critérios devem estar, *a priori*, clara e objetivamente estabelecidos. Logicamente é preciso dispor de algum tipo de informação que permita a valoração, através da aplicação desses padrões ou normas à realidade estudada (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2009). Normalmente, o juízo emitido é utilizado para desencadear alguma ação sobre o objeto avaliado. Por exemplo, a tomada de decisões a respeito do objeto ou realidade avaliada, com o fito de aprimorá-lo (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2012; HARVEY; GREEN, 1993).

Como enfatiza Nevo (1997), a maior parte dos expertos parece estar de acordo em que os critérios utilizados na avaliação de uma entidade devem ser determinados considerando o contexto específico no qual se insere esse objeto. Não obstante, em muitos casos, o avaliador não tem autoridade para escolher entre os diversos critérios alternativos para a ação de comparação. Ainda assim, é responsabilidade sua certificar-se

de que é possível proporcionar uma justificativa bem fundamentada da eleição de uns critérios compartivos ao invés de outros (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015).

De acordo com García Hoz e Pérez Juste (1989), ao menos no caso da avaliação educacional, existe um momento prévio que é o da *precisão ou delimitação daquilo que se deseja avaliar*, que pode estar muito claro e, desse modo, facilitar a tarefa de coleta de informação. Todavia, pode estar muito difuso, ambíguo ou mal-definido com o que, tanto a avaliação propriamente dita, quanto a valoração do objeto avaliado, e a decisão acerca deste último, entram em um processo confuso, turbulento e que, com frequência, acaba em fracasso.

Com as precisões ou delimitações do objeto que se deseja avaliar, o trabalho de busca de informação estará orientado em direção a algo planejado *a priori*. Evita-se, dessa maneira, a perda de tempo, a valoração se torna mais ajustada, rápida e precisa, as decisões fluem com facilidade. Neste contexto, poderíamos dizer que avaliar é o ato de valorar uma realidade, que forma parte de um processo, cujos momentos prévios são a *delimitação das características mais relevantes* e a *coleta dessas informações* sobre tal realidade (IZAGUIRRE, 1996). As etapas posteriores são a *informação dos resultados* e a *tomada de decisões* em função do *juízo de valor emitido*, consoante García Hoz e Pérez Juste (1989).

Como síntese do que foi apresentado e discutido, é interessante mencionarmos as sábias palavras de Orden Hoz (1992):

“[...] en cuanto proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información, la evaluación se identifica con una actividad científica, con un proceso de búsqueda disciplinada de conocimiento. El juicio de valor en que consiste toda evaluación supone la comparación de la información con una instancia referencial de la misma naturaleza, el criterio. Y la toma de decisiones implica que la evaluación es un instrumento, esencial, pero instrumento y, en consecuencia, no puede convertirse en un fin en si mismo” (p. 532).

Das ideias expostas até o momento, podemos extrair algumas conclusões acerca do processo de avaliação:

- É uma atividade que deve ser *sistemática*, isto é, executada em períodos regulares. O dono do bar e do carro faziam suas *observações diariamente*;
- Supõe a *coleta de informações válidas* sobre a atividade avaliada. O dono do bar e do carro coletavam suas informações, em termos de *gastos diários*, no primeiro caso, e *lucro ou prejuízo*, no segundo caso;
- Pode supor o uso de algum tipo de *quantificação*. Em ambos os casos era realizada uma *contagem monetária*, em termos de gastos e lucro, respectivamente;
- Possibilita a *valoração* sobre a adequação da atividade avaliada. O dono do bar poderá saber se a sua política comercial é adequada; o motorista poderá saber se o trajeto é o mais econômico ou se, por outro lado, o carro necessita algum tipo de revisão;

- Permite a *tomada de decisões*. Tanto o dono do bar como o motorista estão, agora, em condições de tomar algum tipo de decisão sobre as suas atividades cotidianas.

Nesse âmbito, conforme asseveraram Andriola e Mc Donald (2004), podemos dizer que a avaliação é o *processo sistemático* para *coletar informações válidas, às vezes recorrendo-se à quantificação*, acerca de uma determinada *realidade ou atividade*, permitindo, assim, *valorá-la* e, por conta disso, *planejar ações corretivas com vistas à tomada de decisões* que permitam o aprimoramento da referida realidade ou atividade.

2.2. FASES E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO

O processo avaliador, seja qual for o enfoque ou os agentes implicados (internos ou externos), possui fases hierárquicas. Ruiz Ruiz (1996) apresenta três, que são detalhadas a seguir.

- *Planificação ou Planejamento*: constitui a primeira etapa do processo avaliador, e seu produto se materializa no *Plano de Avaliação*. Este permite articular todos os fatores que intervêm em referido processo com a finalidade de garantir a veracidade e rigor dos dados, assim como a validade e eficácia das conclusões. O Plano de Avaliação deve contemplar os seguintes pontos:
 - a) Descrição clara do problema ou fator desencadeante da avaliação;
 - b) Definição do âmbito e finalidade da avaliação;
 - c) Adoção do enfoque metodológico;
 - d) Especificação dos indicadores de qualidade e preparação dos instrumentos de coleta de dados;
 - e) Delegação de responsabilidades aos participantes;
 - f) Temporalização das diferentes fases e atuações;
 - g) Detalhamento do orçamento;
 - h) Previsão do modelo que terá o relatório final da avaliação;
 - i) Previsão da meta-avaliação, isto é, a valoração do próprio processo de avaliação, de modo que se possa apreciar a adequação dos métodos e das técnicas empregadas; o alcance dos objetivos planejados; a adequação das pautas éticas com respeito aos sujeitos e entidades avaliadas.

Sem dúvida, a meta-avaliação é uma fase importantíssima, pois consoante a opinião de Castro e Azcutia (1996), a avaliação não finaliza até que não se efetue uma valoração do delineamento e da prática da própria avaliação. De acordo com os referidos autores, uma avaliação mal planejada e executada pode deteriorar um programa e ocasionar prejuízos a toda uma classe social. Dado o relevo a essa ideia, justifica-se, plenamente, a *meta-avaliação* (CREEMERS, 1996).

Nesse diapasão, Nevo (1997) apresenta quatro grupos de normas ou critérios, que podem indicar o grau de qualidade de um processo de avaliação, ou seja, que permitem uma valoração acerca do processo de avaliação executado, caracterizando a *meta-avaliação*. O primeiro deles recebe a denominação de *critérios de utilidade*, e pode ser utilizado para julgar se as informações satisfazem às necessidades práticas da avaliação. O segundo grupo recebe o nome de *critérios de viabilidade*, e pode ser utilizado para verificar se a avaliação é realista e prudente. O terceiro é denominado *critérios de propriedade*, que pode ser utilizado para verificar o grau de legalidade e ética do processo de avaliação. Finalmente, temos os *critérios de precisão*, que podem ser utilizados para verificar se a avaliação revela e transmite informações tecnicamente adequadas (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2006; LAVOR *et al.*, 2015).

Referidos critérios foram desenvolvidos pelo *Comitê Conjunto de Critérios de Avaliação em Educação*, órgão conjunto dos Estados Unidos da América (EUA) e do Canadá, e publicados posteriormente, em 1981. Porém, não foi determinada uma hierarquia de importância dos mesmos, e nunca se admitiu que a ordem de apresentação refletisse sua relativa relevância (NEVO, 1997). Assim mesmo, acreditamos que tais critérios proporcionam um marco útil para a valoração de processos de avaliação (ANDRIOLA, 199b). Com base no nosso ponto de vista, a avaliação deverá esforçar-se por satisfazer os critérios de *utilidade, precisão, viabilidade e propriedade*, sendo o primeiro o mais importante.

- *II. Execução*: seu objetivo principal é coletar as informações necessárias e imprescindíveis para fundamentar os juízos de valor conseguintes. É o eixo essencial de todo o processo de avaliação. O maior ou menor rigor com que se execute dita fase dependerá da precisão, veracidade e relevância da informação coletada. Como destacam Díaz e Galán (1997), a qualidade da avaliação não está vinculada à quantidade de informações coletadas sobre o objeto estudado, senão em selecionar as informações que tenham relevância e algum fundamento teórico, isto é, que estejam baseadas em modelos teóricos previamente adotados.
- *III. Elaboração do Relatório da Avaliação*: é a fase em que tem lugar a formulação do juízo ou juízos de valor sobre o objeto avaliado. A natureza e extensão das conclusões, que constituem o conteúdo do relatório final da avaliação, variará em função do alcance e finalidade do estudo, assim como das audiências ao qual se destina.

De acordo com Popham (1977), a avaliação tem algumas características que devem ser perseguidas, dentre as quais destacamos:

- *Cotidianidade*: deve fazer parte intrínseca do conjunto de processos internos ao centro educacional;
- *Integralidade*: deve abarcar todos os componentes do centro educacional, na medida do possível;
- *Sistematicidade*: deve contar com ciclo regular de execução e de monitoramento acerca do seu funcionamento;
- *Progressividade*: deve considerar os resultados das avaliações anteriores;

- *Cientificidade*: deve ter rigor e validade; deve buscar analisar, através do emprego do método científico, todos os elementos do centro educacional, com o fim de determinar qual é o papel de cada um deles para a qualidade educacional da instituição em foco;
- *Autocrítica*: deve ser submetida ao rigor da meta-avaliação, com o fito de ser aprimorada e corrigida, caso o mereça.

2.3. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Consoante Nevo (1997), a avaliação tem duas principais funções: *formativa* e *somativa*. Na função formativa, a avaliação educacional é utilizada para a melhoria e o progresso de uma atividade que está sendo executada. Em sua função somativa, a avaliação pode ser utilizada para *render contas*, para certificar ou para selecionar. Ainda que muitos avaliadores expressem uma clara preferência pela função formativa de avaliação educacional, a opinião mais frequente é a de que não existe uma superioridade de uma sobre a outra, já que a sua utilização dependerá sempre dos objetivos que estão sendo perseguidos (ANDRIOLA; CAMPOS, 2008). Portanto, na realidade, essas duas funções são complementares, contribuindo para que a realidade avaliada seja compreendida em toda a sua complexidade e riqueza.

Foi Ralph Winfred Tyler, considerado o *Pai da Avaliação Educacional*, em sua obra *Basic Principles of Curriculum and Teaching*, de 1949, quem gestou as primeiras ideias relacionadas a essa função da avaliação, chamando-a *Avaliação Contínua*. Para ele, quando se pretende a melhoria contínua de um programa ou de uma intervenção, devem-se realizar avaliações contínuas, a fim de se identificar inadequações, sugerir melhorias para re-planejar e re-desenvolver as ações em execução, tornando os programas mais eficientes. A avaliação contínua, consoante Tyler (1949), serve ainda de base para a identificação de especificidades relacionadas às necessidades de determinados grupos de indivíduos que podem estar sendo beneficiados de modo diferenciado ou injusto (ANDRIOLA, 2002a).

Não obstante, foi Michal Scriven, em um capítulo de livro rotulado *The Methodology of Evaluation*, escrito em 1967, que empregou de modo pioneiro o termo *Avaliação Formativa*, referindo-se à avaliação de programas e não à avaliação de alunos. Atualmente, este termo é aplicado ao processo de ensino e aprendizagem, caracterizando a intenção do professorado em obter diagnósticos dos alunos e de fornecer-lhes *feedback* de forma rápida e adequada, enquanto estes estão sendo submetidos às ações de formação educacional (ANDRIOLA, 1999b; ANDRIOLA; LEITE; MAIA, 2013).

A indagação que uma autêntica avaliação formativa tenta responder é: *Por que não avaliar os alunos para informá-los a tempo sobre os seus erros, sobre como se deve estudar e sobre o que se deve estudar, sem esperar a conclusão de uma fase ou etapa da educação formal?* Assim, o princípio basilar de uma autêntica avaliação formativa reside na ideia de que os efeitos positivos da avaliação do aprendizado devem ser usados em tempo hábil, de modo que os alunos recebam *feedback* rápido acerca do seu desempenho, permitindo-lhes realizar autorreflexão acerca do seu aprendizado, dos seus erros, bem como das suas formas e dos seus hábitos de estudo. Portanto, a preocupação

central da avaliação formativa reside em (i) fornecer *feedback* rápido e eficaz aos alunos, (ii) possibilitar efeitos positivos desta ação sobre o aprendizado dos alunos e (iii) permitir a introdução de outras estratégias de ensino direcionadas aos alunos que não estão aprendendo no nível dos demais colegas (LIMA; ANDRIOLA; TAVARES, 2015).

Esta última ação reveste-se na principal função decorrente da avaliação formativa: *a intervenção pedagógica imediata, direcionada aos alunos que não estão a progredir conforme idealizado pelo professor, e que estão distanciando-se de alcançar os objetivos educacionais planejados, evitando o fracasso escolar ao final da etapa de formação* (LIMA; ANDRIOLA, 2013). Para finalizar, cumpre destacar, por oportuno, que a avaliação formativa deve ser uma estratégia incorporada à práxis do professorado, porquanto é uma ação de relevo para o progresso dos alunos e para o combate sistemático ao fracasso escolar (NUNES et al., 2015b; ANDRIOLA, 2015).

No que tange ao termo *Avaliação Somativa*, foi também empregado originalmente por Michael Scriven, em 1967. Hodiernamente, o termo é aplicado ao processo de verificar a qualidade do aprendizado do alunado ao término de uma etapa de formação. Portanto, a avaliação somativa apresenta uma característica informativa e verificadora das capacidades, competências e habilidades do aluno, da sua turma, da sua escola e do seu sistema educacional, resultantes de aprendizados qualificados, obtidos ao final de uma etapa de ensino formal (ANDRIOLA, 2011).

Como temos acentuado no decorrer do texto, toda avaliação é diagnóstica e gera informações para processos interventivos (FONTANIVE, 2013). O diferencial da avaliação somativa, por ocorrer no final de uma etapa formativa, é que ela gera informações sobre a qualidade do processo de ensino, pois revela o grau no qual foram alcançados os objetivos educacionais, a partir do “olhar” sobre a qualidade e a intensidade do aprendizado dos alunos. Portanto, embora a avaliação somativa seja relevante para informar sobre o nível de aprendizado do alunado e a qualidade do processo de ensino, ela se torna limitada, pois a intervenção que se poderia fazer para elevar o nível de aprendizado desse alunado está impossibilitada, dada a conclusão da etapa de formação.

Assim sendo, a avaliação somativa reveste-se em uma ação de relevo para os gestores escolares e os responsáveis pelos sistemas educacionais, pois proporciona diagnósticos importantes acerca do progresso do alunado; das turmas aos quais estes alunos pertencem; das escolas nas quais estas turmas estão inseridas; dos sistemas educacionais nos quais estão imersas as escolas (TYLER, 1949). Cumpre destacar que a avaliação somativa deve ser uma estratégia incorporada à práxis da gestão das escolas e dos sistemas educacionais, porquanto é uma ação de relevo para monitorar a eficácia de ensino dos professores, para qualificar a função social da escola, bem como para averiguar o alcance dos objetivos da escola e do sistema educacional (MACHADO, 2013).

Todavia, existem autores que apresentam outras funções para a Avaliação Educacional. Por exemplo, Daniel Stufflebeam e Anthony Shinkfield, em 1987, sugeriram duas novas. A *proativa*, que serve à tomada de decisões, e a *retroativa*, que serve para delimitar responsabilidades (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). Consoante Gary Johnson e Naftaly Glasman a função *administrativa* também deve ser realçada, sobretudo em organizações formais na qual há estruturas hierárquicas. Nesses ambientes, é

privilégio do superior avaliar os seus subordinados ocasionando, assim, processos impositivos, às vezes indesejáveis, nos quais a pessoa que está no posto de mando pode exercer sua autoridade para demonstrar seu poder sob os seus comandados. Muitas vezes tais situações ferem frontalmente princípios éticos, desejáveis à avaliação (JOHNSON; GLASMAN, 1983; CAVALCANTE; ANDRIOLA, 2012).

A principal lição a ser retirada das funções até aqui apresentadas e delimitadas, seja de que um processo de avaliação pode, deliberadamente, dar conta de mais de uma delas. Portanto, é importante dar-nos conta da existência dessa diversidade funcional, para que, assim, seja possível determinar aquelas que desejamos alcançar, ainda nos primeiros momentos da planificação da avaliação. Como afirma Ruiz Ruiz (1996), um dos aspectos fundamentais do processo de avaliação educacional é:

"[...] conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone "
(p. 17).

Sem nenhuma dúvida, podemos sintetizar as distintas opiniões apresentadas, afirmando que o objetivo mais ambicioso de um processo de avaliação educacional consiste em buscar a *qualidade*, isto é, buscar a melhoria ou o aperfeiçoamento da entidade avaliada (ANDRIOLA, 1999a). Como assevrrou Santaolalla (1996):

"[...] en general, a la evaluación se le asignan dos funciones básicas: el perfeccionamiento y mejora del propio objeto o realidad evaluados... y la verificación y constatación del mérito o calidad del objeto o realidad evaluados." (p. 98).

Não obstante, no atual contexto brasileiro há outra função da avaliação educacional que vem ganhando importância. Trata-se da prestação de contas ou o que os norte-americanos denominaram *accountability*. De acordo com Faria (2005), a avaliação tem como um dos seus objetivos basilares fornecer subsídios para intervenções, prestação de contas e responsabilização de agentes envolvidos, sobretudo quando está direcionada às políticas públicas. Souza (2003) arremata esse posicionamento ao destacar a avaliação como processo de acompanhamento e análise da implementação de políticas, de modo a auxiliar as etapas do planejamento e orientar as tomadas de decisão.

Nessa esteira, Sousa, Andriola e Lima (2013) ponderaram que as pesquisas devem focar atenção especial às variáveis que interferem sobre os resultados das políticas públicas, com o fito de melhor entender os efeitos destas. Destarte, a avaliação deve fazer parte do ciclo da política pública, posto sua relevância para a análise e verificação das repercussões e impactos, além de sua contribuição para o desenvolvimento contínuo das ações do governo (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995).

Vale ressaltar que desde o início da avaliação de políticas públicas, na década de 1960, sua função central sofreu mudanças, pois, inicialmente a avaliação enfatizava o fornecimento de informação úteis ao *feedback* acerca da execução de atividades. Posteriormente, na década de 1980, quando se buscou aumentar a eficiência na alocação de recursos públicos, o foco foi direcionado à adequação orçamentária. Na década de 1990, sua função passou a ser de legitimar, por meio de questionamentos, o papel do Estado, atendendo à exigência de se verificar a qualidade dos resultados dos investimentos públicos, consoante Trevisan e Bellen (2008).



Nos últimos anos observa-se um movimento global acerca da necessidade de se criar políticas nacionais de avaliação, com o fito de se analisar a relevância, a eficácia, a eficiência e a efetividade de programas públicos (DIAS SOBRINHO, 2004). Na realidade, trata-se de um movimento cujo nascedouro remonta-se às ideias de Scriven (1969) sobre os conceitos de meta-avaliação e de *accountability*. Hodiernamente se focaliza a *accountability* numa perspectiva mais ampla, como um procedimento ao serviço dos ideais democráticos, na qual os administradores públicos têm o dever de buscar aquilo que Platão, Aristóteles e Cícero rotularam como sendo “o bem comum” (ROCHA, 2011; DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003).

Portanto, a *accountability* é uma perspectiva de transparência e de controle da coisa pública, através de sistemáticas de avaliação que visam gerar informações relevantes acerca da adequação dos recursos empregados na execução dos programas e das atividades componentes das políticas, conforme ponderou Scriven (1994). Decorre desse posicionamento a necessidade de se discorrer acerca de uma área em pleno desenvolvimento, que trata da *Avaliação de Impactos*.

3. AVALIAÇÃO DE IMPACTOS: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E METODOLÓGICA

A avaliação de impactos teve seu nascedouro associado às teorizações pioneiras do norte-americano Ralph Winfred Tyler, ainda na década de 1930. Naquele momento, a ideia de que os efeitos de uma ação racional e intencional deveriam ser identificados, de modo a realçar a relevância desta e, ademais, proporcionar prova empírica da relação de causalidade entre a ação e os seus efeitos, era algo já vislumbrado (TYLER, 1949). Nas décadas seguintes outros autores proporcionaram novos elementos à ideia de realçar a relevância de se avaliar os efeitos de uma ação intencionalmente planejada, bem como de se identificarem os impactos desta, sobretudo quando tal ação resulta de Políticas Públicas, de Programas Sociais, de Projetos de Saúde Pública e de Ações Educacionais que tenham algum tipo de financiamento público, de acordo com Bauer (2010).

Muitos dos princípios da avaliação foram desenvolvidos nos Estados Unidos da América (EUA) no final da década de 1960, especialmente por conta da preocupação com os impactos ambientais resultantes da implementação de certas políticas públicas. No Alaska, em 1969, construiu-se um oleoduto e observou-se que, embora fosse possível prever as mudanças ambientais, não foram previstas as transformações sociais decorrentes, tampouco o modo como essas mudanças sociais causariam novas mudanças ambientais. A ação de construção do oleoduto provocou mudanças ambientais que afetaram os animais da região e as atividades de caça dos nativos, alterando seus modos de vida e sua cultura. Ademais, muitos nativos acabaram trabalhando na obra do oleoduto para sobreviver, já que a caça tinha se tornado escassa.

Essa dinâmica ocasionada pela construção do oleoduto resultou numa espiral incremental de mudanças ambientais e sociais. Como decorrência, em 1973, o termo “impacto social” foi empregado para caracterizar as mudanças na cultura indígena nativa do Alaska devido à obra de construção do oleoduto. Praticamente uma década depois, em 1981, foi criada a Associação Internacional de Avaliação de Impacto, reunindo os



interessados em avaliar impactos ambientais, sociais e tecnológicos, decorrentes de ações humanas. Desse modo, o surgimento da avaliação de impacto mudou a maneira pela qual os governantes e a sociedade encaravam o planejamento e o desenvolvimento em geral, introduzindo a ideia-chave de que as mudanças podem ser acompanhadas, monitoradas, conduzidas e antevistas.

O princípio central dessa nova visão teórica fundamenta o conceito de *accountability*, que, por seu turno, expressa a noção de responsabilização, transparência e prestação de contas à sociedade (ANDRIOLA, OLIVEIRA, 2015). Contudo, esse conceito surgiu abarcando aspectos mais amplos, porquanto o termo *accountability*, não raro, aparece associado também às questões financeiras e contábeis, sendo inexorável aos estudos de políticas e programas subsidiados com recursos públicos (AFONSO, 2009). Trata-se, portanto, de uma função de suma importância para a avaliação, especialmente quando o objeto do estudo refere-se a uma política pública que demanda recursos financeiros. Sob esta perspectiva, a sociedade tem, pois, o direito de ter acesso às informações relacionadas aos resultados, aos efeitos e aos impactos oriundos das políticas públicas (ANDRIOLA, 2004).

Consoante Morh (1992), o termo impacto deve vincular-se a uma causa, estabelecendo-se, assim, uma relação de causalidade entre uma intervenção e seus resultados. Na mesma linha de raciocínio Bickman (2005) considera que as avaliações de impacto devem verificar em que grau as mudanças podem ser atribuídas a uma intervenção e não a outros fatores. Scriven (1994) segue o mesmo raciocínio e defende que a avaliação de impacto deve estar focada nos resultados de um programa.

Já o *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹, apresenta a definição de impacto como sendo os efeitos de longo prazo, negativos ou positivos, primários e secundários produzidos por uma intervenção (OECD, 2010). Tal definição corrobora as ideias apresentadas por Baker (2000) que defende ser a avaliação de impacto uma ação que se destina a determinar de forma mais ampla se um programa teve os efeitos desejados em indivíduos, famílias ou instituições, e se estes são atribuíveis ao referido programa, podendo ainda explorar as consequências sobre os beneficiários.

O termo *consequência*, considerado por Baker (2000) em sua definição de impacto, foi igualmente empregado por Cohen e Franco (2004), embora de maneira discrepante, pois estes afirmam que "o impacto é a consequência dos efeitos de um projeto" (p. 93). Está é mais uma diferença significativa no conceito de impacto. Cohen e Franco (2004) reduzem o conceito de impacto, apresentados por Baker (2000) e pela OCDE (2010), considerando uma visão mais simplista deste.

Mohr (1992) também introduz uma peculiaridade que estaria vinculada à avaliação de impacto: *deve ser considerada a possibilidade de se repetir a intervenção e se obter resultado similar*. No entanto, essa consideração de Mohr (1992), assim como a da OCDE (2010), no que tange à condição temporal, não é consenso entre os pesquisadores da área de avaliação de impacto. Leeuw e Vaessen (2009), por exemplo,

¹ Documento disponível em <<http://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf>>. Acesso em 24/10/2014.

afirmam que em alguns tipos de intervenção o impacto pode surgir rapidamente, em curto ou médio prazo, embora seja importante considerar a possibilidade de efeitos de longo prazo.

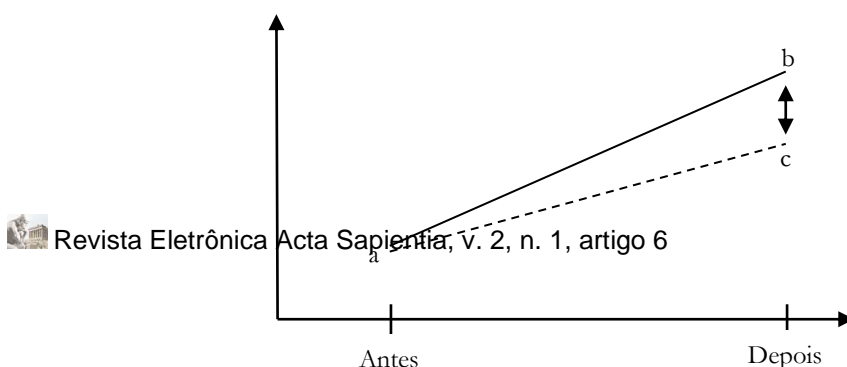
Draibe (2001) também estabeleceu a condição de longo prazo na delimitação de impacto. Contudo, a referida autora diferenciou claramente os termos *resultado*, *efeito* e *impacto*. Na sua concepção, *resultado* é o produto direto e previamente estabelecido; *efeito*, por sua vez, é a influência oriunda da ação, que acabou por repercutir no meio; e *impacto* é o resultado de uma mudança de longo prazo, que pode ser atribuída à ação intencionalmente executada. Portanto, embora a autora coadune com o aspecto temporal apresentado na definição da OCDE (2010), discrepa consideravelmente das demais considerações.

3.1. AVALIAÇÃO DE IMPACTOS E CAUSALIDADE

Embora o contrassenso acerca da definição de impacto, alguns autores focam a atenção em elementos relacionados à avaliação de impactos. Leeuw e Vaessen (2009), por exemplo, apresentam duas premissas, quais sejam: os aspectos da atribuição e do contrafactual. Atribuição no sentido de que numa avaliação de impacto, para além do fato de se descobrir o que aconteceu, deve-se atribuir, de forma única e inequívoca, os efeitos à intervenção intencionalmente planejada. No que tange ao contrafactual, ressalte-se que o conhecimento sobre os efeitos produzidos por uma intervenção requer pelo menos uma estimativa precisa do que ocorreria na ausência da intervenção, em comparação com o que ocorreu, de fato, após a intervenção ter sido implementada (LEEUEW; VAESSEN, 2009). Baker (2000) também defende que o contrafactual deve fazer parte da metodologia utilizada numa avaliação de impacto, sendo um dos principais aspectos caracterizadores dessa avaliação. A OCDE (2010) aborda o assunto, destacando que o contrafactual é uma situação hipotética que prevaleceria para indivíduos, organizações ou grupos, na ausência de uma intervenção.

Com efeito, Leeuw e Vaessen (2009) elencam uma série de etapas para que se avalie o factual, ou seja, os resultados empíricos de uma intervenção. Consideram, assim como Baker (2000), que vários fatores podem afetar os resultados, de modo que o diferencial da avaliação de impacto é ir além do factual, sendo necessário descobrir o valor agregado decorrente da intervenção avaliada. Assim, após resolver o “problema de atribuição” é imprescindível tentar isolar e medir, com o máximo de precisão, o contributo particular de uma intervenção, estimando o que teria acontecido na ausência desta, ou seja, determinando o contrafactual, conforme proposto por Leeuw e Vaessen (2009) e ilustrado na Figura 1.

Figura 1. O Modelo Contrafactual de Leeuw e Vaessen.



Fonte: Adaptado de Leeuw e Vaessen (2009).

Na Figura 1, Leeuw e Vaessen (2009) representam o que hipoteticamente aconteceria na ausência da intervenção, através da linha tracejada descontínua, que estabelece relação causal entre *a* e *c*, denotando, assim, o *contrafactual*. A linha tracejada contínua estabelece relação causal entre *a* e *b*, enfatizando o que de fato ocorreu após a intervenção, caracterizando o *factual*. Assim, a ação (representada por *a*) pode ter o seu impacto averiguado pelo estabelecimento da diferença entre *b* e *c*, ou seja, pela diferença entre o *factual* e o *contrafactual*. Caso tal diferença seja favorável ao *factual*, pode-se concluir que houve valor agregado aos indivíduos, às instituições, aos grupos sociais ou outras entidades consideradas no estudo, que decorre da ação intencionalmente executada, o que implica em aceitar a ocorrência de *impacto positivo*.

Embora o *contrafactual* seja considerado um aspecto inerente à avaliação de impacto, é evidente que se trata de um exercício de teorização ou de especulação. Assim sendo, deve ser feito a partir da adoção de premissas fundamentadas em modelos teóricos, consoante Leeuw e Vaessen (2009). Contudo, não se nega a complexidade dos estudos atinentes às avaliações de impacto e, por este motivo, abordar-se-á a seguir um subtópico acerca das metodologias que podem contribuir para esse tipo de avaliação.

3.2. AVALIAÇÃO DE IMPACTOS EX-ANTE E EX-POST FACTO

Convém destacar, inicialmente, que não há metodologia única para realizar a avaliação de impactos. A esse respeito, Tyler (1949) já preconizava a existência de diversidade de métodos e técnicas que podem ser utilizados para se obter dados válidos e fidedignos num processo avaliativo, de modo que é oportuno levar em consideração àqueles que convenham aos objetivos perseguidos.

Conforme Jick (1979), Cohen e Franco (2004), a combinação de diversas metodologias pode maximizar a eficácia da avaliação de impacto, já que o avaliador se utiliza das potencialidades de cada método, ao mesmo tempo em que minimiza as limitações destes, suprimindo possíveis lacunas da investigação. Outrossim, uma importante vantagem na abordagem de métodos mistos para a avaliação de impacto é o fato de que, caso haja convergência entre os resultados de distintos métodos, as inferências sobre a natureza e a magnitude do impacto avaliado serão mais fortes (BAKER, 2000).

Antes, porém, de adentrar na explanação acerca das metodologias usadas nas avaliações de impacto, importa ressaltar o aspecto atinente ao *período temporal* a adotar-se, porquanto esse fator está diretamente relacionado à escolha dos métodos e técnicas.



A avaliação de impacto pode ser realizada antes, durante ou após a finalização de uma intervenção. Quando realizada antes, configura-se numa avaliação *ex-ante*, cujo objetivo é prever impactos, levando em consideração as experiências pregressas. Quando realizada após uma intervenção, representa avaliação *ex-post* e possui como objetivo a constatação de efeitos primários e secundários decorrentes da intervenção (COHEN; FRANCO, 2004).

É importante distinguir a avaliação de impacto do tipo *ex-post*, realizada durante a implementação de uma ação, da avaliação de processos ou formativa, conforme Scriven (1969), haja vista este tipo de avaliação também ser realizada no curso de uma intervenção. Assim sendo, o objetivo central da avaliação de processos é melhorar a eficiência operativa de uma ação em implementação, identificando dificuldades e determinando em que medida os componentes contribuem para o alcance do objetivo central. Trata-se, assim, de uma avaliação intrinsecamente relacionada à eficiência de uma ação (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006).

Já a avaliação do tipo *ex-post*, realizada após a implementação de uma ação, não objetiva aperfeiçoar processos nem corrigir erros cometidos no transcurso desta. Seu propósito é contribuir para futuras tomadas de decisões com o fito de aquilatar a qualidade da ação, através do incremento da eficácia, da efetividade e da relevância social, como realçado por Andriola (2001). Portanto, a avaliação de impacto sempre tem como objetivo avaliar os efeitos decorrentes desta, bem como estabelecer relação causal entre ambos. Assim, enquanto a avaliação de processos olha para frente, realizando correções e adequações destes, a avaliação de impacto olha para trás, descobrindo causas e identificando efeitos.

4. MITOLOGIAS EM TORNO DA AVALIAÇÃO

Conforme Ala-Harja e Helgason (2000), as avaliações são malvistas porque representam um universo de muitas promessas e poucas realizações. Para alguns setores, a avaliação corresponde a um novo modismo, gerador de burocracia e poucos resultados. Cotta (2001) reconhece que o simples fato de realizar uma avaliação não significa, automaticamente, que as informações produzidas serão utilizadas. Dessa forma, o principal motivo pelo qual a avaliação geralmente não atende às expectativas que cria é a presunção de que as condições para o aproveitamento desse tipo de informação estão dadas. Ocorre justamente o contrário: a avaliação é uma atividade que, por suas próprias características, exige que essas condições sejam intencional e meticulosamente criadas, sob pena de comprometer-se todo o esforço despendido (COTTA, 2001).

Não obstante, Faria (2005) aponta outros possíveis fatores que podem interferir na utilização dos resultados da avaliação: existência de crenças e interesses conflitantes na organização que gerencia o programa; ocorrência de conflitos de interesses entre as distintas unidades do programa; mudanças no pessoal encarregado (exemplo, novatos têm prioridades diferentes daquelas vigentes no início da avaliação); eventual inflexibilidade das regras e dos padrões operacionais da organização, que pode impedir a adoção das recomendações feitas quando da avaliação; mudanças nas condições externas, tais como cortes orçamentários e alterações no ambiente político (ANDRIOLA,

et al., 2012). Uma vez superados os fatores impeditivos do emprego da avaliação, Faria (2005) distingue quatro potenciais formas de uso:

- a) **Instrumental** — depende não apenas da qualidade da avaliação, mas também da adequada divulgação de seus resultados e sua inteligibilidade, da factibilidade das recomendações propostas;
- b) **Conceitual** — as descobertas da avaliação podem alterar a maneira como os técnicos entendem a natureza, o modo de operação e o impacto do programa que implementam. Nenhuma decisão ou ação é esperada, pelo menos não imediatamente;
- c) **Instrumento de persuasão** — quando fortalece o apoio para decisões tomadas *a priori*, ocasionando mudanças na política ou programa;
- d) **Esclarecimento** — quando acarreta impacto sobre as redes de profissionais, sobre os formadores de opinião e sobre as *advocacy coalitions*, alterando crenças e ações institucionais, devido ao acúmulo de conhecimento oriundo de diversas avaliações.

Assim sendo, o avaliador deve prever fatores dificultadores da plena execução da atividade de avaliação ou correr o risco de ter insucesso na empreitada. Consoante Preskill e Boyle (2008), o avaliador minimamente preparado deve levar em conta os seguintes:

- Informações não organizadas, defasadas ou não confiáveis sobre os aspectos a serem avaliados;
- Demandas não claramente formuladas (ambiguidade no que se quer de fato avaliar);
- Pouco conteúdo propositivo nos resultados das avaliações;
- Falhas metodológicas no desenho de programas e de suas avaliações;
- Dissenso sobre objetivos da avaliação e da metodologia a ser utilizada;
- Pouco conhecimento acerca dos processos reais de decisão;
- Insuficiente clareza sobre as diferentes abordagens da avaliação;
- Equipes gerenciais pouco familiarizadas com os conceitos, os métodos de avaliação e as técnicas de análise de dados.

Todavia, há outros ruídos envolvendo os atores responsáveis pela proposição, pela implementação e pela avaliação de uma Política Pública, que, em muitas ocasiões, poderão vir a ocasionar dificuldades, obstáculos e incômodos à equipe avaliadora (FONTANIVE, 2013). Preskill e Boyle (2008) realçam alguns aspectos acerca dos quais o avaliador deve estar muito atento:

- Os implementadores de Políticas Públicas em geral têm fortes crenças e convicções sobre a qualidade e a relevância dessas intervenções sociais e, portanto, veem pouca necessidade na avaliação;

- Caso exista conflito entre a avaliação e a execução do programa, a avaliação tende a perder espaço e importância;
- Os implementadores temem ser julgados pela avaliação;
- Alianças e conflitos podem ser alimentados pelos resultados da avaliação;
- Publicização dos resultados de modo atabalhado ou pouco cuidadoso pode gerar conflitos (“*cherry picking*”);
- Orçamentos dos programas raramente preveem recursos para a avaliação destes;
- O tempo destinado à avaliação *versus* o tempo destinado às tomadas de decisões. Enquanto o primeiro é limitadíssimo, o segundo aproxima-se do infinito.

Por fim, cabe destacar a existência de objetivos implícitos, subjacentes à execução dos processos formais de avaliação, que revelam interesses difusos e muitas vezes dissonantes, envolvendo distintos atores, conforme a síntese do Quadro 2.

Quadro 2. Objetivos implícitos que revelam os interesses distintos dos atores envolvidos na avaliação de políticas públicas.

Atores	Objetivos Implícitos
Políticos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atacar as teses dos opositores. ➤ Questionar a eficácia, a efetividade e a eficiência de uma política. ➤ Defender uma política.
Administradores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Protelar uma decisão. ➤ Legitimar uma decisão já tomada. ➤ Aumentar o poder e controle sobre uma intervenção em andamento. ➤ Responder aos órgãos de controle, organismos multilaterais e financiadores.
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumentar seu prestígio e poder. ➤ Promover uma ideia que lhe seja cara. ➤ Obter financiamento para outras pesquisas. ➤ Vender serviços especializados.

Fonte: Adaptado de Preskill e Boyle (2008).

Para concluir a discussão, cabe ressaltar que a avaliação de Políticas Públicas supõe que a equipe avaliadora deva estar atenta aos seguintes aspectos:

- Conhecer profundamente o programa a ser avaliado;
- Conhecer profundamente o contexto no qual o programa será executado;
- Identificar claramente as perguntas de partida da avaliação;
- Não abrir mão do rigor científico;
- Não abrir mão dos princípios éticos envolvidos na pesquisa científica;

- Não abrir mão de dialogar com os *stake holders*;
- Não abrir mão do bom senso como guia para testar hipóteses.

Esse último aspecto associa-se à racionalidade, o guia da atividade científica, e à prudência, o seu freio. A esse respeito, Aristóteles, filósofo grego e professor de Alexandre o Grande, asseverou, certa feita: *o homem prudente não diz tudo quanto pensa, mas pensa sobre tudo o quanto diz.*

4. REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Limitações e desafios à formação do pedagogo na área de avaliação educacional. **Foro Educacional**, v. 25, p. 109-124, 2015.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista (Impresso)**, n. 54, p. 203-220, 2014.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista (Impresso)**, n. 46, p. 141-158, 2012.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 107-126, 2011.

ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: O Caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, p. 65-82, 2010.

ANDRIOLA, W. B. Fatores institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): Estudo dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, p. 22-49, 2009a.

ANDRIOLA, W. B. Psicometria moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 319-340, 2009b.

ANDRIOLA, W. B. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, p. 342-355, 2009c.

ANDRIOLA, W. B. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como Atividades Oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): o Exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, v. 2, p. 82-103, 2009d.



- ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do Ensino Superior brasileiro: Breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, p. 127-148, 2008.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 e 2004 dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 11, p. 129-152, 2006.
- ANDRIOLA, W. B. Breve retrospectiva histórica acerca dos estudos que abordam o viés dos itens de testes psicológicos. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, p. 35-44, 2005a.
- ANDRIOLA, W. B. **Avaliação. Múltiplos olhares em torno da Educação**. Fortaleza, Editora da UFC, 2005b.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n.4, p. 33-54, 2004a.
- ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Sistema de Orientação e Informação (SOI). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 40, p. 332-347, 2004b.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento**, v. 22, n.39, p. 45-55, 2004c.
- ANDRIOLA, W. B. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões. In Mc DONALD, B. C. (Org.). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza, Editora da UFC, 2003.
- ANDRIOLA, W. B. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. **Bordón: Revista de Pedagogía**, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175-183, 2001.
- ANDRIOLA, W. B. Calidad educacional y efectividad escolar: conceptos y características. **Educación em Debate**, v. 39, n. 1, p. 7-14, 2000c.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação: La vía para la calidad educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999a.
- ANDRIOLA, W. B. Considerações sobre a avaliação da aprendizagem. **Cadernos de Educação**, v. 23, p. 88-94, 1999b.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC). **Meta: Avaliação**, v. 4, p. 91-119, 2012.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 17, p. 153-168, 2009.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; LIMA, A. S.; SILVA, J. C. Desenvolvimento de um Protótipo de Sistema Informatizado para Avaliação da Atuação do Docente Universitário: Apresentação de Resultados Parciais. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, p. 198-216, 2012.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 365-382, 2006.

ANDRIOLA, W. B.; BARRETO, J. A. E. Análise métrica de um instrumento de medida da aprendizagem através da Teoria da Resposta ao Item (TRI). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 5, p. 59-74, 1997.

ANDRIOLA, W. B.; CAMPOS, A. S. A avaliação no Ensino Superior: repercussões sociais e superação de desafios. *Educação em Debate (CESA/UFC)*, v. 1, p. 104-117, 2008.

ANDRIOLA, W. B.; LEITE, R. H.; MAIA, J. L. Análise métrica de questões componentes de testes de rendimento: mecanismo de feedback para aprimorar sua elaboração. **Foro Educacional**, v. 21, p. 13-31, 2013.

ANDRIOLA, W. B.; LIMA, C. I. O Papel dos Coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) na Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). **Meta: Avaliação**, v. 5, p. 46-68, 2013.

ANDRIOLA, W. B.; Mc DONALD, B. C. **Avaliação. Fiat lux em Educação**. Fortaleza, Editora da UFC, 2004.

ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. B. Avaliação Institucional na Universidade Regional do Cariri (URCA): breve relato histórico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 11, p. 65-86, 2006.

ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, p. 489-512, 2015.

ANDRIOLA, W. B.; SOUSA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, p. 45-72, 2010.



ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 282-298, 2015.

BARRETO, J. A. E.; ANDRIOLA, W. B. O Mestrado em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará (pp. 173-213). In J. A. E. Barreto; R. V. O. Moreira (Org.). **Razão e fé do carvoeiro. Escritos de Filosofia da Ciência**. Fortaleza: Programa Editorial Casa José de Alencar, 2000.

CASANOVA, M. A. **La evaluación: garantía de calidad del centro educativo**. Zaragoza: Edelvives, 1992.

CASTRO, J. L.; AZCUTIA, J. P. **Evaluación de Centros Docentes. El Plan EVA**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), 1996.

CAVALCANTE, S. M. A.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação da Eficiência dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) através da Análise Envoltória de Dados (DEA). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, p. 290-313, 2012.

CREEMERS, B. P. M. **School effectiveness, effective instruction and school improvement in the Netherlands**. Londres: Cassel, 1996.

DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J.; RODRÍGUEZ, B. **Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 1, p. 113-24, 2004.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). **Avaliação e compromisso público. A Educação Superior em debate**. Florianópolis: Editora Insular, 2003.

DOHERTY, G. D. (Org.). **Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación**. Madrid: Editorial La Muralla S. A., 1997.

ELAM, S. M. The 22nd annual Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. **Phi Delta Kappan**, v. 72, n. 1, p. 42-55, 1990.

EL PAÍS. ¿Se acerca a Europa la Universidad española? **Cuaderno Debate, domingo, 22 de noviembre**, p. 15, 1998.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.



GARCÍA HOZ, V.; PERÉZ JUSTE, R. **La Investigación del Profesor en el Aula**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1989.

HADJI, C. **A Avaliação. Regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

HUBBARD, D. L. Dirección de la calidad total en la educación superior. Aprendiendo de las fábricas (Cap. 8). In G. D. Doherty (Org.). **Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación**. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 1997.

INCE - INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. *Informe Técnico de los Resultados Escolares. Diagnóstico del sistema educativo - 1997. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

IZAGUIRRE, M. M. R. La calidad como meta. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 246, abril, p. 52-57, 1996.

JANNUZZI, Paulo. Sistema de Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: revisitando mitos e recolocando premissas para sua maior efetividade. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, Brasília, n. 5, p. 4-27, 2013.

JORDAN, A. J.; TURNPENNY, J. R. (Eds.). **The tools of policy formulation: actors, capacities, venues and effects**. Edward Elgar Publishing, 2015. 301 p.

LAVOR, J. F.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira. **Revista Ibero-Americana de Evaluación Educativa**, v. 8, p. 233-254, 2015.

LEMOS, V. V. **O critério do sucesso. Técnicas de avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 1, p. 40–55, 2013.

MEC – Ministério da Educação e Desporto. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Texto retirado do World Wide Web inep.gov.br/saeb/default.htm, 2001a.

MEC – Ministério da Educação e Desporto. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Texto retirado do World Wide Web inep.gov.br/enem/default.htm, 2001b.



MEC – Ministério da Educação e Desporto. **O Exame Nacional de Cursos (PROVÃO)**. Texto retirado do World Wide Web inep.gov.br/enc/default.htm, 2001c.

NEVO, D. **Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educacional**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

ORDEN HOZ, A. Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. **Resúmenes del Congreso Internacional de Universidades, julio**, p. 531-539. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1992.

PEREZ JUSTE, A.; GARCÍA RAMOS, R. **Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones**. Madrid: Ediciones Rialp S. A., 1989.

PRESKILL, Hellie; BOYLE, Shanelle. A multidisciplinary model of evaluation capacity building. **American Journal of Evaluation**, v. 20, n. 10, 2008.

REQUENA, A. T. Un modelo de evaluación para centros no universitarios. **Comunidad Educativa**, septiembre-octubre, p. 25-31, 1995.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da Aprendizagem**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

RODRIGUES, M. S. S.; ANDRIOLA, W. B. Saberes elaborados no exercício da autoavaliação participativa: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). **Meta: Avaliação**, v. 2, p. 31-59, 2010.

RODRIGUES, M. S. S.; ANDRIOLA, W. B. Reflexões acerca da atividade de auto-avaliação dos servidores técnico-administrativos. Estudo de Caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n. 3, p. 61-81, 2005.

RODRÍGUEZ, M. A. C. Calidad educacional y evaluación de centros. **Comunidad Educativa**, v. 243, p. 25-31, 1997.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: Office for Standards in Education, 1995.

TYLER, R. W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

VIANNA, H. M. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: Editora Ibrasa, 1989.