

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Marco Antonio de Jesus Machado

**META-AVALIAÇÃO DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO COM O
USO DAS TIC**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PUC/SP**

MARCO ANTONIO DE JESUS MACHADO

**META-AVALIAÇÃO DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO COM O
USO DAS TIC**

Projeto apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para qualificação do título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação da Prof^a. Dra. Isabel Franchi Cappelletti.

Banca Examinadora

São Paulo, de de 2010.

À minha esposa Rosa e meus filhos Gabriel e Pedro, por terem compartilhado da minha luta.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Isabel Franchi Cappelletti, exemplo de vida, fonte de motivação e iluminação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por nunca Ter se esquecido de mim.

A amiga Prof^a Dr^a Leila Rentroía Ianonne, pela confiança e oportunidades de riqueza profissional e pessoal proporcionados em sua companhia ao longo desses anos.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me apoiaram nos momentos mais difíceis da minha vida.

A amiga Prof^a Dr^a Monica Piccione Rios, pelos momentos de partilha, troca e companheirismo.

Ao amigo Prof. Dr. Carlos Rivera Ferreira pela confiança e apoio.

Dentro da noite que me rodeia,
Negro como um poço de lado a lado,
Eu agradeço aos deuses que existem,
Por minha alma indomável.

Nas garras cruéis da circunstancia,
Eu não tremo ou me desespero.
Sob os duros golpes da sorte,
Minha cabeça sangra mais não se curva.

Além desse lugar de raiva e choro,
Paira somente o horror da sombra.
E ainda assim, a ameaça do tempo,
Ainda vai me encontrar e deve me achar destemido.

Não importa se o portão é estreito,
Não importa o tamanho do castigo.
Eu sou dono do meu destino;
Eu sou o capitão de minha alma.

William Ernest Henley

MACHADO, Marco Antonio de Jesus. Meta-avaliação de Projetos em Educação com o uso das TIC. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RESUMO

Esta tese tem como tema a “meta-avaliação de projetos em educação com o uso das TIC”. Sua finalidade é realizar a meta-avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias e do Programa Parceiros na Aprendizagem, preocupando-se com a qualidade desses processos avaliativos.

A meta-avaliação objetiva o aprimoramento metodológico e prático de futuras avaliações de projetos envolvendo as TIC. Esse percurso foi construído com base no pressuposto de que a avaliação faz parte da própria natureza da prática, pois pensar a avaliação é pensar a prática enquanto melhor maneira de aperfeiçoá-la.

A pesquisa conduziu à revisão da evolução do conceito de projeto até a sua inserção na educação, por meio de autores como Jean-Pierre Boutinet e Nílson José Machado. Foi necessário relacionar o projeto com a tecnologia. Para tanto utilizei o conceito de tecnologia presente na obra de Álvaro Viera Pinto. As diferentes concepções de avaliação foram trabalhadas por meio de autores como Jean-Jacques Bonniol e Michael Vial; Isabel Franchi Cappelletti; Ernesto Cohen e Rolando Franco e dos ensaios organizados por Maria Cecília Roxo Nobre Barreira e Maria do Carmo Brant de Carvalho. Por fim, para analisar o uso das TIC na área educacional, recorri a Maria Elisabeth Bianconcini de Almeida.

A pesquisa optou pela abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para lidar com sentimentos, percepções e atitudes humanas, afastando-se assim do rigor da racionalidade. Os procedimentos adotados para a análise foram: a entrevista semiestruturada, instrumento considerado qualitativo, próprio para o estudo de significados subjetivos, e a análise documental, utilizada para conhecer realidade a ser pesquisada, construir categorias de análise para a avaliação e completar informações advindas das entrevistas.

Os dados apontam para a importância dos procedimentos avaliativos em programas e projetos com o uso das TIC, na implantação, no processo e também na análise dos resultados. As avaliações analisadas atenderam a expectativa e foram úteis para as audiências envolvidas. Puderam antecipar problemas e/ou propor soluções às dificuldades encontradas. Os resultados da meta-avaliação podem servir como subsídios para futuros projetos avaliativos, desde que se atente para o cuidado com as dificuldades encontradas, que servirão como ensinamento para futuros projetos.

Palavras-chave: avaliação; meta-avaliação; projeto; programa; Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

ABSTRAT

This thesis has as its theme the "meta-evaluation of projects in Education using ICT". Its purpose is to conduct a meta-evaluation of the Project Management School and Technology as well as the Learning Partnership program, concerning with the quality of evaluation processes.

The meta-evaluation aims to improve the methodological and practical assessments of future projects involving ICT. This course was constructed on the basis of that evaluation is part of the nature of practice as to think the assessment is to think the practice as the best way to improve it.

The research led to the revision of the conceptual evolution of the project until its inclusion in education, by authors such as Jean-Pierre Boutinet and Nilson José Machado. It was necessary to relate the project with the technology. For this I used the concept of technology inserted in the work of Alvaro Viera Pinto. The different conceptions of evaluation have been worked by authors such as Jean-Jacques Bonniol and Michael Vial, Elizabeth Franchi Cappelletti; Ernesto Cohen and Rolando Franco and tests organized by Maria Cecilia Noble Purple Barrier and Maria do Carmo Brant de Carvalho. Finally, to examine the use of ICT in Education, resorted to Bianconcini Elisabeth Maria de Almeida.

The research chose a qualitative approach, because it is more appropriate to deal with feelings, perceptions and human attitudes, thus moving away from the rigors of rationality. The procedures adopted for the analysis were: a semi-structured interview instrument considered qualitative, suitable for the study of subjective meanings, and document analysis, used to understand reality to be researched, construct categories of analysis for the assessment and complete information derived from interviews.

The data suggest the importance of the evaluative procedures in programs and projects with the use of ICT deployment, process, and also the analysis of results. The assessments examined met expectations and were useful for the audience involved, they could anticipate problems and / or propose solutions to problems encountered. The outcome of the meta-evaluation may serve as input for future projects of evaluation, provided that consideration is given to the care of the difficulties encountered, which will serve as an apprenticeship for future projects.

Keywords: assessment, meta-evaluation, project, program, Information and Communication Technologies - ICT.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE PROJETO.....	25
1.1. Projetos Educacionais	36
1.2. A relação entre projeto e tecnologia	39
1.3. Políticas, Planos, Programas e Projeto.....	45
1.4. Metodologia de Projetos.....	48
2. AVALIAÇÃO E META-AVALIAÇÃO DE PROJETOS.....	52
2.1. As diferentes concepções de avaliação.....	57
2.2. A complexidade na implementação de processos avaliativos.....	69
2.3. A meta-avaliação.....	75
3. O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO.....	82
4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	99
4.1. Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	114
4.2. Análise documental.....	117
5. OS PROJETOS INVESTIGADOS E A ANÁLISE DOS DADOS.....	120
5.1. O PROGRAMA PARCEIROS NA APRENDIZAGEM	124
5.1.1. Metodologia	128
5.1.2. Avaliação	136
5.1.3. Resultados, encaminhamentos e lições	138
5.2. O PROJETO GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS.....	145
5.2.1. Metodologia	149
5.2.2. Avaliação	153
5.2.3. Resultados e Conclusões	155
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	160
6.1. Análise das entrevistas do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	162
6.1.1. Arquitetura do processo de avaliação	162
6.1.2. Contribuição para a formação na avaliação.....	170
6.1.3. Gestão do processo de avaliação.....	174
6.2. Análise das entrevistas do Programa Parceiros na Aprendizagem.....	178
6.2.1. Arquitetura do processo avaliativo	178
6.2.2. Contribuição para a formação na avaliação.....	184

6.2.3. Gestão do processo de avaliação	189
6.3. Análise documental do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	191
6.4. Análise documental do Programa Parceiros na Aprendizagem	194
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
7.1. Lições.....	205
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXO:	221
I. Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias:.....	221

INTRODUÇÃO

A avaliação de programas e projetos em educação com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC configura-se como um caminho para compreender e utilizar corretamente tecnologias, por meio da análise crítica das ações e do seu uso em programas e projetos. O conhecimento tecnológico e suas diversas aplicações contribuem para a melhoria dos resultados avaliativos. Como o desenvolvimento e as inovações nesse campo são velozes, a meta-avaliação¹ desses programas e projetos adquire importância relevante na busca de processos avaliativos que saibam lidar com a complexidade e com tecnologias inovadoras.

O início do século XXI caracteriza-se como a era da globalização e da informação. Nesse mundo globalizado e informatizado, o acesso ao conhecimento e à tecnologia é capital valorizado, pois possibilita modos de produção mais avançados, e conduz empresas e nações com alta tecnologia a uma posição superior e privilegiada economicamente. O investimento em tecnologia e comunicação é condição fundamental para a permanência competitiva de qualquer nação nesse complexo sistema social e econômico.

Segundo Drucker (1993), na nova economia da sociedade do conhecimento, os meios de produção tradicional como o capital, a terra e a mão de obra são substituídos pelo conhecimento, o único recurso significativo. A geração de riqueza não advém do capital e da mão-de-obra, mas pela aplicação do conhecimento no trabalho, gerando produtividade e inovação.

No campo da educação, é marcante o advento de programas e projetos educacionais de formação de educadores com o uso das TIC, especialmente dos computadores, um recurso de alta tecnologia que tem potencializado processos de ensino/aprendizagem e avaliação, o que pode ser evidenciado pelo uso de

¹ De acordo com Scriven (1969), meta-avaliação é avaliação do valor e do mérito de uma avaliação.

ambientes de aprendizagem tal como o *Moodle* e *TelEduc* e ferramentas como o hipertexto, *email*, o fórum e a lista de discussão. A utilização dos computadores nas escolas iniciou-se na década de sessenta por meio da colaboração entre os educadores da Universidade de *Stanford*, na Califórnia e da *International Business Machines Corporation* (IBM) ², os que introduziram a chamada Instrução Assistida pelo Computador (CAI - *Computer Aided Instruction*). Os obstáculos iniciais, devido a gastos e dificuldades de obtenção dos equipamentos, foram superadas com o surgimento dos computadores pessoais, mais baratos e potentes, e com a expansão da Internet e da *World Wide Web* (rede de computadores interligados).

Os computadores, utilizados em grande parte nas escolas de muitos países, permitem o uso de várias ferramentas que podem auxiliar o ensino e a aprendizagem.

Na sala de aula o computador auxilia nos processos de ensino e aprendizagem por meio da utilização de apresentações de *slides*, apresentações em *flash* etc., na comunicação por meio de *email*, *chat*, fóruns, skype etc., no acesso a conteúdos digitais por meio da leitura de CD-ROM e *pen-drive* etc., no acesso a *World Wide Web*, permite acesso a vários conteúdos e documentos informativos em formato.doc, .xls etc., na utilização de *softwares* educativos, etc.

Na gestão escolar o uso da tecnologia auxilia o funcionamento da escola na organização de dados, no registro da vida escolar do aluno, na digitalização de documentos, na informatização da biblioteca, no controle do patrimônio, estoque e materiais, na avaliação educacional e institucional, na realização e gestão de programas e projetos, na comunicação externa e interna, na formação de professores e funcionários, etc (VALLIN; RUBIN, 2007).

Todavia, não bastam os equipamentos na escola, se não houver pessoal capacitado para utilizá-lo. Daí a importância do desenvolvimento de programas e

² Enciclopédia Encarta. Disponível em:
<http://encarta.msn.com/encyclopedia_761553343/computeraided_instruction.html.> Acesso em: 04 jan. 2009.

projetos que promovam a formação de professores e demais profissionais da educação para o uso e incorporação dessas tecnologias. Algumas nações enfrentam os desafios das áreas de educação, ciências e tecnologia com menos recursos do que outras, pois os processos educativos e as formas de conhecimento são desigualmente distribuídos entre as classes e grupos sociais devido a diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico³. Para evitar a reprodução de desigualdades é necessário democratizar e socializar os meios que facilitam o desenvolvimento de uma educação de qualidade que permita aos alunos das classes menos privilegiadas acesso a mesma qualidade de ensino dos alunos das classes dominantes.

Qualidade da educação, educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, *educação e qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (FREIRE, 2001, p. 43-44)

A criação de programas e projetos educacionais com o uso de computadores desponta como uma das soluções para esta questão, pois permite a comunicação

³ Para Baudelot (1991, p. 36) “Os obstáculos encontrados não têm sua origem na “resistência à mudança dos professores” ou na “força de inércia do sistema”: devem-se muito mais fundamentalmente às funções sociais reais do sistema escolar nas sociedades burguesas”. O uso da tecnologia em educação é amplamente defendido nos países desenvolvidos e criticado nos países subdesenvolvidos, pois há necessidades básicas mais prementes a serem atendidas. A primeira vista o uso das TIC em países em desenvolvimento é realizada para satisfazer a preferência de alguns educadores em detrimento de outras necessidades educacionais escassas e julgadas básicas no contexto precário em que vivem, ou seja, eticamente, uma preferência pode não sufocar uma necessidade humana. Segundo Dussel (2002, p. 265), “as éticas pensadas partir do “centro capitalista” (também no “capitalismo tardio”) as normas decididas podem *obviamente* efetuar-se, porque os atuantes têm capacidade tecnológica e econômicas de realizá-las. Pelo contrário no mundo capitalista periférico, muitas normas adequadas, fundadas material e formalmente, não são “factíveis”: por subdesenvolvimento tecnológico, por incapacidade econômica (devido à transferência estrutural de valor para o centro do sistema), por falta de autonomia política (dada à situação neocolonial), etc.” Para que as TIC sejam factíveis é necessário desenvolvimento tecnológico e econômico.

em locais de difícil acesso, de origem pobre possibilitando a diminuição do abismo existente entre a qualidade de ensino de classes pobres e ricas. O acesso à informação e à produção de conhecimento não é privilégio, mas direito de todos.

A utilização dessa ferramenta, como forma de inserção social das camadas menos favorecidas da população mundial, é o objetivo de organizações governamentais e não governamentais. A organização não governamental OLPC⁴ (Um *Laptop* por Criança), fundada por Nicholas Negroponte, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), é um exemplo. Preocupado com a formação de crianças no mundo, notadamente dos países em desenvolvimento, acredita que pode explorar a capacidade inata das crianças para aprender, partilhar e criar sua própria aprendizagem por meio dos computadores. Assim seu projeto consiste no desenvolvimento de computadores portáteis a preços menores que os de mercado, como uma forma de abrir à maioria das crianças pobres uma janela para o mundo. Esse projeto já atraiu a atenção de vários países, dentre eles o Brasil, que já iniciou essa experiência em algumas escolas, testando vários modelos de *Laptop* para desenvolver o Projeto UCA⁵ (um computador por aluno). O objetivo é levar a informática às camadas menos favorecidas para assim facilitar a aprendizagem, criar novas dimensões de acesso à informação, e possibilitar o aprendizado por meio de tendências pedagógicas inovadoras, na direção da construção do conhecimento, a partir de aprendizagens significativas.

O uso das TIC em educação oferece novas maneiras de ensinar e aprender e de gerir a escola, pois aumenta a capacidade de comunicação entre as pessoas, abre espaço de criação, possibilita organizar, armazenar, analisar, relacionar, adquirir, aplicar e transmitir uma determinada informação entre outras possibilidades.

A incorporação de tecnologias nas atividades da escola envolve distintos aspectos da gestão decorrentes do efeito de gerir, administrar, proteger, manter, colocar em ordem, ou seja, de tornar utilizáveis os recursos

⁴ <http://www.laptop.org/>

⁵ O Projeto UCA é uma iniciativa do Governo Federal em negociação com a organização não-governamental OLPC (One Laptop Per Child).

tecnológicos. Isto significa registrar, organizar, recuperar e atualizar as informações; produzir estratégias de comunicação e participação; abrigar e administrar as atividades, conteúdos e recursos; gerir ambientes e processos de avaliação; estabelecer novas relações com a história, consigo mesmo, com o mundo e com o saber. (ALMEIDA, 2005)

Embora os artefatos tecnológicos possam traduzir-se em meios tais como livros, rádio, televisão, e outras mídias, quando se fala em TIC minha referência maior são os computadores, *softwares*, e a comunicação em rede via Internet, que interliga vários usuários em âmbito mundial. Para o sociólogo Pierre Levy (2007)⁶ essa rede virtual é uma ferramenta para aprofundar a democracia e ampliar o conhecimento coletivo. Assim deve ser vista como o início de uma civilização centrada na inteligência coletiva. Nessa perceptiva, o computador é visto como um hiperdocumento vivo em expansão permanente e a Internet como uma rede análoga às conexões entre os neurônios humanos.

Por meio do computador é possível alcançar o que Levy (1996) denomina de tecnodemocracia, ou seja, o retorno à democracia participativa por meio da inteligência coletiva, na qual a interação social dominante é chamada de rede, “o ciberespaço é um meio onde será possível se consolidar a tecnodemocracia, ou seja, uma nova formação política onde a tecnologia da eletrônica tornará viável o desenvolvimento de comunidades inteligentes capazes de se autogerir” (SILVA; TANCMAN, 1999 p. 62).

Percebe-se, porém, que, por trás dos objetivos educacionais, pode haver vários outros interesses. Para Buckingham⁷ (2008), o interesse por inserir

⁶ Pensador nascido na Tunísia e hoje radicado no Canadá. Formou-se em Sociologia e Ciência da Informação e da Comunicação na Sorbonne, em Paris, e, atualmente, é professor titular do Departamento de Comunicações na Universidade de Ottawa, no Canadá. Os comentários do autor fazem parte de uma entrevista por telefone, direto do Canadá. O autor comentou sobre a palestra que faria em Porto Alegre. Zero Hora. Cultura - Por Gabriel Brust, 2007.

In: <<http://pontonet.com.br/ico/index.php/2008/10/entrevista-o-profeta-da-cibercultura-pierre-levy-sociologo/>> Acesso em: 02/05/2008.

⁷ Diretor do Centre of the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, London University.

computadores nas escolas é comercial, motivados por empresas que visualizam na Educação um mercado para os seus produtos. Em sua opinião há poucas evidências de que o uso da tecnologia aumenta o desempenho dos alunos, além do que, há significativas desigualdades tanto no acesso como na qualificação e competência para utilizá-la. Assim é necessário fornecer aos alunos e professores, a formação necessária para poderem usar, entender corretamente e ter uma visão crítica dessa tecnologia, de forma que compreendam “como a informação é produzida, disseminada e consumida e como ela adquire significado” (op.cit., p.11), ou seja, trata-se de considerar as dimensões éticas, políticas, sociais e culturais da tecnologia e não apenas considerá-la como técnica.

Nesse contexto de busca por significado, a avaliação representa um processo sistemático de análise crítica que, no campo tecnológico, mostra-se vital para a sustentabilidade, aperfeiçoamento, inovação e transformação de programas e projetos com o uso de tecnologias da informação e comunicação, pois permite analisar, compreender e transformar, de maneira contextualizada suas dimensões e implicações. Os processos de avaliação podem: explicitar os fenômenos analisados, realizar julgamentos, desencadear intervenções, refletir criticamente sobre a prática e constituem um processo de negociação e aprendizagem entre as várias audiências na busca por melhoria.

“A avaliação tem um caráter desvelador cuja ressonância perdura durante um grande espaço de tempo, oportunizando intervenções apropriadas, necessárias e subsequentes” (IANNONE, 2002, p. 59).

Tradicionalmente, as avaliações de programas e projetos educacionais têm se caracterizado por modelos meritocráticos e racionais que objetivam o juízo sobre sua qualidade interna e funcionamento, bem como a relevância e impactos dos seus resultados, funcionando como instrumento de medida.

A transição para uma perspectiva mais ampla passa a focalizar o contexto e o grande número de variáveis presentes nos programas educacionais, a consideração dos diferentes sujeitos sociais, a perspectiva fenomenológica e antropológica, a

negociação de sentidos, os estudos qualitativos, superando “designs” de ‘controle’ de pesquisas com base psicológica, os modelos formais positivistas e a postura neutra (BARRETO; PINTO, 2001).

Não há um único modelo de avaliação, “pensar um modelo de avaliação é – pelo menos em avaliação - utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas correntes” (BONNIOL; VIAL, 2001, p.11). Trata-se de um modelo de pensamento adotado pelos envolvidos, que traduz uma visão de mundo, uniformizando discursos e práticas. Um modelo é sempre impessoal, não tem autor, possui um período hegemônico no campo científico e sucumbe sob influência de um novo modelo emergente.

Sob a tutela da perspectiva racionalista de cunho positivista, a avaliação de programas e projetos caracterizou-se, inicialmente, apenas como instrumento gerencial para tomada de decisão e para a racionalização da administração, no sentido de buscar maior eficiência e eficácia nos resultados em relação aos objetivos pretendidos, visando à melhor relação custo/benefício, ou seja, maior produção ao menor custo. Este modelo de avaliação coloca em foco em que medida os objetivos foram alcançados. Necessita por isso de metas claras, para poder classificar e definir os comportamentos esperados e elaborar ferramentas confiáveis para mensurá-los. Esse modelo racionaliza a prática humana na procura por estabelecer critérios de comportamento observáveis e mensuráveis, numa tentativa frustrada de prever com exatidão o comportamento humano, desconsiderando a subjetividade.

A racionalização não leva em conta os princípios envolvidos na estruturação dos processos analisados, ignora conflitos e relações de poder, situa-se num nível meramente técnico, descarta a subjetividade, os juízos de valor, ocultando as dimensões políticas e ideológicas. Avaliar, nessa perspectiva, é fazer uso da máscara da neutralidade e da universalidade, reduzindo o comportamento humano a um processo regulado por leis e pelo encadeamento lógico dos conceitos. Este modelo prioriza os resultados em avaliação e, ao mesmo tempo, pré-determina uma ação humana desejada. Nesse modelo, estabelecer um comportamento desejável em avaliação é ignorar a qualidade humana de fazer sua própria história e não levar

em conta sua capacidade de superar as contradições inerentes a uma sociedade complexa e marcada por enormes desigualdades. O ser humano não é um ser acabado, concluído, previsível e de fácil manipulação e controle, ao contrário, é um ser impreciso. Por isso é capaz de trair a lógica e apresentar resultados imprevisíveis, já que pode construir seu próprio destino, ao colocar em prática sua capacidade de imaginar, inventar, criar e recriar, descobrir e redescobrir, conhecer e reconhecer-se, enquanto sujeito e senhor de suas ações. Trata-se, segundo Freire (2002), de um ser que problematiza o futuro por não considerá-lo inexorável.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade, não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. (FREIRE, 2002, p. 58).

Ater-se tão somente a resultados é dissociar-se do processo da ação e valorizar apenas o produto. A avaliação nesse sentido exerce apenas sua função de poder e traduz-se como um instrumento de dominação. O devaneio por objetividade mascara interesses ocultos e coloca o avaliado à mercê do juízo e interesse do avaliador. É por esse caminho que a ideologia⁸ dominante e o imaginário empresarial penetram na avaliação e introduzem a racionalidade, reduzindo a avaliação a procedimentos meramente técnicos.

Em avaliação o que justifica a referência escolhida é o objetivo visado que pode almejar uma qualidade, um valor ou um número, ou seja, não há oposição

⁸ Abbagnano, 1962 p. 506: "O termo foi criado por Destut de Tracy (*Idéologie*, 1801) para indicar "a análise das sensações e das ideias" segundo o modelo de Condillac. A ideologia constitui-se aquela corrente filosófica que marca a passagem do empirismo iluminístico ao espiritualismo tradicionalístico e floresceu na primeira metade do séc. XIX. Como alguns dos ideologistas franceses lhe fossem hostis, Napoleão empregou o termo em sentido depreciativo, entendendo, com eles, aos quase "doutrinários", isto é, pessoas carecedoras de senso político e em geral sem contato com a realidade (Piçavet, *Les idéologues*, Paris, 1891). Deste ponto começa a história do significado moderno do termo que é empregado para indicar, não qualquer espécie de análise filosófica, mas uma doutrina, mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que deles se servem. A noção de Ideologia, neste sentido, tornou-se na segunda metade do séc. XIX, uma noção fundamental do marxismo e um dos seus maiores instrumentos polêmicos contra a cultura denominada 'burguesa'."

entre critérios quantitativos e critérios com indicadores qualitativos, pois o quantitativo só assume sentido em função do qualitativo do qual é um indicador entre outros possíveis. A quantificação dos critérios comporta passos de subjetividade, porque implica em transformar o critério quantitativo, por meio de escolhas subjetivas.

Toda avaliação qualitativa supõe no avaliador *qualidade metodológica*. Isto significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é contradição lógica de quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. Qualidade e quantidade são, pois, pólos contraditórios – como quer a dialética –, não extremos contraditórios, que apenas se excluem (DEMO, 2008, p. 35).

Diante dos questionamentos, surgem posteriormente modelos emergentes que vêem a avaliação como um processo dinâmico de reflexão sobre a prática, num movimento constante e permanente entre o agir, refletir e agir novamente.

Sob essa ótica os valores, as políticas, assim como capacidades, competências e operações mentais são consideradas inerentes ao fenômeno avaliado e não são factíveis de mensuração. Esse modelo supera a mera aferição e instala-se numa dimensão voltada para a aprendizagem e transformações de qualidade. Trata-se de ver a avaliação como um processo de formação, cujo foco está centrado no desenvolvimento e melhoria daquilo que se avalia, pois amplia a concepção de avaliação para além da medida, reconhecida como avaliação formativa. É entendida como um processo de investigação que implica reflexão sobre a prática, contribuindo para a mudança e melhoria da qualidade do objeto em situação.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática, enquanto objeto de análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 2002, p. 44)

Todavia, inicialmente, a avaliação formativa foi tratada sob a ótica da gestão e do tecnicismo. Nela a melhoria é alcançada pelo controle, tendo em vista o programa e os resultados esperados, sendo conhecida nesse período como um modelo de avaliação a serviço da formação. Ela representou uma prática avaliativa preocupada com a aprendizagem, pois não considera somente o resultado visto que seu interesse é pelos procedimentos operacionais, procurando desvios que devam ser eliminados. O avaliador, aqui considerado como formador e agente de transformação do outro, garante a melhora por meio do controle, ou seja, ensina a autorregulação, promovendo a aprendizagem do autocontrole dos procedimentos para atingir o produto final.

O formador acredita-se obrigado a viver como agente de mudança e, ao confundir objetivos e meio, organiza os conteúdos de formação para transformá-los em peças de uma máquina de transformação obrigatória. Para escapar da figura do informador, corre o risco de adotar (com uma atitude impositiva ou sedutora) dispositivos que privilegiam o planejamento, o estabelecimento de objetivos e a imposição de indicadores.(BONNIOL; VIAL, 2001, p. 297).

Já a avaliação formativa, discutida atualmente, conforme Perrenoud (1999) e Hadji (2001), auxilia a mudança qualitativa por meio de ações reflexivas sobre o que precisa ser modificado, num movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse movimento exige um distanciamento reflexivo do objeto, e é realizado por meio de um olhar retrospectivo de quem reflete sobre a reflexão na ação (SCHON, 1995), promovendo desse modo uma autoaprendizagem adquirida na reflexão sobre o fazer.

A presente pesquisa realiza a meta-avaliação de dois processos avaliativos: a avaliação do “Projeto Gestão Escolar e Tecnologia” e a avaliação do “Programa Parceiros na Aprendizagem”.

O Projeto objetivava a formação de gestores escolares e o Programa destinava-se a promover a inclusão digital e social à comunidade escolar.

A avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias deu-se por meio de uma

equipe interna⁹, e foi realizada em parceria com Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a Microsoft Brasil¹⁰, sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUCSP.

Este Projeto visou não só à formação do gestor da escola pública por meio do estudo da sua responsabilidade como educador, como do papel do professor e do aluno diante das novas tecnologias, das alternativas frente aos modelos de gestão participativa e democrática e aos novos paradigmas organizacionais. Objetivava ainda proporcionar-lhes o domínio de: linguagens interativas, ferramentas digitais avançadas e uma série de outros recursos advindos de novas tecnologias da informação e comunicação, visando outras dimensões e interlocuções em seu trabalho.

A avaliação do Projeto exigiu tanto a abordagem de métodos quantitativos quanto qualitativos. Permitiu cruzar diversas análises e identificar aproximações, afastamentos, contradições e singularidades nos dados, constituindo-se um aprendizado no que se refere à avaliação de Projetos e Programas com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, na perspectiva da pesquisa qualitativa. A avaliação adotada critica o modelo de avaliação que tem marcado as avaliações públicas em geral, e que costumam buscar indicadores de controle, tais como eficiência, efetividade e produtividade, usados em geral para manutenção de poder.

Os desafios e obstáculos encontrados no processo de avaliação aprofundaram o conhecimento sobre o tema. Seus resultados permitiram visualizar a importância dos processos avaliativos no planejamento, a execução de programas e projetos de qualquer natureza e o valor de definir, já na concepção o que se vai

⁹ Prof^a. Dr^a Isabel Franchi Cappelletti - Titular do Departamento de Tecnologia da Educação; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e coordenadora da equipe de avaliação; Prof^a Dr^a Mônica Piccione Gomes Rios – Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP; Prof. Ms. Marco Antonio de Jesus Machado - doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

¹⁰ Projeto realizado pela PUCSP, em parceria com Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a Microsoft Brasil, nos anos de 2004 a 2006.

avaliar, pois “a avaliação está presente dialeticamente em todo o processo do planejamento: quando se inicia a ação planejada, inicia-se concomitantemente sua avaliação, independentemente de sua formalização em documentos” (BAPTISTA, 2003, p. 113). Uma avaliação desse tipo assume os problemas problematizando-os, pois seu objetivo é transformar as contradições em paradoxos férteis e em sínteses interrogativas.

Uma adequada metodologia de avaliação deve investigar em primeiro lugar os ganhos e os pontos de estrangulamento que dificultam a obtenção de outros ganhos que poderiam ser atingidos. Ganhos e dificuldades devem ser avaliados em função das expectativas anunciadas ou não nos projetos. Essas questões apontam para a necessidade de um amplo processo de avaliação que considere a participação dos envolvidos na implementação de projetos. Os resultados obtidos, quando comunicados de forma transparente aos financiadores, aos propositores e aos envolvidos, problematizam e ressignificam as ações ao longo do desenvolvimento do projeto. (Parecer avaliativo final do Projeto Gestão Escolar e Tecnologia – julho de 2004 – novembro de 2006, p. 5).

Segundo a avaliação do Projeto, a formação realizada junto aos gestores com o uso das TIC respeitou os diferentes tempos de aprendizagem, estimulou a reflexão na direção do desenvolvimento da autonomia, promoveu o domínio das ferramentas e do ambiente virtual e a satisfação com o trabalho coletivo, colaborativo e interativo.

O relatório de avaliação do referido Projeto aponta que a integração das TIC na organização escolar e curricular se reflete tanto na gestão pedagógica, quanto na administrativa. As repercussões na gestão pedagógica manifestam-se: a) na utilização de *softwares* educacionais e da Internet na preparação das aulas; b) nas criações de documentos digitais tais como provas, plano de ensino e atividades; c) na fonte de consulta teórica; d) no desenvolvimento de projetos educacionais; nas publicações na Internet; no domínio do computador e de *softwares*; e) nas resoluções de tarefas; na produção e apresentação de textos; f) na criação de jornais, histórias em quadrinhos e videoclipe; g) na interação com outras escolas, alunos e professores; etc.

Em relação às repercussões na gestão administrativas, por sua vez, relata que são visíveis nos departamentos administrativos que demandam grande controle.

O resultado avaliativo do programa e projetos citados mostrou que a tecnologia favorece: a administração escolar, a organização e o acompanhamento do desempenho dos alunos, a elaboração do orçamento, controle e prestação de contas, o controle do almoxarifado, o acesso a documentos legais e institucionais, a comunicação com órgãos públicos, professores, alunos e pais, a divulgação da escola, seus eventos e sua proposta pedagógica e a consulta e organização da biblioteca entre outras coisas.

A experiência adquirida com a avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias credenciou-me a compor a equipe¹¹ de avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem, uma iniciativa da Microsoft em parceria com a UNESCO, cujo objetivo é implantar o acesso às tecnologias da informação e comunicação na Educação e capacitar formadores nessas mesmas tecnologias, objetivando o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam o acesso universal à educação de qualidade.

O Programa¹² Parceiros na Aprendizagem é composto pelos Projetos Aprender em Parceria, Aluno Monitor, Gestão Escolar e Tecnologia, e Objetos de Aprendizagem. Trata-se de uma iniciativa lançada mundialmente pela Microsoft para proporcionar a inclusão digital e social na educação pública e desenvolver o potencial de gestores, educadores, estudantes por meio de tecnologias, apoio pedagógico especializado e capacitação.

A avaliação desse Projeto apresentou um caráter “qualiquantitativo”. Utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados: 1) o grupo focal; 2) o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, uma proposta para organização e tabulação de dados qualitativos e

¹¹ Prof^a. Dr^a. Leila Rentroia Iannone – Doutora em Educação: Currículo (PUCSP), Pedagoga, licenciada em Letras, especialista em avaliação e coordenadora da equipe de avaliação; Prof. Ms. Marco Antonio de Jesus Machado – Mestre em Educação: currículo (PUCSP), Pedagogo e Filósofo; Patrícia Prioli Borges - Tecnóloga em Processamento de Dados.

¹² Programas e projetos são modalidades de intervenção que diferem quanto ao tempo e à dimensão. Um programa é composto por vários projetos. Já o conjunto de projetos com os mesmos objetivos é denominado de programa. O plano é mais abrangente ainda e é composto por programas afins. Trataremos dessa diferença novamente no 2º capítulo.

quantitativos de natureza verbal, obtidos do depoimento de vários sujeitos; 3) o *software* QualiQuantisoft¹³, um *software* de análise para apoio a pesquisas “qualiquantitativas”, aplicado na organização de respostas colhidas no grupo focal, na criação do discurso do sujeito coletivo e nos questionários constituídos de questões abertas e fechadas.

A característica inovadora dessas avaliações suscitou-me a realizar a meta-avaliação¹⁴ do Programas e Projetos citados, pois pesquisas realizadas no Google, Scielo e outras ferramentas de busca digitais de 2007 a 2010, indicam pouca literatura sobre a avaliação de programas e projetos educacionais com o uso de computadores. Estudos nesse sentido trarão contribuições significativas para: 1) o delineamento de avaliações de programas e projetos educacionais que utilizem as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC; 2) a compreensão dos mecanismos que qualificam as avaliações voltadas para essa questão; 3) a escolha de critérios nos processos de licitação governamentais que exijam o uso dessas tecnologias; 4) a escolha de modelos, técnicas e estratégias de avaliação envolvendo programas e projetos dessa natureza; 5) o avanço do conhecimento de utilização das TIC.

A análise qualitativa foi privilegiada, pois ela vem ao encontro das propostas avaliativas enunciadas até aqui, porém não se pretende abster, caso seja necessário, de análises quantitativas. A pesquisa vai problematizar o sentido da avaliação de caráter qualitativo, segundo a perspectiva das audiências que solicitaram a avaliação e dos participantes do Programas e Projetos já referidos.

O problema dessa pesquisa é investigar se a avaliação contribuiu para a melhoria do programa e projeto em processo e que contribuições ela forneceu, ou seja: qual foi a qualidade do processo de avaliação?

¹³ QualiQuantisoft. Referência em <<http://www.spi-net.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2007.

¹⁴ Para Scriven (1969), meta-avaliação é avaliação do valor e do mérito de uma avaliação.

O objetivo é saber se a avaliação realmente contribuiu ou não para a melhoria do Programas e Projeto investigados, se ofereceram contribuições, ganhos e quais foram os fatores que favoreceram ou obstaculizaram essas possibilidades. Com a meta-avaliação pretende-se responder as seguintes questões:

- os procedimentos avaliativos foram apropriados e deram repostas interessantes para o Programa e Projeto analisados?
- o desenho da avaliação correspondeu às expectativas dos administradores e audiências?
- A avaliação pode servir de referencial e ser replicada em outros contextos.
- a avaliação serviu para solucionar ou antecipar possíveis problemas trazendo conhecimentos e compreensão de fatores associados ao êxito ou ao fracasso dos resultados esperados?
- a avaliação orientou o andamento do Programa e Projeto analisados, e colaborou para apontar as razões do seu êxito ou fracasso. Possibilitou investigar os imprevistos (positivos ou negativos) da intervenção?
- as informações advindas da avaliação realmente foram úteis e relevantes para os administradores, e se puderam apoiar seus juízos sobre o mérito e o valor dos diferentes aspectos do Programa e Projeto analisados?

1. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE PROJETO

Etimologicamente, segundo Machado (1997), a palavra projeto origina-se do *latim projectus*, e relaciona-se com a ideia de trajeto, um caminho a percorrer, uma proposta para atingir um fim. O autor relaciona-a ainda com a ideia de inteligência, pois o projetor é algo inerente ao humano. O homem é o único animal que pode projetar. O autor relaciona projeto com a ideia de jogos e utopia, pois um projeto é sempre uma aposta no futuro, uma ilusão¹⁵, um imaginário racional, devido ao seu caráter operatório. Todo projeto nasce de um esboço, desenho ou qualquer outro meio simbólico que exprima uma intenção, trata-se de um plano que se materializa por meio da escrita.

O projeto é o que dá sentido a uma determinada ação que passa a ser pensada de modo não aleatório. A ação, assim regulada, pode ser produto de indivíduos isolados ou em grupos, e é marcada por uma conduta de antecipação, assemelhando-se a tudo que é criativo, inovador, autônomo e idealizador.

Não se trata de uma simples previsão que anuncia fatos que poderão ocorrer, mas de algo a ser realizado, uma abertura para o novo, para o possível, ou seja, para aquilo que poder ser criado. Projetar é lançar-se para frente, para o futuro, num ato de escolha de caminhos em prol de uma determinada meta; “[...] não há projeto sem futuro e, simetricamente, sendo a realidade uma construção humana, pode-se afirmar também que não há futuro sem projeto.” (MACHADO, 1997, p. 64)

Na visão de mundo até o século XVII, a condição humana era determinada pelas contingências e fruto do destino e de uma vontade divina. O Iluminismo trouxe a possibilidade de intervenção do homem em sua própria história, no sentido de aprimorá-la e construí-la, interferindo em sua própria existência. O destino não mais determinaria o futuro da humanidade, que não mais seria refém das circunstâncias.

¹⁵ O autor comenta que, em geral, o ser humano quer viver iludido e não desiludido.

Nesta concepção de mundo, o homem vê-se como sujeito, capaz de direcionar seus caminhos e planejar ações que impeçam o seu Eu de ficar à deriva e ao sabor da conjuntura dos acontecimentos. Esse esforço de realizar a si próprio está ligado à noção de projeto.

O projeto ganha importância no século XVIII com a chegada da tecnologia industrial, pois articula concepção e prática, permitindo gerir uma complexa gama de técnicas, ofícios e a sua conseqüente coordenação. A partir dessa época, o projeto é cada vez mais uma atividade complexa, devido aos grandes projetos que costumam envolver várias especializações, tais como: obras arquitetônicas de grande porte, fabricação de navios, aviões, carros etc.

Este século, também chamado de século das Luzes, foi palco da Revolução Francesa e caracterizou-se pela crítica do que se pensava até então em termos de literatura, moral, política e filosofia. Trata-se da recusa do dogmatismo e do advento dos homens de ação, que doravante irão teorizar e pôr em prática seus projetos, inspirados pela função prática da razão. Eleita como fonte de liberdade do homem, a razão engendra a consciência do humano, que percebendo seus limites e seu inacabamento, esforça-se por realizar a si próprio, por meio da consciência de si e do objeto, orientada para a intencional realização de si mesmo. Tal empreendimento marca aquilo que é essencial no projeto, o Eu introjeta o objeto a dar forma e se coloca frente a frente com a realidade exterior para projetá-lo, num esforço por liberdade e por uma maior interação entre o sujeito e o objeto.

O absoluto do futuro humano e existencial é o projecto, a unidade dialética da consciência e do seu outro; esta unidade dialéctica, que faz do projecto uma realidade reconciliando o idealismo e o realismo, caracteriza-se da seguinte maneira: o Eu coloca em si mesmo o Não-Eu (aspecto subjetivo do projecto concebido como criação pessoal), mas, ao mesmo tempo, coloca-se a si próprio em face do Não-Eu (aspecto objectivo do projecto reenviando para uma realidade exterior incontornável). (BOUTINET, 1990, p. 42)

Na metade do século XX o conceito de projeto ressurge com o idealismo alemão e com a ideia da intencionalidade da consciência humana, ou seja, como o

homem descreve, compreende e interpreta os fenômenos que se apresentarão à sua percepção. Nasce aí a fenomenologia, cujos principais filósofos, segundo Boutinet (1990) são Franz Brentano, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty. Para Husserl (1950, 1970, 1980) o projeto é o que eu represento na intencionalidade da consciência, não é a cópia do objeto, mas sim a minha relação com o mesmo, portanto não há uma representação única, fidedigna e perfeita. O conceito de intencionalidade é o que marca a fenomenologia.

Heidegger (1964, 1964-a, 1975) volta-se para a questão da existência humana. Eu só me percebo no mundo pela atividade projetiva, pela consciência do ser presente, passado e futuro. “O projeto diz sempre respeito, e segundo toda a sua amplitude, à revelação do ser-no-mundo.” (BOUTINET, 1990, p. 53). É pelo projeto que o homem revela o mundo e revela a si mesmo, ou seja, o ser do homem neste mundo. O eu se lança no mundo por meio de um projeto, de uma possibilidade de projeção. O projeto é o que torna possível a capacidade do vir a ser. Mas este projeto também está marcado pela possibilidade de queda e pela desilusão, frente à impossibilidade de estar a altura do quer ser.

O filósofo alemão Bloch (2005) em seu livro *Princípio da Esperança* considera a consciência antecipadora como aquela que: 1) torna os sonhos possíveis; 2) mantém a esperança; 3) permite combater sentimentos de opressão e alienação; 4) visualiza o que procura e procura inspiração e explicação para o que quer atingir no futuro; e, por fim, 5) é próxima a ideia de projeto. Para o autor a utopia¹⁶ é concreta, pois manifesta as possibilidades no mundo, estruturando a esperança, a qual “é constitutiva do ser humano, não como uma espécie de essência abstrata, mas sim acontecendo na prática social daqueles que buscam modificar o estado de coisa vigente.”¹⁷

¹⁶ Análogo a esta posição, Freire (1992) designa esta utopia como inédito viável, trata-se de um sonho, uma utopia, que só se realiza a partir da práxis libertadora e da reflexão na ação.

¹⁷ Vieira, Antonio R. Princípio esperança e a “herança intacta do marxismo” em Ernest Bloch. In: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao6/Antonio_Rufino.pdf. Acesso em: 04 jan. 2010

Sartre (1947), filósofo francês, retoma a questão. Seu interesse está no homem e não no ser, e quando chega ao ser do homem não se preocupa em saber o que ele é, mas como ele se revela. O homem é aquilo que se torna pela capacidade de se desligar do que é.

O homem é, antes de mais nada, um projeto que se vive subjetivamente, em vez de ser um creme, qualquer coisa podre ou uma couve-flor; nada existe anteriormente a este projeto; nada há no céu inteligível, o homem será, antes de tudo, aquilo que terá projetado ser. (SARTRE, 1978, p. 6).

O projeto o torna livre, integra objetividade e subjetividade, o individual e o coletivo, modifica o mundo, funda o futuro entrevisto e o passado lembrado, orienta a vida e afirma o homem pela ação. O homem está condenado pela liberdade dos possíveis, o projeto é a expressão da liberdade. O projeto permite que as coisas não sejam guiadas por um automatismo cego, conferindo-lhe um sentido. É a forma de o homem transcender e adiantar-se a uma determinada condição, mesmo que resulte em fracasso e desilusão.

Projetar é antecipar, suspender o rumo das coisas e refletir sobre o que acontece, verificar se a situação vai evoluir ou se será necessário modificar o seu rumo. Possui, portanto, um caráter prospectivo, aspirando a um futuro melhor. Todavia antecipar não significa prever o futuro, mas estabelecer uma provável visão de um tempo que está por vir, adotando um caráter de prevenção, contra um provável futuro desfavorável. Pode-se antecipar um sonho, quando imaginamos algo que possa ser diferente do presente, algo que não existe, mas que poderia existir.

Por meio do projeto posso fazer acontecer um futuro sonhado, ele é o que Boutinet (1990) chama de parcialmente determinado, “estando sempre a ser retomado, procurando indefinidamente polarização à ação em direção aquilo que ela não é.” (op. cit. p. 91) Em função do futuro desejado e das condições e meios que dispõe, fixa um determinado tempo para sua evolução, impulsionando seu autor numa perspectiva de caminhar em direção ao futuro desejado.

A capacidade de projetar para os behavioristas (BOUTINET, 1990) não é

apenas uma atividade mental, dentro do fenômeno da aprendizagem, pois está associada a um comportamento, orientado para um determinado fim. Tal comportamento não se caracteriza por estímulo resposta, mas sim pelo que Edward Chace Tolman (1932), psicólogo norte-americano, chama de comportamento em ato, o que implica um objetivo fim, um conjunto de significações associadas a este objeto fim e uma estratégia para atingi-lo. Trata-se, pois de um comportamento intencional e cognitivo. Para o autor o projeto é uma variável inobservável e intermediária entre a situação, o comportamento, que dá conta das interações do indivíduo com o seu meio. É aquilo que dá sentido ao comportamento e motiva o indivíduo.

Conforme a perspectiva da *gestalt*, o comportamento é um fato organizado e estruturado e o projeto, um “princípio, simultaneamente dinâmico e regulador destes conjuntos organizados que são os comportamentos”. (BOUTINET, 1990, p.150). O projeto fixa um objetivo e eleva as aspirações do indivíduo ao mais alto grau das suas possibilidades, esboçando assim a esperança que ele alimenta face ao futuro.

A dimensão pró-ativa de sua personalidade é que projeta o indivíduo para frente. Ela orienta sua vida perseguindo o ideal que escolheu, fornecendo-lhe intencionalidade em prol do seu ideal. O projeto, segundo o pensamento do psicólogo humanista J. Nuttin (1980a, 1980b), é determinante na construção da personalidade do sujeito, porém esta construção pode causar certa tensão pela distância que há entre o ideal e a situação atual. Ele entende que a necessidade se transforma em projeto, quando há uma motivação cognitiva que se transforma em objeto fim. Os fenomenólogos, muito próximos das ideias humanistas, denominam projeto, a relação entre o eu, sua motivação e o fim para o qual objetiva.

Para Pinto (2005) o projeto não é algo metafísico e abstrato, não é um “constituir-se a si mesmo” como defendem os existencialistas. O projetar é concreto, pois se trata do efetivo trabalho humano que transforma a realidade e cria diferentes condições de vida. O projeto estabelece outro sistema de relações produtivas e sociais, por meio da criação no campo das ideias de soluções humana para as resistências da natureza.

As espécies animais irracionais adaptam-se à natureza biologicamente. O homem, por sua vez, possui a capacidade de refletir sobre a propriedade das coisas e distingue-se dos outros animais por dois motivos: primeiro porque suas ideias se expressam por meio de um sistema de sinais traduzido pela linguagem que pode ser transferida aos seus semelhantes; segundo, pelo pensamento, estabelece relações abstratas com os corpos, permitindo, no campo das ideias, o surgimento de projetos que podem modificá-los, ou seja, trata-se da capacidade intencional de transformar o ambiente que vive, projetando sua ação.

O homem é um animal cuja manifestação frente à natureza dá-se pela sua capacidade de projetar. Não se trata de um mistério existencial¹⁸, mas de uma percepção mental e racional que lhe garante essa conexão pensada com as coisas. Essas relações possibilitam a criação de artefatos ou maquinismos ainda não existentes, por meio de projetos.

Dessa maneira, pela ação dos homens, a realidade vai povoando de produtos de fabricação intencional, realizada pelo ser que se tornou projetante. A possibilidade de tal ação dependa da capacidade abstrativa, que conduz a criar a imagem reflexa das propriedades dos corpos e fenômenos objetivos, e do poder de ligar uma imagem, dado lugar a uma terceira. Esta, porém será qualitativamente distinta, pois enquanto as duas primeiras são o reflexo, a cópia mental daquilo efetivamente existente, a imagem com elas construída e um inexistente, algo que apenas se acha em estado de projeto, demandando, pra concretizar-se esforços tão elementares quanto lascar um sílex ou tão grandioso quanto a montagem de um acelerador de partículas. (PINTO, 2005, p. 55-56)

O ato de projetar é exclusivo do homem, cujo sistema nervoso possibilita-lhe dois elementos fundamentais: conceber ideias abstratas das coisas e o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de projetar, ou seja, uma ação consciente. Nos outros animais, a adaptação frente à natureza é inconsciente, passiva e incondicionada. Essas criaturas são obrigadas a modificar a si mesmas para sobreviver, mas são incapazes de modificar o mundo, pois não possuem a função analítica de refletir sobre o objeto. O homem, por meio do projeto, realiza

¹⁸ Pinto (2005) critica a visão dos existencialistas sobre projeto.

uma transformação consciente do mundo. Ele adapta a natureza a si, enquanto o animal sobrevive pela adaptação ao meio ambiente, ou seja, produz a natureza em vez de ser produzido por ela, pois possui um órgão¹⁹ receptivo que pode captar imagens, refletir e combiná-las, criando outras.

O órgão cerebral humano distingue-se pelo fato de, uma vez fixada uma idéia enquanto finalidade, o homem dar-lhe um significado qualitativamente distinto do que têm as demais possíveis formas de representação adquiridas por outros organismos animais. Enquanto estas se referem-se diretamente à coisa, à propriedade ou ao fenômeno presentes aos órgãos sensoriais analisadores, para solucionar, conforme dissemos, os problemas de subsistência do indivíduo e da espécie correspondentes ao nível de organização possuída, no homem a idéia a que vai condicionar é um projeto, de origem interna, buscando realizar-se na ação efetiva, na qual se corporifica seu significado. (PINTO, 2005, p. 61).

A *práxis*²⁰ humana reúne e identifica: a) a criação artística, enquanto capacidade de estabelecer relações entre as coisas por meio de ideias ou imagens, aproveitando suas partes ou o todo, o que possibilita a combinação de imagens, criação de outras e a combinação entre elas; b) a criação científica, que capta dados concretos para poder explicá-los racionalmente. O homem, por meio do projeto, dá a si um novo modo de ser, não apenas no pensamento, mas também pela ação que modifica a realidade em que vive. A concepção de projeto aqui elucidada encara-o como algo concreto e objetivo, enquanto os existencialistas o compreendem na esfera da subjetividade, num movimento interior do espírito que deseja ser diferente do que é. A modificação nessa visão ocorre somente interiormente e não age sobre o real, não é prática.

¹⁹ O cérebro.

²⁰ Abbagnano, 1962 p. 775 “Com este termo (que é a transcrição da palavra grega que significa ação) designa-se, especialmente na expressão “filosofia da P.”, o mundo da história como ele é interpretado pelo materialismo dialético (v.), isto é, pela filosofia do comunismo (V. Comunismo, Materialismo Dialético; Materialismo Histórico). Por “inversão da P.”, Engels entendeu a reação do homem às condições materiais da existência, sua capacidade de inserir-se nas relações de produção e de trabalho e de transformá-las ativamente: esta atividade é a inversão da relação fundamental entre *estrutura* e *superestrutura* pela qual somente a primeira (isto é a totalidade das relações de produção e de trabalho) que determina a segunda, isto é, o conjunto das atividades espirituais humanas (cfr. ENGELS, 1878)”.

A práxis humana é o que dá sentido à técnica e o que permite compreender o conceito de “era tecnológica”. Seu agir está ligado a uma finalidade que ele se põe a cumprir. Soluciona suas necessidades vitais por formas mais eficientes do que se deixar levar apenas por seus instintos, e, desta forma, revela-se enquanto animal humanizado. Seu sistema nervoso central torna-se cada vez mais desenvolvido, pois sente a necessidade de resolver a contradição entre o homem e a natureza. Assim, resolve situações cada vez mais complexas, utilizando-se do seu recurso diferencial, a faculdade de projetar.

A sociologia vê no projeto uma solução para uma sociedade cada vez mais regulada e burocrática, ameaçada pela esclerose da rotina. Segundo Croizer (1993) e Sainsaulieu (1977, 1982) a possibilidade de insuflar flexibilidade neste rígido sistema advém quando permito aos atores dotarem-se de projetos de ação, sejam individuais, em grupos ou por meio das organizações, fazendo-os perceber possibilidades de ação inexploradas. Trata-se aqui, sobretudo, da intenção de dar vida a sociedade.

O sociólogo Touraine (1965), pai da expressão “sociedade pós industrial”, cujo trabalho é baseado na obra “Sociologia de Ação”, distingue quatro níveis de projeto: a retirada ou ausência de projeto pessoal, o projeto individual, o projeto coletivo e o projeto organizacional, sendo este último o mais elevado e o que possibilita ao sujeito pessoal por meio de sua ação social enquanto ator, a mobilizar a sua vontade de criação social. O projeto organizacional possui a dupla função de criador e controlador por meio das relações do trabalhador com as suas obras. O autor relaciona projeto à vocação, à vontade de controle coletivo e à exigência de criação pessoal, mas de uma maneira diferente das conotações psicológicas. “Os projectos não dizem respeito ao funcionamento da sociedade, mas à sua historicidade, às formas e às orientações da accão que ela exerce sobre si própria, pelo conhecimento, pela acumulação e pelo modelo cultural” (BOUTINET, 1990, p. 166).

Completando as contribuições do campo sociológico, o filósofo grego Castoriadis (1975), aprofunda a relação entre projeto e *práxis*, trata-se de

compreender o fazer como desenvolvimento da autonomia do sujeito. O projeto intenciona a transformação do real, com o objetivo de melhoria, de transformação. Trata-se da reorganização e reorientação da sociedade por meio da ação autônoma de seus cidadãos. O autor pensa aqui num projeto revolucionário, que, segundo ele, nunca aconteceu.

A cibernética, ciência do século XX, que realiza analogias e homologias entre as máquinas e os seres humanos para compreender a questão da comunicação e controle nos seres vivos, rompe com o conceito de causalidade linear. Utiliza-se do conceito de projeto para qualificar a propriedade fundamental dos sistemas, como sendo a capacidade de serem teleonômicos, ou seja, dotados de finalidade. A ação se dá em conformidade a uma programação prévia e é controlada pela diferença entre o comportamento inicial num dado momento e o comportamento final objetivado.

O modelo cibernético inicialmente preso unicamente a hipótese teleonômica, devido a falta da dimensão histórica, concebe qualquer organismo como um sistema aberto "como um conjunto de elementos em interaccão transformando-se no tempo em função de um projecto" e "pretende evidenciar o *interface* entre uma vontade finalizadora, a do sistema, e o ambiente" (BOUTINET, 1990, p. 177), introduz a perspectiva sistêmica. Pilotar um sistema consiste em gerir no tempo suas estruturas. Conhecê-lo é descobrir seu projeto, partindo de sua história e identificando seus objetivos.

A cibernética e a abordagem sistêmica introduzem a preocupação em relação à finalidade, o que permite encarar os organismos vivos como uma realidade em construção, capazes de serem organismos portadores de um projeto e teleonômicos.

O projeto é, sobretudo, uma organização do futuro. Não se trata enxergar o objeto como algo invariável, mas de situá-lo dentro de uma evolução finalizadora, de modelos previsíveis e possíveis, mas não determinados, pois o futuro aberto permite uma sociedade aberta a todos os possíveis.

O recurso ao projeto engendra um novo estilo epistemológico centrado na interdependência entre o sujeito e o objeto, permitindo uma nova significação para o conhecimento caracterizado por: a) maior consciência metodológica, ou seja, as descobertas científicas não são frutos do acaso, mas uma atitude metodológica e consciente; b) explicitação do pensamento, num constante vai e vem; c) consideração do caráter efêmero do objeto; d) identificação do objeto do conhecimento como um perpétuo devir, recuperando e relativizando os saberes anteriores.

O projeto pode estar presente em atividades como formação, terapia, ordenamento espacial, desenvolvimento e pesquisa. As organizações utilizam o projeto como forma de gestão, na busca por coerência para suas ações e dinamismo no seu funcionamento, mobilizando a energia de seus atores, orientando-os para uma ação concreta. A valorização desse capital exige como consequência, profissionais em constante aprimoramento, estimulados a desenvolver sua criatividade e o seu desempenho, pois há constante necessidade de atualização de produtos.

Presente, sobretudo nas empresas de alta tecnologia, a gestão por projetos significa promover a motivação e a criatividade no capital humano da organização. Nela o projeto é visto como:

[...] um meio de organizar atividades que não podem ser abordadas dentro dos limites operacionais normais da organização. Os projetos são, portanto, freqüentemente, utilizados como um meio de atingir um plano estratégico de um organização, seja a equipe do projeto formada por funcionários da organização ou um prestador de serviços contratado. (PROJETO MANAGEMENT INSTITUTE, 2004, p. 7)

A gestão por projetos responde por problemas cruciais do momento. Procura integrar as operações a desenvolver com as funções da organização, articulando a equipe operacional aos serviços funcionais da empresa. Trata-se de uma estrutura matricial que trabalha em um modelo do tipo piramidal, pois o poder hierárquico dá lugar a um poder gerido pela influência e iniciativa.

O primeiro *projetc management* nasceu em plena Segunda Guerra Mundial, quando o “presidente americano, F. Roosevelt, confia, em 1941, a um grupo de peritos, a tarefa de tornar operacional, o mais rápido possível, a bomba atômica” (BOUTINET, 1990, p. 225). Trata-se de uma gestão operatória, caracterizada pela extrema mobilidade advinda da necessidade da invenção e da inovação, respondendo assim, ainda que momentaneamente, a obsolescência tecnológica. O projeto é realizado por uma equipe e responde a uma determinada solicitação em que todos os envolvidos são chamados a modificar suas práticas, pois, seu principal objetivo é introduzir uma mudança. Para realizar seus objetivos combina recursos humanos e parâmetros técnicos associados num mesmo conjunto. É composto por quatro fases: definição, planejamento, execução e avaliação.

No campo empresarial, O *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK) editado pelo *Project Management Institute* - PMI²¹ é uma metodologia de gestão de projetos para o mundo empresarial que conceitua o projeto como um esforço determinado para criar um produto, serviço ou resultado. Pode ser temporário, quando possui início e fim definidos, o que não significa ter curta duração, pois muitos projetos duram vários anos, todavia é finito. Outra característica é ser sempre uma oportunidade de trabalho temporário e sua equipe, quando criada exclusivamente para aquele projeto, geralmente se desfaz após a sua realização, e seus colaboradores assumindo outros trabalhos. Um projeto cria uma entrega que se

²¹ Wikipédia: “O Project Management Institute (PMI®) é uma entidade mundial sem fins lucrativos voltada ao gerenciamento de projetos. Estabelecido em 1969 e com sede na Filadélfia, Pensilvânia, Estados Unidos, o Project Management Institute (PMI) foi fundado por cinco voluntários. O primeiro seminário da organização ocorreu em Atlanta, Geórgia, Estados Unidos, e teve um público de 83 pessoas. Hoje, o PMI é considerado uma comunidade global, com mais de 200.000 profissionais associados, representando 150 países. Os profissionais afiliados vêm de virtualmente todas as indústrias, incluindo aeroespacial, automotiva, negócios, construção, engenharia, serviços financeiros, tecnologia da informação, farmacêutico, saúde e telecomunicações. O PMI também edita anualmente o *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK) e oferece diversas certificações, entre outros:

- *Certified Associate in Project Management* (CAPM, Certificado de Associado em Gerência de Projeto): demonstrar uma base comum do conhecimento e dos termos no campo da gerência de projeto. Ele requer 1500 horas do trabalho em uma equipe de projeto ou 23 horas/aula em gerência de projeto.

- *Project Management Professional* (PMP, Profissional da Gerência de Projeto): contém curso de especialização e experiência, concordando em aderir a um código da conduta profissional, e aprovação para avaliar e medir objetivamente o conhecimento da gerência de projeto. Além disso, um certificado PMP deve estar sempre atualizado com o risco de perda da certificação.”

traduz num produto, serviço ou resultado, cuja característica é a singularidade. Mesmo que haja elementos semelhantes, o todo sempre será diferente. Ele sempre é realizado em etapas progressivas, ou seja, há um escopo definido inicialmente, que se vai tornando mais explícito e detalhado conforme a equipe vai entendendo e se envolvendo com os objetivos propostos.

1.1. Projetos Educacionais

O campo educacional apropria-se do projeto no momento em que surgem os sistemas de escolarização nas sociedades industriais. O projeto pedagógico é solicitado para que os modelos educacionais não sejam mera reprodução de saberes e fazeres dos programas escolares, mas integradores de inovação e criatividade. Todavia, o que se percebeu inicialmente é que os projetos pedagógicos e educativos iniciaram seus conteúdos e formas pela autoridade hierárquica, contrariando sua essência que é ser engendrado por seus atores.

Segundo Leite (1991) a Pedagogia de Projetos surge da necessidade de resignificar o espaço escolar, alterando seus tempos, rituais, rotinas e processos de forma que se transforme num espaço de interações, voltado para reflexão e formação de sujeitos ativos, cidadãos e participativos. A formação dos alunos não é tratada unicamente como uma atividade intelectual, mas como “um processo global e complexo, onde o conhecer e intervir no real não se encontram dissociados” (op. cit. p. 8).

A metodologia de projetos apresenta-se como alternativa frente aos desafios de uma educação marcada pelo insucesso escolar e pouco familiarizada com os avanços tecnológicos presentes na sociedade e, em especial, no mundo do trabalho.

Os primeiros trabalhos com a pedagogia de projetos²² (BOUTINET, 1990) surgem com o pragmatismo norte-americano, por meio de autores como John Dewey (1859 - 1952) e seu sucessor, William Heard Kilpatrick (1871 - 1965), criando uma pedagogia progressiva que se opõe à pedagogia tradicional, na qual o aluno era o ator da sua formação. Autores como o francês Celestin Freinet (1896 - 1966), a italiana Maria Montessori (1870 - 1952) e o russo Anton Makarenko (1888 - 1939), valorizam a liberdade e o desenvolvimento da autonomia na criança por meio de uma educação voltada para a vida.

Boutinet (1990) destaca dentro do âmbito das práticas pedagógicas quatro tipos de projeto: **o projeto educativo**, voltado para a inserção social, cultural e profissional do jovem, revela os valores e as intenções a defender, marcando a aposta ideológica a seguir; **o projeto pedagógico** congrega as intenções do projeto educativo. Limita-se ao campo escolar e abrange, fundamentalmente, dois grupos de atores - docentes e discentes - articulando projetos individuais e coletivos; **o projeto de estabelecimento**, que confere coerências às políticas pedagógicas e dinamiza as equipes, combate o insucesso escolar a fim de inserir os jovens no seu papel de cidadãos; e, por fim, **o projeto de formação**, voltado para as necessidades de aprimoramento, tanto para jovens como para adultos.

Para Hernandez (1998) o projeto tem como função favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos, em relação ao tratamento da informação e entre diferentes conteúdos em torno de problemas, favorecendo assim a construção do conhecimento. O que se pretende buscar com o projeto é o problema eixo vinculado a diferentes informações em torno de um tema.

O autor trabalha com o conceito de **projetos de trabalho** na escola, cuja organização curricular é fundamentada: a) numa base teórica cujo sentido de aprendizagem quer ser significativa; b) numa atitude favorável para o conhecimento; c) numa previsão por parte dos docentes de uma estrutura lógica e sequencial que

²² Boutinet (1990) escolheu esta expressão para indicar a relação de projeto com educação em meio a outras expressões tais como: projeto educativo, projeto inovador, projeto de formação, projeto de campo educativo, pedagogia de projeto etc.

facilite sua compreensão; d) num sentido de funcionalidade do que se deve aprender; e) numa memorização compreensiva, para o estabelecimento de novas aprendizagens e relações; f) na avaliação, como forma de análise do processo.

Os projetos de trabalho são uma forma de o docente refletir sobre a própria prática e melhorá-la. Baseia-se “nas relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma serie de problemas que subjazem na aprendizagem.” (Hernandez, 1998 p. 63)

Dentre estes destacamos os projetos de formação, que podem auxiliar tanto o jovem, quanto o adulto ativo a adquirir os conhecimentos necessários para lidar com os avanços tecnológicos que a modernidade exige. Auxiliam o cidadão ativo que busca conhecimento e formação de qualidade para poder assumir seu papel como agente de mudança no contexto em que vive.

O projeto de formação pode relacionar-se ao nível individual do formando, ao nível organizacional e ao nível do formador.

A relação com o nível individual ocorre devido ao aprimoramento necessário para ingressar no competitivo e complexo mercado de trabalho e também à exigência do mercado de trabalho que seleciona profissionais altamente qualificados, obrigando os jovens a buscar uma determinada formação específica para além da escolarização. Trata-se de um esforço individual por adquirir uma determinada competência específica, ou seja, voltada especificamente para um deferido tipo de competência.

A relação do projeto de formação com o nível organizacional situa-se tanto em relação às empresas que definem um plano de formação específico para seus empregados, como em relação aos organismos de formação, em resposta a uma determinada solicitação. Trata-se de uma formação integrada a uma estratégia empresarial voltada especificamente para a ação, para a gestão de determinados processos.

Por última, a relação com o formador que é, via de regra, solicitado por uma determinada organização que deseja implementar uma ação formativa. Ao formador relacionamos a questão do projeto enquanto método e definido por Boutinet (1990) como a pedagogia do projeto, formada por dois momentos designados de montante e jusante. Por montante²³ do projeto designa: a) um diagnóstico da situação, na busca por apreender objetivamente diferentes aspectos; b) uma negociação prolongada com o objetivo de hierarquizar os objetivos da ação advindos do diagnóstico; c) por fim uma descrição dos meios para atingir os objetivos propostos. Por jusante do projeto, designa: a) o planejamento das diferentes atividades a ser realizadas, incluindo o cronograma e os prazos; b) a realização do projeto, suas escolhas, retornos, avanços, inércias e um diário de bordo; c) por fim a avaliação do projeto, segundo os critérios previamente definidos.

1.2. A relação entre projeto e tecnologia

O advento da tecnologia, apresentando-se como inovação, novidade, movimento em direção ao que pode ser aperfeiçoado, encontra no projeto sua expressão. Projeto é criação, *poièsis*²⁴ e ao mesmo tempo *práxis* cuja intenção é a transformação do real por um processo de planificação. Conjuga o empírico e o teórico, visando sua adaptação a um ambiente instável e em constante mutação.

²³ Wikipédia: Dado um ponto num curso d'água, este passa ser dividido em duas partes, a parte montante, de onde vêm as águas e a parte jusante, para onde estão indo as águas.

²⁴ “A *poièsis* é também a palavra grega para a produção, a fabricação, a criação. Reconhece-se no sentido em que visa sempre um resultado exterior, que lhe devolve o sentido e o valor: é a obra que julga e justifica o obreiro. Opõe-se, desse modo, à *práxis*, que apenas se produz a si mesma. Essa é a palavra grega para a ação, uma ação que se basta a si mesma. A vida, em si mesma, é uma *práxis*, e o trabalho ou a arte é uma *poièsis*. Digamos que a construção é, também, em si mesma, uma *práxis* (v.g. a construção de um ninho ou de uma colmeia), e que a arquitetura é a *poièsis*, que só adquire sentido ao serviço daquela, valorizando-a.” Conceição, L. **Notas para o ensino da poética em arquitetura** In: *arquiteturarevista* - Vol. 4, nº 2:1-7 (julho/dezembro 2008) <http://www.arquiteturarevista.unisinos.br/pdf/47.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

Todavia é necessário certo cuidado com a ideia de tecnologia, de forma a não ser tratada como algo mágico e extraordinário, separado de seu momento histórico. O conceito de “era tecnológica” para Vieira Pinto é algo imposto pela classe dominante, para “(a) revesti-lo de valor ético positivo; (b) manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações subdesenvolvidas.” (PINTO, 2005, p. 43). A ideia de tecnologia é inculcada a todos por meio do mecanismo natural do progresso, como se fosse algo aberto a ricos e pobres, e todas as classes fossem beneficiadas pelo feitiço miraculoso das técnicas contemporâneas.

Na verdade a tecnologia origina-se somente em áreas restritas dominantes. Exige concentração de recursos econômicos, intelectuais. Às áreas subdesenvolvidas resta apenas acompanhar e seguir o rumo destas evoluções, submetendo-se à ideologia dominante e encontrando na alienação a melhor forma de manifestar a sua capacidade intelectual. A cultura tecnológica nas áreas com menos recursos passa a ser “o conjunto dos registros intelectuais fielmente reproduzidos, fabricados por pensadores de fora e apenas adquiridos por nativos com especial inclinação e suficiente tempo vago para se dedicar a este gênero de dissipação espiritual” (op. cit. p. 46).

Para o autor é necessário o “desmascaramento dos fatores políticos que encobrem à consciência as possibilidades de as nações privadas do poder se pensarem a si mesmas” (op. cit. p. 46). O problema do progresso tecnológico não pode resumir-se exclusivamente aos aspectos técnicos, pois a intenção de quem detém o poder é que não haja concorrentes no campo da criação intelectual. A ideologia dominante defende um conceito de totalidade e uma visão de mundo no qual o progresso é inevitável. Ninguém pode recusá-lo, todavia nem todos podem criá-lo, sem aceitar as condições impostas por aqueles que dominam os processos de produção.

Por isso, não se pode desligar a técnica do contexto social e da história do processo da produção material da existência humana, com se fosse um fato original, excepcional e atual e, a partir, daí estabelecer as bases para a compreensão do

mundo. É necessário desmitificar o milagre da criação técnica e analisar o que isso significou. Inicialmente, a mecanização prejudicou vários trabalhadores, por roubar-lhes a mais-valia e propiciar a ascensão de uma classe em detrimento de outra, significou, porém, um avanço humano frente à natureza.

O surgimento das máquinas sempre esteve atrelado à ideia da técnica, numa primeira visão. Tratava-se de fruto do desenvolvimento de forças objetivas humanas atuando sobre a natureza pela investigação da realidade. Tal ação trouxe vários benefícios para a vida do homem, principalmente quando modificou antigos modos de produção humana braçal por modos de produção mecânica. Todavia, para outros analistas, tratava-se de um efeito negativo para a maioria dos homens do campo que sofriam os efeitos das manufaturas, o domínio dos donos das máquinas, e os efeitos de uma classe em ascensão que marcou o início da formação do grande capital e de um novo modo de produção social.

Para Pinto (2005), somente hoje é possível fazer uma análise sobre a técnica como obra da inteligência humana, separando-a da máquina, e relacionando ao criativo esforço humano de superar as resistências que a realidade física exercia sobre os seus projetos.

Passar da máquina à tecnologia, enquanto objeto puro, de reflexão, constitui um momento superior no processo de abstração, que só em nosso tempo vem sendo clareamento configurado. Só agora se alcança o nível de abstração em virtude do qual é possível separar o corpo físico da máquina e o procedimento fabricante que nela se desenrola, e se consegue tratar este último em plena generalidade. (op. cit. p.53)

A tecnologia, por meio da máquina, trouxe ao indivíduo a capacidade de produzir ideias, permitindo-lhe projetar “o estabelecimento de relações entre os corpos, não imediatamente dadas, mas pensadas.” (op. cit. p.54)

O conceito de sociedade pós-industrial definido pelo primado do saber teórico e pelo surgimento da tecnologia do intelecto centrada na informação confere à sociedade a capacidade de invenção e criatividade, possibilitando-lhe intervir em si mesma e sobre sua realidade, dominando-a e modificando-a.

Nesse sentido as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC baseadas no computador e na Internet são consideradas um aparato tecnológico, fruto do aprimoramento do conhecimento em computação e comunicação. Elas facilitam o desenvolvimento de projetos complexos, que exijam soluções que permitam o aprimoramento da comunicação entre atores longínquos, superando distâncias e a falta de tempo, permitindo a organização de um grande volume de informações. As TIC e, em especial, os computadores organizados em rede são um avanço humano que permite acompanhar a própria evolução e complexidade das sociedades modernas facilitando a criação, o planejamento, o gerenciamento e a obtenção de melhores resultados em projetos.

O uso desta tecnologia na realização de projetos deve ser difundido e disseminado, pois implica em avanços a que todos têm direito de desenvolver a fim de que não se transforme em instrumento de poder somente para aqueles que detêm esse conhecimento.

Na era da industrialização, a tecnologia se traduziu em máquinas, cuja finalidade era superar as resistências da realidade física exercidas sobre os projetos humanos, solucionando as necessidades de sobrevivência e melhoria da qualidade de vida, por formas mais eficientes.

Na sociedade da informação, as TIC são um esforço por potencializar a capacidade mental do homem na criação e realização destes mesmos projetos, conjugando o empírico e o teórico. Adapta-se ao mundo em constante mutação, devido a ferramentas de organização dotadas de flexibilização e adaptabilidade a vários contextos, capazes de coordenar tarefas e de administrar a complexidade.

Isso resulta numa combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefas, de tomada de decisão coordenada e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma organizacional superior para a ação humana. (CASTELLS, 2003, p. 7)

A integração da TIC à educação deu-se inicialmente com a adoção da

Linguagem Logo, exigindo do educador conhecimento profundo tanto desta linguagem quanto do conteúdo que pretende desenvolver com este auxílio. As experiências com a Linguagem Logo mostraram a importância do Projeto Pedagógico no trabalho em sala de aula, sua função no processo educacional e a necessidade de sua aplicação em contextos significativos de aprendizagem (FREIRE; PRADO, 1999).

Para Almeida (2003) inserir as TIC em educação, mais especificamente em projetos de trabalho, não significa apenas criar ambientes digitais, pois somente o acesso a recursos multimidiáticos não dá conta da complexidade dos processos educacionais. É necessário que ocorram interações significativas entre professores e alunos em torno de temas coerentes com a atividade educacional, que favoreçam a aprendizagem significativa, despertando a disposição para aprender em ambientes virtuais de colaboração e aprendizagem.

O uso das TIC em educação permite a representação e construção do conhecimento com o uso do computador, por meio de projetos de trabalho relacionados às problemáticas do cotidiano, favorecendo a partilha e a produção de novos conhecimentos representados por textos ou hipertextos. As TIC concedem ao aluno a possibilidade de “expressar seu pensamento no computador” (ALMEIDA, 2010, p. 6) por meio de desenhos, textos, hipertextos e pelo desenvolvimento de projetos colaborativos.

O uso da representação hipertextual na educação a expõe a um dinamismo, mobilidade e flexibilidade semelhante aos encontrados nos movimentos sociais, representando uma abertura de novas perspectivas que permitem: romper com as grades disciplinares e com o rigor dos espaços e tempos escolares; incentivar a imaginação, a leitura prazerosa e a escrita criativa; favorecer a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade; vivenciar a colaboração, o diálogo, a partilha e a solidariedade. (ALMEIDA, 2004, p.723).

Ao professor oferece a oportunidade de reflexão e mudança da sua postura prática educativa. Dessa forma, as TIC possibilitam a interação professor/aluno por meio da comunicação, da troca de experiências, do desenvolvimento de projetos, da

representação do próprio pensamento, da atribuição de significados, da troca de informações, permitindo assim a construção coletiva do conhecimento para além do espaço escolar, quando integrada à comunidade. Todavia para que a implantação das TIC realmente ocorra é preciso destacar a necessidade de “recursos computacionais, o apoio político-pedagógico-institucional e a redefinição dos conceitos de conhecimento, ensino e aprendizagem” (ALMEIDA, 2010, p. 5), bem como a formação de professores para a prática pedagógica com o uso da TIC, o acesso à tecnologia, a flexibilização do uso do espaço da escola e do tempo de aprender e o desenvolvimento da autonomia.

A representação de informações em hipertextos com o uso de distintas mídias e linguagens permite romper com as seqüências estáticas e lineares de caminho único, com início, meio e fim fixados previamente. O hipertexto disponibiliza um leque de possibilidades informacionais que permitem ao leitor interligar as informações segundo seus interesses e necessidades, navegando e construindo suas próprias seqüências e rotas. Ao saltar entre as informações e estabelecer suas próprias ligações e associações, o leitor interage com o hipertexto e pode assumir um papel mais ativo do que na leitura de um texto do espaço linear do material impresso. (ALMEIDA, 2003, p. 331)

Ao recorrer à TIC em Programas e Projetos Pedagógicos é necessário ter conhecimento do recurso a ser utilizado, da clareza em relação ao objetivo que se pretende alcançar, do domínio do conteúdo envolvido no Projeto e da maneira como o recurso será utilizado. Estes conhecimentos auxiliam a escolha da ferramenta computacional apropriada para o desenvolvimento de uma determinada atividade. Pode provocar, segundo Freire e Prado (1999, p. 114), “novos contextos de utilização das ferramentas computacionais e das idéias geradas [...] o conhecimento de recursos mais sofisticados da ferramenta e novos conhecimentos” que acabam por permitir a elaboração de outras atividades com este recurso. O educador ao mesmo tempo que aprende sobre a ferramenta constrói novos produtos que facilitam o ensino e a aprendizagem, decorrentes das respostas e da interação com os seus formandos.

O uso das TIC na EAD aporta contribuições específicas aos processos de ensino e aprendizagem devido às características inerentes dessas tecnologias, se destacando a interação multidirecional e multimodal; as conexões possíveis de se estabelecer

com links internos ou externos ao sistema; o registro contínuo das produções que podem integrar múltiplas mídias e dos caminhos percorridos pelo aluno ao explorar informações por meio da navegação a-linear; a recuperação instantânea dos registros de qualquer etapa do processo; a realização de tantas atualizações quantas forem necessárias; a avaliação da aprendizagem do aluno e do projeto do curso em relação às distintas dimensões que o compõem (pedagógica, tecnológica, de gestão, acadêmica) e outros aspectos específicos. (ALMEIDA, 2010)

1.3. Políticas, Planos, Programas e Projeto

Os projetos, principalmente em políticas públicas, foram adquirindo uma complexidade tal, que exigiu que fossem organizados em programas, gerando certa confusão entre estes conceitos.

O projeto é a unidade mínima de um programa. Assim, um programa possui vários projetos que são identificados e ordenados por ele. Segundo Cohen e Franco (1993)

Um programa é um conjunto de projetos que perseguem os mesmo objetivos. Estabelece prioridades de intervenção, identifica e ordena os projetos, defini o âmbito Institucional e aloca os recursos a serem utilizados. As organizações responsáveis pelos programas são predominantemente públicas, mas existem também instituições privadas que operam dentro das diretrizes traçadas pelo órgão de planejamento. O horizonte temporal dos programas são, em geral, de uma cinco anos, embora existam muitos que superam amplamente este período de vida. (op. cit. p. 85).

O autor distingue ainda programa de plano, este representa a soma de programas que possuem o mesmo objetivo:

Um plano é a soma dos programas que procuram objetivos comuns, ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que constituirão por sua vez os objetivos gerais dos programas. Determina o modelo de alocação de recursos resultante da decisão política. O plano dispõe as ações programáticas em uma seqüência temporal de acordo com a racionalidade técnica das mesmas e as prioridades de atendimento. [...] O plano inclui a estratégia, isto é, os meios estruturais e administrativos assim como as formas de negociação, coordenação e direção. (op. cit. p. 86).

Draibe (2001) distingue, conforme a abrangência, políticas, programas e projetos. A política é mais abrangente, seguido do programa como uma dentre as várias ações políticas, e o projeto por sua vez, é a menor unidade de ação, ou seja, uma determinada política educacional pode conter vários programas que por sua vez contempla vários projetos.

Para Boutinet (1990) o programa designa a missão no interior da qual o projeto toma lugar, ou ainda precisa as diferentes sequências de um projeto, seu conteúdo e ordenamento, tornando-se dependente dos projetos. Todavia o programa, ao invés de manter a característica de qualquer projeto e unir concepção e realização, reproduz a estrutura de organização do trabalho tayloriana, pois coloca de um lado, os que criam o projeto, e do outro, os que irão executá-lo.

Neste estudo de meta-avaliação de projetos em educação com o uso das TIC, em geral, alguns autores referem-se a programas, outros a projetos. Assim, ambas as denominações apareceram no percurso do trabalho. Embora possam surgir aspectos relacionados a programas, projetos, plano ou política, meu foco está na avaliação de projetos, que pode apropriar-se de detalhes daqueles em benefício próprio.

Vale ainda destacar no âmbito dos projetos, uma variante. Trata-se do projeto de desenvolvimento, que implica a colaboração de instâncias tais como Estados, ou mesmo de Organizações desses Estados, que se unem em torno de um projeto visando a transferência de tecnologia ou a transferência de competências, para atenuar as consequências de um mau desenvolvimento²⁵.

Todavia, utilizar a analogia de desenvolvimento em projeto pode ser problemático, pois o desenvolvimento, por vezes, é reduzido somente a uma de suas

²⁵ Por suas características tecnológicas e formativas (aquisição de competências) os projetos analisados também possuem características de desenvolvimento quando concebidos de forma multidimensional, ou seja, quando contemplam o aspecto humano e profissional. A ambição dos projetos analisados é formar profissionais, aprimorando os processos de gerenciamento por meio das TIC e com o uso da TIC.

dimensões e não é concebido de forma multidimensional. Pode estar, ainda, submetido a uma segunda forma de redução que é considerar apenas o aspecto quantitativo do crescimento, predominando, muitas vezes, somente a dimensão econômica, pois procurará extrair a parte mais eficaz dos recursos empregados.

Esta posição implica decisões operatórias que caracterizam sua etapa preparatória, ou seja: a) identificar as necessidades por meio de diagnóstico; b) realizar escolhas técnicas tendo em vista a sua viabilidade, por meio da construção de diferentes variantes e da comparação entre elas; c) avaliar a viabilidade técnica e econômica e por fim, realizar um anteprojeto de execução.

Tais etapas parecem objetivar a melhor relação entre custo e benefício, ou seja, um projeto é aceitável quando as vantagens excedem os custos. Tal vantagem não pode ser interpretada apenas pela dimensão econômica e técnica ou mesmo assistencialista, mas pela dimensão da formação e aprimoramento humano em termos de conhecimento e competências adquiridas, bem como pelo aspecto cooperativo, “pondo face a face não só um agente e um actor, mas dois agentes preocupados com uma acção comum para gerir, mais do que com um objeto a talhar, na miragem do qual arriscam perder-se.” (BOUTINET, 1990, p. 250)

Numa sociedade tecnológica, na qual a mudança parece ser a única constância tendo em vista as inúmeras inovações, a utilização do projeto parece ser a forma de agirmos como atores e a possibilidade da emergência de um sistema de organização que procura amenizar o peso da objetividade e da racionalidade, característica de nossa atual organização técnico-científico. A organização em projeto nos afasta da rotina, personaliza seres e coisas

[...] cada projeto pretende, justamente, confrontar-se com um problema, que se quer ser único, que se pretender resolve de forma inédita. Para resolvê-lo, a gestão de projecto vai constituir uma organização *ad hoc*: reúne-se um grupo para concretizar e implantar uma inovação, que depois se dispersa, uma vez o trabalho realizado, ou uma vez eu surja a oportunidade de produzir uma nova inovação, considerada mais importante (op. cit. p. 252)

O mundo estável e determinado dá lugar ao mundo do efêmero, do complexo,

interconectado por vários sistemas. Evoca a visão de uma sociedade organizada numa teia de inúmeras conexões. Gerir a complexidade exige partilha, inovação e criação, aspectos intrínsecos a uma metodologia de projetos

Um projeto, restringido por recursos limitados, é sempre realizado, planejado, executado e controlado por pessoas. Intenciona sempre um determinado objetivo e termina após atingi-lo. É um meio de organizar atividades que não podem ser realizadas dentro das rotinas operacionais de uma organização, por isso obedecem a um determinado fim estratégico: demanda de mercado, necessidade organizacional, solicitação, avanço tecnológico ou requisito legal.

Gerenciar um projeto significa aplicar conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas para atender aos requisitos que o trabalho exige, identificando suas necessidades, estabelecendo objetivos claros e alcançáveis e equilibrando suas demandas conflitantes, ou seja, qualidade, escopo, tempo e custo.

1.4. Metodologia de Projetos

A metodologia de projetos, segundo Boutinet (1990), obedece a quatro pressupostos. Primeiro: a unicidade da elaboração e da realização, ou seja, o projeto carrega em si uma exigência de globalidade. Não existe separação entre a instância que elabora e a instância que executa. Jamais o projeto poderá reproduzir a divisão do trabalho trazida pela industrialização. Munir-se de um projeto é construí-lo e realizá-lo, concebê-lo e executá-lo. Trata-se, sobretudo, de integrar estes dois tempos. Eu não posso realizar o projeto do outro e não posso criar um projeto para alguém.

Segundo: a singularidade de uma situação a ordenar. Todo o projeto é original. Trata-se de uma resposta original e inédita a uma situação única, numa época determinada o que resultará numa criação original.

Terceiro: refere-se à gestão da complexidade e da incerteza. Um projeto sempre se coloca numa dada situação complexa, pois ele próprio é uma ferramenta para gerir a complexidade e a incerteza.

Quarto: a exploração de oportunidades num projeto deve ocorrer num ambiente aberto, possível de ser mudado. Trata-se de um gesto de desafio frente a uma situação que precisa ser mudada.

A sequência metodológica de um projeto obedece aos seguintes passos: inicialmente é necessário realizar um diagnóstico a fim de compreender qual o contexto da situação e quais são os problemas com que o autor do projeto irá deparar-se. O importante é levantar um número tal de informações que permita explorar a situação e analisá-la de forma metódica, destacando os aspectos positivos e as necessidades de carências.

Neste diagnóstico, pode-se solicitar a colaboração direta dos atores envolvidos no projeto ou até recorrer a uma instância exterior ao projeto para esclarecimento e aconselhamento da situação, sem tolher a liberdade dos envolvidos. Os autores envolvidos devem interrogar-se sobre suas intenções, potencialidades e fraquezas. O olhar externo permite visualizar o ambiente em que os atores estão envolvidos, bem como as ameaças e oportunidades que o próprio ambiente pode propiciar. O objetivo é mapear toda a situação, traçar um projeto possível, levando-se em consideração todos os problemas observados, e não perder a oportunidade de desenvolver os potenciais de criatividade, curiosidade, cognição. O compromisso é realizar o desejável dentro do possível, num processo de negociação, envolvendo os atores, os autores e as instâncias exteriores, buscando assim a sua viabilidade.

Um projeto é verbalizado pela intenção e sustentado por uma estratégia apropriada que governe a ação e proceda de uma forma que supere obstáculos e tome decisões em função das circunstâncias e condições, evitando não deixar levar-se somente pela aparência das circunstâncias para apropriar-se do que interessa. A escolha de uma estratégia implica em agir entre o objetivo proposto e a situação

analisada.

Após a escolha estratégica, realiza-se o processo de planejamento das atividades, definindo as várias etapas do projeto. O assim chamado planejamento estratégico traça o sentido do projeto, desde sua concepção até onde pretende chegar, e quais as ações necessárias, ordenando as várias tarefas e auxiliando a gerir os desvios e obstáculos até os limites toleráveis

Na reflexão de Machado (1997), a personalidade de cada indivíduo é um espectro do projeto que ele busca ao longo da vida. É por meio da educação, que une projetos individuais e coletivos, estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente acordados, que o indivíduo busca o equilíbrio entre conservar e transformar, ou seja, a educação conserva o cabedal teórico científico-cultural da história da humanidade, mas, ao mesmo tempo, age no sentido utópico de projetar sonhos e transformações²⁶.

O autor defende a criação de um projeto coletivo baseado em valores fundamentais para orientar os projetos e as ações educacionais, tanto no discurso quanto na prática. Na história humana, os momentos de crise na educação traduzem-se tanto por transformação de valores, como no caso das alterações políticas realizadas por meio de revoluções, como pela ausência deles, como no caso do surgimento de conflitos sociais.

Dessa forma, podemos dizer que o projeto é vital para o ser humano, por ser ele próprio, uma propriedade essencial dos seres vivos, pois permite atribuir um significado à existência humana. É por meio do projeto que o homem engendra realizações inéditas, que são antecipadas e orientadas pelos projetos, evitando que a pessoa seja sucumbido pela rotina. “A figura do projecto, como testemunha da vida, encontra-se aí para dissuadir-nos de repetir, pura e simplesmente, formas anteriores, o que nos condenaria, mais cedo ou mais tarde, à inércia e, logo, à morte” (BOUTINET, 1990, p. 300).

²⁶ O autor refere-se especificamente a projetos educacionais

O projeto antecipa a vida, libertando o homem de uma lógica da reação e da adaptação, privilegiando a lógica da antecipação. Uma cultura tecnológica procura sua justificação nos mecanismos de antecipação, que se permitirão fazer o que sempre almejam, na direção da inovação. Assim, o projeto pode tanto buscar sentido para o progresso tecnológico quanto exprimir uma vontade de libertação de um estado social opressivo, dando esperanças aos seus atores, estimulando seu imaginário e a sua criatividade.

Em suma, o projeto revela-se como uma oportunidade cultural para indivíduos e grupos que desejam acompanhar as exigências de uma sociedade cada vez mais exigente, complexa e desigual.

2. AVALIAÇÃO E META-AVALIAÇÃO DE PROJETOS

A prática da avaliação é algo que remonta aos primórdios da história humana. Há muito tempo o homem examina, julga e determina um juízo ou valor. Há avaliações chamadas informais, que ocorrem cotidianamente e as avaliações denominadas formais, objetivo de nosso estudo.

As avaliações formais são estruturadas, obedecem a métodos científicos num esforço por definir critérios explícitos para examinar a realidade e obter informações acuradas e fidedignas, que possibilitem uma escolha assertiva entre as várias alternativas, emitindo um juízo de valor. Está intimamente relacionada à questão do valor, mérito e julgamento. Trata-se da “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a estes critérios” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35).

Segundo Calmon (1999), a pesquisa na área de avaliação prosperou no período pós-guerra devido aos vários problemas sociais daí advindos e da necessidade de métodos estatísticos e de pesquisa que dessem conta das questões sociais e das relações interpessoais. Nesse período, houve um aperfeiçoamento da coleta de dados, o que influenciou na sofisticação das técnicas de pesquisa e no desenvolvimento de computadores capazes de examinar analiticamente numerosos dados e informações.

O grande avanço na avaliação de programas deu-se nos Estados Unidos na década de 1960 com o lançamento de programas sociais e com a ajuda a países em desenvolvimento por meio de projetos econômicos e programas sociais. Em 1990, a nova crise econômica e fiscal determinou o aprimoramento de programas que fossem eficientes e eficazes na solução dos problemas sociais.

Para Calmon (1999), a teoria da avaliação de programa evoluiu em três estágios. O primeiro estágio foi caracterizado pela busca rigorosa de métodos

científicos nos programas sociais e na busca pela solução dos seus problemas. Foi nesta época que se destacou os estudos de Michel Scriven (1967, 1973) no campo da avaliação. Foi ele que diferenciou a avaliação formativa²⁷, cuja preocupação era gerar *feedback* para a melhoria do programa, da avaliação somativa, preocupada com o julgamento do mérito do programa, bem como da meta-avaliação, ou seja a avaliação da avaliação e objeto do nosso trabalho.

Também nessa época destacaram-se os estudos de Donald Campbell (1963), no campo da avaliação com a introdução de métodos e técnicas quantitativas de pesquisa científica. Para o autor, as mudanças na sociedade ocorrem fundamentadas na experimentação, por isso preocupava-se com validade dos instrumentos de investigação de forma que os resultados não permitissem ambiguidades e fossem utilizados corretamente pelos decisores.

O segundo estágio ocorreu na década de 70 e marcou a preocupação com o pragmatismo²⁸ e o uso da avaliação como tomada de decisão na criação, processo e continuidade dos programas. Destacam-se aqui os trabalhos de Carol Weiss (1972), Joseph Wholey (1983) e Robert Stake (1975) cujo mote era a percepção de que as informações geradas pela avaliação nem sempre eram utilizadas adequadamente pelos decisores, daí a preocupação com o aumento da utilização dessas informações para a melhoria dos resultados de um determinado programa.

²⁷ “O conceito de avaliação formativa foi inicialmente concebido como forma de conduzir a trajetória de aprendizagem dos alunos por objetivos pré-definidos. Como toda a avaliação dentro da pedagogia tecnicista, o objetivo último da avaliação formativa era a correção da programação das atividades e da organização do conteúdo. O professor manteve-se no papel de avaliador e as regulações se davam nos programas e estratégias, sem considerar os processos percorridos pelos alunos. Portanto, apesar de renovar-se na forma, a avaliação formativa, em sua concepção inicial, conservava a função de controle externo do aluno pela avaliação” (CALDEIRA, 2006 p. 53)

²⁸ “Concepção filosófica, mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter.” Japiassú, H. e Marcondes D. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Zahar.

Foi neste estágio que surgiu o debate entre as técnicas de avaliação quantitativas *versus* qualitativas, devido ao pluralismo de métodos, conceitos e tipos de avaliação utilizados e a falta de consenso entre os avaliadores sobre a melhor abordagem. Teóricos qualitativos como Guba e Lincoln (1981) defendiam, por exemplo, que o estudo de caso era compatível a outros métodos do tipo causa e efeito, pois permitia responder a uma gama maior de questões. O estudo de caso é preferencialmente usado para o fim de precisar os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los e aprofundá-los. Nem sempre, todavia, os resultados se traduzem de maneira quantitativa, além do que suas conclusões só são generalizáveis pelo reconhecimento de sua similaridade em relação a outras situações.

Para Iannone (2001), a objetividade na avaliação é relativa. A análise de fenômenos passa pela representação, intencionalidade e ideologia dos sujeitos, portanto não pode ser neutra. Ela é transpassada por valores, por isso volta-se mais para o processo do que para o produto. “A necessidade de interpretar acontecimentos singulares e mesmo irrepetíveis afasta a generalização estatística, sugerindo a análise das diferenças, das contradições e rupturas pela forma natural”. (IANNONE, 2001, p.50)

Assim, considera-se que não há um método ideal para a condução de uma avaliação. Há problemas metodológicos em todos os modelos de avaliação (ALAHARJA; HELGASON, 2000). Os problemas relacionados à causalidade, por exemplo, são comuns às ciências sociais, devido à dificuldade em controlar todas as variáveis possíveis e emitir evidências conclusivas, além do que, em muitas avaliações, o seu principal objetivo não é procurar uma relação causal.

Por fim, o terceiro estágio surge a partir do primeiro e defende a escolha de um modelo conforme as circunstâncias, contexto e propósito da avaliação, pois os programas de avaliação “são afetados politicamente, caracterizam-se por diversidade, epistemológica e metodológica, e possuem prioridades múltiplas, o que impossibilita a existência de uma prática ideal de avaliação.” (CALMON, 1999, p. 14). Calmon destaca autores como Lee J. Cronbach (1982) e Peter Rossi (1983) que tentaram sintetizar os trabalhos de avaliação em três conceitos: **avaliação**

abrangente, na qual são adotadas práticas diversificadas, centradas na formulação, implementação ou análise dos resultados; **avaliação sob medida**, na qual cada avaliação deve ser adequada ao programa que avalia; e a **avaliação direcionada pela teoria**, pois constatou que muitas avaliações eram realizadas de maneira atórica, daí a importância de levar-se em consideração as bases técnicas presentes na concepção e implementação do programa e da utilização de múltiplos métodos, combinando abordagens quantitativas com qualitativas.

A avaliação, para Cohen e Francos (1993), é parte integrante do planejamento de qualquer projeto. É também seu contrapapel enquanto complementaridade, pois lhe permite reconhecer seus limites e possibilidades de desenvolvimento, ou seja, um age em função do outro, gerando retroalimentação no processo de planejamento. Ela tenta captar a realidade, as possibilidades e dificuldades no alcance de seus objetivos, trabalhando dentro do possível, no equilíbrio entre o ideal e o viável. Procura ainda a validade de seus instrumentos de medida e a confiabilidade das informações e resultados obtidos. De forma geral, avaliar significa comparar uma expectativa teórica como referente, com as situações e circunstâncias que estão sendo avaliadas.

Planejamento e avaliação relacionam-se dialeticamente, pois quando se inicia o planejamento de uma ação, inicia-se concomitantemente sua avaliação. Trata-se de um momento de questionamento da proposta visando sua superação, por meio de elementos da dialética tais como: a) a crítica ao passado, a partir do presente na busca por significado; b) a recuperação da historicidade, para interpretá-la e reconstruí-la a partir da intervenção; c) o contraditório, como forma de superação; d) o confronto, quando o desempenho e os resultados são examinados (BAPTISTA, 2003).

Nesse sentido, o conceito de avaliação em Cappelletti (2002) leva em consideração as circunstâncias, o contexto e o propósito da avaliação, e destaca a intencionalidade avaliativa que problematiza e ressignifica as ações e decisões, gerando mudanças.

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos / práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leiuras, gerando nas ações / decisões um movimento de problematização e resignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (op. cit. p. 32)

A avaliação de programa é vista por Ala-Harja e Helgason²⁹ (2000) como “uma análise sistemática de aspectos importantes de um programa e seu valor, visando fornecer resultados confiáveis e utilizáveis” (p. 5), auxiliando no processo de tomada de decisão e na melhoria da sua concepção e implementação. Os autores vêem na avaliação uma ferramenta de gerenciamento por parte das organizações, que pode ser utilizada também na gestão de desempenho e ainda, aumentar a eficiência e eficácia do setor público. Para Freire (1993), decidir é romper. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra o outro, por uma pessoa contra a outra. A decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para poder optar entre dois polos. Pensar a avaliação é pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoá-la. A avaliação faz parte da própria natureza da prática, colocando de um lado a programação e de outro sua avaliação permanente, sua reprogramação e retificação, pois não são momentos separados e sim momentos de permanentes relações.

A avaliação não deve ser medida somente por índices de eficiência e eficácia, nem pode significar objeto de poder e de controle, mas oportunidade de reflexão e mudança de modo ético.

A avaliação não tem um valor em si, não substitui a política ou programa nos processos e resultados que move e persegue. A avaliação é oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa e conquista dos resultados idealizados.

²⁹ Marjukka Ala-Harja é Ministra da Fazenda da Finlândia. Sigurdur Helgason é membro do Serviço de Gestão Pública da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A avaliação é imperativo ético, desconstrói e reconstrói a política ou programa na sua intencionalidade, resultados e efeitos na alteração da qualidade de vida – enquanto proteção, inclusão e cidadania – dos envolvidos na ação pública. (BARREIRA; CARVALHO, 2001 p. 8)

A avaliação contribui para a melhoria dos processos. É necessário, porém, analisar todos os aspectos ideológicos, sociais, filosóficos, políticos e valorativos envolvidos e a relação entre os diferentes componentes que diferenciam seus objetivos, pois, muitas vezes, se traduz em controle dos agentes decisórios, pouco penetrável, e extremamente suscetível em transformar-se numa ferramenta de poder.

2.1. As diferentes concepções de avaliação

Há vários modelos³⁰ e concepções de avaliação, para Ala-Harja e Helgason (2000) os vários tipos então combinados em dois tipos: as avaliações somativas, utilizadas quando os programas já estão em andamento há algum tempo e tem como objetivo estudar sua eficácia e seu valor, para alocar recursos e atribuir responsabilidades; e as avaliações formativas, utilizadas durante a implementação de um programa “como meio de se adquirir mais conhecimento quanto a um processo de aprendizagem para o qual deseja contribuir. O propósito é de apoiar a gestão, a implementação e o desenvolvimento do programa” (op. cit. 8).

Bonniol e Vial (2001) destacam três formas de conceber a avaliação, organizados em três campos de estudo epistemológicos: “a avaliação como medida, dando prioridade aos produtos; a avaliação como gestão, focalizando os

³⁰ A ideia de modelo costuma estar atrelada à noção de regulamentação. Todavia, o que se pretende não é reduzir o modelo como algo a imitar. Em avaliação, ao pensar num modelo, pretende-se mostrar “um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas correntes” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 11).

procedimentos; e a avaliação como problemática de sentido, estando atenda aos processos” (op. cit. p. 13).

A avaliação como medida é designada, de forma geral, como sinônimo de medição. Trata-se do sentido mais antigo relacionado à avaliação, confundida dessa forma. Seu objetivo é determinar um valor dentro de uma escala de medida. Privilegiam-se dados objetivos³¹, pois eles trazem resultados que podem ser medidos. Já as informações subjetivas, tais como atitudes e juízos de valor não são considerados neste modelo de avaliação.

Este modelo baseia-se numa explicação causal dos fenômenos, procurando prioritariamente uma relação de causa e efeito entre eles, como se o mundo fosse visto sob uma concepção mecanicista, tal como prega a atitude positivista. Nele a experiência do sujeito, assume a posição de objeto do conhecimento, sendo controlado, conforme o que se objetiva para determinar a causalidade, como se a medição, por meio de técnicas precisas, pudesse dar conta do fenômeno humano confiando na regularidade da estatística puramente empírica.

A investigação que separa investigadores de investigados traduz-se em uma interação e relação assimétrica. Ela revela a intenção de um poder dominante que concebe a ação social meramente como técnica instrumental. Acredita que os meios são neutros e, por esta razão, separados dos fins (RODRIGUES, 1995).

A busca pela exatidão parte da falsa concepção de que existe um modelo perfeito, como se a verdade fosse única e inquestionável e não evoluísse em função dos contextos culturais e dos sistemas de conhecimentos.

A verdade científica pode basear-se na referência a uma realidade externa da qual seria o reflexo aproximado, ou no mito metodológico da objetividade positivista, ou ainda no princípio da coerência interna do discurso, consequência das próprias leis do pensamento, porém sempre há uma cegueira específica, a ocultação do princípio que essas regras e esses limites sempre constituem para o tipo de análise ou pesquisa que

³¹ Para Cardinet (1990) a avaliação como medida irá preferir os objetos dos produtos acabados, pois estes favorecem a medição. O que contam são os resultados e não dados de interpretação pessoal como intenções e razões.

fundamentam. (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 91).

A busca pela verdade abre espaço para o controle, verificação e averiguação, tendo em vista a conformidade e o respeito com uma determinada norma imposta por quem decide, mas que é aceita como natural, transcendente e indiscutível.

O significado da palavra controle, enquanto verificação, insere-se numa epistemologia positivista que se baseia no perfeito controle. Objetiva os mesmos resultados diante das mesmas situações, a fim de se prestar conta a uma autoridade superior.

A verificação confere se aquilo que se diz está sendo dito conforme aquilo a que se refere, remetendo-nos a um princípio de verdade, que, primitivamente era tido como a relação inquestionável entre a realidade e o sujeito. Todavia, como nossa representação de verdade evolui conforme o contexto e a história, a verdade deixa seu caráter inquestionável para situar-se numa discussão interminável na procura de uma verdade indiscutível. Trata-se da verdade científica, tida como a representação mais aproximada da realidade.

O advento das civilizações industriais traz consigo a administração, a organização, a tecnologia e, conseqüentemente, uma nova concepção ao termo controle, baseado numa filosofia própria e prática. Assim o controle passa a ser normativo, ou seja, respeita normas e regras consideradas boas, transparentes e indiscutíveis, todavia impostas por um poder superior. Assume um caráter lógico, racional e moral para separar e medir dimensões, estabelecendo o que é verdadeiro e bom, para separar a ordem da desordem. (BONNIOL; VIAL, 2001)

Nesse sentido, o controle está fadado à hierarquia, pois pressupõe uma distinção entre controladores e controlados, na qual estes estão numa posição de subjugo perante aqueles. O caráter sancionador do controle, no sentido de estabelecer a norma e a justiça, distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal, exige procedimentos jurídicos sujeitos à contenção, quando a perda de sentido dá lugar ao significado repressivo.

O controle analisa o presente em função de verdades do passado e pretende que determinada verdade seja duradoura, por isso é normativo. Pressupõe uma hierarquia entre os que decidem e os que executam, determina o que é falso e o que é verdadeiro, o que é bom e o que é ruim, evidenciando seu caráter sancionador, repressivo, contencioso e, conseqüentemente, político. Sua função é manter uma determinada instituição por meio de análises realizadas *a priori* ou *a posteriori* (BONNIOL; VIAL, 2001), não se importa com a melhoria do processo e sim com reprodução fiel do que foi determinado como correto. Desse modo, uma falsa consciência garante a coerência, a ordem, a certeza, a eficácia e o poder cujo objetivo é estabelecer a conformidade entre a realidade e a ideologia vigente, garantindo a manutenção da ordem dominante e o discurso do vencedor.

Esse modo de organização social que “coisifica” o homem, com o objetivo de manipulá-lo, dominá-lo e controlá-lo, pertence a uma ideologia dominante cuja visão de mundo trata a intervenção social como uma ação meramente científica e tecnológica.

A um determinado modo de organização social corresponde necessariamente um modo de organização social da investigação e da utilização dos seus resultados, da acção social e da própria educação, bem como todo um imaginário e ideologia a elas relativo. (RODRIGUES, 1995, p. 97)

A atitude diante da ciência aqui exposta determina o que vale, por meio de técnicas precisas e instrumentos de medida supostamente confiáveis, dando à avaliação um construto muito restrito e mecanicista, voltado a objetivos específicos, apresentando-se muito distante das ciências humanas, devido à quantidade de variáveis que não podem ser medidas. Este modelo privilegia critérios quantitativos como os únicos confiáveis, do ponto de vista científico. Trata-se de pensar unicamente numa avaliação quantitativa e empírica, baseada no conceito de medição. A análise quantitativa fornece apenas o que o dado contém, porém no campo das ciências humanas, em especial das ciências da educação, há fatores não quantificáveis tal como o contexto (CRONBACH, 1964), que deve ser levado em

conta quando se pretende estudar o humano. Além disso, há necessidade de se observar várias dimensões tais como: a econômica, a política, a social, a histórica, a ética etc.

Uma análise crítica não pode ater-se somente a dados numéricos, eles “não são evidentes, mas foram coletados, escolhidos, selecionados. Se não tomarmos cuidado, o trabalho leva a resultados manipulados, seja qual for a exatidão dos cálculos e a potência do computador” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 101). A avaliação não pode ser reduzida a normalidade definida pela estatística, pois fatores como disfunções e crises são dados reveladores e pertinentes quando se trata de um juízo de valor. Não se trata, porém, de negar a importância da quantificação, mas de compreender as possibilidades de duas contribuições e limitações

O modelo de avaliação como gestão, propõe a participação de todos os atores envolvidos e defende uma aparente ação formativa, pois se interessa: a) mais pelos procedimentos do que pelos processos; b) mais pela qualidade do sistema operacional do que pela análise do cumprimento dos objetivos; c) mais que medir desvios ela procura evitá-los, analisá-los, retificá-los e operá-los sistêmica/ciberneticamente³². Todavia essas ações ditas formativas mascaram uma intenção oculta: a regulação³³ e o controle.

Trata-se de uma avaliação centrada na regulação que se define pela análise de resultados, procedimentos, métodos, técnicas, relacionados aos processos subjacentes amparados por um determinado sistema de valores. Este sistema é fundado nos seguintes valores: na hierarquia necessária ao ato da avaliação, no

³² A cibernética assemelha o humano a uma máquina, passível de controle, desde que bem pilotado. “Trata-se de uma ciência que tem por objeto o estudo comparativo dos sistemas e mecanismos de controle automático, regulação e comunicação nos seres vivos e nas máquinas.” (glossário da Profª Drª Isabel Franchi Cappelletti)

³³ “Regulação parece derivar de um regulador: aquele que dirige, do latim “regulare” = ajustar (sentido de dominação)” [...] “A etimologia de cibernética (leme-governo) tem o mesmo sentido de dominação ou de ajustar um funcionamento.” Bonniol e Vial (2001, p. 323)

feedback voltado para a função de controle do conjunto, na noção cibernética de regulação, na otimização, no autocontrole e na necessidade de reforma entre outros.

A avaliação assim concebida assume o papel de controle. Seus referencias não admitem questionamento ou justificativa, pois são impostos pela autoridade hierárquica administrativa. Objetiva o controle e a fiel implantação de projetos (RODRIGUES, 1995). Trata-se de uma avaliação de resultados, ou seja, “o quanto e com que qualidade seus objetivos foram cumpridos” (DRAIBE, 2001, p. 19). Seus indicadores de resultados medem o grau, a quantidade e a qualidade com que as metas foram cumpridas, ou seja, em que níveis foram cumpridos quantitativamente e qualitativamente as metas propostas.

Por isso, Bonniol e Vial (2001) distinguem controle de avaliação. O controle insere-se numa epistemologia positivista que se baseia no perfeito controle. Objetiva os mesmos resultados diante das mesmas situações. Já a avaliação, carregada de sentido, centra-se no sujeito e no indivíduo, e por isso não pode assumir um caráter único e universal. Assim, o controle representa um projeto acabado e total, objetivando o domínio entre o objeto e o modelo esperado. A avaliação ao contrário, representa um projeto finito, parcial, cujo sentido é questionado constantemente pela evolução e característica de cada situação. Finalmente podemos dizer que o controle mede “os desvios e as variações entre um referido³⁴ e um referente³⁵ constante ou imutável” (BARBIER, 1985, p. 324). A avaliação, por sua vez, relacionada mais ao sentido, “consiste essencialmente em produzir, construir, em criar um referente, ao mesmo tempo quem que se relaciona com ele” (op. cit. p.325).

As condutas de avaliação diferem das condutas científicas. Enquanto estas provêm de uma epistemologia, aquelas provêm de uma praxiologia. Cada uma problematiza de modo diferente suas práticas. Segundo uma explicação já um tanto

³⁴ “[...] aquilo a partir do que um juízo de valor se refere... referido é uma representação dos fatos” (BARBIER, 1985, p. 294)

³⁵ “[...] aquilo a que um juízo de valor se refere... Em seu *status*, o referente pertence ao âmbito das representações de objetivos” (BARBIER, 1985, p. 294)

ultrapassada, a ciência tem como preocupação a explicação enquanto que a avaliação está preocupada em compreender e fazer compreender. As condutas científicas, seguras e inspiradas das ciências da natureza, distinguem-se das avaliativas, atentas à práxis.

Para compreender as práticas de avaliação e o seu sentido, o questionamento é praxiológico e não epistemológico, pois a avaliação pertence ao campo da praxiologia e não da teoria científica. Todavia para se compreender o discurso da pesquisa sobre avaliação é necessário estabelecer uma relação entre a conduta da ciência e o discurso sobre as práticas.

Rodrigues (1995) apresenta três grandes posturas avaliativas: a) a objetivista, que encara a avaliação como técnica; b) a subjetivista, que considera a avaliação como prática; c) a dialética, que, numa perspectiva crítica, considera a avaliação como *práxis*.

A posição Objetivista ou Técnica parte do pressuposto de que a realidade social é igual à identidade física, ou seja, estável e reversível, composta por fenômenos que se repetem e são interdependentes. Dessa forma, procura-se explicar o comportamento humano e os fenômenos sociais de uma forma linear, a partir de experimentos de investigação, no qual o sujeito é visto como objeto. Ela separa os meios dos fins e trata os meios como neutros e passíveis de ser abordados de forma objetiva, legitimando uma posição autoritária. Nesse sentido, o sujeito é considerado passível de influências externas, que explicam seu comportamento e é estudado, a partir do exterior. A avaliação é aqui identificada como um processo de controle externo. Sua função é de verificar se os programas e projetos foram fielmente implantados, utilizados e realizados.

A posição Subjetivista ou Prática rejeita a identidade entre o mundo físico e social. O conhecimento é subjetivo, os comportamentos e ação sociais são dependentes dos sujeitos e suas intenções. O observador participa internamente da investigação recorrendo à introspecção fenomenológica. A teoria tem origem na prática. É validada por ela, sendo o conhecimento científico utilizado apenas para

refletir sobre cada situação concreta, pois os fins não são determinados a priori, mas problemáticos, objeto de negociação, compromisso e consenso. A avaliação está centrada no sujeito e assume função é de autorregulação e autocontrole, como se os diferentes interesses e valores individuais fossem igualmente importantes e válidos, desconsiderando o contexto social e político em que se desenvolvem diferentes representações, interesses e valores. Tal posição avaliativa corre o risco de reproduzir as desigualdades existentes, pois oculta as lutas, contradições e tensões que estão por trás das práticas institucionais e sociais, pois não desafia as relações de poder existentes, assumindo uma posição conservadora e manipuladora.

A posição Dialética e Crítica defende que os indivíduos estão inseridos socialmente e são objetivo de influências externas, ao contrário da posição anterior que defendia a dependência dos comportamentos sociais por parte dos indivíduos. Nela os sujeitos são, ao mesmo tempo, objetos das situações sociais, sendo o significado da realidade não apenas subjetivo, mas explicado dentro de um contexto histórico, social e ideológico. O conhecimento científico rompe com as representações e crenças decorrentes da experiência individual, que obstaculizam o próprio conhecimento, para, em contrapartida, analisar os interesses, representações, valores e comportamentos dos indivíduos; os processos institucionais e sociais e suas relações de poder, domínio e submissão que marcam as relações entre os indivíduos, mas que estes não controlam e, ao mesmo tempo impedem a realização de seus interesses.

Tal análise terá como resultado a tomada de consciência acerca dos factores sociais limitativos que não haviam percebido anteriormente e das possíveis linhas de ação que permitem ultrapassá-los, ou seja, terá conseqüências no plano que do *conhecimento* que da *acção* (ou tanto da *teoria* como da *prática*) (RODRIGUES, 1995, p. 100).

O conhecimento científico é construído pela análise crítica do conhecimento subjetivo. Nessa posição, investigador e investigado tomam distância de suas próprias posições e interpretações, reorganizando o significado da situação investigada. O indivíduo é visto como sujeito e objeto do conhecimento científico,

dependente da visão dialética da realidade social e da atividade axiológica correspondente. Nesse sentido, o referencial da avaliação não é externo nem interno, mas uma construção conjunta baseada no confronto, transposição e síntese das duas posições, sendo reconstruído no próprio processo avaliativo.

Por isso, busca-se na avaliação, saturada de técnicas e de instrumentalidade, um sentido maior, tendo em vista os desafios de uma realidade cada vez mais complexa.

As ciências da natureza, assim como as ciências humanas, são confrontadas hoje com muitas questões-chave ou 'desafios', que dizem respeito simultaneamente à natureza dos conhecimentos e à natureza da realidade: o desafio da síntese em fase da pulverização dos saberes especializados; o desafio das relações complexas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento; o desafio do determinismo: como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?; o desafio da emergência de formar organizacionais (auto-organização); o desafio da articulação entre as diversas dimensões (física, biológica, antropológica e social) constitutivas da realidade humana. (REVUE SCIENCES HUMAINES n. 1, nov. 1990, p. 23 In: BONNIOL; VIAL, 2001, p. 348)

O modelo de avaliação como problemática de sentido, apresentado por Bonniol e Vial (2001), questiona, sob o ponto de vista ético e político, suas metas e seu projeto, e se vê diante de paradigmas antagônicos tais como o controle e a avaliação, a lógica de balanço e a lógica de promoção de possibilidade. A avaliação parece girar em torno de dois conceitos-chave: "a avaliação-interpretação, pensada na dialética e a avaliação complexa, na hermenêutica" (op. cit. p. 348), ambos relacionados às teorias da complexidade³⁶. A complexidade no modelo dialético, procura identificar as oposições irreduzíveis entre metas e programas, controle e avaliação, informação e comunicação, explicação e implicação, num trabalho inconcluso que faz com que se viva melhor com a contradição, mas que pode dar origem a uma nova contradição, requerendo outro ciclo de trabalho. Já a complexidade no modelo hermenêutico, privilegia: a) o trabalho da qualidade na

³⁶ Bonniol e Vial (2001, p. 354) refere-se às seguintes teorias da complexidade: "sistemas complexos (Le Moigne), da auto-organização, da emergência (VARELA; PRIGOGINE; MATUREANA; THOM...), do pensamento complexo (MORIN), da física à biologia."

estima do outro; b) as interações sendo a divergência um valor; c) o trabalho sobre a mudança; d) o questionamento e a regulação.

O acordo entre esses dois modelos pode ser feito, abrindo caminho, na avaliação como problematização de sentido, na tensão entre o sentido dado, estabelecido, como resposta a mensurar, a verificar com gabaritos pré-estabelecidos, e o sentido elaborado, fundamentada, ou encontrado ou a ser questionado, interpretado, buscado. (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 355)

Ao se levar em consideração, sujeitos, imaginário, e atores, a avaliação passa a reconhecer símbolos, mitos, que se apresentam como matrizes de um referencial pessoal que se combinam numa lógica não inteiramente coerente, mas livre e disponível, embora suas relações sejam ambíguas. Dessa forma, a avaliação é considerada uma relação de sentidos, dentro de uma racionalidade limitada por inter-relações vivas e singulares, conduzida por projetos inseridos na complexidade das práticas sociais.

Portanto, avaliar significa ter e experimentar “problemáticas de sentido que possam articular as metas contrárias do balanço e do acompanhamento, da verificação e da interpretação” (op. cit. p. 355). Trata-se de articular, ou seja, passar de uma lógica para outra, fazendo operar juntas forças opostas, misturando e tecendo os produtos, os procedimentos e os processos, renunciando a transformação do outro e voltando-se para à desordem ao imprevisto, ou seja, respeitar o outro, “revalorizar antes de querer fazer mudar, respeitar a práxis dos outros e sua capacidade de auto-organização, de auto-avaliação, de auto-regulação. A formação vem daí” (op. cit. p. 355).

Num paradigma similar, Rodrigues (1995) defende a postura avaliativa dialética e crítica. Nela os indivíduos sociais sofrem influências e determinações externas que não são totalmente dependentes de suas intenções e representações, por isso são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos das situações sociais, ou seja, embora contribuam para determiná-las não podem interpretar totalmente as condições e instituições sociais devido às limitações que lhes são impostas no que se refere ao valor explicativo das representações dos indivíduos. Isto porque as

situações não têm apenas um significado subjetivo. Elas devem ser consideradas também sob aspectos históricos e sociais tomando por referência a tradição e a ideologia (CARR, 1990a, 1990b; KEMMIS, 1985).

O conhecimento de uma determinada realidade deve levar em conta não só a análise de fatores subjetivos, como valores, interesses e representações dos indivíduos, mas também os processos sociais e as conseqüentes relações de domínio e submissão que daí advém. Todavia esses fatores não são passíveis de controle e, muitas vezes, são distorcidos quando representados, mas trazem, como resultado, a consciência de que há fatores sociais que limitam a representação, bem como algumas possibilidades para ultrapassar essa limitação, trazendo conseqüências tanto práticas como teóricas.

Nessa lógica, o conhecimento científico é elaborado por meio da análise crítica do conhecimento subjetivo. Nela avaliador e avaliado se distanciam do objeto e de posições e interpretações pessoais para poder reorganizar o significado dessa determinada realidade, numa relação dialética, confrontando as diferentes representações, ultrapassando assim o dualismo entre sujeito e objeto. Desta forma, o referencial de avaliação passa a ser “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas suas posições” (RODRIGUES, 1995, p. 102), elaborado e reconstruído durante o processo de avaliação.

O paradigma de Saul (2001) vem ao encontro dos anteriores, denominado paradigma avaliativo emancipatório. Ele nasce de três vertentes teórico-metodológicas: a) a avaliação democrática, b) a crítica institucional e coletiva, c) a pesquisa participante.

A avaliação democrática reage aos estudos burocráticos e reconhece a existência de um pluralismo de valores, procurando representar uma variedade de interesses, ao formular suas principais investigações. Seus conceitos chaves são: sigilo, negociação e acessibilidade.

A crítica institucional e coletiva caracteriza-se por um processo de

investigação de uma dada realidade, por meio de métodos de conscientização, num movimento de ação-reflexão³⁷ sobre a práxis. O processo de conscientização é a mola-mestra de uma organização em que os indivíduos são tratados e capazes de desenvolver com autonomia e criticidade suas próprias ações. Essa abordagem busca um enfoque multidisciplinar, pois considera as múltiplas dimensões de análise de uma determinada realidade, e se expressa por meio do processo dialógico, gerando um pensamento crítico.

A pesquisa participante envolve a adoção de princípios metodológicos para a pesquisa da ação voltada para as necessidades do indivíduo e da sociedade em que vive, incentivando o desenvolvimento da autonomia.

O objetivo da avaliação emancipatória é possibilitar a independência de ações regulatórias que condicionam os processos, fazendo com que os atores pensem criticamente sobre sua prática e sobre o contexto em que determinado projeto está inserido. Dessa forma, todos os participantes são corresponsáveis pelo direcionamento do projeto e devem participar das tomadas de decisão. Ela tem ainda um caráter formativo, pois realiza uma análise valorativa do processo e do produto do objeto avaliado, na perspectiva de todos os envolvidos, despreendendo-se de parâmetros universais para o confronto dos dados.

O paradigma emancipatório de avaliação valoriza a participação responsável e democrática dos envolvidos, interagindo-os por meio da ação e reflexão num processo contínuo de negociação e construção dos aprimoramentos necessários para elevar o grau de qualidade do projeto, além de desenvolver-lhes competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria participação no projeto, a partir dos valores éticos intrínsecos.

³⁷ Segundo Freire (1980) a conscientização 'des-vela'. "A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo." (p. 26)

2.2. A complexidade na implementação de processos avaliativos

Sob o ponto de vista estrutural, Boutinet (1990) declara que para um projeto ter condições de ser analisado e avaliado por um agente externo é necessário que contemple pelo menos os seguintes parâmetros: a) a situação-problema; b) os atores envolvidos e comprometidos com o projeto; c) os objetivos e os resultados esperados; d) a razão de ser do projeto; e) as estratégias e os meios utilizados; f) os resultados esperados a médio e longo prazo; g) e os efeitos secundários.

a) **A situação-problema** diz respeito ao contexto em que emergiu o projeto, a situação do seu nascimento, seus antecedentes, a problemática envolvida e o que se quer alterar. Identificar constrangimentos e oportunidades percebidos é compreender do que é portadora e como foi tratada pelo imaginário sociocultural dos atores. O caráter de inovação de uma nova ordem, presente inicialmente no projeto, por vezes deixa-se abduzir por condicionamentos tais como: estereótipos, percepções individuais e valores presentes na ordem dominante. Para Freire (1993), o contexto, além de pertinente, deve ser visto também com olhar crítico:

O bom começo para uma boa prática é a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Nesse sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele... . (op. cit. p. 15).

b) **A identificação dos atores envolvidos no projeto** auxilia a definição adequada do papel e da função de cada um, bem como o necessário consenso entre os envolvidos. Entre os envolvidos destacamos: a) os que dirigem o projeto, desde a sua criação até a execução; b) os atores periféricos facilitadores, cujo compromisso é parcial, mas que devem contribuir para a promoção do mesmo, pois representam um recurso para o projeto, fornecendo ajuda e aconselhamento, nos momentos necessários; c) os atores indiferentes cuja posição é exterior ao projeto e podem até incomodar e inibir os atores envolvidos; d) os atores confrontantes que

possuem uma atitude crítica e contraditória, mas que por isso mesmo permitem avanços, quando sua intenção não é bloquear o progresso do projeto.

Ao identificar os atores envolvidos na avaliação de políticas sociais, Cohen e Franco (1993) destacam a difícil relação entre os políticos e os técnicos da avaliação, pois nem sempre estes atores compartilham dos mesmos valores e da mesma linguagem, já que são orientados por diferentes racionalidades: a) o político, responsável por tomar decisões e fixar os objetivos, procura solucionar problemas, por meio de novas ações, e ainda manter a eficácia dos canais decisórios pela negociação; b) o burocrata, responsável pelos procedimentos e pela aplicação de normas e regulamentos legais, é orientado pela racionalidade funcional e pela estrita competência que a função exige; c) o técnico, cuja função está ligada ao pensamento científico, oferece modelos e estratégias de avaliação. Trata-se do planejador que constrói o planejamento, meios e instrumentos, mas não estabelece os objetivos e fins últimos, pois está a serviço deste último.

Estas três racionalidades são complementares e podem ser conflitantes, principalmente quando há invasão de espaços, pois a decisão dos rumos de uma avaliação, sempre será uma decisão política atrelada aos interesses do poder e da opção ideológica. Para referendar esta posição, os autores citam o sociólogo chileno José Medina Echavarría (1903 -1977),

A declaração de fins e metas, a formulação da imagem ideal da sociedade pretendida pertencem em todos os regimes políticos conhecidos, àqueles que detêm o poder, não importa quais sejam suas bases e sua organização. Inclusive 'nem sequer o sistema de valores que orienta o diagnóstico, a fase inicial de seu trabalho (do perito) é assunto de sua livre escolha, mesmo na forma de aparente dependência que possa oferecer o silêncio ou omissão do governante, pois em tal caso se trata dos valores que são considerados socialmente vigentes'. (COHEN; FRANCO, 1993, p. 66).

Estas diferentes racionalidades presentes na execução e formulação das atividades governamentais geram conflitos, pois há âmbitos próprios entre elas cujos limites são difíceis de definir. Dependendo da situação, ora valoriza-se uma, ora outra. O que convém é estabelecer critérios e fixar posições sem esquecer que as

decisões são políticas e as ações técnicas. Neste caso, considera-se uma boa condução de um projeto avaliativo quando fundada na racionalidade instrumental, deixando para a política somente o que for político.

Ainda no que se refere aos atores, pode haver conflitos de papéis no processo de decisão, no plano e na implementação dos projetos de avaliação, quando os políticos, burocratas e administradores contradizem a racionalidade que se espera deles. Nesse sentido, o político pode, tanto atender às demandas e pressões dos grupos que o elegeram, quanto atender as necessidades grupais minoritários e excluídos. Já a burocracia é acusada de perseguir objetivos de sobrevivência, estabilidade, poder e crescimento. É impossível, porém, uma organização moderna viver sem ela.

Para Cohen e Franco (1993), conflitos não contribuem para que a avaliação cumpra seu papel que é cooperar para que o projeto alcance seu objetivos, por meio da reorientação de rumos. Espera-se que envolvidos cumpram seu papel no momento em que são mais requisitados e que as funções estejam claras para todos os envolvidos. Espera-se que o avaliador não ocupe o lugar do político e cumpra seu papel institucional científico de planejador e técnico, apontando e detectando alternativas viáveis, mesmo que o administrador do projeto não compartilhe de sua ideologia. Ao político cabe determinar o problema e os grupos a ser atendidos, alocando recursos para tais objetivos. Tais aspectos enfatizam a necessidade de haver um consenso entre os atores envolvidos, por meio de um conjunto mínimo de postulados relacionados às prioridades politicamente estabelecidas, a fim de mantê-las durante a implementação.

Segundo Cappelletti (2003), estas situações de conflito e confronto teórico, exigem “a busca de caminhos alternativos, a identificação do limite possível das concessões, a viabilidade de avanços, a necessária habilidade nas negociações” (p. 29), pois, a reflexão destas questões faz com que os envolvidos cresçam do ponto de vista teórico/prático e nas relações afetivas num contínuo renascer.

c) **Os objetivos e os resultados esperados** relacionam-se às intenções

avaliativas de um projeto, a fim de traçar os objetivos de ação. Nesse sentido, destacamos a importância da mediação da linguagem no que se refere à clara explicitação das intenções, permitindo traçar o referencial para analisá-las criticamente.

O criador da avaliação por objetivos, utilizada tanto na gestão de empresas quanto no campo educacional, foi Ralph W. Tyler (1902-1994). Trata-se de uma racionalização das práticas avaliativas, que objetiva observar e medir os critérios de desempenho previamente estabelecidos.

A avaliação por objetivos obedece a uma lógica cuja única finalidade é saber se os objetivos foram alcançados ou não, servindo como ferramenta de decisão a um poder instituído. Mede-se os objetivos a ser alcançados pela aquisição de comportamentos observáveis, reduzindo a avaliação apenas a essa verificação. Tal modelo foi defendido pela psicologia comportamentalista e evitava considerar aspectos internos do sujeito.

Fruto da penetração do imaginário empresarial na educação, a racionalidade na ação educativa pretende reduzir o pedagógico ao tecnológico movida pelo desejo de reduzir a incerteza por meio da racionalização. Todavia o que se percebe hoje é que nem a objetividade por meio de ferramentas estatísticas pode reduzir a incerteza.

Dessa forma, nunca poderemos submeter os comportamentos de aprendizagem, por mais programados que sejam, a uma interpretação automática nem reduzi-los apenas à constatação de fracasso ou sucesso. A avaliação ultrapassa o controle. O significado da situação em que se insere o exame sempre modificará o sentido e o alcance de cada uma das perguntas propostas. (BARREIRA; CARVALHO, 2001, p. 136)

d) **A razão de ser do projeto** define os aspectos de um projeto. Diz respeito ao motivo, a justificativa que relaciona os fins e objetivos à situação analisada, e ao registro da história pessoal ou organizacional, que permite emergir aquilo que estava implícito, o que não foi dito, revelando assim o outro lado dos motivos, os desejos

ocultos de que, muitas vezes, nem os atores tem clareza.

Os motivos assim evocados fornecem fundamentação intelectual e afetiva aos projetos, permitindo separar razão e motivação, para dar lugar às indagações, no caso de uma se sobrepor em detrimento da outra.

e) **As estratégias e os meio utilizados** num projeto procuram definir a metodologia a ser adotada. Segundo Arretche (2001), para que os objetivos de avaliação de programa ou projetos sejam atingidos, é necessária uma metodologia, ou seja, uma estratégia de implementação. Um mesmo objetivo pode ser atingido por diferentes estratégias e nem sempre os formuladores do programa são os mesmos que definem as estratégias de implementação. Em geral, nos programas complexos, um determinado escalão encarrega-se da implementação e outro da implantação. Todavia, o escalão encarregado de implementar os referenciais dos formuladores, acaba adquirindo certa autonomia para determinar a política do programa, o que implica na maior proximidade possível de intenções entre os dois escalões.

Normalmente, espera-se que os interesses e as concepções ideológicas dos vários atores de um programa sejam coerentes. No entanto, o que se percebe é que quanto mais complexo o programa, maior a variedade de interesses. Assim as escolhas estratégicas e metodológicas tendem a ser escolhidas muito mais pelo seu potencial de aceitação do que pela esperada coerência.

A própria formulação do programa é em si mesma um processo de negociação e barganhas, pois as políticas não são formuladas sem interesses. O produto final não costuma ser o mais adequado, mas aquilo que foi possível dentro do potencial de aceitação. Mesmo os formulares não dispõem de informações suficientes para elaborar os processos de implementação, pois ela costuma ser quase sempre imperfeita e baseada em expectativas. Assim não é de se esperar que as peças de um programa se ajustem perfeitamente, pois a diversidade dos contextos de implementação pode trazer problemas metodológicos.

Isto significa que a metodologia proposta produz, no plano local, implicações contrárias às originalmente previstas, dado o fato de que o desenho do programa é formulado em condições de razoável incerteza, com base nos efeitos esperados de uma dada estratégia de operação. (ARRETCHE, 2001, p. 51)

Na administração pública, a implementação de políticas ocorre sempre num ambiente em mutação. Os recursos e as prioridades dos agentes encarregados da implementação geralmente se alteram. As metas quantitativas são fixadas independentes das incertezas na economia. Objetivos conflitantes recebem ênfases diferentes, dependendo de quem detêm o poder político no momento. E se não bastasse, a influência dos interessados pode mudar no momento da formulação ou implementação.

Por isso uma metodologia de avaliação deve investigar os pontos de estrangulamento que, alheios à vontade dos implementadores, podem afetar os objetivos e ainda, as razões da distância entre os objetivos e a metodologia de um programa, que podem estar atreladas à falta de conhecimento, à discordância em relação aos objetivos e regras, às condições institucionais negativas que impedem sua implementação e às situações não previstas que exigem a criação de novas estratégias. Por essas razões que ocorrem na dinâmica das ações, um programa não terá sua implementação como foi concebido, exigindo adaptações no desenho original (ARRETCHE, 2001).

f) **Os resultados esperados**, a médio e longo prazo, apreciam o projeto em relação aos resultados que produziu. Durante o processo é conveniente mapear as mudanças ocorridas no decorrer da elaboração e após a sua realização, ligadas aos interesses internos, pois permitem identificar a coerência do projeto.

Há projetos que são mais relacionados à ação (*práxis*) do que ao operatório (*poièsis*), daí a dificuldade em analisar seus resultados, pois nem sempre são materializáveis. Assim é importante que os projetos que comportam um caráter mais qualitativo devem “ir para lá dos resultados visíveis e quantificados, para abordar esta parte invisível daquilo que foi atingido, que permanece mais na ordem da

interacção do que da produção” (BOUTINET, 1990, p. 274).

g) **Os efeitos secundários** marcam o carácter imprevisível de um projeto. Há necessidade de distinguir os efeitos secundários desejados e não desejados, os produzidos e as suas consequências. Embora concepção e realização encontrem-se ligadas entre si, são, ao mesmo tempo, autônomas, ou seja, durante a realização de um projeto são necessárias modificações que, na maioria das vezes, não são contempladas no planejamento e não fazem parte da sua concepção, devido aos fatores imprevisíveis que marcam qualquer empreendimento que se queira realizar.

Os efeitos não desejados podem ser: a) perversos, quando vão de encontro aos objetivos do projeto e destroem o que o projeto tinha conquistado num primeiro momento; b) positivos, quando proporcionam vantagens não previstas pelos resultados esperados. Eles devem ser analisados em diferentes momentos do processo, colocando em evidência os parâmetros que correspondam à singularidade de cada projeto, ou seja, o que determinará o seu sucesso ou insucesso.

Analisar criticamente um projeto não é procurar fatos exaustivamente, mas saber escolher aqueles que sejam pertinentes, tendo em vista o contexto em que se encontra e o que se procura compreender de seus atores.

2.3. A meta-avaliação

Pela complexidade do processo avaliativo e por todas as questões aqui discutidas em relação ao processo de implementação avaliativa, a presença da meta-avaliação vem ganhando espaço nas avaliações de projetos.

A meta-avaliação é o objetivo desta pesquisa. Embora haja uma literatura muito escassa sobre o assunto, é conceituada como a avaliação da avaliação e intenciona a melhora qualitativa das avaliações, ou seja, o aprimoramento metodológico e prático de futuras avaliações. Sua necessidade está atrelada à preocupação intrínseca advinda das audiências da avaliação em relação aos seus

resultados. Por meio dela, procura-se garantias e certificações de que o produto da avaliação seja justo, correto e tratado eticamente. Também é chamada de auditoria da avaliação. Difere, todavia, em parte da cultura profissional das auditorias que são tradicionalmente usadas para a regulação financeira, responsabilização dos recursos e questões de desempenho, estabelecendo-se como uma atividade regular, institucionalizada, de conceituação e finalidades claras.

A meta-avaliação também atende à procura contínua por aprimoramento metodológico, a fim de conseguir métodos que garantam a qualidade, dada a preocupação com os recursos que envolvem tal empreitada, e ainda que seus resultados atendam às expectativas de várias audiências e vá ao encontro das finalidades esperadas. Também costuma ser utilizada por investigações acadêmicas, por exigências dos órgãos que coordenam o programa e por interesse nos efeitos posteriores da avaliação no programa.

Segundo Calmon (1999) a meta-avaliação pode constituir-se de várias formas: críticas profissionais, relatórios de avaliação, procedimentos de reanálise dos dados originais e até a coleta de novas informações. A autora alerta para o fato de nem sempre os problemas no uso da avaliação estão relacionados a falhas no processo.

Estudos de Hedler (2007)³⁸ conjuga três autores, Patton (2001), Schawandt (1989) e Woodsite e Sakai (2001) para definir a meta-avaliação como “um método de pesquisa a partir do qual são re-analisadas uma ou mais etapas do(s) estudo(s) avaliativo(s) já concluído(s); compara-se a avaliação anterior com padrões de qualidade e validade aceitas na comunidade científica e ao final emite-se nova avaliação sobre o estudo avaliativo analisado” (op. cit. p. 59).

A meta-avaliação demonstra clara preocupação em relação à qualidade da avaliação, o que implica no cuidado em escolher uma metodologia que seja

³⁸ Hedler, Helga Cristina “Meta-avaliação das Auditorias de Natureza Operacional do Tribunal de Contas da União: Um estudo sobre auditorias de Programas Sociais”, tese apresentada ao Programa em Psicologia Social, pela Universidade de Brasília.

adequada a uma determinada situação avaliativa. Trata-se de um esforço em relação à qualidade de aspectos como: seleção dos sujeitos, clareza dos objetivos, escolha de bons critérios, resultados pertinentes e cientificidade na análise. O que se busca é certificar a qualidade e utilidade de uma avaliação, numa clara preocupação com relação “à credibilidade, à precisão, à justiça e à fidedignidade” (WORTHEN, 2004, p. 586).

Todo avaliador, ao realizar uma avaliação, põe em jogo sua própria reputação pessoal. Almeja sempre produzir relatórios que sejam vistos como confiáveis, de forma que seu trabalho seja verdadeiramente útil e adquira credibilidade frente às audiências envolvidas. Segundo Rodrigues (1993), a avaliação é uma atividade ética, pois seus julgamentos afetam a vida dos atores envolvidos, e não há como ser de outra maneira, por isso apela necessariamente para o rigor e a ética.

No entanto, Iannone (2001) ressalta que esta não é uma tarefa fácil:

Emitir juízos de valor coloca sempre quem emite numa posição de superioridade em relação ao avaliado, por mais cuidados que se tome na comunicação verbal e não verbal. O caráter persecutório da avaliação em todas as instâncias não se desfaz simplesmente com gestos de boa vontade e simpatia. A forte impregnação depreciativa que envolve o processo, fruto de nossa herança cultural, muitas vezes, é reforçada pela inabilidade do avaliador. (p. 64)

Não existe neutralidade. Toda avaliação carrega em si certa tendência, por conta dos métodos e instrumentos utilizados, dos sujeitos escolhidos, do clima político e da própria história de vida e formação do avaliador.

Daí a importância da meta-avaliação no sentido de cuidar para que não haja tendenciosidade, garantindo, ao máximo, resultados rigorosos, por meio da avaliação de todo o processo e da forma com que foi conduzida.

A preocupação com a meta-avaliação (WORTHEN, 2004) data de 1960 quando autores como Michael Scriven (1967), Robert Stake (1970) e Daniel Stufflebeam (1968) começaram a discutir procedimentos e critérios formais para a

avaliação da avaliação, sugerindo uma lista de diretrizes, a fim de verificar e constituir o que seria uma boa avaliação. Muitas destas diretrizes versavam sobre o que seria uma boa lista de critérios para qualificar a avaliação. Não havia, todavia, um consenso quanto aos parâmetros orientadores para conduta de avaliadores, nem para os procedimentos metodológicos e nem para o planejamento e qualidade das avaliações.

Assim, em 1970, foi lançado um projeto que se propunha a desenvolver diretrizes para as avaliações. Teve início em 1975 sob orientação e autorização do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, cujo resultado foi o *Standards for evaluations of educacional programs, projects, and materials*, um conjunto de normas para avaliação de programas, que trouxe uma linguagem comum, um grupo de regras, um quadro de referência conceitual e um conjunto de definições operacionais para guiar a pesquisa e o desenvolvimento da avaliação, frutos de intenso debate da comunidade científica norte-americana.

Entretanto, este modelo de meta-avaliação tem como intenção o controle, a prestação de contas, o mérito, a busca de eficiência quanto à melhor relação custo/benefício no alcance dos objetivos e à busca de eficácia como forma de medir o grau de alcance dos objetivos. Tal modelo foge das intenções da avaliação praticada nos dois projetos que tinha como norte uma avaliação formativa, objetivando a melhoria por meio da reflexão na ação (SCHÓN, 2000) por meio de articulações positivas e significativas, pois age dentro de uma lógica mercadológica preocupado com a medição dos resultados. No entanto, embora esta base epistemológica difira de uma ótica avaliativa de cunho mais formativo, voltado para a promoção humana, suas diretrizes podem ajudar a levantar algumas categorias de análise para o tipo de meta-avaliação que proponho.

O conceito de qualidade nos *Standards* foi determinado por uma série de diretrizes classificadas em normas de: a) utilidade, b) padrões de viabilidade, c) normas de decoro (justiça), d) padrões de precisão, que caracterizam a avaliação como medida, procurando torná-la mais eficiente, eficaz e produtiva, por meio da sistematização e padronização.

As **diretrizes de utilidade** destacam dois itens considerados de extrema relevância para garantir que a avaliação atenda as necessidades dos usuários: a identificação dos valores, o que proporciona clareza para as bases de juízo de valor; e o impacto da avaliação, a fim de motivar o acompanhamento dos interessados.

As diretrizes que garantem que a avaliação seja realista e diplomática, são chamadas de **diretrizes de viabilidade**. Elas destacam o custo-efetividade, ou seja, as informações devem justificar os recursos gastos e a viabilidade política, no sentido de antecipar diferentes posições e interesses a fim de se obter a cooperação de todos.

Já as **normas de decoro** procuram garantir que a avaliação seja conduzida legalmente e com ética. Destacam a obrigatoriedade de haver um acordo formal entre as várias audiências com relação ao como, quando e por quem deve ser feita a avaliação. Valoram o respeito pelo direito dos indivíduos e a dignidade e importância do ser humano, de forma a enfrentar aberta e honestamente os conflitos advindos em processo e na apresentação dos resultados.

Por fim, **os padrões de precisão** procuram garantir que avaliação transmita informações tecnicamente adequadas sobre o valor ou mérito do que avalia. Saliendam a clareza com que os documentos devem ser redigidos, a fim de facilitar a compreensão de todos os envolvidos. Encarecem a necessidade da análise detalhada do contexto na qual a avaliação está inserida, a fim de se identificar prováveis influências sobre os processos e resultados

O esforço em se realizar meta-avaliação encontra-se mais avançado nos EUA. Neste país, há uma quantidade razoável de avaliações o que permite estes estudos. Entretanto, segundo Ala-Harja e Helgason (2000, p. 15) “as meta-avaliações ainda são relativamente raras, e muito ainda se desconhece, por exemplo a respeito do uso da avaliação.”

Como anunciado, a meta-avaliação utilizada neste estudo não objetiva o controle, a prestação de contas, o mérito, a busca de eficiência e eficácia, o valor ou

mérito, e nem adotará o rígido padrão dos *Standards*. Ela atende a fins acadêmicos, pois pretende analisar, sob a ótica formativa, à qualidade e o aprimoramento metodológico e prático da avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias e o Programa Parceiros na Aprendizagem.

A metodologia desta meta-avaliação é participativa, pois se baseia na participação dos beneficiários ou gestores do projeto, por isso sua amostra é reduzida. Por meio de entrevistas dirigidas a gestores e atores que trabalharam no projeto e/ou tiveram contato com os resultados avaliativos, questionarei a qualidade das avaliações realizadas. De acordo com os princípios de uma avaliação qualitativa (Strauss e Corbin, 2008) creio que os atores assumem um papel ativo para responder a situações-problema. Sua percepção age com base em significados, que é definido e redefinido através da interação.

Realizarei ainda a análise documental dos textos que foram produzidos, a partir dos projetos citados e os relatórios de avaliação.

Com base nestas estratégias, a meta-avaliação deste trabalho selecionou e privilegiou algumas categorias que procuram investigar a qualidade das avaliações citada, sob a ótica já citada

Estas categorias são denominadas de: a) arquitetura, b) formativa, c) gestão. Seu objetivo é orientar a análise dos critérios de qualidade da avaliação, bem como a confecção das perguntas do questionário, e a análise dos documentos.

A primeira categoria denominada - **arquitetura do processo de avaliação** - está relacionada às estratégias e aos meios utilizados na avaliação, a fim de verificar se houve clareza nos resultados, se os procedimentos avaliativos foram apropriados e deram as repostas necessárias, se o desenho da avaliação atendeu às expectativas dos administradores e às audiências envolvidas, se houve articulação entre avaliadores e gestores, e se pode ser reproduzida em outros projetos.

A segunda categoria denominada - **contribuição para formação na avaliação** - procura analisar se os resultados contribuíram com a perspectiva de

novos conhecimentos e aperfeiçoamento do Projeto, se valorizou a participação dos indivíduos para que refletissem com criticidade e ética sobre a sua prática e atuassem como partícipes do processo avaliativo.

A terceira categoria denominada - **gestão do processo avaliativo** - verifica se a avaliação auxiliou os gestores e audiências em seus juízos e decisões, se o processo da avaliação permitiu a solução ou antecipação de problemas.

Todavia, percebe-se grande relação entre as categorias formativa e gestão, pois uma é consequência da outra, ou seja, a partir do momento que se reflete sobre uma determinada ação, gera-se a possibilidade de conhecimento, de formação e de produzir subsídios para promover acertos, e assim auxiliar na gestão da melhora do projeto, a partir desta reflexão na ação (SCHÓN, 2000).

Estas categorias auxiliarão a análise tanto das entrevistas como da pesquisa documental. Como já foi dito, privilegiei o método qualitativo, pois ele fornece condições de investigar os processos avaliativos, a partir da visão dos sujeitos que participaram do projeto. Os métodos qualitativos “não focalizam o estudo comparativo, mas os processos de entendimento, comportamentos e condições, como são compreendidos por indivíduos e grupos que estão sendo investigados” (BAKER, 2001, p. 62).

3. O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na educação tem-se desenvolvido com bastante rapidez e vários governos, organizações não governamentais e empresas estão empenhados em desenvolverem processos educacionais com o uso dessas tecnologias. O tipo de TIC aqui referida é principalmente o microcomputador³⁹ e o conseqüente aperfeiçoamento da digitalização e comunicação da informação que advém desta máquina em termos da velocidade no processamento da informação e mais capacidade de armazenamento de dados. Eles possuem também capacidades ampliadas para a utilização de recursos audiovisuais e de telecomunicações, podendo compatibilizar sistemas portadores de voz, textos, som e imagem. Todos esses recursos são compartilhados numa rede de computadores com base colaborativa, por meio da *Internet*, um sistema de informação denominado WWW (*Word Wide Web*).

A década de 90 marca o surgimento da Era da Informação, graças ao impacto provocado pelo desenvolvimento tecnológico e pela tecnologia da informação. Segundo Castells (2003) o produto-chave da Era da Informação é a *Internet*, que passou a ser a base tecnológica para o desenvolvimento organizacional cuja origem é a produção e a comunicação da informação. Na 'Era da Informação', a maior riqueza passa a ser o conhecimento, seu recurso mais valioso e importante. O avanço centrado nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. As transformações em curso estão gerando novos espaços de conhecimento, promovendo a expansão de aprendizagem para outras esferas, de modo que as diversas formas de aprender requerem o estabelecimento de novas conexões.

Os processos de globalização, as transformações no trabalho, as inovações

³⁹ A população em geral dificilmente tem acesso a computadores de grande porte. Os assim chamados microcomputadores são conhecidos popularmente como Computadores ou *Desktops*. Todavia o avanço tecnológico permitiu a fabricação de máquinas menores que os *Desktops*, trata-se dos *Notebooks* ou *Laptos*. Atualmente, há *Laptos* de menor porte, são os *Mininotebooks*.

tecnológicas abrem novos cenários, cada vez mais complexos, para a aquisição de conhecimento. Por meio das redes sociais, temos acesso diretamente a determinadas experiências, segundo o lugar que é socialmente atribuído aos indivíduos.

A difusão acelerada das novas tecnologias de informação e comunicação vem promovendo profundas transformações no contexto econômico, político e social. Trata-se de um novo padrão de competitividade globalizado, em que a capacidade de gerar inovações, em intervalos de tempo cada vez mais reduzidos, é de vital importância. A globalização e a difusão das tecnologias de informação e comunicação são uma via de mão dupla: por um lado viabilizaram a expansão das atividades das empresas em mercados distantes, por outro, essa atuação globalizada das empresas amplia a demanda por produtos e serviços tecnologicamente mais avançados.

A Internet utiliza-se de recursos que modificaram a lógica de enciclopédias, livros, dicionários, textos, fotografias e sons. Trata-se da tecnologia denominada de hipertexto, hipermídia/multimídia, que altera a lógica da leitura e da escrita de forma não linear. Segundo Coutinho (2009), os sistemas hipertexto e hipermídia⁴⁰ são

⁴⁰ “Tradução do termo «hypertext» proposto por Theodore Nelson na década de 60 para se referir ao conceito de organização não sequencial e associativa de acesso à informação apresentada sob a forma de texto escrito e tendo como suporte o computador. A ideia do hipertexto é contudo mais antiga, deve-se a Vannevar Bush quem, num artigo publicado em 1945 e intitulado *As we may think*, questiona a organização da informação pela comunidade científica, em que cada item era classificado sob uma única rubrica e de forma hierárquica, ao contrário do espírito humano que funcionava de modo não estritamente lógico mas antes por associações, saltando de uma representação para outra ao longo de uma rede emaranhada e complexa. De uma forma genérica podemos dizer que o hipertexto se baseia na ideia de que o aluno pode investigar o conteúdo de grandes bases de dados de acordo com as suas necessidades e o seu próprio estilo de aprendizagem. Os sistemas hipertexto são a base de desenvolvimento dos documentos hipertexto e hipermídia; nos primeiros a informação é textual, enquanto nos segundos a informação pode integrar outras linguagens como o áudio, imagens, gráficos e vídeo. A utilização do hipertexto em aplicações capazes de integrar não só texto mas também imagem e som levou ao aparecimento dos produtos hipermídia. Alguns autores utilizam como sinónimo de «hipermídia» a expressão «multimídia» embora essa não seja a opinião dominante no pensamento da grande maioria dos autores; a expressão multimídia *tout court*, refere de forma abrangente qualquer documento que utilize em simultâneo várias mídias; se a esses documentos for acrescentada uma organização não linear da informação e a interatividade possibilitada por um suporte informático estamos em presença de um documento hipermídia. Fica também justificada a utilização sinónimo das duas expressões hipermídia e sistemas multimídia interativos” (COUTINHO, 2009, p. 2).

ferramentas tecnológicas para a construção de ambientes de aprendizagem, o que justifica o aumento das investigações sobre Tecnologia educativa, a partir da década de 90. Essas ferramentas não compactuam com uma educação bancária voltada para conteúdos, mas proporcionam um ambiente em que a aprendizagem é alimentada, sendo capaz de promover uma pedagogia construtivista.

As tecnologias em educação fazem parte da rotina, do pensamento e da maneira de pensar daqueles que têm utilizado essa ferramenta para adquirir, além da informação, o conhecimento, pela interação e mediação com outros sujeitos na *Internet*. Hoje, sabe-se que a educação não está restrita as paredes da sala de aula e nem aos muros da escola, pois as condições de aprendizagem não são limitadas, as mudanças são cada vez mais aceleradas, e o avanço das tecnologias, força motriz de todo esse movimento, é inevitável em praticamente todos os campos da ação humana e podem propiciar a melhoria da qualidade da educação, por meio de ferramentas que possibilitem situações de interação, tolerância, solidariedade, autonomia e desenvolvimento pessoal e social.

Nesse processo é imprescindível considerar as contribuições das velhas e novas tecnologias à educação, bem como priorizar políticas públicas voltadas à preparação de educadores – professores e gestores – para incorporar as tecnologias ao seu fazer profissional de modo que os artefatos tecnológicos possa agregar valor às atividades escolares e aos processos de formação continuada e em serviço, em uma perspectiva reflexiva fundada na articulação entre a prática e a teoria. (ALMEIDA, 2007 p. 63)

A integração das tecnologias na educação é uma necessidade inerente à própria utilização, pois, a partir do momento em que mais áreas do conhecimento a utilizam, tornam-se imprescindíveis a consequente qualificação profissional para operar os programas e *softwares* especializados, produzidos em vários campos profissionais.

O papel da educação numa sociedade em constante transformação, segundo Belloni (2009) é responder às demandas em relação à introdução de novas tecnologias. Assim a Educação a Distância - EaD atualmente não é apenas um meio de superar problemas pontuais como distância ou tempo. Ela é, cada vez mais, um elemento que irá regular os sistemas educacionais de todos os níveis do Ensino

Básico ao Superior. A demanda por formação contínua mostra que a formação inicial tornou-se insuficiente para dar conta das demandas das sociedades contemporâneas. Hoje o que se prega é uma educação contínua ao longo da vida cuja ênfase está na aquisição de competências e habilidades para fazer frente às situações problemas e para atender às mudanças.

A autora ressalta a posição de autores que vêem na EaD uma forma industrial de educação e uma tendência que vai ao encontro da era industrial e tecnológica. O avanço tecnológico é visto por esses autores como um elemento que: concretiza a crise do paradigma fordista e a reestruturação do capital, com o surgimento do “modelo japonês”, definido aqui como um meio sofisticado e de alta inovação para explorar ainda mais o trabalhador. Associam a EaD às características das sociedades modernas, marcadas pela produção em massa, pois encaram esse tipo de ensino como uma educação de massa, em cujo modelo, o aluno tem um papel passivo e o professor o de proletário.

Entretanto, Belloni (2009) reconhece que a educação, a formação e a cultura são o único meio para dar conta das mudanças tecnológicas, econômicas e político-sociais da atualidade, neste novo milênio que se inicia. Reconhece que a formação inicial não será suficiente para dar conta das exigências do mercado de trabalho e da sociedade da informação. A única alternativa, portanto, de se evitar a desqualificação do trabalhador e a exclusão social é pela educação contínua, ao longo da vida, ou seja, pela formação profissional atualizada, diversificada e acessível a todos. O uso de metodologias oriundas das Tecnologias da Informação e da Educação, presente na EaD, tem-se tornado o meio mais produtivo e eficiente de aprimorar os sistemas de educação convencional.

É necessário que esses sistemas educacionais atendam às novas exigências desse novo modelo de sociedade, e alterem sua mentalidade e estrutura.

Dentro dessas mudanças pode-se dizer que a EaD contribui para a autonomia do aluno, desde que enfatize a interação social deste com a instituição de ensino, por meio de técnicas de comunicação adequadas como: apoio pedagógico, plantão

de dúvidas etc. Não se trata pura e simplesmente de introduzir tecnologias nas escolas, pois as estratégias de utilização pedagógica desses artefatos tecnológicos são tão ou mais importantes que as próprias TIC. Daí a importância em promover ambientes de estudo em locais de trabalho, tanto para alunos quanto para professores, para que essa prática adquira especial importância na formação contínua docente, engendrada como um projeto advindo da comunidade escolar, cujo objetivo mais amplo deva ser pela melhoria da qualidade do ensino.

As modernas tecnologias, ao mesmo tempo em que parecem introduzir máquinas maravilhosas e fascinantes, produzindo mercadorias imateriais traduzidas tal como a informação⁴¹, podem gerar desigualdades sociais e regionais pelo uso e acesso desigual que proporcionam:

[...] as tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições pra a educação, se foram usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado. É essencial, porém, que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: estas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (BELLONI, 2009, p. 104)

Assim, há que se tomar cuidado para que o caráter econômico e político de viés capitalista não se sobreponha ao objetivo principal que é utilizar a EaD e as TIC como solução para as desigualdades e carências educacionais, integrando as novas tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais por meio de estratégias adequadas que considerem as TIC não como fim em si mesma, mas como instrumento simbólico da cultura (ALMEIDA, 2010), estruturando o desenvolvimento dos currículos educacionais.

As modernas máquinas advindas com a tecnologia não representam um fim e não podem ser obstáculos ao desenvolvimento humano. A criação de máquinas e

⁴¹ Segundo a autora as mercadorias imateriais eram até então privilégio reservado às igrejas e a alguns artistas, com as TIC elas podem ser teletransportadas, sob uma forma genérica chamada "informação".

ferramentas ao longo da história sempre objetivou o aperfeiçoamento das práticas vigentes. Trata-se de um movimento da própria história do homem, no que diz respeito as suas criações. As tecnologias e todas as técnicas, ferramentas e máquinas daí advindas, não são estranhas à natureza do homem, pois é fruto da sua própria ação humana sobre a natureza.

A história da máquina por si não explica a máquina. O que explica é a história natural do homem. As máquinas que nos cercam, e das quais dependemos cada vez mais, não no sentido trivial da frase, mas no sentido autêntico, existencial, são o resultado de um longo processo de acumulação de conhecimentos a respeito das propriedades dos corpos, dos materiais e dos fenômenos da natureza. (PINTO, 2005, p. 72)

A máquina é criação humana e, portanto, cultura humana. A cultura é resultante da contradição entre o homem e a natureza, que luta para manter-se vivo, por meio de uma complexidade crescente de operações com a natureza. O homem evolui na sua capacidade de resposta à realidade, por mudanças biológicas, e, principalmente, por conhecimentos adquiridos socialmente. Ele é diferente dos animais, pois estes não produzem a própria existência. Já o homem é um ser que produz. A criação humana e a criação da cultura são duas faces de um mesmo processo, denominado de tecnologia.

Para Silva⁴² (2001) o termo tecnologia admite pelo menos três sentidos de utilização, em níveis hierárquicos crescentes: a) o primeiro relaciona-se à máquina, o instrumento, produto da técnica; b) o segundo relaciona-se à técnica, a forma humana de conceber, produzir e saber fazer com conhecimento de causa, o que implica no conhecimento da metodologia adequada; c) no nível mais alto está a tecnologia, que é atingida quando se acrescenta reflexão à técnica e se adquire a

⁴² SILVA, B D. A tecnologia é uma estratégia. II Conferência Internacional Challenges '2001/ Desafios' 2001

<<http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2001/079-Bento%20Silva%20839-859pdf>>

Acesso em: Jan. 2010

compreensão do fazer, o *logos*⁴³.

No estudo do conceito de tecnologia, Pinto (2005) destaca o uso indiscriminado da palavra “tecnologia⁴⁴”, o que gera certa confusão. Para esclarecê-la, classifica vários sentidos como análise do termo. O primeiro, relacionado ao significado etimológico da palavra, classifica-o como sendo o lugar da técnica “a ‘tecnologia’ tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa”. (p. 219)

O segundo significado iguala tecnologia à técnica, como sendo seu sentido mais popular, e acrescenta aqui a variável americana *Know How*⁴⁵. Alerta, porém, que esta equivalência pode trazer dificuldades no julgamento de problemas filosóficos e sociológicos. O terceiro significado entende a “tecnologia’ como o conjunto de todas as outras técnicas, em qualquer tempo e lugar, e é muito usada para explicar ou medir o avanço do processo das forças produtivas numa sociedade. O último significado é destacado como o mais importante, pois remete a acepção da

⁴³ Abbagnano, 1962 p. 601: LOGOS (gr. λόγος; lat. *Verbum*) “A razão enquanto 1ª substância ou causa do mundo. A doutrina do *Logos* como substância ou causa do mundo foi pela primeira vez defendida por Heráclito, “Os homens são obtusos com relação ao ser do *Logos*, afirma Heráclito, tanto antes quanto depois que ouviram falar dele; e parecem inexpertos, se bem que tudo acontece segundo o *Logos*.” (Fr. 1, Diels) O *Logos* é concebido por Heráclito como sendo a própria lei do mundo: “Todas as leis humanas se alimentam de uma só lei divina: porque esta domina tudo o que quer e basta a tudo e prevalece a tudo” (Fr. 114, Diels). Esta concepção foi tomada pelos Estóicos, os quais viram na razão o “princípio ativo” do mundo, que anima, ordena e guia o seu princípio passivo, que é a matéria. “O princípio ativo, diziam, é o *Logos* que existe na matéria, isto é, Deus ele é eterno e através da matéria é o artífice de todas as coisas” (Dióg. L., VII, 134). O *Logos* é assim entendido. Isto é como princípio formativo do mundo, é identificado pelos Estóicos com o destino (*Ibid.*, VII, 149). No mesmo sentido Plotino afirma: “O *Logos* que age na matéria é um princípio ativo natural: não é pensamento nem visão, mas potência capaz de modificar a matéria, potência que não conhece mas como o selo que imprime a sua forma ou como o objeto que produz, o seu reflexo na água; como o círculo vem do centro, assim a potência vegetativa ou geradora recebe de outro lugar a sua potência produtiva isto é da parte principal da alma, a qual se comunica modificando a alma geradora que reside no todo” (*Enn.*, II 3, 17). Neste sentido o *Logos* é o próprio Intelecto divino enquanto ordenador do mundo: “Da inteligência emana o *Logos* e emana sempre, até que o Intelecto esteja presente em todos os seres” *Ibid.*, III 2,2). Esta concepção serviu de modelo para todas as formas de panteísmo moderno (v. DEUS).”

⁴⁴ Etimologia da palavra tecnologia no dicionário Houaiss: gr. *tekhnología*, as 'tratado ou dissertação sobre uma arte, exposição das regras de uma arte', formado a partir do rad. gr. *tekhno-* (de *tékhné* 'arte, artesanía, indústria, ciência') e do rad. gr. *-logía* (de *lógos*, ou 'linguagem, proposição').

⁴⁵ Wikipédia: O *know-how*, *savoir-faire* ou conhecimento processual é o conhecimento de como executar alguma tarefa.

palavra à ideologização da técnica, ou seja, a ideologia da técnica.

A técnica é um ato produtivo, de um determinado setor de produção, que a toma por objeto e sobre ela edifica suas reflexões críticas acerca do estado do processo objetivo até a teorização. A ciência da técnica é a tecnologia.

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada “tecnologia”, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas. (PINTO, 2005, p. 221)

A especialização do saber inicia-se concomitante com a divisão social do trabalho, os que pensam a técnica e os que praticam a técnica. Os que detêm as ideias são considerados os cultos. Por outro lado, os que agem de forma direta sobre o mundo físico, são considerados incultos. Todavia esse processo de distribuição da cultura não deve significar sua discriminação.

Trata-se de uma contradição, de um lado uma teoria sendo realizada pelos práticos sem saber ao certo por que fazem, sem consciência; e de outro a prática sendo pensada, imaginada e projetada pelos teóricos, sem nunca terem praticado. Esta contradição faz parte do processo histórico do conhecimento, mas deve ser superada pela inclusão de ambos no processo, unindo técnica (*poësis*) e produção (*práxis*). Para tanto, é necessário que a *práxis* se constitua como categoria epistemológica universalmente aceita e reconhecida, pois dela depende toda a compreensão da realidade.

A Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC é criação humana, fruto do aperfeiçoamento dos microprocessadores e da digitalização da informação por meio da rede comunicativa universal, ou seja, a *Internet* e seu sistema de informação WWW (*World Wide Web*).

Por isso a integração das TIC em projetos educacionais de formação

continuada pode representar a redução da distância entre os detentores do saber científico-tecnológico e aqueles que não têm acesso a esse saber. Pode ainda representar uma forma renovada de construção do saber dentro da escola, agindo sob o nível da organização na relação com os conteúdos e com a metodologia.

Entender a essência da integração das TIC a projetos educacionais é compreender o porquê dessa integração e como deve ser feita.

Se as TIC favorecem, com vimos, a constituição de um mundo informacional – um ‘novo mundo’ que caracteriza a respectiva época civilizacional – em nosso entender o desafio da integração das TIC é constituído pela estratégia e o conseqüente pensamento estratégico, de modo a compreender-se o porquê dessa integração e como deve ser feita. (SILVA, 2001, p. 843)

Essa estratégia de integração das TIC a projetos educacionais relaciona-se mais diretamente à didática e à organização educacional compreendidas como o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. É o que Filatro e Piconez (2004) chamam em seu texto, de “design” instrucional, uma necessidade oriunda da incorporação das TIC ao processo de ensino/aprendizagem, ou seja, a implantação de novas estratégias didáticas e novas metodologias de ensino/aprendizagem.

Em um nível macro, o design instrucional é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais. Tradicionalmente, tem sido vinculado à produção de materiais didáticos, mais especificamente à produção de materiais analógicos. (FILATRO; PICONEZ, 2004)

Interesses e pressões sociais solicitam a incorporação das TIC em educação, por meio de projetos e renovações pedagógicas e curriculares, o que nos leva, a interrogar: a quem serve o uso da TIC, qual o seu objetivo e quais as possibilidades de melhoria que ela oferece à educação?

Segundo Dias (2001), foi na década de 70 e 80 que as empresas fabricantes de computadores venderam a ideia de que as tecnologias por si só poderiam fazer a mudança. O fato, porém, é que as tecnologias fazem parte de um vasto pacote de

mudanças, da qual é somente uma parte. No que diz respeito à organização escolar, a incorporação das TIC está relacionada com a “questão da centralização/descentralização; da flexibilidade do tempo e do espaço escolares e da adaptação curricular” (op. cit. p. 846)

A questão da centralização e descentralização na TIC considera que o processo de decisão tem vários níveis dentro de um sistema e identifica três classes: as que vêm de cima para baixo, as que são feitas pelos professores e pelas escolas às instâncias superiores e filtradas no caminho, e as experiências isoladas, mas não difundidas. Por meio do estabelecimento de redes interescolares, intra e interlocalidades, Ribeiro Gonçalves (1992) propõe a criação de um novo modelo decisório, a **via-colaborativa**. Nesse sentido, as TIC assumem papel de construtora de possibilidades na criação de redes entre escolas, contribuindo para a comunicação entre os estabelecimentos e ainda outros espaços de aprendizagem

A questão da flexibilidade do tempo e do espaço escolares e da adaptação curricular possibilita que as TIC possam criar uma via de comunicação permanente entre o professor, o conteúdo e o aluno, a qualquer momento. Trata-se uma mudança significativa no modelo de organização pedagógica em relação ao agrupamento de alunos por turma, que não é mais fixado para durar um ano inteiro, mas equilibra as atividades da turma, do aluno e de pequenos grupos. Flexibiliza, ainda, o tempo e o espaço, pois deslocam o aluno da sala de aula, adaptando-se as suas necessidades.

As TIC disponibilizam aos alunos todos os tipos de informação, por meio do acesso a *Web*, permitindo-lhe interagir com outras fontes de conhecimento e com outros indivíduos e grupos. O acesso à informação não é mais privilégio. O problema passa a ser selecionar o que é significativo diante da inundação de dados, que pela vasta extensão geram um caos informacional. Pode-se perceber que a tecnologia gerava acesso à informação, mas não ao conhecimento. Daí, a importância da intermediação humana, mediando este processo, numa perspectiva de aprendizagem cooperativa.

As repercussões da TIC na organização curricular em projetos de aprendizagem e de avaliação permitem que se criem metodologias adaptadas ao perfil de cada aluno. Concede, assim, aos professores formas diferenciadas de ensinar, rompendo com o ensino uniformizado, buscando desta maneira uma aprendizagem significativa que ensine o aluno a pensar e a construir o próprio conhecimento. Além disso, elas expandem a comunicação e o diálogo interpessoal por meio da aprendizagem colaborativa, permitindo a criação de **Comunidades de Aprendizagem**, gerando um sentimento de proximidade, desejo de partilha, motivações e interesses comuns. “A idéia de comunidade é hoje entendida “como um espaço de construção (um território simbólico) marcado pela extensão e pela profundidade da interação entre os indivíduos em construir esse todo.” (SILVA, 1998 apud SILVA, 2010, p. 849)

As redes de comunicação fazem emergir o que Pierry Levy (2007) chama de **Espaço do Saber**, um espaço da invenção e do aprendizado coletivos. Trata-se de um saber que não pode ser dominado nem por um indivíduo, nem por um grupo, mas por todos, formando um intelectual coletivo, destinado a esculpir o saber e cujo “objeto do conhecimento é precisamente a dinâmica cognitiva que contém a reprodução do coletivo inteligente” (p.186). As TIC podem propiciar espaços e comunidades de aprendizagem nas escolas, a partir de motivações, interesses e afinidades comuns por meio de projetos e atividades num processo de colaboração e interação social entre alunos e até mesmo entre outras escolas.

No entanto, a tecnologia por si só não medeia a aprendizagem, segundo Valente (2002) o computador é também o elo de um ciclo que envolve a descrição, execução, reflexão e depuração de um pensamento, favorecendo o processo de construção do conhecimento e auxiliando a compreensão de como o aluno aprende novos conhecimentos.

O computador, ao executar uma sequência de comandos, representa as ideias do educando, favorecendo um ciclo de ações. O aluno age sobre o

computador descrevendo a solução de um problema por meio de um programa⁴⁶ ou *software*; o computador executa o programa e o aluno usa as informações do programa para refletir sobre o que está produzindo. Com base nestes dados, o aluno pode: não modificar suas ideias iniciais, pois correspondem aos resultados fornecidos pelo computador; ou aprimorar os dados do programa, realizando uma nova descrição, quando o resultado é diferente da intenção que busca. A passagem de um nível para outro auxilia na compreensão de como o aluno adquire novos conhecimentos e cada versão desse programa demonstra um mapa de como esse aluno monta o seu raciocínio.

A possibilidade de executar ordens faz com que o computador seja uma preciosa ferramenta para compreender o raciocínio do aluno⁴⁷, o que possibilita auxiliá-lo em seu processo de reflexão e aprimoramento de suas ideias. Numa situação-problema ou na implantação de um projeto, a reflexão acontece principalmente quando o resultado fornecido não corresponde ao esperado e é necessário rever o problema e as operações lógicas que foram utilizadas para sua solução.

Quando o aluno não possui o conhecimento necessário para prosseguir no processo de reflexão e depuração, recorre ao professor cuja tarefa é saber o que o aluno está pensando para poder intervir apropriadamente no processo. O computador permite ao mestre uma ação inusitada, ou seja, a de acompanhar o raciocínio do aprendiz pela execução do programa, que mapeia o raciocínio do aluno. A resposta do computador reflete um resultado que pode auxiliar o aluno a refletir sobre suas próprias ideias.

Dentro desse raciocínio, para Almeida (2002) o professor não deve indicar caminhos, mas entender o processo para poder ajudar o aluno a tomar consciência

⁴⁶ No caso ilustrado o autor utilizou como exemplo comandos realizados na linguagem de programação Logo.

⁴⁷ Foi Piaget quem mais estudou as ideias sobre o desenvolvimento mental e sobre o processo de construção do conhecimento, que são adaptação, assimilação e acomodação. PIAGET, J. O nascimento do raciocínio na criança. 5. ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

do seu objeto e refletir sobre suas dificuldades. Respeitando sua individualidade o professor orienta, fornece informações significativas e aponta novos caminhos para o educando, mediando o seu processo de interação com o computador e criando condições que favorecem a aprendizagem. Segundo a autora, esse tipo de procedimento faz parte de uma linha conceitual que defende o uso da Informática na Educação denominada de Construcionismo. O matemático sul-africano Seymour Papert (2008), um dos teóricos mais conhecido sobre o uso de computadores na educação, criador da linguagem de programação Logo, foi quem cunhou o termo construcionismo para designar o processo de construção do conhecimento pelo computador.

Segundo Almeida (2000), há duas grandes linhas para a Informática na Educação: a primeira denominada de **instrucionista**, voltada para o conceito de instrução programada, numa linha Skinneriana⁴⁸, que defende o ensino por módulos e respostas. O objetivo do ensino da informática nesta abordagem é proporcionar ao aluno a habilidade de manusear computador. Nele os programas educacionais oferecidos são instrucionistas e, em sua maioria, conduzem a atividades mecânicas e repetitivas sem preocupar-se com a reflexão e nem com a aprendizagem. O conhecimento aqui é visto como um produto acabado. A segunda linha denominada de **construcionista** surge com o aparecimento de sistemas mais abertos que permitiam aos alunos construir suas próprias representações, de forma que pudessem desenvolver projetos do seu interesse, utilizando o computador para relacionar os conhecimentos necessários e levantar e testar hipóteses. As bases teóricas para essa linha advinham das ideias de pensadores como Dewey (1979) ao afirmar que um novo conhecimento é adquirido a partir de conexões com conhecimentos passados; Freire (1995) que defende o diálogo entre o conhecimento que o educando traz e a construção do conhecimento científico; Piaget (1972) para o qual o conhecimento não é transmitido, mas construído progressivamente e Vigotsky (1989) que defende que a linguagem e o desenvolvimento sociocultural como fatores que determinam o desenvolvimento do pensamento.

⁴⁸ Burrhus Frederic Skinner foi um psicólogo partidário da linha comportamentalista e Behaviorista.

Nessa abordagem o computador não é o detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno e que lhe permite buscar informações em redes de comunicação a distância, navegar entre nós e ligações, de forma não-linear, segundo seu estilo cognitivo e seus interesses momentâneos. Tais informações podem ser integradas pelo aluno em programas aplicativos, e com isso ele tem a chance de elaborar o seu conhecimento para representar a solução de uma situação-problema ou a implantação de um projeto. As informações também podem ser trabalhadas no desenvolvimento de programas elaborados em linguagem de programação. Todas essas situações levam o aluno a refletir sobre o que está sendo apresentado. (ALMEIDA, 2000, p. 32)

Portanto, a integração das tecnologias da informação em projetos de formação e de avaliação por meio da EaD não se restringe somente ao aparato técnico, mas necessita também da qualificação dos profissionais que atuam nesses projetos, desde os administrativos, principalmente os setores pedagógicos, pois favorecem os processos de ensino-aprendizagem, desde que direcionadas para este fim.

As TIC proporcionam uma mudança nos espaços, tempos e na estrutura organizacional de projetos de educação e avaliação, passando de um modelo centralizado e instrucionista para modelos cooperativos, construtivistas e interacionistas, mais democráticos e interativos. Elas privilegiam a construção do conhecimento por meio da mediação, da reflexão, dos conflitos cognitivos e da discussão. Encontram-se abertas à diversidade dos envolvidos, a seus tempos, a sua cultura, a suas necessidades e suas contradições, em prol da solução de problemas e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Projetos e TIC possuem íntima relação, pois o computador possibilita a execução, reflexão e criação de aspectos fundamentais presentes em qualquer projeto, tanto individuais como coletivos, fomentando o aprender e a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Prado (2003), o uso do computador em projetos exige dos profissionais que o utilizam, o conhecimento das especificidades e as implicações do uso de cada mídia disponível no contexto a ser aplicado, propiciando situações para que os envolvidos possam integrá-las de forma significativa e adequada ao

desenvolvimento do seu projeto. Isso exige tanto o conhecimento da tecnologia quanto do campo em que irá ser aplicada, para que se possa realizar a integração entre elas num determinado projeto. Deve-se ainda saber o quê, como, quando e porquê desenvolver determinadas ações para que se possa aprimorar e criar formas inovadoras para o seu uso.

O uso das TIC em projetos avaliativos confere à avaliação uma outra dinâmica devido aos benefícios que meios digitais oferecem em termos de comunicação, registro, interação a distância, banco de dados e *softwares* que facilitam o mapeamento dos dados para a análise.

Neste sentido, destacamos nos projetos de avaliação por meio da TIC o uso de duas ferramentas muito úteis nos projetos analisados:

- a) O *software* QualiQuantisoft⁴⁹, um *software* de análise para apoio a pesquisas qualiquantitativas, construído com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)⁵⁰. Auxilia a organização, classificação, interpretações e controle de variáveis de toda ordem em pesquisas qualitativas que necessitam da realização de inquéritos, de opinião com grandes massas de indivíduos
- b) O *software* CHIC - *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive*⁵¹, que permite a análise hierárquica de similaridade das respostas de um determinado questionário, organizando as respostas

⁴⁹ QualiQuantisoft. Disponível em <<http://www.spi-net.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2007.

⁵⁰ “O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pesam as coletividades, possa ser exercitada toda a força de a explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do *porque pesam assim* as coletividades pesquisadas.” (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005, p. 8)

⁵¹ Para Almeida (2004, p. 178) o software pode “identificar e visualizar semelhanças (dessemelhanças) e classes ou categorias de informações mapeadas em níveis de uma árvore hierárquica. [...] No mapeamento traçado pelo CHIC, o pesquisador desenvolve suas interpretações e significações construídas a partir de oposições ou aproximações, semelhanças, proximidades ou afastamentos, contradições ou repetições, que pela sua trajetória ou estrutura revelam as concepções profundas, mais autênticas dos indivíduos”

por meio do estabelecimento de inter-relações em classes, de acordo com sua intersecção, resultando numa síntese em visão holográfica de tipologias representadas de forma ascendente em árvores de similaridade⁵².

A utilização de computadores nestes projetos permite ainda a comunicação face a face, a utilização de hipertextos, recursos de áudio, *emails*, imagem *chats*, fóruns, etc. que, conforme a circunstâncias e o contexto, podem auxiliar a agilizar e organizar inúmeros modelos e formas de avaliação.

Todavia, não são os recursos tecnológicos que irão determinar o modelo e os rumos da avaliação e sim a concepção ideológica que está no sujeito que se utiliza das TIC. As ferramentas tecnológicas são meros instrumentos na mão daqueles que as operam.

Os processos de avaliação sejam eles presenciais ou à distância, estão vinculados a determinadas concepções de aprendizagem que definem, por assim dizer, a natureza das intervenções, instrumentos e estratégias. A proposta pedagógica é que determina a natureza e orientação dos processos. Os rumos tecnológicos podem alterar a dinâmica das práticas, mas em si mesmos não são capazes de gerar mudanças. (CALDEIRA, 2006 p. 77-78).

O uso das TIC implica que o avaliador tenha ampla visão das possibilidades de sua utilização, pois o conhecimento adequado da ferramenta aumenta as possibilidades do uso em avaliação. Para usar a tecnologia, todavia, é necessário, sobretudo, conhecer as metodologias dos processos avaliativos a fim de escolher a ferramenta ou *software* que melhor se adeque ao processo e a seu contexto. A avaliação por ser processual necessita de ferramentas que favorecem a organização dos avaliadores e possibilitem a interação dos envolvidos no processo, sem deixar de explicar seus aspectos políticos e metodológicos, daí a importância das TIC.

...a metodologia de avaliação destes projectos/cursos só adquire sentido na

⁵² Vide p.. 232

medida em que, por um lado, ela considere os referentes pertinentes, nomeadamente as características do projecto e os objetivos definidos para a sua concretização e, por outro lado, sejam considerados durante o processo de avaliação, diferentes actores (quem avalia?), diferentes momentos (quando avaliar?), diferentes objetivos (o que avaliar) e diferentes instrumentos (como avaliar) que permitam a recolha de informações pertinentes e úteis para aprofundar, reformular e melhorar esse projectos. (SILVA, GOMES e SILVA, 2006 p.230)

O correto mapeamento e a organização da documentação de um projeto de avaliação possibilitam resultados significativos, impedindo que a investigação se pautem em dados aleatórios, facilitando a rápida recuperação dos dados e auxiliando na tomada de decisão dentro da dinâmica de desenvolvimento do projeto (ALMEIDA, 2007). Por isso os documentos desenvolvidos, a partir de planilhas eletrônicas e textos em '.doc', por exemplo, permitem tratamento de forma eletrônica, garantindo rapidez, objetividade e segurança, possibilitando a criação de gráficos, tabelas e outras estratégias dependendo do *software* que utilizará a documentação

Vale salientar que a correta organização e o mapeamento dos dados em arquivo eletrônico devem ser realizados por profissional competente, a fim de que os dados não virem um amontoado de coisas, dificultando sua localização durante a avaliação.

4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

O objetivo de uma teoria científica é conhecer o funcionamento das coisas, ou seja, dar conta dos fatos e assim estabelecer um sistema de ideias de forma que possamos conhecer o funcionamento das coisas para poder controlá-las e prever o seu comportamento. A primeira forma da compreensão humana foi baseada na intuição, sem a necessidade de verificação. Com o advento, porém, da ciência, procurou-se, de forma geral, uma explicação causal para os fatos que permitisse a compreensão da realidade, rompendo com saber do senso comum e com a visão de mundo metafísico, suplantado agora pela supremacia da razão.

É a liberdade de investigar e apresentar uma causa que moveu os iluministas a encontrarem uma teoria capaz de elaborar uma imagem da realidade, permitindo assim prever os fenômenos e poder interferir, manipular e transformar o real. Este esforço de busca por uma causa é denominado de pesquisa. É por meio dela que se procurará um conhecimento prático que traduza a causa dos fenômenos, permitindo observá-los, refletir sobre eles, e realizar “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as formas e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Dessa forma, nasce no século XVII o saber empírico (LAVILLE; DIONE, 1999) que, calcado em instrumentos da lógica, pretende separar o sujeito do objeto a ser conhecido, baseando-se no princípio da causalidade. Neste princípio, uma causa é consequência da outra, por isso o real é submetido à observação empírica para poder ser interpretado pela mente que, recorrendo às ciências matemáticas, tenta explicá-lo.

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna

cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem.
(SOUZA SANTOS, 1988)

Este tipo de saber prega uma concepção de mundo mecanicista, no qual o conhecimento é visto como útil e funcional, na medida em que for capaz de dominar e transformar o real. Tal concepção fundamentou os princípios das ciências da natureza, caracterizando-se como um saber racional baseado na observação da realidade (empirismo) e colocado a prova por meio da experiência. Associado às ciências matemáticas para melhor compreender os fenômenos por meio de instrumentos de medida, o mecanicismo fundamenta o método científico baseado na observação, experimentação e mensuração, derivando daí o chamado raciocínio hipotético dedutivo, ou seja, “a partir de um raciocínio indutivo conjuga-se então o raciocínio dedutivo, unidos por esta articulação que é hipótese” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 23).

Na indução, os fatos são determinados pelo quadro teórico que cada um deles tem. Diferentes quadros teóricos podem igualmente embasar um fato, por meio da lógica indutiva, ou seja, a partir dos fatos pode-se chegar a leis universais. Popper (1985) fez cair por terra o pressuposto científico da indução e provou que não é possível um conjunto de fatos coerentes chegar, por indução e inferência, a uma única teoria.

Ora, está longe de ser óbvio de um ponto de vista lógico, haver justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares, independentemente de quão numerosos sejam estes; com efeito, qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa; independentemente de quantos cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos. (POPPER, 1985, p. 27-28).⁵³

Todavia, o domínio das leis no mundo físico engendrou, a partir da segunda metade do século XIX, o surgimento das ciências humanas Seguindo o mesmo

⁵³ Silveira, F. L. Filosofia da Ciência de Karl Popper: O Racionalismo Crítico. Instituto de Física, UFRGS. In: <<http://www.if.ufrgs.br/mpef/Lang/POPPER.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2009.

modelo e princípios das ciências naturais objetivava aplicar sobre o homem e a sociedade, os mesmos princípios metodológicos e epistemológicos que a regiam as ciências físicas. Pretendia-se dessa forma, o domínio do saber sobre o homem e a sociedade, por meio de conhecimentos tão confiáveis e práticos quanto aqueles utilizados até então

Esta nova concepção de saber foi nomeada cientificamente de positivismo. Nela os fenômenos sociais, apesar de diferentes, eram estudados da mesma forma que os fenômenos naturais. Para tanto, foi necessário conceber os fenômenos sociais como coisas, reduzindo suas dimensões de forma a ser observados e mensurados, o que nem sempre é fácil de conseguir, mesmo distorcendo e reduzindo os fatos.

Contudo, o que se verificou é que as ciências sociais não dispunham de teorias explicativas que pudessem estabelecer leis universais para os fenômenos sociais. Eles diferentemente dos naturais, são, historicamente, condicionados e culturalmente determinados, dificultando as previsões confiáveis em relação aos seres humanos, já que estes, não possuem um comportamento constante, pois este é modificado em função do conhecimento que o homem adquire sobre ele. Donde se conclui que, os fenômenos sociais são de natureza subjetiva, carregados de valores e sentidos, por isso diferem dos fenômenos naturais, pois não podem ser captados e controlados pela objetividade. O paradigma positivista isenta os fatos de valores, o que é contraditório já que as teorias são elas mesmas relatos de valor, ou seja, isentar uma teoria de seus valores é comprometê-la.

Para cada indivíduo e para cada grupo, as ideologias e as crenças definem a distinção entre o bom e o mau, levando a orientações não-sociológicas, mas convencionais como as que estão presentes no julgamento cotidiano e na tomada de decisão (VIDICH; LYMAN, 2006, p. 51).

A subjetividade não pode ser quantificada pela lógica matemática, porque envolve a compreensão e a descrição da mente e do comportamento humana, o qual nem sempre pode ser descrito e explicado com base em características

exteriores observáveis. Um mesmo fato pode corresponder a sentidos de ação diferentes e, portanto, não pode assumir o rigor científico esperado pelas medições.

Por isso, a subjetividade é considerada cientificamente irrelevante, já que não pode ser dividida, classificada e reduzida a relações sistemáticas. Não se pode, todavia, racionalizar o comportamento humano, pois ele tem seus próprios significados e propósitos que, na maioria das vezes, não podem ser medidos. Daí a importância dos métodos qualitativos, advindos das ciências sociais, pois eles podem fornecer dados que a exatidão ignora.

“Quando se lida com sentimentos, percepções, atitudes, não se têm acesso à compreensão pela via da exatidão; questões como essas transcendem ao esquema de referência metodológica fundado no positivismo”. (CAPPELLETTI, 2002, p. 22)

As abordagens quantitativas, presentes nas ciências naturais, têm dificuldade em tratar casos ambíguos que envolvam o rigor científico (nomotética⁵⁴), e a compreensão do mundo a partir do sujeito (ideográfica⁵⁵), pois os dados estatísticos dificilmente têm aplicabilidade em casos individuais. Sendo, dados, todavia, qualitativos, poderão auxiliar neste dilema.

Segundo o paradigma positivista, teorias e fatos são independentes, ou seja, a hipótese é verificada independente da maneira como os dados foram coletados. Sabe-se, porém, que os fatos só podem ser analisados dentro de um determinado constructo teórico, ou seja, teorias e fatos são interdependentes. Sendo destinado

⁵⁴ A abordagem nomotética sustenta-se nos cânones do rigor científico, a partir dos métodos das ciências naturais.” (Andrade, S.M.O. e Tanaka, O.Y. INTERACIONISMO INTERPETATIVO: uma nova perspectiva para as pesquisas qualitativas. *Ensaio e Ciência*, dezembro, año/vol 5, número 003, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Campo Grande, Brasil, 2001. In: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/260/26050304.pdf>. Acesso em: 23 out. 2009.

⁵⁵ “A ideografia só concebe a compreensão do mundo social a partir dos próprios sujeitos, cujo “background” e histórias ou experiências de vida, são informados pelos sujeitos e apreendidos a partir do envolvimento pessoal no curso do cotidiano da vida” *Ensaio e Ciência*, dezembro, año/vol 5, número 003, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Campo Grande, Brasil, 2001. In: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/260/26050304.pdf>. Acesso em: 23 out. 2009.

assim, invalida-se o pressuposto científico inicial de que são independentes. A ênfase positivista procura verificar a validade de suas hipóteses.

Observa-se assim que a ciência social necessita de métodos e critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, já que é subjetiva. Deve ser mais qualitativa do que quantitativa, pois seu objetivo não é explicar, mas compreender, descrever e engendrar um conhecimento intersubjetivo.

O que está em jogo são convicções e concepções de mundo que orientam o pesquisador, chamados por Guba e Lincon⁵⁶ de paradigmas. Um paradigma é o conjunto de convicções básicas, cujo esforço é fundamentar o princípio das ideias, representada por uma determinada visão de mundo, a qual determina o lugar e o papel do sujeito no mundo e suas convicções. Os “paradigmas de investigação definem para os pesquisadores o que eles são e o que fica dentro e fora dos limites da investigação.”⁵⁷

Ao distinguir a natureza do ser humano, as ciências sociais estabelecem uma fronteira entre o estudo do homem e o estudo da natureza. Todavia “não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais, pois, se, por um lado, se recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano” (SOUZA SANTOS, 1988, p. 8). A ciência social, embora presa ao paradigma da ciência moderna, marca o início de uma crise paradigmática, que pode dar origem a outro tipo de paradigma científico. Segundo Lakatos (1970), trata-se de uma evolução da teoria, pois no campo das ciências há teorias concorrentes que sucumbem a uma teoria melhor fundamentada e menos contraditória aos fatos. Isto acontece devido ao confronto entre os programas de pesquisa a procura da melhor teoria.

⁵⁶ Guba e Lincon – A competição entre os paradigmas na pesquisa. Texto traduzido pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP.

⁵⁷ Idem

O interesse por outros paradigmas, além do positivismo, advém da insatisfação com os métodos quantitativos, enfatizados na história das ciências como dominantes. O discurso positivista, posteriormente chamado de pós-positivista, sempre valorizou as ciências matemáticas e físicas em detrimento das ciências sociais, apresentadas como mais fáceis e menos precisas.

Uma abordagem positivista descarta elementos aleatórios, como o contexto social, pois este tipo de dado não traz resultados precisos, já que seus resultados só têm validade em contextos exatamente iguais aos da investigação. O rigor da racionalidade faz com que as pesquisas nessa direção não sejam muito relevantes, visto que perdem em termos de generalização e aplicabilidade.

O progresso científico, segundo Popper (1985), não se dá pelo caráter empírico do método e pela indução daí advinda, mas sim pela repetida derrocada das teorias científicas e sua substituição por outras melhores e mais satisfatórias. Uma boa teoria é aquela que resiste a todos os testes. Desta forma, o conhecimento é sempre provisório. É válido até que sucumba por meio de novas provas e seja substituído por outro.

O conhecimento é visto como consequência do desenvolvimento histórico e o instrumento de investigação científica não é mais a lógica e sim a história juntamente com as condições epistemológicas para o desenvolvimento do saber. A ciência não é mais aquilo que instiga o saber, mas sim a superação de paradigmas e conceitos anteriores. O desenvolvimento do conhecimento dá-se nos momentos de ruptura, nas vitórias sobre obstáculos epistemológicos, ou seja, é na superação das crenças incontestáveis que surge o novo conhecimento.

Souza Santos (1988) em seu 'Discurso sobre as Ciências' comenta que autores como Einstein, Heisenberg, Bohr, Wigner e Gödel trouxeram novas questões que contestaram o rigor objetivo da ciência: a) a matemática e a geometria não ocupam mais o lugar central na ciência e são consideradas tão somente construções formais e lógicas; b) as certezas físicas sucumbiram mediante a descoberta da relatividade, da entropia, da mecânica quântica, do teorema da incompletude e

demonstram, entre outras coisas, que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, e, caso haja interferência, o objeto medido não é igual aquele inicialmente analisado. O teorema de Gödel⁵⁸ provou que as regras da lógica da matemática, mesmo que seguidas com rigor, são capazes de formular proposições, chamadas de “indecidíveis”, que não podem ser demonstradas ou refutadas. Evidenciam-se o caos e a instabilidade, instaurado pelo princípio da incerteza de Heisenberg⁵⁹ cuja ideia é a de que não conhecemos do real senão aquilo que nele introduzimos. Não conhecemos senão a nossa intervenção no real.

A crise do paradigma dominante provoca reflexões sobre o conhecimento científico e problematiza a própria prática científica, possibilitando que o conhecimento do real seja completado pelo conhecimento do próprio homem e que as condições sociais e os contextos culturais passem a fazer parte da reflexão epistemológica.

⁵⁸ O teorema de Gödel é talvez o mais surpreendente e o mais comentado resultado matemático do século. Com certeza, é o mais incompreendido e um dos únicos teoremas que se presta a discussões filosóficas acaloradas e imediatas. Não é preciso estudá-lo a fundo para notar a semelhança entre suas consequências e a de algumas máximas da física moderna ou mesmo da metafísica, onde, diferentemente da matemática, a liberdade interpretativa empresta um delicioso sabor de trapaça a qualquer verdade enunciada. Da mesma maneira que um cidadão educado é capaz de lançar mão dos resultados da mecânica quântica e/ou relativística para inferir, logicamente é claro, quase que qualquer extravagância, transformando as árduas noites de Dirac, Schrödinger, Bohr, Einstein entre outros, numa comédia esotérica de fazer frente a qualquer ilusionista do interior, o teorema de Gödel, ou melhor, suas consequências, também permitem interpretações, quanto às possíveis, ou quem sabe prováveis, incertezas que eventualmente desestabilizem a sempre certa e poderosa matemática. Então, a matemática também erra e gera falsidades de suas tão eternas verdades? E $2+2$, continua a ser igual a 4 depois do teorema de Gödel, ou, dando razão aos poetas, não poderia ser reinterpretado sob um novo olhar pós-modernista? A incompletude e a consistência não seriam provas irrefutáveis do poder de influência dos cristais & florais no psiquê dos adolescentes? E por aí vai...[...] Acreditamos que o nosso século se tornará conhecido intelectualmente pelas verdades descobertas por Gödel, que nos marcam muito além do sentimento de fracasso que suas considerações finais possam gerar, resgatando a condição humana, há muito perdida dentro da matemática, que por se pensar divina, fabricou o sonho ingênuo de ser completa, consistente e capaz de desvendar o infinito.” KUBRUSSLY, Ricardo S. Uma Viagem Informal ao Teorema de Gödel ou (O preço da matemática é o eterno matemático) In: <<http://im.ufrj.br/~risk/diversos/godel.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

⁵⁹ Werner Karl Heisenberg foi um físico alemão e um dos fundadores da Mecânica Quântica. Ele enunciou o Princípio da Incerteza, segundo o qual é impossível medir simultaneamente e com precisão absoluta a posição e a velocidade de uma partícula, donde se conclui que é impossível prever acontecimentos futuros com precisão, dado não ser possível medir com precisão o estado do Universo. A Mecânica Quântica prevê somente resultados possíveis para uma observação, baseando-se em probabilidades.

Um método que contenha princípios estáticos e imutáveis, dificilmente dará conta de dados fundamentados na pesquisa histórica (FEYERANABEND, 1985). Assim a ciência não pode ser fundamentada numa lei fixa e universal, pois os fenômenos não podem ser observados independentes das circunstâncias que os produzem. Ao contrário, as leis têm um caráter probabilístico, aproximativo e provisório, por isso, pode-se afirmar que “é ilusória a pretensão de validade, objetividade e verdade das teorias científicas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 24). Assim, as noções de lei têm sido substituídas pelas noções de sistema e de estrutura, o declínio da legalidade é concomitante ao declínio da causalidade.

No campo da avaliação de programas, Mcleod⁶⁰ diferencia paradigmas de ordem quantitativa e positivista, dos paradigmas quantitativos, conhecidos como novos paradigmas. Podem ser chamados de pós-positivista, hermenêutico, construtivista ou naturalista, dependendo do autor. Tomando como referência dois livros de Lincoln e Guba, “Pesquisa Naturalista” e a “Quarta Geração da Avaliação”, a autora aponta os contrastes que há entre eles:

- em relação à natureza da realidade (ontologia), a visão positivista acredita numa única realidade, que pode ser fragmentada e analisada em variáveis independentes. A visão naturalista defende múltiplas realidades, que são construídas para ser estudadas de forma holística. As questões sobre essas realidades múltiplas divergem entre si, pois cada questão gera perguntas e mais perguntas;
- em relação ao conhecimento (epistemologia), o positivismo acredita que o pesquisador e o objeto de investigação são independentes, ou seja, o sujeito e o objeto constituem dualismos distintos. O naturalismo acredita que o pesquisador e o objeto de investigação interagem e influenciam um ao outro. Para ele o sujeito e o objeto são inseparáveis;
- em relação as possibilidades de generalização (metodologia), o positivismo

⁶⁰ McLeod, Susan H. Evaluating Writing Programs: Paradigms, Problems, Possibilities Disponível em: <http://www.jacweb.org/Archived_volumes/Text_articles/V12_I2_McLeod.htm> Acesso em: 21 out. 2009.

declara que o objetivo da pesquisa é desenvolver uma nomologia, ou seja, um corpo de conhecimentos composto por verdades generalizadas. O objetivo do naturalismo é desenvolver uma ideografia, um corpo de conhecimentos baseado em hipóteses de trabalho, para descrever casos individuais;

- as possibilidades da relação de causa e efeito na visão positivista implica que toda ação pode ser explicada como resultado de uma causa real. Na visão naturalista todas as possibilidades estão num estado de formação simultânea, de modo que não é possível distinguir causas e efeitos;
- em relação ao valor da investigação (axiologia), para o paradigma positivista a pesquisa é isenta de valores e garantida por uma metodologia de ordem objetiva. No paradigma naturalista, a questão do valor está vinculada e é intrínseca a pesquisa.

Rodrigues (1993) apresenta o paradigma normativo-naturalista em oposição ao paradigma experimental-positivista. Este vai ao encontro da suposição do caráter coerente e organizado dos fenômenos sociais, pois integra ideias, crenças, regras e normas sociais. Reconhece a diversidade entre os sujeitos, a oposição e o conflito de interesses, objetivos e valores. No paradigma normativo-naturalista os indivíduos são concebidos como agentes ativos na construção da realidade social⁶¹.

O paradigma normativo-naturalista coloca no cerne da investigação dos fenômenos sociais, os valores, sua identificação, clarificação e confrontação. Assim a investigação, concebida como uma atividade social, não por ser destituída de seus valores e nem pode ser concebida sem eles.

Dentro do rol de paradigmas qualitativos destacamos o paradigma teórico

⁶¹ Para diferenciar os pressupostos dos diversos paradigmas em oposição, Rodrigues (1993) apela para certos critérios de credibilidade da investigação, definidos como: o valor de verdade; a aplicabilidade; a consistência e a neutralidade.

crítico, fundado por Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979) e Jürgen Habermas (1929-), membros da escola de Frankfurt e cuja produção de conhecimento irá incomodar intuições autoritárias, pois essa perspectiva age contra injustiças, subjugação ou quaisquer outras formas de dominação estimulada pelo capitalismo.

Segundo Kincheloe e MacLaren (2006), há várias teorias críticas. Elas estão sempre mudando e evoluindo e não há como estabelecer uma especificidade particular devido a discordâncias entre os teóricos críticos, por isso é difícil conceituá-la.

A teórica crítica analisa os interesses do poder dominante e de grupos dominantes, identificando quem ganha e quem perde, e o que fazem para estabelecer o seu *status quo*. Esses estudos giram em torno das questões de raça, classe, gênero e da sexualidade, revelando os vencedores e vencidos nas sociedades que em há essa forma de dominação.

Uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 283).

Ela expõe as forças que impedem os indivíduos de buscar a emancipação e o direito de controlar suas próprias vidas em prol de uma sociedade igualitária e com maior equidade. A teoria crítica não aceita a noção de que os fatores econômicos ditam os fins da existência humana, pois entende que há outras formas de dominação relacionadas às questões de gênero, raça e sexo.

A teórica crítica reconceituada vê a racionalidade técnica da tecnologia como uma forma de opressão, pois hiper valoriza a razão e os métodos de eficiência, procurando sempre atingir o melhor meio, sem questionar os porquês. A racionalidade está tão preocupada com as técnicas, os procedimentos e o método

que se esquece da finalidade humanista da pesquisa, negando escolhas de valor.

Esta teoria interessa-se por compreender o modo com que formas complexas de poder operam para dominar e influenciar a consciência, gerando opressão, desigualdade e sofrimento humano. Auxiliada pelo conceito de hegemonia, defendido por Antonio Gramsci (1891-1937), sabe que as formas de poder do século XX não são exercidas só pela força física, “mas também por meio de tentativas psicológicas sociais de ganhar o consentimento das pessoas para a dominação através de intuições culturais como a mídia, as escolas, a família e a igreja” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 285). A hegemonização ocorre quando o conhecimento é limitado pelas definições concorrentes do mundo sociopolítico e sociopsicológico, fundado numa matriz injusta de poder, tido como natural e inevitável.

A hegemonia está intimamente ligada com a produção da ideologia. Ela envolve as formas culturais de representação e significado que produzem o consentimento para o *status quo* que, por meio da propaganda na mídia e das produções políticas e educacionais, manipula e reprime os cidadãos, obrigando-os a adotarem seus modos e sua visão de mundo, determinando assim o seu papel social.

O pesquisador que tem consciência da ideologia hegemônica entende que as práticas e os discursos ideológicos dominantes influenciam a visão da realidade (LEMKE, 1995, 1998), num contexto de dominação e lutas entre diferentes classes, grupos raciais e de gênero e setores do capital. Sua tarefa é identificar os modos pelos quais esses embates empregam diferentes visões e interesses, tal como a linguagem, que não descreve a realidade de forma neutra, mas a constrói em forma de um discurso a serviço da dominação e da regulamentação. A linguagem, ao estabelecer uma leitura correta de mundo e de significado, implanta uma mensagem ideológica e hegemônica na consciência do leitor.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI,

2001, vol. 1, p. 103. Caderno 11, #12).

Nesse contexto também a cultura e a chamada pedagogia cultural⁶² são vistas como um domínio de luta, na medida em que manipula a produção e a transmissão do conhecimento, principalmente no que diz respeito à cultura popular, transmitida por meio da televisão, música, danças, filmes, *videogames*, TIC etc. Ao pesquisador cabe a tarefa de examinar as regras tácitas que orientam a produção dessa cultura e como elas modificaram a epistemologia cultural, afetando as noções tradicionais históricas e a identidade das pessoas e da comunidade, vinculando a produção dessas representações ao poder político e econômico local e delineando seus complexos efeitos sobre os indivíduos.

Portanto, para Kincheloe e MaLaren (2006), um dos aspectos mais importante da pesquisa qualitativa é o domínio na interpretação das informações (hermenêutica), o que envolve o entendimento, a percepção e o sentido do que foi observado, procurando conhecer a dinâmica de poder dentro dos textos. “Os pesquisadores qualitativos que estão familiarizados com a hermenêutica crítica constroem pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra” (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 288). Buscam as dinâmicas históricas e sociais que influenciam a interpretação do texto, estudando as partes em relação ao todo e o todo em relação as partes.

A hermenêutica crítica fundamenta, dentro de um determinado contexto, o particular, focando-o de forma concreta, de maneira a compreender o indivíduo à luz da forças sociais e psicológicas que o influenciam. Nesse contexto, uma resposta tem valor quando estimula a produção de uma nova questão para compreensão do

⁶² “Ao empregarmos o termo pedagogia cultural, estamos nos referindo especificamente a como determinados agentes culturais produzem certas formas hegemônicas de enxergar. Em nosso contexto interpretativo crítico, nossa noção de pedagogia cultural afirma que os novos ‘educadores’ na era contemporânea das redes eletrônicas são aqueles que possuem os recursos financeiros para utilizarem a mídia de massa” (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 283).

fenômeno (GALLAGHER, 1992), e permite chegar a níveis mais profundos de compreensão, buscando entender os contextos sociohistóricos, culturais e linguísticos que, impulsionadas pelo poder, determinam os valores sociais que influenciam o discurso do indivíduo.

Trata-se de estudar as formas de interpretação tanto do pesquisador, quanto dos objetos de interpretação, conforme o contexto em que se situam. Esse estudo introduz na pesquisa hermenêutica a teoria social crítica, a fim de que se compreendam as estruturas ocultas e as dinâmicas culturais tácitas que determinam veladamente os valores sociais (GALLAGHER, 1992), as quais influenciam tanto as questões do pesquisador quanto sua interpretação (GADAMER, 1989), demonstrando que o texto social não possui uma única interpretação considerada válida e verdadeira.

Esse modo de situar o intérprete e o texto em termos sociais e históricos é uma iniciativa extremamente complexa que exige uma análise matizada do impacto e das forças hegemônicas e ideológicas que estabelecem uma ligação entre as microdinâmicas do cotidiano com as macrodinâmicas de estruturas com a supremacia branca, o patriarcado e o elitismo de classe. A hermenêutica central de muitos trabalhos qualitativos críticos envolve as interações entre pesquisa, sujeito(s) e essas estruturas sócio-históricas que têm a função de situar. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 290).

O significado da experiência humana nunca é plenamente revelado, daí a desconfiança em relação aos modelos que alegam revelar a verdade, pois a linguagem é incerta e apresenta significados sempre em construção. Por isso, na hermenêutica crítica, as interpretações são indiretas e procuram compreender, por meio das pesquisas críticas, as relações de poder existentes. As relações de poder, por sua vez, advêm da relação entre os problemas enfrentados pelos indivíduos com as questões de poder, justiça e democracia.

A hermenêutica crítica destrói o discurso que promove estereótipos culturais que desonram os menos capacitados ou que reforçam o direito dos privilegiados. Por meio de sua habilidade de transformar o pessoal em político, oferece uma metodologia que desperta a consciência crítica analisando os temas geradores da

cultura popular atual advindo por meio dos filmes, televisão e da música, que estão intimamente envolvidos com questões políticas, econômicas e culturais, influenciando as crenças e identidades.

Para Freire (1978), a consciência crítica resulta inicialmente da 'intransitividade da consciência'. Nela o indivíduo ainda não tem a capacidade de objetivar a realidade, limitando-se tão somente ao 'horizonte biológico', escapando-lhe a apreensão dos problemas que estão além da esfera biológica.

A consciência humana, todavia, é dotada da capacidade de transcender este estágio por meio da intencionalidade, e pode ampliar seu campo de percepção em relação às respostas às questões do mundo, dialogando com outros mundos até atingir o nível da 'consciência transitiva'.

Primeiramente, a consciência transitiva mostra-se ingênua, pois percebe as contradições sociais, mas está conformada com essa situação e ainda não aberta para o diálogo. Não é capaz de investigar as causas verdadeiras dos fenômenos e agir em direção à mudança. Desta forma, transfere para os outros a responsabilidade de pesquisa e mudança. Entretanto, quando desenvolve sua capacidade para o diálogo, pode elevar-se à condição de consciência crítica e interpretar os problemas sociais com profundidade, engajando-se politicamente.

Quando atinge o estágio da crítica, a consciência transitiva pensa com autonomia e, comprometida com a ação, adota princípios e relações causais para interpretar a realidade, para dar conta dos pré-conceitos que deformam as interpretações da realidade.

Para Kincheloe e MacLaren (2006), a pesquisa na tradição crítica não aceita a ideia de neutralidade. Procura identificar os imperativos e os pressupostos ideológicos que penetram na pesquisa provocando alegações subjetivas, intersubjetivas e normativas, aceitas como naturais e invioláveis. Procuram, assim, identificar qual a bagagem epistemológica e política que cada um traz para o campo da pesquisa.

Por isso ela pode ser entendida com uma forma de capacitar os indivíduos para que adquiram a emancipação necessária a fim de engendrar ações que promovam atividades políticas para reparar as injustiças encontradas no campo de pesquisa.

O maior desafio da teórica crítica surge, quando os pesquisadores se deparam com a condição pós-moderna ou hiper-realidade, termo utilizado para designar uma sociedade da informação socialmente saturada de informações advindas por meio televisivos e outros meios eletrônicos, fazendo com que os indivíduos se aproximem tanto da realidade a ponto de prever resultados e considerá-los como naturais (FRASER, 1995). A hiper-realidade representa uma nova forma de alfabetização, um novo espaço cultural, constituindo-se como uma relação de poder simbólico. Essas tecnologias, bem como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs tem, assim, que ser examinadas no contexto social e institucional em que são empregadas, a fim de identificar os papéis que desempenham no indivíduo, na família e na sociedade como um todo.

A crítica pós-moderna toma como ponto de partida a noção de que o significado é composto pela brincadeira contínua do significante, e o impulso da sua crítica visa à desconstrução das metanarrativas ocidentais da verdade e do etnocentrismo implícito na visão europeia da história como progresso unilinear da razão universal. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 295).

Para os autores, a teoria crítica recorre a estratégias para emancipar o significado, distinguindo as relações sociais de opressão e libertação, oferecendo um fundamento normativo à crítica pós-moderna, propiciando um programa de ação eticamente desafiador e politicamente transformador, colaborando assim com a democracia emancipatória.

Em suma, a pesquisa pós-moderna crítica constrói uma nova percepção de mundo, enfraquecendo o que parece natural e questionando o óbvio (Slaughtter, 1989), a fim de situar seu trabalho numa práxis transformadora, superando as situações de opressão, esperançosa de um mundo onde a miséria e a injustiça provocadas pela lógica capitalista deixem de subsistir.

O presente trabalho optou pela pesquisa qualitativa por acreditar na impossibilidade do rigor científico dar conta do comportamento humano e dos fenômenos sociais, num mundo não mecanicista. Os métodos qualitativos fornecem dados que a racionalidade e a exatidão ignoram. “Eles podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos com sentimentos, processos de pensamento e emoções” (STRAUSS; CORBIN, 2008) que, dificilmente, podem ser alcançados por métodos convencionais.

4.1. Procedimentos e instrumentos da pesquisa

A principal técnica para a recolha de dados foi a entrevista. Trata-se de um instrumento qualitativo, próprio para o estudo de significados subjetivos, considerados complexos demais para instrumentos padronizados e estatísticos.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações. (KETELE e ROEGIERS, 1993, p. 22)

Dependendo do nível de interação entre o entrevistador e o entrevistado, a entrevista favorece a colocação de respostas espontâneas, de cunho valorativo, como atitudes, valores, opiniões, advindos dos atores sociais envolvidos no projeto.

Para Szymanski (2002), o caráter de interação social face a face da entrevista, carregada de emoções, influencia tanto o curso como o tipo de informação, pois, no transcorrer do processo relacional, a linguagem e as ações, em face das mudanças emocionais são constantemente ajustadas durante a conversa. Portanto, a entrevista não é um instrumento neutro para coleta de dados. Ao contrário, segundo Lakatos (1993), ela oferece uma arena de conflitos e contradições, pois lida, segundo Rey (1999), com um sujeito interativo, motivado e

intencional.

O que está em jogo nessa interação humana, são percepções em termos de expectativas, sentimentos, interpretações e intencionalidades do entrevistador e do entrevistado, pois ambos procuram e processam novas informações, tendo como pré-suposto uma relação de confiança e colaboração.

Entretanto, essa interação pode traduzir uma relação de poder desigual, quando o entrevistado oculta informações que supostamente podem ameaçá-lo ou inclui o que pode favorecê-lo. Segundo Minayo (1996), ocultamentos e distorções são inevitáveis, pois a fala é sempre representativa.

A entrevista é também um momento de organização de ideias. Advindo da interação entre os sistemas de crença e de um e de outro, esse encontro interpessoal possibilita uma situação reflexiva, em que o pensamento organizado constrói significados inéditos. A refletividade, segundo Szymanski (2002), é uma forma de unir os mundos do entrevistador e do entrevistado, na maioria das vezes diferentes, social e culturalmente.

Uma entrevista, porém, pode fugir do seu objetivo e tornar-se, por exemplo, uma oportunidade do entrevistado falar de um aborrecimento, uma invasão de privacidade, um exame de consciência, uma reação emocional imprevista etc. Por isso, para que ela não se inviabilize, há que se considerar seu caráter complexo tendo em mente seus diferentes significados e sentidos, para melhor compreensão daquilo que está sendo revelado.

A entrevista não deve ter um roteiro fechado, todavia os objetivos e os conhecimentos a ser pesquisados devem estar bem claros. A entrevista adota a pesquisa semidirigida, combinando perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas têm como objetivo criar questões desencadeadoras, focalizando o ponto que se quer investigar, além de fazer com que algumas respostas sejam comparáveis com o mesmo conjunto de perguntas. Uma questão desencadeadora deve levar em conta, os objetivos da pesquisa, ser ampla o suficiente para desvelar

informações e evitar indução de respostas. Já as perguntas semiabertas são colocadas em momentos oportunos para: expressar a compreensão o discurso do entrevistado, apontando sentidos; detalhar conceitos; aprofundar certos aspectos e manter o foco no problema estudado, recompondo o contexto da entrevista.

Por fim, é conveniente oferecer ao entrevistado, um momento em que ele tenha acesso à interpretação do entrevistador em relação ao que ele compreendeu da fala do entrevistado, considerando a fidedignidade do que foi dito. Nessa relação interativa, ambos produziram um conhecimento, e a autoria desse conhecimento deve ser compartilhada. Trata-se também de um momento de pesquisa no qual o entrevistador vai analisar o impacto da realização da entrevista por parte do entrevistado, pela maneira com que ele recebe a devolutiva.

Este momento pode ainda ampliar a compreensão do entrevistador, pois mais uma vez gera-se um ambiente de reflexão em que além de servir para aprovação da compreensão do entrevistador, o entrevistado pode inclusive sugerir modificações.

O quadro a seguir exhibe as perguntas que serviram como norte das entrevistas e suas respectivas categorias e subcategorias.

Nº	PERGUNTA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1	Qual a sua avaliação em relação à metodologia de implementação da avaliação do Projeto “Gestão Escolar e Tecnologias”?	Arquitetura do processo de avaliação	Metodologia
2	Você tem ciência se houve articulação entre os gestores e os avaliadores?	Arquitetura do processo de avaliação	Articulação
3	O modelo de avaliação realizado é passível de replicação em outras situações de avaliação de projetos e/ou programas?	Arquitetura do processo de avaliação	Replicação
4	Os resultados da avaliação foram expressos com clareza, contribuindo com a perspectiva de novos conhecimentos e aperfeiçoamento do projeto?	Arquitetura do processo de avaliação	Clareza
		Contribuição para formação na avaliação	Conhecimento / Aperfeiçoamento
5	Os sujeitos envolvidos no Projeto atuaram como partícipes do processo avaliativo, tornando-se corresponsáveis?	Contribuição para formação na avaliação	Participação
6	A avaliação reconheceu a participação dos indivíduos para que refletissem com criticidade e ética sobre a sua prática?	Contribuição para formação na avaliação	Reflexão / Criticidade
			Ética
7	As informações fornecidas pela avaliação puderam apoiar os administradores em seus juízos, facilitando a tomada de decisão?	Gestão do processo avaliativo	Juízo / Decisão
8	O processo da avaliação permitiu a solução ou antecipação de problemas?	Gestão do processo avaliativo	Solução problemas

4.2. Análise documental

Para Garcia Gutierrez (1984), a análise documental é entendida como:

Uma técnica documental que permite, mediante uma operação intelectual objetiva, a identificação e a transformação dos documentos em produtos que facilitem a consulta dos originais em áreas de controle documental e com o objetivo último de serviço à comunidade científica. (op. cit. p. 83)

Os estudos baseados em documentos devem ser investigados, organizados e interpretados segundo os objetivos da investigação a fim de se extrair deles toda a análise possível. Os documentos analisados podem ser de toda ordem, impressos ou não: livros, artigos, manuais, anais, atas de reunião, relatórios, projetos, vídeos, fotografias, CDs, DVDs etc.

Para Chizzotti (2006) há muitas maneiras e técnicas para analisar as possibilidades de extrair o significado de comunicação de um documento, independente de sua forma. A análise documental possui várias modalidades de interpretação de texto e são

“fundamentadas nas diversas teorias linguísticas, na semiótica, na hermenêutica, no estruturalismo, no pós-estruturalismo, no interacionismo e na análise da conversação a fim de se extrair significados expressos ou latentes de um texto. Há muitas formas de se analisar um documento e uma multiplicidade de técnicas disponíveis, dependendo da opção do investigado e dos objetivos da pesquisa” (op. cit. p.113)

Pela análise documental foram analisados os documentos mencionados abaixo, a fim de se buscar dados relevantes aos objetivos da pesquisa. Eles poderão tanto subsidiar as entrevistas como validar as informações por elas obtidas. Serão analisados, dentro outros que possam surgir, os seguintes documentos: Parecer avaliativo do Programa Gestão Escolar e Tecnologias no Estado de São Paulo; Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem: Histórico, Percurso, Consolidação de Dados e a Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem: Relatório final.

A técnica da análise documental foi usada, pois julguei seu uso apropriado para ratificar e validar as informações obtidas nas entrevistas, pois ‘quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta.’ (HOLSTI, 1969 p.17)

Será utilizado na análise documental não apenas o conhecimento técnico e formal sobre o tema, mas também o conhecimento empírico do pesquisador,

envolvendo sensações, percepções, impressões e intuições. (LÜDKE; ANDRÉ 1996). Utilizaremos as categorias selecionadas para a análise dos questionários a fim de explorar tanto o contexto em que elas ocorrem, bem como sua frequência e nível de recorrência, para aprofundá-las e perceber ligações ou mesmo ampliações.

5. OS PROJETOS INVESTIGADOS E A ANÁLISE DOS DADOS

É necessário um importante esclarecimento acerca da natureza e características dos projetos, antes de descrevê-los e, posteriormente, realizar a meta-avaliação de suas avaliações.

A avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias difere da avaliação realizada no Programa Parceiros na Aprendizagem, pois se tratam de contextos, audiências, atores, procedimentos, engendramentos e destinatários absolutamente distintos e diferenciados.

O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias foi desenvolvido sob a coordenação e assessoria de professores do Programa em Educação: Currículo e do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a participação de mestrandos e doutorandos, integrados aos educadores da escola pública. Os gestores deste Projeto eram, ao mesmo tempo, destinatários e proponentes da avaliação, ou seja, aquele que propõe, executa, concebe, pensa, reflete e, portanto, domina o universo técnico da ação que se propôs a realizar.

Por conta da natureza desta equipe gestora percebe-se nas entrevistas um viés profundamente acadêmico, o que significa que esta avaliação foi realizada sob a forma de pesquisa acadêmica. Avaliações deste tipo buscam conclusões de caráter mais amplo e podem levar à identificação de fenômenos recorrentes e princípios mais generalizáveis durante o processo avaliativo. (BARRETO; PINTO, 2001).

Na fala dos entrevistados há familiaridade com o modelo de avaliação, pois ele era parte da concepção do Projeto, ou seja, como os proponentes do projeto foram os que conceberam o modelo de avaliação, eles é que escolheram a equipe avaliadora que, juntamente com a equipe gestora do Projeto, administraram e aplicaram a avaliação. Portanto, uma característica fundamental deste modelo de

avaliação foi que as audiências desse projeto propuseram, executaram, conceberam, pensaram e refletiram o modelo de avaliação, assim era de se esperar que os entrevistados dominassem o universo teórico do campo avaliativo.

A avaliação foi processual e dirigida pela Prof^a Dr^a Isabel Franchi Cappelletti, especialista em avaliação, auxiliada por doutores e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. O processo avaliativo contou com a participação dos gestores auxiliando os avaliadores que, desta forma, puderam entender todo o contexto e especificidades do Projeto. Os gestores, por sua vez, puderam realizar ajustes, durante o processo.

Podemos caracterizá-la como sendo uma avaliação interna e participativa (COHEN; FRANCO, 1993), pois a distância entre avaliador e os beneficiários era mínima, gerando mudanças que provocavam respostas endógenas do grupo. A colaboração dos participantes do projeto era tangente, pois estes não sentiram a avaliação como uma vigilância do seu trabalho e sim como um momento de reflexão, aprendizagem e troca de experiências.

Já a o Programa Parceiros na Aprendizagem foi uma avaliação encomendada pela Microsoft junto à UNESCO, a agência avaliadora encarregada de publicar o edital contendo os critérios para escolha da equipe que montou a avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem. A equipe escolhida foi externa. Ela criou o modelo avaliativo, aplicou e informou os resultados para a Microsoft, destinatária da avaliação. Tratava-se de uma avaliação externa.

Os sujeitos entrevistados trabalhavam na Microsoft. Como, porém, a avaliação foi externa, não tiveram acesso à construção do modelo avaliativo, não decidiram os instrumentos e não discutiram quaisquer outros aspectos da avaliação. Os sujeitos entrevistados eram os destinatários da avaliação e não os proponentes. Quem propõe, executa, concebe, pensa, reflete e domina o universo técnico da avaliação, mas não foi essa a situação, pois, no caso da Microsoft, todo o processo foi terceirizada.

A avaliação externa é realizada por pessoas que não pertencem à organização avaliada.

É a realizada por pessoas alheias à organização-agente. Supostamente esses avaliadores têm maior experiência neste tipo de atividades e, por isso, se pensa que poderão comparar os resultados obtidos no caso concreto com outros similares que tenham tido oportunidade de conhecer, podendo realizar assim comparações sobre a eficácia e eficiência de diferentes soluções aos problemas enfrentados (COHEN e FRANCO, 1993, p. 111)

Todavia, embora a Microsoft fosse a destinatária, os resultados foram compartilhados com todos que participaram do projeto, ou seja, coordenadores, diretores e funcionários das escolas públicas.

A avaliação externa provoca medo nos avaliados, que se colocam numa posição defensiva. Suas informações são parciais, contribuem pouco para o conhecimento e melhoria do projeto. Nestas condições, a avaliação torna-se um tanto traumática, pois os participantes do projeto a interpretam como um exame de sua atuação pessoal (COHEN; FRANCO, 1993).

Na Microsoft percebeu-se que as pessoas tinham medo de responder por conta do caráter persecutório da avaliação. A maioria dos participantes não pertencia ao meio acadêmico e atuavam em campos como “marketing”, administração, informática etc. por isso não compreendiam exatamente o que os avaliadores faziam, por isso tinham dificuldade em se expressar com liberdade nas entrevistas. Suas expectativas eram completamente diferentes das dos avaliados no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias,

A própria avaliação desenvolveu um percurso dentro do que foi possível fazer em termos de orçamento, recortes e recursos. Sua equipe contava com menos recursos humanos, já que ninguém tinha conhecimento técnico sobre a avaliação. Portanto, uma avaliação externa tem seus limites.

Sendo assim a meta-avaliação dessas avaliações é realizada de forma distinta, por conta dos esclarecimentos e características que as distinguem, os quais são

elucidados mais uma vez no quadro abaixo:

GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS	PARCEIROS NA APRENDIZAGEM
Avaliação interna	Avaliação externa
São proponentes e destinatários da avaliação	São destinatários da avaliação.
A avaliação nasce como parte integrante do projeto, pois não se engendra um projeto desta envergadura sem pensar na avaliação como parte do planejamento do projeto e do processo.	A avaliação é inaugurada dentro da UNESCO Brasil como um processo importante em situações desta natureza, a pedido da Microsoft. Trata-se de uma avaliação que visa à prestação de contas. O nascedouro é externo e completamente diferente.
Os relatos possuem uma característica de envolvimento conceitual, de executor, de promotor, ligados ao projeto.	Os relatos são confusos, há pouca familiaridade com a linguagem avaliativa.
Gestores e avaliadores trabalhavam juntos no mesmo espaço.	Os avaliadores tinham pouco contato com os gestores, pois ela não ocorreu durante o projeto.
Os gestores do projeto escolheram o modelo avaliativo e, a partir daí, montaram a equipe.	Os gestores não sabiam qual o modelo de avaliação adotado, pois apenas a encomendaram.
A avaliação faz parte do projeto, por isso possui condições favoráveis. Por exemplo, a equipe unida, a mesma formação etc. o que permite um instrumento desta natureza.	A avaliação não faz parte do projeto, por isso não possui as mesmas condições favoráveis que a avaliação interna, por exemplo, a equipe gestora e a equipe de avaliação são distintas dificultando a comunicação, as equipes possuem formação completamente diferente o que dificulta o entendimento mútuo.
Abundância de recursos humanos não especializados.	Recursos humanos limitados.
Nasce em favor da escola pública, dentro de um conceito de avaliação voltada para a melhoria.	Nasce na escola pública, dentro de um conceito de avaliação voltado para a prestação de contas.

5.1. O PROGRAMA PARCEIROS NA APRENDIZAGEM

O Programa Parceiros na Aprendizagem foi uma iniciativa lançada mundialmente pela empresa multinacional Microsoft, em maio de 2003 e planejada para, durante cinco anos, proporcionar a inclusão digital e social. A empresa assumia um compromisso com a educação pública em prol do desenvolvimento do capital humano da área educacional, envolvendo gestores, educadores, estudantes e a comunidade escolar, por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, de apoio pedagógico especializado e da capacitação de educadores.

O Programa era composto pelos Projetos: Aprender em Parceria, Aluno Monitor, Gestão Escolar e Tecnologia e Objetos de Aprendizagem, que promoviam a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e a inclusão digital. Os Projetos possibilitavam: a) licenças mais acessíveis para uso dos *softwares* da empresa Microsoft em instituições de ensino para capacitação de alunos, diretores e professores; b) integração curricular; c) formação técnica; d) desenvolvimento de conteúdos exclusivos; e) utilização de ferramentas “e-learning”; f) desenvolvimento de sistemas de apoio e portais de publicação.

A implantação no Brasil foi resultado de uma parceria da empresa com o Ministério da Educação. O primeiro Estado a aderir foi a Paraíba, posteriormente estendendo-se para outros Estados brasileiros. O objetivo dos Projetos, segundo Ana Teresa Ralston⁶³, a gerente de Programas Educacionais da Microsoft Brasil, foi viabilizar a inclusão social, por meio da inclusão digital, pois considera o computador um recurso importante para a formação de educadores e da comunidade em geral, possibilitando a melhora da sua qualidade de vida e sua inserção no contexto social.

⁶³ Depoimento realizado no encontro da comunidade BarCamp na cidade de São Paulo em 25/10/07. O BarCamp é um evento com discussões, demonstrações e interação direta entre os participantes. Não há lista de palestrantes, nem programação fechada, o modelo é de desconferência. Trata-se de estar envolvido diretamente em uma estrutura de conversação horizontal e emergente. Disponível em: <http://www.jornaldedebates.ig.com.br/index.aspx?cnt_id=15&art_id=7259.> Acesso em: 27 out. 2007.

A avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem foi solicitada pela Microsoft à UNESCO no Brasil, após a implantação dos projetos. A UNESCO era colaboradora da Microsoft na implantação dos projetos de acesso às tecnologias de informação e comunicação e na capacitação de formadores em TIC, em prol do desenvolvimento de políticas educacionais que assegurassem o acesso universal à uma educação de melhor qualidade.

A avaliação do programa adotou como referencial teórico a concepção de avaliação explicitada por Kushner (2000)⁶⁴ que referenda a posição de Macdonald⁶⁵ e do Grupo CARE⁶⁶, conceituando-a como processo para gerar e comunicar formas úteis de compreensão sobre uma inovação (ou uma intervenção) que, neste caso, estende-se à compreensão das repercussões produzidas pelo Programa Parceiros na Aprendizagem. Levou em conta, também, a posição de Scriven (1991)⁶⁷, quando fala da importância da avaliação em termos pragmáticos, ou seja, avaliação de produtos e serviços que interferem na qualidade de vida e otimizam recursos para esse fim.

O Programa Parceiros na Aprendizagem abrangeu doze⁶⁸ Estados da Federação, composto pelos Projetos Aluno Monitor, Aprender em Parceria, Gestão Escolar e Tecnologias.

⁶⁴ Kushner, Saville I. *Personalizing Evaluation*. (2000, p. 38).

⁶⁵ Barry Macdonald: professor emérito da School of Education and Lifelong Learning da Universidade de East Anglia, Norwich, UK.

⁶⁶ CARE: Centre of Applied Research in Education, na Universidade de East Anglia, UK e fundado por L. Estenhouse. Nele trabalham, atualmente, entre outros, B. Macdonald, J. Elliot, S. Kushner, N. Norrison, R. Davis e B. Somekh.

⁶⁷ Michael Scriven. *Evaluation thesaurus*. 4ª ed. Newbury Park, Ca: Sage, 1991, p. 4.

⁶⁸ O “Projeto Aluno Monitor” esteve presentes nos seguintes Estados: Distrito Federal, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. O Projeto Aprender em Parceria esteve presente nos seguintes Estados: Distrito Federal, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. O “Projeto Gestão Escolar e Tecnologias” esteve presente nos seguintes Estados: Distrito Federal, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

O quadro a seguir⁶⁹ permite analisar a envergadura da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem e a estimativa de impacto por pessoas.

Atividades	07/2003 a 06/2004	07/2004 a 06/2007	07/2005 a 06/2006	07/2006 a 06/2007	07/2007 a 06/2008	Totais
Pessoas Impactadas	210.531	1.222.385	4.055.428	9.894.874	3.234.687	18.617.905
Gestores Diretamente Treinados	445	2.454	10.318	9.862	921	24.000
Professores Diretamente Treinados	1.452	5.346	115.912	102.713	20.859	246.282
Alunos Diretamente Treinados	810	3.055	117.313	92.683	18315	232.176
Escolas Atingidas Diretamente	0	1.559	2.254	8.683	1.155	13.651

O Projeto Aluno Monitor objetivou promover formação técnica de alunos e professores para o gerenciamento do laboratório de informática das escolas públicas e a multiplicação do uso da tecnologia na comunidade escolar. Além das parcerias com as Secretarias de Educação dos Estados, os Programas, também, foram implementados na Fundação Bradesco, na Fundação Rotary, no Instituto Ayrton Senna e na Organização Não Governamental Oxigênio, o que ampliou sua abrangência no território nacional.

O Projeto Aprender em Parceria foi inspirado no modelo do *Peer Coaching Program*⁷⁰. Trata-se de uma metodologia inovadora para o professor trabalhar em

⁶⁹ Dados fornecidos pela Microsoft.

⁷⁰ Disponível em: <http://pc.innovativeteachers.com/mpc_web/PeerCoaching/pc_home.aspx> Acesso em: 06 jan. 2009.

parceria com outro profissional. O *Peer Coaching Program* é de autoria da ONG americana *Puget Sound Center for Teaching, Learning and Technology* e foi encampado pela Microsoft, sendo implementado no Brasil, a partir de 2005. Foi criado para ajudar escolas a implementar um modelo de desenvolvimento profissional que melhore o padrão básico de instrução, auxiliando os professores a inserir na aprendizagem de seus alunos, atividades enriquecidas pelo desenvolvimento do uso da tecnologia. O Programa forma professores líderes para trabalhar em pares com outros profissionais, ajudando-os a identificar maneiras para que a tecnologia possa fortalecer o currículo escolar e enriquecer a produção acadêmica de seus estudantes. O professor formador (*coach*) colabora no desenvolvimento do conhecimento necessário para a construção de estratégias de ensino, a fim de integrar a tecnologia ao processo de ensino/aprendizagem.

A capacitação foi realizada na modalidade de ensino a distância. Foram parceiros da Microsoft neste programa a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto Crescer para a Cidadania.

O Projeto Gestão Escolar e Tecnologia tinha como objetivo incorporar a TIC na gestão escolar e no cotidiano da escola a partir da utilização das tecnologias já disponíveis em cada escola, por meio de um curso de Educação a Distância - EAD semipresencial, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação: Educação e Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Segundo o relatório de avaliação da Fundação Carlos Chagas, a coordenação do programa Gestão Escolar e Tecnologias ficou a cargo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e foi implantado, inicialmente, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Posteriormente, o Projeto estendeu-se para a rede de ensino do Estado de Goiás e, em 2006, em parceria com o Conselho Nacional de Educação – CONSED, passou a integrar a formação promovida em alguns estados pelo Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, cujo objetivo era desenvolver a gestão democrática das escolas

públicas.

A avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem, segundo relatório da Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem - Histórico, Percurso, Consolidação de Dados (IANNONE; MACHADO; BORGES, 2007) tinha como objetivos:

- Identificar as diferentes percepções que gestores e coordenadores tinham do Programa, a partir da atuação nos Projetos: Aluno Monitor (AM), Aprendendo em Parceria (AP) e Gestão Escolar e Tecnologia (GET).
- Coletar dados referentes aos resultados alcançados pelo Programa e analisar a relação com o objetivo inicialmente proposto.
- Identificar fatores que determinaram o êxito do Programa nos cenários locais, a partir do ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Por êxito entendeu-se a disseminação, a adesão, a consecução da proposta inicial nos diversos espaços onde os Projetos foram implantados e a participação efetiva dos sujeitos.
- Analisar a relevância da Iniciativa nos diversos contextos, a partir do ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Compreende-se a relevância como sendo a transformação do *locus* de trabalho, a disseminação das ações e articulações para além da abrangência inicialmente proposta, a reprodução dos modelos e a aplicação das metodologias do Programa em novos e distintos projetos.
- Levantamento de possíveis contribuições do Programa Parceiros na Aprendizagem para a qualidade educativa.

5.1.1. Metodologia

A metodologia e os procedimentos avaliativos adotados privilegiaram a abordagem qualitativa por apresentar características que permitem a melhor

compreensão da complexidade dos fenômenos humanos e sociais. Além disso, é menos estruturada, lida com informações mais subjetivas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos.

Por meio da pesquisa qualitativa procurou-se examinar aspectos mais profundos do tema em estudo, por meio da observação, registro e análise das interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. Quando se pretende analisar o contexto em que se dão as práticas educacionais, é necessário colher dados compostos de detalhes descritivos, relativos a pessoas, locais, conversas, interesses, constrangimentos, reflexões, que, dificilmente, poderiam ter um tratamento metodológico hipotético-dedutivo de origem positivista. A intenção da avaliação era investigar os sujeitos humanos e procurar perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam e as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1993, p. 51). O trabalho de avaliação, porém, não privilegia somente critérios qualitativos. Ele contemplava critérios com indicadores quantitativos, pois o quantitativo é um indicador entre outros possíveis e assume sentido em função do qualitativo.

A avaliação investigou dados que determinaram as ações exitosas dos Programas e seu significado, segundo o ponto de vista dos sujeitos analisados. Os procedimentos adotados para a avaliação foram: análise documental, grupo focal, questionário e depoimentos

A análise documental, um dos instrumentos adotados para recolha dos dados, teve como objetivo conhecer a realidade a ser pesquisada e construir categorias de análise para os demais instrumentos de avaliação. Foi utilizada ainda para “*complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo*”.⁷¹

Considerou-se como documento qualquer registro que pudesse ser usado como

⁷¹ Sílvia Calado e Sílvia Ferreira. **Análise da Investigação**. 2004/2005. p. 2.

fonte de informação, seja escrito, digital, multimídia etc. A análise ocorreu com base nos seguintes documentos, fornecidos pela Microsoft Brasil:

- Avaliação dos Programas Educacionais da iniciativa “Recursos para educação” da Microsoft volume 1 e 2, realizada em 2006, pela Fundação Carlos Chagas;
- Síntese avaliativa e relatório da avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem realizada pela Microsoft Brasil (documentos em “Power Point”);
- DVD contendo vídeos sobre: Encontro América Latina de Aprendizagem Colaborativa São Paulo/Brasil; Depoimentos dos gestores e professores envolvidos no Programa Parceiros da Aprendizagem; Alfabetização Digital no Brasil; Depoimentos das ações pedagógicas do Programa Gestão e Tecnologias; Iniciativa Parceiros na Aprendizagem no Brasil e o vídeo extraído do Programa “Futuro da Escola, Paulo Freire e Seymont Papert”, realizado pela TV PUC de São Paulo;
- Apresentação em “Power Point” realizada por Ana Teresa Ralston, da Microsoft Brasil, sobre a Iniciativa Parceiros na Aprendizagem, em junho 2005, julho 2007/junho 2008;
- CD contendo depoimento da Prof. Dra. Léa da Cruz Fagundes.

Na análise do Relatório de Avaliação da Fundação Carlos Chagas, os dados foram separados em unidades relevantes e significativas de codificação (ideias centrais), distribuídos em categorias preliminares. Este trabalho gerou as seguintes categorias: 1) compromisso dos participantes, 2) comunicação virtual, 3) relação dialética entre teoria e prática, 4) formação contínua de gestores e professores, 5) gestão de recursos e processos, 6) interação dos parceiros e processos, 7) material didático-pedagógico, 8) metodologia utilizada nas frentes de trabalho, 9) planejamento das atividades, 10) organização do trabalho, 11) prática pedagógica na perspectiva da mudança.

A partir desta listagem, o procedimento foi identificar os focos de análise: a)

resultados alcançados pelo Programa Parceiros na Aprendizagem e a relação com os objetivos iniciais e propostos; b) aspectos que determinaram o êxito do Programa; c) relevância do Programa nos diversos contextos e possíveis contribuições para a qualidade educativa.

O grupo focal, outro procedimento metodológico adotado no processo de avaliação, como já relatado anteriormente, trata-se de uma técnica não diretiva de coleta de dados em pesquisas qualitativas. É formado por um conjunto de pessoas, cuidadosamente selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir da sua experiência pessoal. Este instrumento constituiu-se numa estratégia eficaz para se obter, de sujeitos localizados em diferentes regiões, uma boa quantidade de informações, num curto período de tempo.

O objetivo foi captar do grupo, por meio das interações entre os participantes, seus sentimentos, experiências e reações diante da experiência com a Iniciativa Parceiros na Aprendizagem no seu cenário local.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens simbólicas prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p.11)

O principal aspecto dessa estratégia foi a interação que se estabeleceu entre os participantes. O moderador teve o papel de facilitador e motivador para que o grupo desenvolvesse a comunicação sem interferências indevidas, num clima aberto às discussões. Os sujeitos envolvidos explicitaram seu ponto de vista e perspectivas diante da problemática proposta. Diante disto, era de se esperar não apenas aperfeiçoamento, aprofundamento e compreensão de questões colocadas em pauta como, também, diferenças, divergências e contradições.

Para a reunião do grupo focal foram convidados oito gestores e/ou coordenadores do Estado de São Paulo. O encontro ocorreu na sede da UNESCO

em São Paulo. Após as apresentações e esclarecimentos iniciais quanto ao sigilo dos sujeitos, os participantes foram convidados a discutir e comentar, a partir da sua experiência, destaques da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem e aspectos que determinaram o seu êxito e relevância no cenário local; possíveis contribuições para a qualidade da educação no Brasil em termos de políticas públicas e institucionais e mudanças efetivas no ensino/aprendizagem com o uso da TIC.

Todo o depoimento foi filmado e gravado e os discursos transcritos e analisados por uma equipe de profissionais contratados para este fim.

Para a análise do grupo focal foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, uma proposta para organização e tabulação de dados qualitativos e quantitativos de natureza verbal, obtidos do depoimento de vários sujeitos. O DSC é uma forma de expressar, empiricamente, a opinião de uma coletividade e foi adotado para expressar os dados obtidos no grupo focal; “consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, os conteúdos discursivos de sentido semelhantes emitidos por pessoas distintas, num só discurso síntese” (BRANDALISE, 2007, p. 119).

O DSC é uma pessoa coletiva, falando como se fosse um indivíduo, um sujeito representado com um conteúdo mais ampliado. Ele contemplou a fala direta de todos os envolvidos, o que permitiu compor um discurso coletivo com fragmentos dos discursos individuais. Construiu-se então opinião de uma entidade empírica coletiva, construída na forma de discurso na primeira pessoa do singular.

Essa metodologia permitiu a análise qualitativa das respostas, e disponibilizou um referencial quantitativo de cada ideia levantada. É considerado “qualiquantitativo”, pois expressa, empiricamente, um pensamento social de uma forma não matemática, por meio de uma série de operações sobre os depoimentos. Possui, porém, um fundamento quantitativo, pois cada sujeito envolvido contribui com sua cota de fragmentos para compor o pensamento e o discurso coletivo. Portanto, nesta técnica, a qualidade e a quantidade se fundem.

O DSC é uma soma qualitativa, na medida em que a agregação dos elementos que o compõe, que são expressões-chave de respostas semelhantes de indivíduos distintos, não é o produto de uma quantidade determinada de iguais, mas de semelhantes, que são reunidos para compor uma determinada qualidade – um discurso coletivo com sentido, que constitui uma qualidade, porque individualiza um determinado sentido (uma opinião coletiva) diferente de outro sentido (outra opinião coletiva), que conforma outro discurso e, conseqüentemente, outra qualidade. (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005a, p. 25).

Para organizar as respostas colhidas no grupo focal e confeccionar o DSC, foi utilizado o “QualiQuantisoft”, um *software* de análise para apoio a pesquisas qualitativas. Trata-se de um programa construído com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo, justamente para facilitar a construção de pesquisas que utilizam desta metodologia⁷².

As respostas dos sujeitos foram analisadas e inseridas no *software* Qualiquantisoft organizadas em categorias por meio da observação cuidadosa das ideias centrais que, quando parecidas ou complementares à de outra resposta, passaram pela devida correspondência e categorização.

O tratamento das respostas pelo *software* é realizado da seguinte maneira: a partir da fala de cada sujeito é extraída uma expressão-chave (ECH)⁷³, ou seja, a relevância de sua fala tendo em vista o foco da pesquisa. Posteriormente, a ECH é sintetizada em uma ideia central⁷⁴ e agrupada em diferentes categorias. A categorização é necessária para identificar, nomear e distinguir as várias opiniões, facilitando a criação do discurso coletivo.

⁷² No entanto, sua forma de organização de dados pode ajudar outros tipos de pesquisa qualitativa.

⁷³ Expressão-chave (ECH): “são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que, em geral, corresponde às questões de pesquisa).” (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005, p. 17)

⁷⁴ Idéia-central: “é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisadas e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, aos DSC.” (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005, p. 17).

Para cada uma das cinco respostas dirigidas ao grupo focal, foram geradas várias ideias, agrupadas por sentidos semelhantes ou complementares, gerando uma categoria. A categorização reuniu, de forma organizada, as várias ideias similares e deu origem ao Discurso do Sujeito Coletivo correspondente.

O questionário foi outro método para recolha dos dados e teve por finalidade “aferir opiniões, comportamentos, atitudes ou condições de vida bem específicas do programa a ser avaliado” (WORTHEN; SANDERS; e FITZPATRICK, 2004. p.483). Foi utilizado como mais um instrumento “*para receber informação generalizada, de amostra ampla e que permita um posterior aprofundamento através de processos de caráter qualitativo*” (BRANDALISE, 2007, p. 115).

Para Louis e Richar (2000, p. 39), “nenhum questionário pode ser considerado ideal para obter todas as informações necessárias ao estudo, todos têm vantagens e falhas”. Há, todavia, um esforço do pesquisador no sentido de formular perguntas que tragam vantagens e minimizem as desvantagens em potencial. Seguindo as recomendações desse autor, as perguntas do questionário foram montadas, inicialmente, utilizando-se da experiência e critério profissional dos avaliadores na construção desse instrumento. As questões foram criadas a partir da análise dos documentos oficialmente entregues à equipe de avaliação que usou para a formulação os critérios de êxito e relevância.

O questionário foi pré-testado, a fim de verificar: a) a clareza das perguntas, isto é, se de fato eram compreendidas, se não havia ambiguidades e se as opções de respostas (no caso das perguntas fechadas) eram suficientemente claras; b) se havia abrangência, ou seja, se as perguntas e opções de respostas eram abrangentes o suficiente para cobrir os objetivos do foco de pesquisa, ou, ao contrário, eram incompletas/redundantes.

O questionário semiestruturado (perguntas e respostas abertas e fechadas) foi enviado via e-mail, acompanhado de uma carta informando os objetivos e metas da avaliação, a referência de quem a promoveu, e a importância da participação do respondente, no intuito de conseguir a adesão dos sujeitos.

Foram enviados cinquenta e cinco questionários, para as pessoas dos doze Estados participantes, mais Distrito Federal, a partir de listagens fornecidas pela Microsoft e Fundação Bradesco. Foram respondidos vinte e um questionários (onze Microsoft e dez Fundação Bradesco), ou seja, 38% dos questionários enviados. Não se obteve respostas do Distrito Federal e Rio Grande do Sul.

As questões fechadas permitiram um tratamento quantitativo na análise, por meio do questionário da quantificação dos itens da listagem pré-estabelecida de tópicos referentes aos fatores que contribuíram para o êxito dos Programas, aqueles que merecem revisão, e a ocorrência de mudanças efetivas, decorrentes das ações exitosas.

Nas questões abertas, as opções de resposta foram, predominantemente, de cunho pessoal e o tratamento analítico mais complexo. Neste caso, os respondentes puderam expressar se, de fato, a Iniciativa Parceiros na Aprendizagem atendeu às necessidades relevantes do seu contexto. Foi solicitado, ainda, o relato de uma experiência particularmente exitosa.

Nos vinte e um questionários respondidos, havia quatorze relatos de projetos exitosos e relevantes para análise da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem.

O último instrumento adotado para recolha de dados consistentes foram os depoimentos ou relatos de gestores. Este recurso permitiu a exploração do conhecimento, representações, crenças, valores, opiniões etc. por meio de depoimento escrito, vídeo e gravação em áudio. Essa metodologia permitiu buscar o ocorrido por meio da representação do relato individual.

Trata-se da re-produção do fato social na experiência pessoalmente vivida e na reflexão que a relata. É esse processo de re-produção que valida o trabalho com representações e situações singulares para se examinar acontecimentos coletivos e fatos sociais. (SCHRAIBER, 1995, p. 65)

No depoimento está presente, por meio de suas construções linguísticas, a interpretação pessoal daquele que relata, ou seja, por meio da subjetividade,

objetiva-se o real que é, por sua vez, a representação do social. O pensamento individual não é somente uma impressão subjetiva já que é fruto de uma elaboração intelectual, um pensar sobre o trabalho, refletido e recordado, reconstruindo uma nova objetividade.

O que foi experimentado no passado e mesmo o que se concebe do presente, é externado enquanto trabalho de reflexão próprio, distanciando-se dos juízos do senso-comum: o relato é um pensamento especialmente produzido. (SCHRAIBER, 1995, p. 65)

Os sujeitos tiveram a oportunidade de realizar uma narrativa livre, conduzindo-a a seu ritmo e suficiência. Todavia, para objetivar o trabalho e recobrar dados das experiências a ser socializadas, foi encaminhado um roteiro facilitador, abordando os seguintes aspectos: a) fatores que contribuíram para o êxito da Iniciativa no contexto local, b) aspectos que merecem revisão, c) descrição da relevância sociopolítico-educacional.

Um cronograma foi elaborado, prevendo as datas para a apresentação da proposta inicial de avaliação, realização do grupo focal, questionários, depoimentos, organização dos dados, preparação para a apresentação, síntese analítica, envio do relatório parcial por *email*, reunião para apresentação do relatório parcial e entrega do relatório final.

O produto final da avaliação previa um relatório parcial, por meio de devolutiva presencial em São Paulo para os representantes da UNESCO e Microsoft e um relatório final, apresentado em duas fases: uma versão preliminar apresentada em devolutiva presencial para os representantes da UNESCO e Microsoft e a entrega do documento final.

5.1.2. Avaliação

O percurso da avaliação buscou integrar todos os dados recolhidos em

diferentes fontes e com sujeitos distintos para uma análise interpretativa que construísse a visão da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem.

As facetas relativas à análise dos Programas da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem se constituem, assim, em partes únicas de uma realidade polifacetada, tendo em vista singularidades, destaques, temáticas recorrentes, pertinência de atuação, aspectos organizacionais e de comunicação, contingências sociais e temporais, perfil de lideranças de instituições/entidades reunidas a partir de fortes elementos coesivos; inclusão digital e social, uso das TIC e processos de ensino/aprendizagem de alunos e educadores.

Buscou-se a visão integrada de gestores/coordenadores para que a Iniciativa Parceiros na Aprendizagem emergisse como conceito consolidado, a partir dos fragmentos discursivos e juízos de valor emitidos por sujeitos qualificados pela ação e experiência nos Programas ou detentores de visão abrangente, construída a partir da posição de gestor/coordenador com poder decisório em diferentes instâncias.

Embora os procedimentos adotados e seus respectivos instrumentos tenham levado em consideração, individualmente, características e “situacionalidade” dos três projetos, houve um refinado esforço de síntese para gerar o desenho único que concretizasse a visão integrada dos sujeitos pesquisados (IANNONE, 1997, p. 50-51).

Objetivou-se, na avaliação, a superação dos princípios de disjunção e de redução que compõem, segundo Morin (1990) o “paradigma da simplificação”. Procurou-se a “perspectiva hologramática” na qual cada ponto analisado contém o todo, em oposição ao paradigma simplificado em que os fenômenos são pontos, parte do objeto de estudo.

Almejou-se na causalidade circular em que o efeito se transforma em causa, um rompimento com a linearidade. No caso do Programa Parceiros na Aprendizagem, a aprendizagem em parceria compromete os parceiros entre si e provoca o compromisso com a aprendizagem. O Programa desencadeou a

construção de objetos de aprendizagem que beneficiam alunos e provocam o interesse deles pela tecnologia. Religa-se a parte ao contexto. (MORIN, 1990)

Por essa razão, optou-se pela construção do Discurso do Sujeito Coletivo, “[...] um discurso coletivo com sentido, que constitui uma qualidade, porque individualiza um determinado sentido (uma opinião coletiva), que conforma outro discurso e, conseqüentemente, outra qualidade.” (LÈFEVRE; LÈFEVRE, 2005, p. 17).

Tomando por base a lógica estabelecida para a geração do Discurso do Sujeito Coletivo, optou-se pela construção de um texto síntese, cuja metodologia de construção se pauta pela associação, pela agregação na tentativa de construção de um pensamento social representativo de uma coletividade.

5.1.3. Resultados, encaminhamentos e lições

Os dados coletados propiciaram a construção de indicadores que remeteram a resultados importantes e expressivos da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem, nas três frentes de trabalho: Aluno Monitor, Aprender em Parceria e Gestão Escolar e Tecnologia.

A apresentação dos resultados no documento original continha afirmações destacadas em “janelas”, seguidas dos trechos do Discurso do Sujeito Coletivo que as fundamentam. No entanto, o presente trabalho irá ater-se somente as afirmativas conclusivas.

A primeira afirmação destaca que o atendimento à demanda local, explícita ou reprimida, foi um dos fatores determinantes para o sucesso da Iniciativa. Conforme manifestação dos diversos representantes, todas as localidades abordadas nesta pesquisa tinham preocupação com o uso da TIC em várias dimensões do trabalho

educativo. A implantação da Iniciativa deu respostas aos anseios e às necessidades locais, promovendo resultados significativos.

A segunda afirmação esclarecia que a metodologia foi adequada, o material consistente e o preparo dos agentes formaram um tripé sólido que garantiu a eficácia da ação. O caminho metodológico adotado pelo Programa ampliou-se para além das ações desencadeadas nas três frentes de trabalho. Instalou-se um modelo de parceria e colaboração que se disseminou por outras atividades educacionais de professores e alunos, gestores e docentes, educadores e comunidade, em trabalhos com grupos internos e externos à escola.

A terceira afirmação explicita que a implementação do Programa trouxe repercussões significativas na ação docente em sala de aula, na relação entre professores, na elevação da autoestima e no aperfeiçoamento da profissionalidade docente.

A quarta afirmação informa que mudanças atitudinais positivas foram observadas nos alunos, durante e após a participação nos Programas. Responsabilidade, maior autonomia e elevação da autoestima, além do interesse pelo aprendizado foram alguns dos ganhos enfatizados pelos sujeitos da pesquisa. Pode-se dizer que, em alguma medida, o Programa provocou uma nova relação com o conhecimento, seja pela metodologia do trabalho, seja pelos desafios que apelaram para a criatividade, seja pelo uso da TIC que atraiu o aluno para a ação prazerosa, quando se percebeu incluído digitalmente, participante de uma coletividade que tem jovens como sujeitos.

A quinta afirmação explica que o Programa proporcionou para alunos, gestores e docentes o acesso a modos de fazer e operar que se estendem, hoje, a outras ações pedagógicas e a outras práticas para a construção do conhecimento. Os três Projetos têm forte ligação com a construção de competências e habilidades e, por essa razão tiveram positiva repercussão no aprimoramento de docentes e gestores, abrindo perspectivas para os alunos monitores. Ao introduzir a TIC em sala de aula, a Iniciativa contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e

competências para o mundo do trabalho, conforme doutrina a LDB (Lei 9394/96).

A sexta afirmativa elucida que o apoio institucional foi fundamental para o resultado exitoso do Programa. A participação da direção e da equipe técnica das escolas, o perfil dos colaboradores, as estratégias adequadas de comunicação e o acompanhamento foram fatores decisivos para que se estabelecessem a cooperação e o compromisso com resultados. Observou-se que, quando os gestores participaram pouco, houve falta de informações para que se mobilizassem mais e providenciassem o apoio necessário.

A sétima afirmativa esclarece que a marca Microsoft, como referência de qualidade e oportunidade, trouxe credibilidade ao Programa e, conseqüentemente, valorização das ações empreendidas. Não se pode ignorar a necessidade e as expectativas que os jovens têm em relação ao mundo do trabalho e o que significa a chancela da Microsoft em um curso a ser colocado no currículo.

A oitava e última afirmativa declara que o Programa Parceiros na Aprendizagem gerou integração entre políticas públicas de secretarias diferentes, deu origem a projetos de alunos em parceria com o poder público e fortaleceu a relação com a comunidade.

Dentre os resultados, foram apontados também, alguns aspectos a ser revistos, seguidos das afirmativas presentes no Discurso do Sujeito coletivo. Estas, porém, não serão apontadas aqui.

Os aspectos ligados à situação local, à política institucional e, ainda, a recursos físicos e materiais impediram a plena concretização do Programa ou ocasionaram resultados abaixo do esperado. Como as correções e ajustes a ser feitos pelos parceiros, nem sempre ocorrerão em tempo hábil e na íntegra, os avaliadores consideraram importante que a Microsoft procedesse a um diagnóstico prévio para efetivar a parceria.

Foram apontados aspectos que diziam respeito diretamente à Microsoft, cuja revisão dependia diretamente da ação desta. Referem-se eles à comunicação com

os parceiros, à exigência temporal de formação de professores, ao acompanhamento e avaliação de processos, à manutenção de espaço virtual para publicação, manutenção e socialização de cadastro para resguardar dados dos participantes e, conseqüente, sua integração ao longo do tempo.

Alguns encaminhamentos foram sugeridos com base na reflexão sobre os resultados, permitindo alinhar pontos em que a Microsoft poderia atuar para aprimoramento do Programa Parceiros na Aprendizagem.

Foi sugerido fazer o diagnóstico das condições locais, de modo a garantir a execução do trabalho. Alguns fatores obstaculizadores poderão ser previamente diagnosticados, evitando o aborto dos Programas ou a execução com baixa qualidade. Por exemplo: falta de condições técnicas locais, superposição da metodologia e a introdução dos Programas em ambientes cujos agentes educativos estão com os horários saturados, voltados para outras prioridades no âmbito das políticas adotadas.

Além disso, apontou-se a necessidade de analisar e aprimorar o processo de comunicação, a fim de garantir a informação e o relacionamento entre os participantes do projeto. Em sistemas educacionais de grande porte, como os públicos, frequentemente, as informações circulam nas esferas mais centrais e nem sempre chegam às bases em tempo hábil ou devidamente consolidadas, comprometendo a qualidade da execução.

Outra sugestão foi introduzir temas/tópicos e/ou vivências que contribuam para a consolidação de competências atitudinais e relacionais desejáveis para o exercício da função de monitor em tecnologia, como o comportamento ético e postura diante dos grupos com os quais irá atuar; bem como, analisar a possibilidade de acompanhamento pós-curso para o aluno monitor, a fim de assessorá-lo na solução de problemas que emergem da ação cotidiana.

Foi sugerida a análise da possibilidade de criação de uma ferramenta de avaliação contínua e a construção de um banco de dados, que propicie a

socialização de experiências nos três Programas e garanta informações consolidadas para eventual e futura avaliação de impactos.

O mapeamento e aceleração dos contatos com ONGs, universidades públicas e privadas nos diversos Estados, para dar sustentabilidade local aos programas, foi sugerido como forma de contribuição para que essas organizações possam ser incorporados às políticas públicas regionais, especialmente nas áreas de baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e alto grau de vulnerabilidade social e juvenil.

Considerando-se o número de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas, a complexidade dos processos de inclusão, a urgência na preparação desse alunado para a inserção no mundo do trabalho, surge a necessidade de estimular os parceiros para o atendimento desses jovens no âmbito de programas vinculados ao uso da TIC.

Apontou-se a possibilidade de considerar a revisão do número de horas de formação a distância, após a investigação mais detalhada dos processos de motivação, da metodologia e do ambiente, de modo a fidelizar docentes, seja pela redução da carga horária ou pela introdução de mecanismos e estratégias mobilizadoras que garantam o bom aproveitamento.

O último encaminhamento a considerar foi a possibilidade de realização do Fórum Parceiros na Aprendizagem, com o objetivo de agregar experiências exitosas (uso da TIC em projetos educacionais, empregabilidade e profissionalidade docente), consolidando práticas, registrando avanços e mapeando impactos.

Como relato das lições aprendidas, os avaliadores declaram que o percurso da Avaliação ofereceu inúmeras oportunidades para a organização de dados em diferentes perspectivas, a partir dos objetivos propostos, advindos da atualidade e vigor do Discurso do Sujeito Coletivo, dos registros e documentos, bem como da interação com os sujeitos da pesquisa. Desse complexo e integrado conjunto foram emergindo lições que conduzem a uma interpretação mais refinada do valor social e

político da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem.

A primeira lição é que a metodologia de trabalho disseminada pelo Programa Aprendendo em Parceria permitiu efetivamente a integração dos docentes nos planejamentos, na preparação de atividades, na aquisição de competências e habilidades no uso da TIC. A eficácia do modelo de cooperação entre pares e sua aceitação pelos docentes levou a um transbordamento do conceito para outras situações de trabalho dos professores.

Nesse cenário, foi auspicioso constatar que os sujeitos representados no discurso coletivo apontam transformações nas práticas, após a participação nos Programas da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem. Essa proposta ofereceu a professores e gestores muito além de ferramentas tecnológicas eficazes, ofereceu a oportunidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas, a compreensão e adesão a uma linguagem diversa e múltipla que os aproxima dos alunos e dos movimentos intensos, velozes e transformadores, gerados pelo uso da TIC. Propiciou, sobretudo, o aprimoramento da profissionalidade docente.

Constatou-se uma nova relação com o conhecimento. Os registros dos 14 projetos exitosos são a demonstração de que se instalou um novo paradigma de trabalho escolar, tanto por parte de professores como de alunos. No lugar de tarefas repetitivas, o apelo para a pesquisa e a solução de problemas. No lugar de ações encerradas atrás dos muros escolares, ações cooperativas com a comunidade e o poder público, trazendo alunos e professores para a autoria de percursos que convocam o exercício da cidadania.

Uma outra lição é que a Iniciativa Parceiros na Aprendizagem, especialmente o Programa Aluno Monitor, abriu oportunidades tanto para aqueles com distúrbios comportamentais momentâneos, como para alunos com necessidades especiais. Ressalte-se que a Organização Mundial de Saúde estima que 10% da população possui algum tipo de deficiência. É necessário um esforço gigantesco para incluir pessoas das classes comuns e inseri-las, mais tarde, na vida produtiva.

Na educação especial, os dados do Censo Escolar MEC/INEP registraram em 1998, 337.326 matrículas, em 2006 esse número chegou a 700.624, expressando um crescimento de 107% nas matrículas. O número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular cresceu 604%, passando de 43.923 alunos, em 1998, para 325.316, em 2006. Há muito a ser feito, a partir das experiências da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem.

Se os participantes afirmam que é um programa democrático e para todos, trazendo benefícios para grupos complexos e heterogêneos, significa que, de alguma forma, as relações que se estabelecem são promotoras do aprendizado, da disciplina, da autogestão, da responsabilidade e da inclusão.

Acrescente-se a essas lições o resultado referente ao transbordamento qualitativo do Programa, que ultrapassa os objetivos propostos e acaba cumprindo funções, não necessariamente descritas inicialmente, mas, de todo desejáveis para uma iniciativa educacional, alcançando assim patamares de relevância.

O Programa Parceiros da Aprendizagem provocou a aliança de parceiros públicos como Secretarias de Educação, Meio Ambiente, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico para a consecução de metas educacionais. Estimulou a reflexão de gestores de alta performance sobre as políticas públicas adotadas, a necessidade de suprir lacunas de toda ordem na situação local e a busca de soluções alternativas e ainda, a concretização de projetos que saíram do âmbito escolar, alcançando os espaços da comunidade e do município.

Há, ainda, outra lição! Depreende-se da análise que o Programa Parceiros na Aprendizagem, ao cumprir a tarefa de inclusão digital, deflagrou processos educativos de valor pedagógico, social e político, na medida em que colocou sinergicamente os atores envolvidos na posição de sujeitos autores e protagonistas do ensinar e aprender. Isso significa que flagramos o fortalecimento da confiança entre professor e aluno, uma relação de colaboração, de parceria e compromisso que incita nova organização dos tempos e espaços escolares, a proposição de desafios e a instalação de processos que induzem à construção da autonomia, do

saber fazer e do aprender a aprender. Significa um olhar novo para a cooperação possível entre pares com diferentes experiências. Significa, também, exploração da aprendizagem horizontal, possível e desejável entre alunos.

Outra lição, também, foi aprendida pelos participantes que olhando as frentes de trabalho intrinsecamente ligadas, inauguraram projetos, a partir das idéias, conceitos, metodologias e modos de fazer dos programas originais.

Finalmente, a fala dos sujeitos pesquisados mostrou, num discurso coletivo situado, que a credibilidade inicial depositada por alguns nas diversas frentes de trabalho, em função da chancela Microsoft, ou descrédito de outros que associavam os Projetos à venda imediata de produtos, parecem estar, atualmente, mesclados pela percepção de que os Projetos da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem são efetivamente de qualidade. Emerge a opinião de que a Microsoft os desenvolve em parceria, para que as instituições, as comunidades e organizações deles se apropriem e os transformem, dando respostas aos desafios educacionais presentes no cotidiano escolar.

A partir das lições do percurso, os avaliadores afirmaram que o Programa Parceiros na Aprendizagem obteve êxito e alcançou patamares de relevância, tendo beneficiado alunos e educadores das escolas públicas e contribuído, em alguma medida, para a transformação de práticas e a melhoria da qualidade educativa.

5.2. O PROJETO GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS

Participar da avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias representou uma grande oportunidade de inserção, com avaliadores experientes, no universo da avaliação e das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC.

O Projeto objetivou a formação de equipes gestoras⁷⁵ do ensino público básico para a utilização das TIC no cotidiano da gestão escolar da escola, e no apoio aos professores para que pudessem incorporar o uso das TIC na prática pedagógica, por meio de um curso semipresencial com suporte em ambiente virtual⁷⁶. Foram as seguintes ferramentas: 1) **o fórum**, que possibilitava a troca de informações e a colaboração entre os alunos; 2) **o portfólio**, por meio do qual os participantes puderam armazenar e organizar documentos e compartilhar produções ou outros materiais, inserindo comentários; 3) **o Bate-Papo**; 4) **o Correio**; 5) **o E-Professor**; 6) **a Biblioteca**; 7) **a Anotações**; 8) **o Marcador**; 9) **a Agenda**. O ambiente dispunha também de uma barra de funcionalidade, permitindo o acesso a determinados conteúdos, a identificação das telas percorridas e informações sobre a navegação.

O projeto apresentava os seguintes objetivos:

- Propiciar aos gestores o domínio das TIC, analisar o papel e a responsabilidade do gestor enquanto educador, e o papel do professor e do aluno diante da inserção das TIC.
- Criar condições para repensar os limites da escola diante das TIC no: trabalho pedagógico e administrativo, no registro e sistematização das informações e no acompanhamento e na tomada de decisão.
- Discutir a atuação do gestor como líder e responsável para construir com o uso da TIC: ambientes de aprendizagem, rede de comunicação interna e externa, ambiente de trocas e de trabalho colaborativo.
- Conscientizar o gestor da importância da criação de equipes de trabalho para o desenvolvimento de um projeto de gestão das TIC, articulado ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, por meio da reflexão contínua

⁷⁵ Equipe gestora da escola: Diretores de escolas, Vice-diretores, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores e Assistentes técnico-pedagógicos de Tecnologia Educacional.

⁷⁶ O ambiente virtual de aprendizagem utilizado no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias foi uma solução desenvolvida por uma empresa que atua no mercado educacional e corporativo, em parceria com uma multinacional, que passou por adequações conformes as necessidades do projeto, melhorias de acesso e mudanças de servidor (Relatório, 2004)

e de possíveis mudanças, conforme as necessidades da comunidade.

- Incentivar mecanismos de interação e trocas colaborativas entre todos os membros da comunidade escolar por meio das TIC.
- Utilizar recursos da Rede do Saber⁷⁷ para acesso dos gestores às atividades propostas pelo Curso.
- Desenvolver novas metodologias de formação, condizentes com as necessidades de seu contexto, em parceria com os ATPs dos NRTE da Rede de Ensino Estadual.

O projeto contou com a parceria da Microsoft e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Posteriormente, o projeto se estendeu por outros Estados da União.

O curso foi engendrado por uma equipe de professores do Programa de Pós-Graduação de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Inicialmente, os professores formadores do Curso eram dessa Universidade e, posteriormente, sob a orientação desses mesmos professores, os Supervisores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE/SP assumiriam a docência e a monitoria⁷⁸ da equipe de professores de turmas.

Os professores formadores de turma conduziam o processo de formação nos momentos presenciais e a distância, assumindo um papel de educador e de

⁷⁷ O projeto Rede do Saber foi inaugurado em 2003 e consiste em uma rede gestora de formação continuada para agentes educacionais, com capacidade para atender, ao mesmo tempo 12 mil pessoas por dia, utilizando vários ambientes e abrangendo todas as 89 Diretorias de Educação do Estado de São Paulo. Ela conecta todas as Diretorias de Ensino por meio de uma rede de comunicações multimídia (Intragov) aos órgãos centrais e de apoio à Secretaria e às universidades parceiras. Essa conexão é o que irá proporcionar a troca de conhecimento, uma rede de aprendizagem. A Gestão Operacional da Rede do Saber está sob a responsabilidade da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação e da FCAV - Fundação Carlos Alberto Vanzolini. In: <<http://inclusao.ibict.br/index.php/iniciativas-no-brasil/964-rede-do-saber>. Acesso em: 01 out. 2009.

⁷⁸ Os monitores eram os principais responsáveis pela condução do processo, devido ao conhecimento que tinham da realidade escolar. Eles realizavam a intermediação entre os docentes e discentes nos momentos de formação a distância.

administrador tecnológico, uma vez que o objetivo do curso não era apenas o uso instrumental da tecnologia, mas fazer da tecnologia um aliado do trabalho de gestão.

A metodologia adotada previa investigação e intervenções junto aos gestores escolares, por meio de uma dinâmica de estudos contextualizados, cujo eixo é a articulação das teorias educacionais sobre o uso das TIC e a prática do gestor. Tinha como suporte um ambiente virtual, com acesso via Internet, e integrava outras tecnologias como videoconferência, material impresso e CD-ROM. Ao longo do Curso, as estratégias foram sendo aprimoradas e realimentadas pelas pesquisas desenvolvidas em paralelo à formação.

A organização do curso foi planejada em quatro módulos mensais, com duração de oitenta horas. O primeiro módulo era presencial num total de dezesseis horas de trabalho. Foi realizado em dois dias, em polos definidos pelas Secretarias Estaduais de Educação ou em outros polos que possuíssem a infraestrutura tecnológica disponível. O segundo módulo era a distância e previa trinta e duas horas de trabalhos em duas semanas com suporte de tecnologia digital. O terceiro módulo, também presencial, previa dezesseis horas de trabalhos em dois dias em polos previamente definidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. O último módulo era a distância e previa dezesseis horas de trabalho em três semanas.

Cada turma, formada por quarenta alunos, era acompanhada por um professor responsável e uma equipe de monitores formada por profissionais da Secretaria Estadual de Educação. Ao todo foram formados oito grupos, divididos em três momentos: o primeiro ocorreu entre agosto de 2004 a maio de 2005, o segundo, entre maio e novembro de 2005 e o terceiro de abril a agosto de 2006.

A monitoria do curso era realizada pelos supervisores e pelos Auxiliares Técnicos Pedagógicos – ATPs do Núcleo de Tecnologia Regional Educacional - NRTE⁷⁹ do Estado. Esses profissionais da educação foram preparados e

⁷⁹ “O Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO - é uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Este programa financiou a introdução da Tecnologia da Informação e Comunicação na rede

acompanhados por uma equipe de educadores da Universidade que criou o Curso.

O conteúdo programático dos módulos, conforme o Relatório do Projeto (2004) previa os seguintes tópicos:

- instruções sobre o curso: organização, metodologia, participantes e ambiente virtual;
- o aprender em grupo;
- as tecnologias na escola;
- gestão escolar com o uso das TIC: experiências realizadas em outros contextos; uso das tecnologias na gestão escolar;
- conceitos de gestão escolar e tecnologias;
- experiências implantadas na escola;
- uso das tecnologias no cotidiano escolar;
- estratégias e potencialidades;
- gestão democrática na escola;
- construção do projeto gestão escolar e tecnologias: estratégias.
- Projeto de Gestão Escolar e Tecnologias;
- comunidades colaborativas com o uso das TIC;
- parcerias com a comunidade.

5.2.1. Metodologia

A avaliação do projeto originou-se pela necessidade de informar a Secretaria

pública de ensino, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Em sua primeira etapa, 1997/1998 foram distribuídos 100.000 computadores entre as 27 unidades da federação. O programa foi implementado em regime de parceria entre o MEC, os governos estaduais e governos municipais. Antes de enviar os computadores para as escolas, o Programa financiou a instalação de Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE." In: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/nrte.htm#2>> Acesso em: 29 out. 2009.

de Educação, a Universidade e a Multinacional envolvida, resultados que poderiam subsidiar as decisões relativas à política de formação.

A avaliação do projeto era de natureza interna, realizada por profissionais da Universidade envolvida, especialistas em avaliação, cuja gênese era informar as audiências envolvidas. Tratava-se de um processo crítico que buscou compreender “as diferentes representações dos envolvidos e decidir sobre as implicações na reconstrução do Projeto durante sua implantação. Desde o início do Projeto até à realização das ações de formação das últimas turmas, as análises foram permanentemente problematizadas para a ressignificação das ações na direção de transformações qualitativas previstas nas expectativas geradas pela concepção do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias” (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008, p. 19).

O modelo de avaliação adotado procurou investigar inicialmente os ganhos do projeto e os obstáculos a novos ganhos, em função dos objetivos anunciados, considerando a participação dos envolvidos na implementação dos processos. Havia necessidade também de informar as várias audiências envolvidas, dentre elas: à Secretaria de Estado da Educação, para que pudesse decidir sobre o rumo da política de formação adotada; a multinacional, para que pudesse acompanhar os resultados esperados em termos de aprendizagem, e, caso fosse necessário, modificar aspectos que pudessem obstaculizar os objetivos propostos.

O processo de avaliação do projeto teve início com os dados coletados em três dos oito grupos organizados inicialmente, abrangendo um total de 7.620 participantes. Considerou-se que este recorte poderia oferecer as informações necessárias para o processo avaliativo, bem como o tempo hábil para a elaboração dos relatórios institucionais e científicos, dentro dos prazos estabelecidos pelos administradores.

A metodologia era qualitativa, mas incluía tanto dados quantitativos quanto qualitativos, conforme a natureza do objeto analisado. A coleta de dados utilizou-se de ferramentas informatizadas para aplicação de: a) questionários aplicados no

início (entrada) e no final (saída) do Curso; b) questões reflexivas durante o processo; c) registros do curso preservados digitalmente por meio de um bando de dados.

A metodologia adotada contemplou as avaliações de impacto, de processo e de produto.

A avaliação de impacto procurou verificar mudanças significativas, positivas ou negativas, na realidade em que as ações do Projeto foram desenvolvidas. Para tanto, em cada turma analisada, foram aplicados dois questionários, um no início do curso e outro no final. Objetivavam: de início, a elaboração de um diagnóstico do perfil do gestor em relação ao uso ou não das TIC na gestão escolar, antes da entrada no curso; no final, a verificação de mudanças em termos de concepções pessoais envolvendo a conscientização da importância das TIC na gestão escolar, analisando suas proposições para a maximização de ações com o uso dessas tecnologias. Para evitar que os resultados da análise dos questionários de entrada e de saída fossem limitados, foram realizadas entrevistas com os gestores, três meses após o término do Curso, para completar as informações e as indagações presentes nos questionários (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008).

A avaliação do processo objetivou recolher informações sobre o desenvolvimento do Curso, oportunizando para os professores, monitores e alunos envolvidos no processo, momentos de reflexão sobre sua participação e seu compromisso em relação às ações desenvolvidas. Ela verificou se o processo de implementação do projeto ocorreu de acordo com as diretrizes educacionais adotadas inicialmente, no que diz respeito aos pressupostos, programas, estratégias de ensino/aprendizagem, material instrucional, relacionamentos interpessoais e processos de avaliação.

Para tanto, utilizou do chamado Memorial Reflexivo, que contou com questões abertas aplicadas para todos os participantes do módulo inicial e do final. Ele questionava o que o aluno aprendeu no Curso, quais foram as dificuldades encontradas e o que ajudou a superá-las, bem como outros comentários e

sugestões. “Neste instrumento, evidenciavam-se as representações dos gestores-alunos sobre questões relacionadas à própria aprendizagem no curso, as dificuldades enfrentadas, a elaboração do projeto de gestão de tecnologias da escola em que atuam e outros comentários livres” (ALMEIDA e ALONSO, 2007, p. 41). O discurso produzido pelos alunos nesta autointerrogação e autoavaliação valeu como instrumento de avaliação do Projeto.

O Memorial Reflexivo é um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar recordações, lembranças e informações que tragam novos sentidos ao nosso presente. Ele é o resultado de uma narrativa da própria experiência que nos vem à lembrança e é retomada, a partir de fatos significativos. Trata-se de um exercício de reflexão e autoconhecimento, organização e análise da própria vivência que reconstrói uma trajetória pessoal de modo sistemático.

O Memorial está intimamente relacionado a um exercício de reminiscência, isto é, de “puxar pela memória”. Como a memória é seletiva, filtrada pelo que sentimos e acreditamos, queremos que, no momento de elaboração do Memorial do nosso curso, esta seleção torne-se reflexiva. Ou seja, submetida a um exercício que tem como objetivo trabalhar as experiências que a pessoa considera de maior relevância na sua trajetória, relatando-a de modo reflexivo. (Como fazer o memorial? - Curso Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa, uma parceria a Cáritas Brasileira com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁸⁰

A avaliação do produto, ou seja, do desempenho dos alunos, foi realizada pelos professores durante o desenvolvimento dos módulos no Curso. Foram considerada nessa avaliação: as produções individuais, as produções em grupo, as frequências às aulas presenciais e às aulas virtuais. A produção individual do aluno era verificada por meio da qualidade de sua participação nos fóruns criados e pela síntese de seus memoriais reflexivos. A produção em grupo foi analisada por meio das atividades práticas realizadas no Módulo II na escola do aluno, e pelo projeto de

⁸⁰ Curso Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa - Como fazer o memorial? Disponível em: <http://www.democraciaparticipativa.org/caritas/paginas/memorial.htm>. Site do Projeto Democracia Participativa (PRODEP), que está sediado no Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.democraciaparticipativa.org/> Acesso em: 01 nov. 2009.

utilização das TIC na gestão escolar, elaborado durante o curso. A frequência nas aulas presenciais era medida por meio de listas de assinatura e nas aulas virtuais, por meio de registros estatísticos de acesso fornecido pelas ferramentas do ambiente virtual (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008).

5.2.2. Avaliação

Para a avaliação de impacto foi utilizada uma amostra aleatória de 30% das respostas dadas aos questionários aplicados no início e no final do Curso. Para as análises foram elaborados grupos de questões que contemplavam os objetivos do Projeto, as quais se constituíram em quatro categorias de análise: 1) retrato da utilização das tecnologias de informação e comunicação; 2) incorporação das TIC na gestão; 3) uso de canais e fontes de comunicação; 4) contribuições efetivas das TIC na gestão. Essas categorias foram utilizadas nas análises quantitativa e qualitativa das respostas obtidas nos questionário.

Na análise quantitativa os resultados foram analisados pela comparação da frequência traduzida em termos de porcentagem das respostas de cada questão. A análise qualitativa analisou a relação de similaridade⁸¹ entre variáveis estabelecidas com o uso do *software* CHIC - *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive*. Esta ferramenta permitia uma análise hierárquica de similaridade das respostas do questionário, organizando os dados por meio do estabelecimento de inter-relações em classes, de acordo com sua intersecção. O resultado final era uma síntese em

⁸¹ Análise de similaridades segundo Lerman: “Como em todos os métodos de classificação, procuramos constituir, em um conjunto V de variáveis, partições de V cada vez menos finas, construídas de maneira ascendente. Essas partições encaixadas são representadas por uma árvore construída usando um critério de similaridade ou de semelhança estatística entre variáveis. A similaridade se define a partir do cruzamento do conjunto V das variáveis com um conjunto E de sujeitos (ou de objetos). Este tipo de análise permite ao usuário estudar e interpretar, em termos de tipologia e de semelhança (e não semelhança) decrescente, classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis da árvore e se opondo a outras nestes mesmos níveis.” (GRAS; ALMOULOUD, **A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados Multidimensionais**. In: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_saddo_gras.pdf. Acesso em: 01 out. 2009.

visão holográfica de tipologias representadas de forma ascendente em árvores de similaridade⁸². Segundo Gras e Almouloud⁸³, este tipo de análise permite estudar e interpretar, tipos e semelhanças de classes variáveis, em ordem decrescente. A interpretação dessas árvores de similaridade, composta por diversas classes, se constrói por comparação, a partir dos níveis evidenciados como mais significativos, em oposição ou semelhança em relação a outros níveis e classes.

Tanto na análise quantitativa quanto na qualitativa, foram utilizadas as mesmas categorias, possibilitando uma síntese integrada sobre o impacto do curso. Essa análise integrada fortaleceu a avaliação dos questionários de entrada e de saída, constituindo-se num procedimento inovador para a avaliação de projetos.

Foram realizadas ainda, para efeito da avaliação de impacto, após o término do Curso, vinte entrevistas no contexto de trabalho dos gestores com o objetivo de verificar se as ações propostas nos projetos de gestão das TIC, elaborados nas escolas sob responsabilidade dos gestores participantes da formação, estavam sendo implementados. As questões abertas procuraram obter informações nessa direção demandando as seguintes categorias de análise: a) implementação das ações; b) providências que foram tomadas; c) fatores que favoreceram a implementação; d) resistências, dificuldades e informações complementares.

Na avaliação do processo, foram analisados os Memoriais Reflexivos de todos os professores, monitores e uma amostragem de 10% dos alunos. As respostas dadas às questões abertas dos Memoriais Reflexivos foram traduzidas em protocolos, ou seja, ideias centrais, para serem classificadas a partir de convergências que surgiram do empírico de acordo com o referencial teórico adotado (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008).

A avaliação do desempenho do aluno foi traduzida em notas em função dos critérios de sua participação ao longo das atividades do curso, frequência e

⁸² Vide p. 232

⁸³ Op. cit.

produções individuais e grupais. Desse modo, procurou-se usar as características das TIC de registro e recuperação das informações veiculadas como aliadas para superar as mazelas enfrentadas com a avaliação final de cursos convencionais e efetivar a prática de acompanhamento e orientação do desenvolvimento do aluno durante a realização das atividades, segundo suas dificuldades, questionamentos e conflitos registrados nos espaços de interação do ambiente virtual. Também foram considerados para avaliação do Projeto os índices de evasão, aprovação e reprovação.

5.2.3. Resultados e Conclusões

O pressuposto da avaliação foi a investigação reflexiva, crítica e constante o que significou desenvolver a articulação entre o olhar direcionado ora para o aluno, ora para o Projeto, identificando e conectando as dimensões de impacto, processo e produto. Segundo os avaliadores, as conclusões permanecem provisórias, sujeitas a um aprofundamento maior por meio de possíveis pesquisas de Mestrado e Doutorado (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008).

A avaliação do impacto do Curso do tipo “antes-depois”, ficou limitada à duração do Curso, sendo complementada pelas entrevistas realizadas nas escolas, e pelas análises quantitativas e qualitativas das respostas obtidas nos questionários de entrada e de saída.

Dessa forma, foi possível concluir que houve um desenvolvimento e aprimoramento das habilidades no uso do computador, pois os participantes declararam que passaram a manusear os computadores e a usar as ferramentas do ambiente virtual com mais desenvoltura. O computador passou a ser utilizado em outros espaços além daqueles que se caracterizam por atividades burocráticas, como por exemplo, as secretarias das escolas indicadas no início do Curso. No final do Curso, locais como a coordenação pedagógica, a sala do professor, a biblioteca e

a sala de aula são também indicados para o uso dessa tecnologia, o que pode surgir que o computador passar também a fazer parte de atividades pedagógicas e de gestão.

Houve ainda uma ampliação dos recursos utilizados. No início do Curso foram apontados o uso de planilhas eletrônicas, de internet, e do processador de texto. No final, foram acrescentados a utilização de *softwares*, listas de discussões e ambientes virtuais. Os indicadores quantitativos e qualitativos apontaram ainda um aprimoramento no uso dessas ferramentas.

Apesar da incorporação de atividades não ter sofrido muitas variações antes e depois do Curso, foi registrado um aumento na pesquisa via internet, na utilização de *softwares* educacionais e na comunicação interna e externa, favorecendo o contato com a Secretaria de Estado da Educação e, em especial, a troca de experiência com outras escolas.

O professor da escola também ampliou o uso, pois, além de atividades burocráticas, passou a utilizar as TIC como estratégia de ensino no desenvolvimento de projetos com alunos e na publicação de páginas na internet.

Em relação aos alunos gestores, foi possível verificar um aumento importante na criação de páginas na internet, na realização de tarefas e na construção de textos e apresentações. Das vinte entrevistas realizadas nas escolas, treze gestores declararam que implementaram ações resultantes dos projetos elaborados durante o Curso. Dessas ações implementadas, houve convergência na organização administrativa dos dados referentes aos alunos de oito escolas. Foram também implementadas outras ações como a utilização de *softwares* educacionais, elaboração de *sites*, conexão com a internet, orientação para alunos e rede de comunicação entre gestores de cinco escolas. A implementação das ações deve-se fundamentalmente à vontade política do gestor, que contou com a colaboração de alguns professores, tendo uma ajuda importante nos alunos-monitores das escolas atendidas.

O Curso em questão foi fundamental para inserir o computador como ferramenta de trabalho na gestão. O trabalho da gestão em parceria com Organizações Não Governamentais - ONG, e com outros projetos e programas da rede de ensino, como o Programa Escola da Família, tornaram viáveis as realizações.

Conforme salientado, das 20 entrevistas realizadas nas escolas 13 (treze) gestores afirmaram ter implementado ações dos projetos planejados durante o Curso. Além disso, a análise qualitativa realizada dos registros dessas entrevistas permite concluir que: a) o foco principal das ações implementadas foi a organização administrativa dos dados de alunos; b) além do foco administrativo foram implementadas ações como a utilização de *softwares* educacionais, a elaboração de *sites*, a conexão com a internet, a orientação para alunos e uma rede de comunicação entre gestores. A implementação das ações deveu-se ao empenho da equipe gestora, aos professores e aos alunos-monitores das escolas.

Em relação à avaliação do processo, as análises efetuadas dos memoriais reflexivos permitiram concluir que: 1) o desenvolvimento de uma nova visão sobre as possibilidades das tecnologias na gestão escolar, tanto pedagógica quanto administrativa; 2) o Curso possibilitou a construção de um projeto de uso das TIC a ser implementado na escola do gestor; 3) existiu mais desenvoltura no manuseio da máquina e das ferramentas do ambiente virtual; 4) houve a percepção de que a incorporação das TIC necessita articular-se com as necessidades educacionais; 5) um novo conceito de gestão foi descoberto, a partir da reflexão sobre a prática; 6) foi vivenciado o aprendizado em um processo compartilhado por meio da troca e da interação entre os participantes e do ambiente colaborativo; 7) houve a possibilidade de realizar trabalhos *on-line* e comunicar-se por meio das TIC; 8) a utilização das TIC contribuiu para o desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar; 9) desenvolveu-se a consciência de que o uso das TIC tem que estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola; 10) houve a dinamização e inovação dos trabalhos desenvolvidos pelos gestores e pela equipe escolar; 11) a elaboração de projetos, valorizando as parcerias e o trabalho coletivo, o respeito aos limites e

dificuldades dos cursistas e uma ampliação do uso da rede de comunicação com a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008).

Houve, porém, também dificuldades, apontadas pelos gestores cursistas na avaliação de impacto e de processo que abarcam aspectos de natureza pessoal e de infraestrutura. Apontam para a dificuldade de administrar e organizar o tempo disponível para o Curso em função das múltiplas atividades pelas quais a equipe de gestão da escola é responsável. Salientam a falta de domínio técnico para o manuseio do computador e para a utilização adequada das ferramentas. Os dados desocultam certa resistência, medo e falta de hábito dos cursistas para manusear o computador e utilizar o ambiente virtual.

Revelam a quantidade insuficiente de computadores na escola, a escassez de recursos para manutenção e atualização dos computadores existentes. Por isso, salientam a necessidade de suporte técnico-pedagógico para orientar, aprimorar e maximizar o uso das TIC na escola (CAPPELLETTI; ALMEIDA; RIOS; MACHADO, 2008).

Reconhecem a dificuldade de envolver a comunidade escolar no projeto de gestão das TIC e a falta de um projeto de gestão que organize e articule o uso das TIC no cotidiano da escola. Essa dificuldade que teve uma presença muito forte, nas primeiras turmas avaliadas, perdeu sua força, a partir da introdução no Curso de atividades com esse fim.

A superação destas dificuldades foi favorecida devido a alguns aspectos explicitados pelos cursistas, tais como: 1) o compromisso, o apoio, a colaboração e o auxílio da equipe de trabalho, dos colegas do Curso e principalmente dos professores e monitores; 2) a troca de experiências e de informações nos trabalhos em grupo, nas discussões presenciais e no ambiente virtual; 3) a pertinência do material de apoio e da bibliografia sugeridos.

Os avaliadores indicam como sugestão a necessidade do Curso ser oferecido

a todos os gestores, professores e funcionários das unidades escolares com a mesma qualidade, a fim de contribuir para repensar o trabalho e desmistificar o uso das TIC.

O balanço demonstra que foram atendidas 3.200 (três mil e duzentas) escolas abrangendo 575 (quinhentas e setenta e cinco) cidades. Os resultados indicam que foram aprovados aproximadamente 91% (noventa e um por cento) dos alunos gestores, reprovados 5% (cinco por cento), sendo que o índice de evasão foi de aproximadamente 2% (dois por cento) e o de inscritos que não cursaram de 1% (um por cento).

Portanto, em função dos resultados das análises em relação ao impacto, à avaliação do processo, e ao desempenho dos alunos, posso afirmar que os ganhos foram numerosos e significativos. As dificuldades inicialmente apontadas, relativas às condições pessoais dos alunos e/ou às de implementação do Curso, foram superadas ao longo de seu desenvolvimento. As dificuldades apontadas nas turmas avaliadas e que permaneceram até o final dizem respeito aos recursos tecnológicos disponíveis ou/não nas escolas e à falta de tempo para realizar as atividades.

Os indícios de qualidade do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, evidenciados pelo processo avaliativo, raramente são constatados em outros projetos avaliados. Diante da abrangência, complexidade, escala de atendimento e carga horária de Curso de 80 horas posso concluir que os objetivos propostos foram atingidos, como demonstra o quadro anexo que estabelece relações entre os ganhos e os objetivos obtidos com o desenvolvimento do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.

6. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas contaram com a participação de nove gestores que estiveram ligados diretamente ao Projeto e Programa avaliados. A entrevista foi semi-estruturada. Obedeceu a um roteiro previamente estabelecido, mas os respondentes contaram com certa flexibilidade durante as respostas, pois, muitas vezes, uma resposta acaba respondendo outras questões.

Embora flexíveis, nem todas as respostas demonstraram espontaneidade, ou seja, alguns se mostraram mais a vontade que outros devido a contextos diferentes, às características dos modelos avaliativos e à natureza de cada Projeto e/ou Programa.

Os entrevistados para a meta-avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias vivenciaram uma avaliação interna e, provavelmente, por terem tido um espaço de participação, foram espontâneos e até demonstraram entusiasmo em alguns momentos. Percebia-se amplo comprometimento com o Projeto, uma linguagem bastante coerente com a concepção teórica adotada, com muitos elogios e críticas construtivas, voltadas para o aprimoramento do Curso e da Avaliação.

Já os sujeitos entrevistados para a meta-avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem, cuja avaliação era externa, mostraram-se um tanto receosos, medindo, de certa forma, suas palavras, com certa dificuldade para entender e discorrer sobre as questões. Em sua maioria, possuíam pouca afinidade teórica com a avaliação e apresentaram, de forma geral, uma linguagem mais afeita ao ramo de seu trabalho, ou seja, às áreas de Tecnologia da Informação e Marketing.

Há ainda outra condição a considerar. A maioria dos entrevistados do Programa não trabalha mais na Microsoft. As entrevistas foram realizadas, há algum tempo, após a divulgação dos resultados, por isso, houve certa dificuldade em responder a algumas questões.

Para a análise documental, foram verificados os seguintes documentos:

- 1) Parecer Avaliativo do Programa Gestão Escolar e Tecnologias no Estado de São Paulo;
- 2) Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem: Histórico, Percurso, Consolidação de Dados e a Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem: Relatório final.

Por conta das características distintas de cada avaliação, realizarei uma análise meta-avaliativa de cada projeto individualmente, com base nas categorias: Arquitetura do processo de avaliação, Contribuição para a formação na avaliação e Gestão do processo avaliativo, para depois encontrar as convergências e/ou divergências.

A categoria - **arquitetura do processo de avaliação** - está voltada para a meta-avaliação das estratégias e metodologia utilizadas na avaliação, a fim de verificar se houve clareza nos resultados, se os procedimentos avaliativos foram apropriados e deram as repostas necessárias, se o desenho da avaliação atendeu às expectativas dos administradores e audiências envolvidas, se houve articulação entre avaliadores e gestores, e, ainda, se pode ser reproduzida em outros projetos com contextos similares.

A segunda categoria denominada – **contribuição para formação na avaliação** - procura analisar se os resultados contribuíram com a perspectiva de novos conhecimentos e aperfeiçoamento do Projeto, se valorizou a participação dos indivíduos para que refletissem com criticidade e ética sobre a sua prática e atuassem como partícipes do processo avaliativo.

A terceira categoria denominada - **gestão do processo avaliativo** - visa verificar se a avaliação auxiliou os gestores e audiências em seus juízos e decisões, e se o processo da avaliação permitiu a solução ou antecipação de problemas.

6.1. Análise das entrevistas do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias

6.1.1. Arquitetura do processo de avaliação

Os depoimentos aprovaram a metodologia da avaliação interna, principalmente, por proporcionar a participação dos gestores do Projeto e da equipe avaliadora, e sua interação. Segundo Nóvoa (1995), uma avaliação interna objetiva o acompanhamento de projetos, dentro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional, mudança e aperfeiçoamento. A avaliação externa é decidida por razões institucionais, mais relacionadas ao controle organizacional.

O processo avaliativo ocorreu em constante diálogo com a equipe de formadores que concebeu o projeto, facilitando a implementação da avaliação dentro do contexto e das características do projeto. A relação entre gestores e avaliadores foi caracterizada pelo diálogo e pela ajuda mútua, gerando ação e reflexão.

Acho que um aspecto muito interessante da implementação da avaliação do projeto foi o fato dela acontecer em diálogo com a equipe de formação de concepção do projeto. Então, o fato de haver esse diálogo permanente, eu acredito que ele tenha ajudado a avaliação a se implantar de acordo com os aspectos contextuais, com as características do projeto,... (GAA-1-M)

Como não se tratava de uma avaliação pronta, ao traçar a metodologia, os avaliadores procuraram apropriar-se dos objetivos do Projeto para responder, de forma significativa, as suas necessidades. Assim, a avaliação significou uma maneira de realizar o acompanhamento e colher informações que pudessem contribuir para a sua melhoria. Este aspecto positivo enfatiza a importância de conceber a avaliação juntamente com o planejamento, garantindo sua apropriação

por parte dos avaliadores, pois, quando a avaliação é planejada de acordo com seus objetivos, identifica suas necessidades.

Planejamento e avaliação relacionam-se dialeticamente. Ao iniciar o planejamento, realiza-se concomitantemente a avaliação, visando sua superação, por meio da intervenção e do contraditório (BAPTISTA, 2003). Um projeto avaliado somente após o seu término também aponta acertos e falhas, no entanto não traz uma visão ampla do processo, pois pode avaliar somente os resultados.

O ideal é que a avaliação faça parte integrante do planejamento do projeto, permitindo reconhecer seus limites e possibilidades de desenvolvimento. (COHEN; FRANCO, 1993)

“Olha”, já participei indiretamente. Nunca tinha participado tão perto assim de um grupo de avaliação de projetos. Geralmente o que eu via, era, após o projeto finalizado, vamos ver algumas coisas sobre o que aconteceu nele. Então se levantavam algumas perguntas, às vezes até muito objetivas. Você ia lá preenchia e dizia que aquilo era uma avaliação de projeto, mas eu não considero isso muito uma avaliação verdadeira porque você vai ao final, depois que passou um tempo, e aplica um questionário para as pessoas que estiveram envolvidas. Ele avalia o quê? O que as pessoas lembram do projeto. Conforme o tempo passa você vai perdendo muita informação. Você perde a vivência daquele momento. Isso acho muito importante para você perceber durante o processo, para que essa avaliação, de fato, tenha um sentido de acompanhamento e de nutrir esse projeto de informações para que ele se desenvolva. Então, dos outros que eu participei, mais por fora, o que eu percebi era isso. Era sempre após que se aplicava algum questionário e ficava por isso mesmo. Então não sentia que era uma avaliação de fato pensando que a avaliação envolve desde o planejamento, o processo inteiro até a finalização do projeto... (GLA-1-M)

O Projeto possuía uma proposta de formação. A avaliação mostrou que aquela formação não pode ser vista isoladamente de outros elementos fundamentais, pelo fato de ser processual, e trouxe informações que provocaram um olhar crítico para as ações do Projeto, possibilitando a renovação da prática, por meio da reflexão e busca de soluções.

Então cada vez mais a gente vê que uma proposta de formação, é muito ampla. Ela não pode ser vista isolada de outros elementos que são fundamentais, senão, não acontece. Você tem que olhar a dimensão... , muitas vezes, você faz uma avaliação de projeto lá, o professor trabalhando com a tecnologia com o aluno, é muito pequeno, é um micro, é muito pequeno por que tem muita coisa envolvida e essas coisas envolvidas... quer dizer... é a avaliação que vai mostrando... (GPA-8-M)

Não há um método ideal para a condução de uma avaliação, pois todos apresentam algum problema metodológico (ALA-HARJA; HELGASON, 2000), não há, portanto, de se esperar perfeição em relação à metodologia. Um modelo avaliativo é escolhido conforme as circunstâncias e os propósitos da avaliação. São diversificados quanto à epistemologia e metodologia. Possuem múltiplas prioridades, pois são afetados politicamente (CALMON, 1999).

A avaliação deve levar em consideração certas circunstâncias: a falta de tempo, o contexto, como as dificuldades de locomoção, e o seu propósito. Sua finalidade é identificar a intencionalidade avaliativa que problematiza e ressignifica as ações e decisões, gerando mudanças.

O tempo da avaliação e os dados colhidos foram os possíveis naquele contexto, pois o objetivo maior era apontar aspectos que se tornaram relevantes para a adequação dos rumos da avaliação. Por isso, é estranha a colocação de que a metodologia pode ser insuficiente para conclusões mais amplas devido à enorme abrangência populacional, à falta de informação acerca da formação anterior e ao tempo de formação, pois a avaliação foi apropriada dentro das condições e circunstâncias do contexto.

Faço essas considerações apenas para alertar os avaliadores dos limites naturais de qualquer processo avaliativo que se proponha a oferecer conclusões temerárias. Para termos uma medida mais efetiva dessas mudanças no comportamento dos gestores seria necessário acompanhar o seu trabalho durante certo tempo, observando a evolução do seu comportamento e tentando buscar a presença de fatores associados que estimulam e auxiliam nesse processo. (GMA-1-G)

Trata-se de uma proposta ousada abrangendo uma população enorme da qual se tem reduzidas informações quanto à sua formação anterior e à preparação para o cargo que exercem. (GMA-1-G)

Entendo que a metodologia de avaliação utilizada foi adequada, considerando-se a necessidade de apresentar um Relatório Avaliativo imediato. Acho, porém, insuficiente para extrair muitas das conclusões mais amplas apresentadas. (GMA-1-M)

Embora o projeto contasse com um grande número de participantes, percebeu-se que a equipe de avaliação e a equipe gestora do projeto sentiram a

falta de um número maior de pessoas envolvidas diretamente com a avaliação, cuidando de questões e pormenores que auxiliassem os avaliadores.

Há uma coisa só que eu acho que chamou muito a atenção do grupo durante o processo inteiro. É a questão... acho que a professora Isabel sentiu falta e a gente que estava envolvido no processo de avaliação sentiu também falta, foi de ter pessoas mais envolvidas na questão do processo avaliativo em si. Então assim de ter um grupo dedicado a questão do questionário, um grupo dedicado a levantamento de memoriais, um grupo dedicado a outras ações que estavam sempre no projeto, porque várias outras áreas do projeto tiveram essas pessoas responsáveis ali por cuidar dos pormenores... (GLA-1-M4)

O diálogo foi constante e fundamental para a articulação entre gestores e avaliadores, facilitando a implementação e estruturação dos instrumentos de avaliação. Eles não vieram prontos, mas foram construídos dentro da realidade dada a conhecer durante a implementação do Projeto, num processo em que um age em função do outro, gerando retro-alimentação (COHEN; FRANCO, 1993).

Os resultados foram transmitidos com clareza, discutidos e analisados com a equipe gestora durante o processo e serviram como realimentação do projeto. A clareza dos resultados advinha do conhecimento dos objetivos do projeto por parte dos avaliadores.

Bom. Havia reuniões periódicas, a própria aplicação dos instrumentos e a estruturação, digamos assim, dos instrumentos, eram feitas por meio do diálogo porque os instrumentos de coleta de dados para a avaliação eram instrumentos implantados pela equipe de formação. Portanto havia um trabalho conjunto até, não da definição específica do instrumento, mas da forma como seria implementado. (GAA-2-A2)

A avaliação foi construída na articulação e cumplicidade no trabalho entre gestor e avaliador, pois, se isso não ocorresse, ela passaria a ser vista como fiscalização e os avaliadores teriam dificuldade em compreender o trabalho realizado e de adequar seus instrumentos à realidade do Projeto. Embora articulados, havia respeito aos espaços e às especificidades de cada um. A interação não misturava os papéis, pois os gestores tinham consciência de ter contratado uma equipe de avaliadores que coadunasse com a concepção formativa do projeto e praticasse uma avaliação em processo e não de resultados. Tal aproximação significou o desenvolvimento das duas equipes.

O projeto de avaliação deve assegurar de que nenhuma instância individual ou coletiva deve tomar como sua, algo que não lhe pertence. O projeto deve ser apresentado como uma propriedade partilhada por todos, dentro do qual cada um reconhece o seu papel (BOUTINET, 1990).

... então não foi algo que veio de fora, mas que se foi implementando dentro de uma realidade dada a conhecer para os responsáveis pela implementação e, ao mesmo tempo, ao criar esse espaço de convivência entre equipe de avaliação e equipe de formação. Embora não houvesse uma mistura entre elas, os papéis eram muito claros, há diferenciação, mas isso também criou um espaço de diálogo de tal modo que o que a avaliação apontava realimentava a formação... (GAA-1-A)

Nesse sentido não apenas o projeto e seus rumos eram avaliados e corrigidos, mas também a própria avaliação passava pelo mesmo processo, alterando estratégias e adequando-se à realidade do aluno. Os ajustes nos instrumentos de avaliação, como o memorial reflexivo, ocorriam para que os alunos pudessem expressar suas experiências de aprendizagem e assim, em processo, desvelavam-se aspectos fundamentais para o trabalho e para a compreensão do projeto.

O memorial é um relato que reconstrói a trajetória pessoal, sob uma dimensão reflexiva. O sujeito se auto-interroga para compreender-se como o sujeito de sua própria história, num esforço de organização e análise⁸⁴.

Então eu lembro que, algumas vezes, por exemplo, o memorial reflexivo na primeira turma tinha uma determinada característica. A primeira turma foi aquele piloto de tudo que ia acontecer dali em diante. Então quando foi apresentado o comentário foi: – Mas é um exagero esse tanto de perguntas, querer chegar nesse nível de detalhe? Então, muda o próprio instrumento de avaliação e assim como os outros também. Isso foi mostrando que não só o projeto também era reavaliado ao longo de todo, o caminho dele, mas a própria avaliação foi revista diante das necessidades do projeto. Então, inicialmente, se pensou num determinado modelo de avaliação e, quando ele foi posto em prática, ele mesmo foi revisto junto com os dados que ele trouxe para o projeto (GLA-2-A2)

⁸⁴ Curso Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa - Como fazer o memorial? In: <http://www.democraciaparticipativa.org/caritas/paginas/memorial.htm> Site do Projeto Democracia Participativa (PRODEP), que está sediado no Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais. In: <http://www.democraciaparticipativa.org/> Acesso em: 01 nov. 2009.

A avaliação de um projeto de tecnologia aplicado à educação, cujo conhecimento era específico e especializado, só poderia ser conduzido pelo diálogo constante e franco entre gestores e avaliadores. O grau de proximidade possibilitou que os avaliadores percebessem que não se tratava apenas de um projeto que envolvia tecnologia, mas sim de um projeto de formação com o uso da tecnologia, o que não pode ser visto isoladamente de outros elementos fundamentais.

A característica de um projeto envolvendo as TIC é situar-se enquanto um espaço para criação de Comunidades de Aprendizagem, entendida como um lugar, para a construção do conhecimento, gerando sentimento de proximidade e troca. (SILVA, 1998 apud SILVA, 2001).

Um projeto de formação em EaD requer coerência com o que se propõe a realizar com os gestores-alunos. Isto significa fundamentá-lo e alicerçá-lo nos mesmos princípios, concepções e fundamentos envolvidos na gestão escolar, em que as tecnologias servem como mediação simbólica (ALMEIDA, 2007). “É necessário compreender todos os aspectos articulados entre si, de modo a constituir práticas de formação com a finalidade de propiciar a aprendizagem e não apenas de intensificar o domínio das TICs” (op. cit. 2007, p. 36).

Nesse caso, era um projeto de tecnologias aplicadas na Educação. (...) Até para interpretar aqueles dados você precisava de um conhecimento específico da área para aquela interpretação e por mais envolvidos que você estivesse na avaliação, não era suficiente para entender o contexto avaliado. Aí que está a riqueza dessa troca que teve: a importância do grupo gestor estar totalmente envolvido no processo de avaliação e de vocês estarem abertos a conversarem com esse grupo gestor. (GLA-4-A3)

Vale destacar que a articulação entre as equipes de gestão e avaliação foi facilitada pela proximidade geográfica, pelo fato de possuírem concepções semelhantes de formação e avaliação e trabalharem num mesmo local.

Não é trivial essa recontextualização do que foi feito num espaço específico, que era o espaço de trabalho de todos nós da PUC de São Paulo, para uma escala maior de trabalho que envolva diferentes equipes. Entretanto, não é impossível de ser feito,

mas é preciso identificar os ambientes que propiciam esse diálogo e esta aproximação entre as equipes. (GAA-3-A)

O modelo de avaliação pode ser aplicado em outros projetos, mas depende de algumas condições e ajustes, conforme o tamanho do projeto. Com equipes de formação situadas em locais distantes, corre-se o risco de não haver a necessária articulação entre gestores e avaliadores. Com o nível de complexidade muito maior não é possível atingir o mesmo nível de diálogo alcançado no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias e a avaliação passará a ser vista como controle.

O que acaba ocorrendo é que as equipes de avaliação trabalham em separado. Neste caso, a avaliação adquire um caráter de controle, cobrança e supervisão, perdendo a essência da avaliação formativa. (GAA-3-R)

O controle, quando voltado para a verificação e averiguação do quanto e como os objetivos foram cumpridos, caracteriza uma avaliação de resultados. Insere-se numa epistemologia positivista, que coisifica o homem, pressupondo o pleno controle e a busca dos mesmos resultados diante das mesmas situações; Distinguindo controlador e controlado, numa posição de subjunção, que não admite contestação, pois é normativo. (DRAIBE, 2001), (RODRIGUES, 1995), (BONNIOL; VIAL, 2001).

O Projeto tinha instrumentos de controle do acesso do aluno, não para fiscalizá-lo, mas para identificar e entender os motivos da sua ausência, no sentido de auxiliá-lo a resolver seus problemas e procurar soluções nas ferramentas do ambiente virtual.

Era o instrumento de controle de regulação porque, nós íamos atrás daquele gestor que não estava participando para entender o porquê, para ajudá-lo a resolver o problema. Também havia aqueles que participavam de todas as atividades em determinado instrumento, propostas, por exemplo, no portfólio. Ele não colocava nada. Então a gente ia tentar entender, às vezes, era dificuldade de uso, ajudá-lo a utilizar aquela outra ferramenta. Então isso foi feito com a participação dos alunos. (GAA-5-R)

A avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias só poderá ser reproduzida em outros projetos, desde que se atente para sua base epistemológica.

Não se trata simplesmente de copiar as estratégias aplicadas, mas sim de conhecer os conceitos teóricos desta avaliação e verificar se servem de subsídio para um novo projeto avaliativo.

A avaliação busca por significado num determinado contexto. Representa um processo sistemático de análise crítica que, no campo tecnológico, mostra-se vital para a sustentabilidade, aperfeiçoamento, inovação e transformação de programas e projetos com o uso das TIC, pois permite analisar, compreender e transformar, de forma contextualizada, suas dimensões e implicações.

Os processos de avaliação têm um caráter desvelador (IANNONE, 2002). Podem explicitar os fenômenos analisados, realizar julgamentos, desencadear intervenções, refletir criticamente sobre a prática e constituem um processo de negociação e aprendizagem entre as várias audiências na busca por melhoria.

Eu acredito que sim, por que contempla toda essa... não é só de impacto mas é de processo. Eu acho que foi muito rico de processo também, inclusive esse processo nos deu o subsídio para mudar a atividade do próprio curso. Foi quando a avaliação nos trouxe como resultado - que, estava confuso para os gestores - o que era uma ação que eles tinham que fazer na escola ou projeto. A gente fez uma correção de rumo no trabalho, de acordo com essa avaliação que foi feita. Então a avaliação de processo é fundamental, principalmente para a correção de rumo no momento que o processo ainda está sendo executado. Então aí eu lembro que a gente produziu material. Alertamos todos os formadores do quanto precisava deixar aquilo claro. Então, acho que contempla sim, acredito que sim. (GPA-3-R)

Muitos dos procedimentos avaliativos podem servir de subsídios em outros projetos de avaliação. As dificuldades encontradas, tais como, a falta de recursos humanos, a dificuldade de trabalhar com os *softwares* de análise, a organização do grande volume de dados e a organização do tempo de cada instrumento, devem ser reavaliadas, pois servem de lição para melhorar sua qualidade.

Entendo que o modelo utilizado deve ser reavaliado, tendo em vista as dificuldades apontadas, embora possa valer-se de algumas ou todas as técnicas utilizadas, buscando a sua ampliação e relativização (GMA-3-R)

Os dados apontam que a postura da avaliação possuía uma posição dialética e crítica (Rodrigues, 1995), pois os atores envolvidos eram, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da avaliação, sendo o significado da realidade investigada não apenas subjetivo, mas explicado dentro de um contexto histórico, social e ideológico. Houve condições de romper com as representações e crenças individuais, para analisar, os interesses, representações, valores e comportamentos dos indivíduos, as que enriqueceram o projeto com sugestões de melhoria; De romper, também com os processos institucionais, identificando possíveis relações de domínio e submissão. Apesar, porém, de algumas dificuldades, o que se notou é que a avaliação transcorreu num clima de transparência e cooperação, pois os interesses eram coletivos.

6.1.2. Contribuição para a formação na avaliação

Um facilitador para o processo avaliativo era o fato de o Projeto ser formado em grande parte por pessoas do mundo acadêmico, por pesquisadores que valorizavam e reconheciam o valor da avaliação.

Eu acho que a gente tem aqui um pessoal diferenciado. Quem trabalhava nesse projeto eram os acadêmicos que já têm uma prática reflexiva. Então, eu acho assim, que houve até uma... - como que se diz... um reconhecimento, uma valorização para a avaliação que deve ter mesmo. Eu acho que teve isso, inclusive pelas pessoas que estavam participando serem pesquisadores. (GPF-6-RC-1)

A avaliação trouxe oportunidades de aprendizagem por meio da troca de experiências e da análise crítica das ações desenvolvidas no projeto, gerando ações que puderam melhorar a qualidade do Curso, superando as dificuldades encontradas. No decorrer de qualquer projeto, sempre há aprendizagem, mas ela não seria tão realimentada, se não houvesse a avaliação.

A interação entre os participantes favoreceu a criação de uma comunidade de aprendizagem (SILVA, 2010), que se traduz pelo sentimento subjetivo e coletivo de

construir juntos, numa rede de comunicação e troca, fazendo emergir o que Levy (2007) chama de “Espaço do Saber”, um campo de criação e aprendizado, caracterizando um intelectual coletivo.

Então acho que, nesse projeto nós conseguimos fazer isso. E o que aconteceu, o que nós aprendemos... o que eu falei para você...nesse projeto, com a avaliação, com a própria experiência, com a análise que a “gente” faz envolvendo as equipes todas, [...]. Mas a “gente” ia incluir algumas coisas que foram as lições que a “gente” aprendeu dessa experiência, e nessa experiência nós aprendemos por ter vivenciado e por ter tido essa articulação numa avaliação, (GPF-8-RC-2)

As lições advindas da articulação dos gestores com os avaliadores, só foram possíveis porque vivenciadas em conjunto. Sempre há aprendizagem, mas ela não seria tão realimentada se não houvesse a avaliação. Por meio dela percebeu-se que a proposta de formação do Projeto não poderia ser vista isoladamente de outros elementos fundamentais, caso contrário fracassaria.

Se tivesse que falar assim - Vamos repetir esse curso? Vocês podem mudar o curso? A gente mudaria, tranquilamente, quer dizer, muitas coisas ficariam, mas a gente ia incluir algumas coisas que foram as lições que a gente aprendeu dessa experiência. Nessa experiência nós aprendemos por ter vivenciado e por ter tido essa articulação numa avaliação... (GPG-8-CA)

A avaliação promoveu a crítica institucional (SAUL, 2001), ao estabelecer um processo de investigação da realidade, num movimento de ação-reflexão sobre a práxis (SCHÓN, 1995). Buscou ainda um enfoque multidisciplinar, considerando as múltiplas dimensões de análise de uma determinada realidade, manifestadas por meio do processo dialógico, gerando um pensamento crítico.

A equipe avaliativa, baseando-se nos objetivos do Projeto, estabeleceu critérios e categorias de análise, para organizar e identificar as inter-relações significativas entre os inúmeros dados levantados e verificar se, de fato ele contribui

significativamente para o uso crítico e ético⁸⁵ das TIC na prática administrativa do gestor de escola e nos processos de ensino-aprendizagem, valorizando a criticidade.

Então, esses aspectos da criticidade, do uso da tecnologia com sentido para a própria função do gestor, com sentido para que trouxesse contribuições efetivas aos processos de ensino-aprendizagem, foram levados em conta porque isso estava intrínseco nas intenções iniciais do projeto, e foram levadas em conta ao estabelecer categorias para o uso de avaliação. (GAF-6-RC)

O olhar crítico da avaliação levou a equipe de gestão a ficar atenta a todos os níveis do projeto, tanto para o que acontecia nas escolas dos participantes gestores como para o trabalho da própria equipe gestora do projeto, provocando um processo reflexivo e possibilitando a revisão do que acontecia na prática. O movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, exige um distanciamento reflexivo do objeto. É realizado por meio de um olhar retrospectivo de quem reflete sobre a “reflexão-na-ação” promovendo uma autoaprendizagem adquirida na reflexão sobre o fazer (SCHON, 1995).

O tempo inteiro você era levado, em qualquer nível que você trabalhasse no projeto até o aluno, o tempo inteiro a estar revendo tudo o que acontecia. Então, qualquer coisa que você fazia, você era estimulado a isso. (GLF-6-RC1)

As dificuldades eram enfrentadas num clima de superação. O olhar crítico para a realidade procurava soluções diante de dificuldades, mesmo estruturais. A avaliação formativa auxilia a mudança qualitativa por meio de ações reflexivas sobre o que precisa ser modificado, num movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Perrenoud,1999) (Hadji, 2001).

Pelo contrário, então você olhava aquela realidade com um olhar crítico e a partir daquilo, você procurava saídas de como resolver. Tanto que muitas escolas, muitos gestores, conseguiram terminar o curso indo a escolas vizinhas, procurando alternativas para sair daquela situação que era básica para ele fazer o curso. Sem a tecnologia ele não conseguiria fazer o curso, aproveitando-se de uma situação em que outras escolas abriam as portas, ou colegas, ou enfim, às vezes em “n” situações

⁸⁵ A questão ética foi contemplada no sentido de verificar se o uso da TIC propiciou uma gestão democrática e participativa.

que aconteciam em relação a isso. Essas pessoas procuravam saídas. Então, isso foi outra coisa muito forte, que acho que faz parte de um clima do projeto... (GLF-6-RC2)

A avaliação em processo como formativa trouxe um olhar crítico sobre a prática, permitindo renová-la. Seus resultados não vieram para julgar o Projeto, e nem para identificar falhas, incapacidades ou para punir os infratores e incompetentes, mas para fazer propostas de melhoria, numa relação de confiança entre os gestores e os avaliadores do Projeto que implementaram as mudanças possíveis.

Então teve assim essa relação de confiança entre as equipes... que como você falou... não é uma equipe que está aqui para apontar as falhas, é uma equipe que está aqui para construir junto. Então acho que esse princípio de educação que as equipes têm em comum também favoreceu bastante. (GPA-G-CA)

O envolvimento e participação no processo avaliativo foram identificados no professor, no monitor, na equipe gestora, nos orientadores, nos agentes contratantes e nos agentes parceiros, Aqueles que entravam no Projeto e não se coadunavam com os seus princípios, acabavam retirando-se, facilitando o envolvimento dos que compartilhavam dos mesmos princípios teóricos.

Todavia, o mesmo envolvimento não foi identificado no gestor-aluno, pois ele apenas respondia os memoriais reflexivos e não tinha um *feedback* das análises de suas respostas. As questões que emergiram dessas reflexões foram utilizadas para dar mais destaque a determinados aspectos da formação que não estavam claros. A devolutiva dessas análises não ocorria durante o Curso, somente a posteriori. Portanto, um aspecto que deve ser repensado é que as devolutivas dessa ação sejam realizadas durante o processo.

Quando a gente fala do professor, antigo papel de formador num projeto, ou do monitor, ou da equipe gestora, ou dos orientadores, eu acredito que sim, os agentes contratantes também. Tanto Microsoft como Secretaria de Educação, eu acredito que eles foram sim partícipes. Entretanto quando nós falamos dos gestores eu acho que isso foi pouco, por que na verdade o que eles faziam era responder os questionários. Não houve um momento em que nos tenhamos voltado para eles com os resultados

das análises desses questionários para fazer discussão com eles, momento em que eles foram mais partícipes. (GAF-5-P)

6.1.3. Gestão do processo de avaliação

A avaliação auxiliou na escolha de alternativas de ação, principalmente no início do Projeto, pois havia dúvidas quanto à real contribuição e incorporação das TIC na comunidade e na gestão escolar. A análise piloto da avaliação do primeiro grupo de gestores, formados no segundo semestre de 2004, constatou que havia necessidade de deixar mais claro o conceito de projeto trabalhado no Curso. Essa dificuldade foi analisada pela equipe de formação e avaliação e decidiu-se alterar o conteúdo do Curso para melhorar condução do Projeto.

Acontece que, ao analisar esta ação que foi feita no meio do curso e o projeto do final daquela turma, constatou-se que a concepção de projeto não estava muito clara para os gestores. Isso foi analisado entre as equipes de formação e avaliação. O conteúdo do curso foi alterado para dar um enfoque maior para a concepção do projeto, relacionando-o com o projeto que era elaborado então lá no último módulo do curso que era o projeto de Gestão e Tecnologias da escola. (GAG-7-JD)

A primeira avaliação do projeto foi fundamental para escolha de alternativas de ação em relação às ações do projeto. Seus resultados trouxeram reflexões sobre dificuldades que aconteceram e que poderiam se repetir novamente nas edições seguintes, mas em contextos diferentes.

A escolha de alternativas de ação implica em decisão. Decidir é romper. Decide-se por uma coisa contra a outra, por um ponto contra o outro (FREIRE, 1993). A avaliação permanente auxilia nessas escolhas reprogramando e retificando a prática, quanto à melhor maneira de aperfeiçoá-la. Trata-se de um imperativo ético que desconstrói e reconstrói o programa na sua intencionalidade, resultados, efeitos e na alteração da qualidade de vida (BARREIA; CARVALHO, 2001).

Então, aquela primeira turma que aconteceu, foi fundamental para essa questão de tomadas de decisão para o curso que acontecia em São Paulo. Ao mesmo tempo, ele foi importante. Esses dados foram importantes, para as tomadas de decisões em relação aos outros estados que foram atendidos também. (GLG-7-JD)

Caso não houvesse avaliação, o projeto não teria alcançado a forma que adquiriu, pois não teria percebido detalhes sutis da realidade analisada, já que os resultados trouxeram tanto surpresas positivas quanto dificuldades a serem superadas. Sem a avaliação, o Projeto teria sido outro.

Para mim é uma coisa que não passa pela minha cabeça. Teria sido um outro projeto. Não teria sido o que foi. Teria sido outra forma. A “gente” não teria percebido nuances que apareciam nesses processos de... nesses resultados de avaliação que eram importantes para a “gente” ver aquela realidade, que, por mais que se conhecesse foi ainda de muita surpresa. Os dados trouxeram muitas surpresas para gente, positivas e de dificuldades também que precisavam ser superadas. (GLG-7-JD)

Os resultados da avaliação demonstraram a necessidade de infra-estrutura e de condições técnicas para poder desenvolver um projeto de tecnologia. Trata-se de algo que deve acontecer no planejamento do Projeto e que deve servir de reflexão para as equipes de formação e para as políticas públicas em relação a possíveis futuros projetos dessa ordem. Assim é necessário envolver no planejamento e, durante o processo de avaliação, profissionais da área de informática para que possam opinar e analisar questões e dificuldades desta ordem. A incorporação das TIC é um importante instrumento de gerenciamento em ambientes de avaliação (ALMEIDA, 2005), mas é necessário condições para que possa ser utilizado.

Muitas das coisas que não acontecem são problemas de infra-estrutura. Revelam coisas que não é só... mas é importante a equipe de formação saber. É importante as políticas públicas saberem o quanto emperra uma dificuldade de infra-estrutura. (GPG-4-JD)

Então, hoje se a gente faz um trabalho de formação, a gente quer envolver muito mais as pessoas da gestão de um sistema. Tem que estar olhando muito para esse lado da infra-estrutura porque senão não adianta ter um lindo projeto de formação, um lindo projeto de avaliação, se você também não tem uma infra-estrutura para “aquilo” acontecer. Então, essas coisas têm que caminhar todas juntas. (GPF-4-CA)

Os gestores do projeto e da avaliação tinham clareza do que queriam, por isso havia flexibilidade para reconhecer que aquilo que era pensado inicialmente poderia não se adequar àquilo que é necessário durante o processo. Assim, eram efetuados ajustes para que o projeto tivesse mais coerência entre aquilo que se acredita e as dificuldades apresentadas no Curso.

Como o processo de avaliação era parte inerente de um Projeto, ele mostrava, constantemente, dificuldades que precisavam ser solucionadas durante o transcorrer do Curso. Nesse sentido, a avaliação ajustava os rumos do Projeto, ao mesmo tempo em que motiva a equipe a ser criativa, pois exigia da equipe de formação análises e soluções diferenciadas, por meio de constantes e novas informações, importantes para a revisão do processo.

Durante a realização de um projeto, são necessárias modificações, não contempladas no planejamento nem na concepção, devido aos fatores imprevisíveis que marcam qualquer empreendimento. (BOUTINET, 1990).

Para resolver uma determinada situação que aparecia na avaliação, que era apontada pela avaliação, rapidamente, essa equipe gestora já chamava esses professores para conversar com eles sobre a importância deles em relação a determinado ponto que a avaliação tinha mostrado. Aquilo era uma responsabilidade deles. Então, eu acho que o tempo inteiro, foi mesmo um alimento para o projeto. [...] Quando eu falo fonte de energia é isso. A gente ia lá comer, beber, enfim, fazer tudo com aquela avaliação porque ela trazia informações que eram muito importantes para gente, principalmente para a equipe gestora. Olhar e “re-olhar” aquele projeto o tempo inteiro, era a fonte de energia, no sentido, de trazer sempre uma coisa nova. (GLG-8-SP)

Os resultados trazidos pela avaliação puderam antecipar problemas que poderiam ocorrer nas turmas seguintes, corrigindo o seu rumo durante a sua execução. A avaliação permitiu a antecipação e posterior solução de problemas como a falta de clareza dos alunos em relação ao conceito de projeto. Tal compreensão era fundamental para elaboração de um projeto para o uso das TIC em sua escola. Dessa forma, os dados avaliativos possibilitaram a reflexão necessária para reformular o módulo de maneira a atender as dificuldades encontradas.

Ela levou a avaliação a constatar que o conceito de projeto que estava sendo trabalhado no curso não era bem compreendido pelos gestores, uma vez que eles tinham uma ação no meio do curso, Esta ação era analisada a medida em que eles a desenvolviam, utilizando tecnologias na escola. (GAG-7-SP)

Outro problema solucionado foi com relação à organização dos mecanismos de gestão da informação e documentação. A equipe avaliativa necessitava de um cronograma para liberação e posterior fechamento dos questionários nos tempos determinados entre o início e conclusão dos cursos. E necessita ainda da correta organização, do tratamento e da armazenagem destes dados. Todavia, com o aumento da escala do Projeto, a equipe gestora encontrou dificuldades em organizá-los, já que o Projeto passou a funcionar em vários Estados, aumentando o grau de complexidade do gerenciamento destes processos, exigindo assim uma solução por parte da equipe. A solução encontrada foi adotar uma plataforma de produção colaborativa de documentos.

O tratamento e organização das informações e sua rápida recuperação durante o andamento do projeto, tornam-se fundamentais para realizar, e, se necessário, promover correções ou modificações (ALMEIDA, 2007). O conhecimento técnico neste sentido é fator relevante para o sucesso de avaliações, projetos ou políticas públicas, pois o volume de informações costuma ser elevado, com possibilidade dos dados se perder.

No primeiro momento a nossa escala era uma. Quando aumentou a escala, e, nós tínhamos novas versões dos instrumentos, nós estávamos perdidos na gestão dessas informações e documentos, Aí nós tivemos que criar mecanismos de gestão da documentação, quer dizer, gestão do próprio conhecimento que era gerado no projeto. Chegou até o momento que nós fomos adotar uma plataforma de produção colaborativa dos documentos, para que não ficássemos com diferentes versões circulando pelos “e-mails”. Então, isso foi muito interessante. (GAG-7-SP)

A avaliação com características emancipatórias (SAUL, 2001) valoriza a participação responsável e democrática dos envolvidos, interagindo-os por meio da ação e reflexão num processo que forneceu condições para os aprimoramentos

necessários para elevar o grau de qualidade do projeto. Desenvolve igualmente processos de metacognição permitindo que os atores envolvidos pudessem analisar e questionar a sua própria participação no Projeto.

6.2. Análise das entrevistas do Programa Parceiros na Aprendizagem

6.2.1. Arquitetura do processo avaliativo

O prazo para a realização da avaliação externa do Programa Parceiros na Aprendizagem foi muito curto. Houve, portanto, pouco tempo para a sua realização. Foi considerada, porém, por aqueles que a encomendaram apropriada e eficiente, trazendo subsídios que puderam melhorar a arquitetura de futuros programas.

Havia pouco tempo para fazer a avaliação. Assim dentro deste contexto ela foi considerada apropriada e eficiente, e pode trazer subsídios que pudessem dar uma visão prospectiva do que aconteceu com os resultados do projeto. (PAA-1-M)

O produto de uma avaliação nem sempre é o mais adequado, mas aquele que foi possível de ser realizado dentro das condições oferecidas, porque o desenho da avaliação é formulado em condições de razoável incerteza, com base em determinadas expectativas (ARRETCHE, 2001).

Alguns entrevistados demonstraram certa dificuldade em falar sobre a metodologia, já que não participaram da sua formulação e nem eram da área de educação. Sendo assim, apoiaram-se naquilo que perceberam nos resultados avaliativos, destacando as contribuições internas para a Microsoft, como por

exemplo, o fato de aproveitar a avaliação educacional como uma forma de divulgar o Programa. Visto que a avaliação externa realizada pela UNESCO, um órgão respeitado internacionalmente poderia abrir portas para oferecer os Projetos em outras locais.

Assim, a única coisa que eu posso dizer é que essa avaliação trouxe um enorme resultado para a Microsoft. Primeiro por a “gente” ter o programa avaliado pela UNESCO, e não só internamente, mas fora também, não numa visão educacional, mas numa visão de “marketing”, isso trouxe para área de Educação da Microsoft, uma grande chancela. Isso abriu portas para a gente em muitas coisas. (PPA-1-M)

As estratégias do depoimento e do grupo focal, utilizadas na avaliação do Programa, foram uma maneira dos gestores comprometer-se, espontaneamente, com seus dizeres e uma forma de propiciar a troca de ideias e discussões espontâneas.

A metodologia da avaliação representou uma maneira de reflexão sobre o Programa, pois suscitou questões para repensá-lo. O processo avaliativo significou um aprendizado sobre como realizar uma avaliação.

Eu achei que a metodologia de avaliação ajudou na reflexão sobre o projeto. Então, na verdade, ela acabou tendo dois... ela tinha um objetivo, que era ser uma metodologia de avaliação, mas ela teve um benefício para o grupo. Conforme ela levantava as questões, ela fazia com que o grupo refletisse e fosse uma meta, treinamento e acontecendo de a gente repensar, já antes do resultado da avaliação, nas ações que estavam sendo implementadas. Então, acho que foi muito feliz. Para mim... a metodologia que vocês usaram naquela época foi uma alfabetização em relação à avaliação. Hoje eu estava com o (...) da UNESCO, que é a pessoa que substituiu a (...), e eu, depois disso, fiquei apaixonada pela avaliação, pelo processo avaliativo, porque eu comecei a entender, comecei a aprender a refletir durante as discussões, as questões, o processo e a metodologia que foram implementadas. (PTA-1-M)

O ideal seria pensar a avaliação antes de iniciar o Programa, de forma que se tivesse uma visão dos objetivos do mesmo antes de começar as ações avaliativas. Quando a avaliação é pensada antecipadamente facilita o acompanhamento dos parâmetros do processo. Sendo realizada após o término do processo, a avaliação não teve como mapear os dados situacionais de entrada, dificultando uma análise

de impacto, não podendo demonstrar completamente as melhorias e benefícios comparados com a situação inicial.

No início do projeto, talvez o problema tenha sido que ela não tenha sido pensada, e aí não foi problema da metodologia em si, mas foi problema talvez do programa, que ela não pensou de “cara” que precisava ser feita uma avaliação (PRA-1-M)

Uma coisa que eu até faço mais em termos de perguntas é assim: talvez a única coisa que tenha faltado em relação à metodologia em si é que como ela foi pensada depois, ela não teve um marco zero... talvez... ela foi muito baseada...(...) Marco zero seria assim: Antes de começar o projeto, antes de avaliar um Estado, antes de começar o projeto no Estado, como aquele Estado está? (PRA-1-M)

A postura avaliativa do Programa possui características de uma posição técnica (RODRIGUES, 1995). Por ser uma avaliação externa e ser identificada como um processo de controle externo, sua função é verificar se os programas e projetos foram implantados, utilizados e realizados conforme o proposto.

O Programa tinha passado por uma avaliação anterior que, segundo os entrevistados, deu muita ênfase às falhas, caracterizando-se como uma avaliação somativa voltada à prestação de contas. Assim, ao se depararem com um modelo avaliativo mais reflexivo, dentro de uma perspectiva que procurou mostrar os aspectos positivos do Programa, os gestores sentiram-se capazes e confiantes por conta dos resultados construtivos alcançados no seu trabalho.

A avaliação, como um processo de reflexão, promove o desenvolvimento e melhoria daquilo que se avalia, visto que amplia a concepção de avaliação para além da medida. É entendida como um processo de investigação que implica reflexão crítica sobre a prática por meio do distanciamento epistemológico (FREIRE, 2002).

É você enxergar a diferença, de modelos de avaliadores, mesmo da avaliação com avaliadores, de como trazer, mostrar o lado bom. A (...) só mostrou o lado ruim e não o lado bom, então eu acho isso foi o legal dessa avaliação, (...) Então, eu acho que, a perspectiva pela qual foi avaliada e realizada, essa avaliação foi diferente e sempre buscando mostrar que alguma coisa tinha de bom. Entendeu? Nesses quatro anos, e alguma coisa saiu nos quatro anos de trabalho, alguma coisa saiu de relevante e de importante do trabalho que foi feito. (PPA-G-M)

A avaliação como a gestão são centradas na regulação e se definem pela análise de resultados, procedimentos, métodos e técnicas, fundados na hierarquia necessária ao ato da avaliação, no *feedback* voltado para a função de controle do conjunto, na noção cibernética de regulação, na otimização, no autocontrole e, entre outros, na necessidade de reforma. (BONNIOL; VIAL, 2001).

O desenho e o formato da avaliação conseguiram mostrar, de maneira clara, que o Programa tinha importância e relevância, mesmo para quem não era da área da educação.

Então assim. O formato que foi desenhado foi o formato ideal. Eu acho! E trouxe realmente, e consegui mostrar realmente que a iniciativa tem importância e tem relevância. (PPA-G-M)

A avaliação, mesmo externa, consegue corrigir os rumos de um projeto ou programa. Todavia, quando um projeto possui problemas orçamentários, a primeira ação é cortar a verba para avaliação. Os gestores acabam não levando em consideração os benefícios orçamentários que pode trazer uma avaliação que, ao identificar possíveis falhas, impede obstáculos que podem comprometer o sucesso do Programa.

Avaliação externa é cara. Então, quando você precisa cortar verba do projeto, quando você precisa diminuir o tamanho do projeto, a primeira coisa que você pensa é cortar a avaliação externa. (PRA-G-M)

O momento de devolutiva dos resultados foi muito enriquecedor e apresentado de uma forma simples e didática, facilitando a compreensão dos participantes que puderam visualizar que o Programa gerou frutos, teve importância e relevância.

Eu acho que foi o que virou essa avaliação. Então assim, o formato que foi desenhado foi o formato ideal, eu acho, e trouxe realmente, e consegui mostrar realmente que a iniciativa tem importância e tem relevância. (PPA-G-C)

É importante que os resultados da avaliação sejam focados não apenas na visão dos gestores e/ou coordenadores que atuam no Programa, mas também no usuário final. Esta escolha metodológica, todavia, foi adotada em função das limitações dos recursos disponíveis.

Os dados avaliativos demonstraram que o Programa estava favorecendo locais realmente precisavam utilizar a tecnologia. No entanto, apontaram também equívocos no direcionamento dos locais de aplicação e mostraram que a equipe gestora deveria corrigir alguns erros, principalmente no que se refere à falta de infraestrutura.

A “gente” percebeu que estávamos cobrindo nichos que realmente precisavam, então esse pessoal estava, efetivamente, precisando utilizar mais a tecnologia, precisando fazer esse tipo de trabalho e o projeto deu subsídios para isso. (PRA-4-C)

Eu não vi a avaliação final. Então até o ponto que eu vi, sem dúvida, sim, inclusive pela questão de mitigar erros, de não repetir coisas que a gente aprendeu ali que não deram certo, que a gente poderia ter feito de uma maneira melhor, de uma prática diferente, de uma abordagem diferente. Sem dúvida, a gente aprende com o erro. (PMA-4-C)

Uma avaliação não é neutra. Deve focalizar o contexto, a consideração dos diferentes sujeitos sociais, os diversos sentidos, para superar concepções positivistas de controle (BARRETO; PINTO, 2001). A neutralidade faz parte da concepção de avaliação como controle e medida. Nela a experiência do sujeito assume a posição de objeto do conhecimento, para ser controlado conforme o que se objetiva para determinar a causalidade.

Sim, alguns gestores do projeto foram ouvidos sobre a experiência no Programa Parceiros na Aprendizagem. No processo de seleção e foi escolhida a (...), pelo currículo. Havia pouco tempo para fazer a avaliação. Desenvolveu uma metodologia para fazer a avaliação. A Microsoft ficou alheia, pois ela era a avaliada. Não conheciam o programa. A Microsoft recebeu os relatórios. Para fazer, teve que ouvir as pessoas que utilizaram os programas nas escolas. Foi absoluto rigor. Não participou da decisão de como fazer. O máximo foi designar um consultor para fornecer os dados do Programa. O máximo foi isso. Foi uma consultora que estava trabalhando e que tinha acesso à documentação. (PAA-2-A)

A equipe de gestão do Programa não deve ficar alheia ao processo de avaliação, pois, mesmo sendo avaliada, deve participar das decisões de escolha dos processos avaliativos. A investigação que separa investigadores de investigados traduz-se em uma interação e relação assimétrica, e revela a intenção de um poder dominante que concebe a ação social meramente como técnica instrumental (RODRIGUES, 1995).

No Programa, enfatizando a necessidade do contado entre avaliadores e avaliados, foram realizadas reuniões de *briefing* para que os avaliadores externos pudessem entender o projeto, seus objetivos e as características da realidade em que foi aplicado,

Por mais que o avaliador seja externo, e que precise estar o mais desconectado possível do processo, ele precisa entender qual é o... qual é o programa, qual é o objetivo. (PRA-2-A)

Devido à própria característica da avaliação externa, não se percebeu grande articulação entre gestores e avaliadores. Havia, entretanto uma boa interlocução entre a equipe avaliadora e aqueles que se comprometeram a falar sobre o Programa. Tal altitude permitiu que a avaliação interagisse com os objetivos do Programa de forma que os gestores pudessem se reconhecer no desenho avaliativo.

E eu acho que isso foi atingido porque conforme vinham às questões e o retorno do projeto, o projeto se desenhava sozinho. A sensação que me deu é que a gestora da avaliação e os avaliadores foram crescendo no decorrer da avaliação, no desenho do projeto e a gente se reconhecia naquele desenho. Então eu acho que isso foi da interação exatamente entre os pesquisados e na clareza dos objetivos. As pessoas puderam dizer inclusive os desafios que enfrentaram, as conquistas, as expectativas... (PTA-2-A)

Os depoentes concordam que o modelo avaliativo é possível de ser aplicada em outros contextos, inclusive em capacitações empresariais que trabalham com educação corporativa. A divulgação dos resultados da avaliação suscitou por parte de outras organizações o interesse em adotar a mesma proposta de trabalho. Foi criada, inclusive, uma área específica para avaliação de projetos dentro da Microsoft, pois a intenção é que o Programa fosse realizado em outros países.

E foi uma coisa que teve desdobramento em outros países, quando as pessoas se davam conta da possibilidade da avaliação e, desse olhar mais focado, analisando os dados de forma mais qualitativa com as entrevistas, com a maneira de tabular as entrevistas, de indicar posicionamentos. Então acho que isso deu, naquele momento, uma sobrevida às iniciativas que não teria tido se não fosse esse retrato que a UNESCO fez. (PTSA-G-R)

No entanto ressalta-se a necessidade de realizar a avaliação mais calma e com recortes melhor redimensionados e de pensá-la desde o início do programa, evitando avaliações esparsas com equipes diferentes, para não perder a visão do todo.

...pensando que talvez, sei lá, vou “chutar”, oitenta, noventa por cento dos projetos que se tem por aí, não se começa o projeto pensando em avaliação do início ao fim. Esse tipo de metodologia, esse tipo de expertise é importante, é replicável, porque senão você nunca vai conseguir avaliar uma coisa mais a fundo. (PRA-3-R)

6.2.2. Contribuição para a formação na avaliação

Alguns depoentes por serem da área técnica, não ligada à área de educação, nunca tiveram a oportunidade de participar de um processo avaliativo, tão bem formatado e embasado. Consideraram que a avaliação trouxe seriedade e maturidade ao Projeto, principalmente por ser assinada pela UNESCO e foi, sobretudo, um grande aprendizado para todos.

A avaliação auxiliou na mudança qualitativa dos futuros programas por meio de ações reflexivas sobre o que precisa ser modificado (PERRENOUD, 1999) e (HADJI, 2001).

Isso trouxe realmente muito peso, muita maturidade e importância para o programa. Então foi muito “legal”. Foi assim uma coisa muito “bacana”. Acho que valeu muito a pena, um aprendizado assim... muito, muito... para todos, para nós como empresa e para as pessoas que participaram do processo. (PMA-G-CA)

A avaliação por ser externa e não uma ação interna da Microsoft despertou medo entre os participantes em relação àquilo que os depoentes poderiam dizer e quais seriam as consequências para o seu emprego.

O que me leva a dizer que há uma forte impregnação depreciativa que envolve os processos de avaliação. Por mais cuidados, que se tome, o caráter persecutório da avaliação não se desfaz e o avaliador sempre estará numa posição de superioridade em relação ao avaliado (IANONNE, 2001).

A expectativa inicial da equipe gestora em relação à avaliação era comprovar se o Programa gerou resultados positivos. Os questionamentos realizados durante a avaliação provocaram reflexão sobre sua prática e mostraram que não havia caráter persecutório ou punitivo, mas de melhoria. Avaliou-se também para identificar o que o Programa trouxe de benefício, quais foram às ações de sucesso e o que foi positivo para o professor, para o aluno e para a escola.

Quando a gente estava trabalhando, elas não comentavam muito com a gente – Ah! Eu fui contatada para a avaliação! Primeira coisa engraçada. – O que eu posso falar na avaliação? - Gente! Primeiro que é uma avaliação de um órgão externo, isso não é da Microsoft, não é uma coisa encomendada. Então o medo delas era o que podia falar. (PMF-6-RC)

Com certeza, porque a gente queria duas coisas. Queria ter certeza de que a “coisa” estava surtindo efeito lá na ponta, e a gente... “né”... uma confirmação científica, uma forma de avaliação, de pesquisa. Mas, por outro lado, a “gente” também queria saber, e eu acho que isso deve ter ficado bem claro desde o início, o que que a gente precisa melhorar. Ok, o que não está dando certo, o que a gente precisa melhorar? E o relatório apontou isso, apontou essas coisas, e em algumas delas a gente conseguiu correr atrás. (PRF-6-RC)

A avaliação propiciou alterações e ajustes nos conteúdos e no formato dos projetos, pois, inicialmente, o Programa era pouco flexível. Por meio de questionamentos, a avaliação incitou a reflexão sobre a prática, para que, em futuros projetos, se levassem em consideração as necessidades dos diferentes contextos. A concepção do Programa não foi alterada. Sugeriu-se adaptações para cada situação, a partir dessas reflexões.

Acredito que sim, que baseado nisso algumas coisas foram feitas, de alterações de formato, com os “feedbacks” que vieram da avaliação de formato dos programas, de ajustes no conteúdo, e tudo mais. (PPF-6-RC)

Eu acho que esse projeto também fez com que as pessoas que participaram... causou uma reflexão sobre o processo, porque, quando você é questionado, você se detém para pensar. (PMF-5-RC)

Percebem-se perspectivas racionalistas de cunho positivista, em relação ao grupo focal. Nesta ótica a avaliação procura definir os comportamentos esperados e elaborar ferramentas confiáveis para mensurá-los. Trata-se de um pensamento que racionaliza a prática humana, e leva em conta os princípios envolvidos na estruturação dos processos analisados. Ignora conflitos, descarta a subjetividade e os juízos de valor, situando-se num nível meramente técnico.

A busca pela exatidão e pela verdade é um mito, um sonho da avaliação enquanto medida em seu processo de controle. Trata-se de uma busca por averiguação e verificação enquanto “operação mental que tem o objetivo de estabelecer a conformidade entre uma asserção (declaração, afirmação, negação, suposição, hipótese) e aquilo a que se refere” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 91). O caráter sancionador do controle, no sentido de distinguir o verdadeiro do falso, exige procedimentos jurídicos sujeitos à contenção, adquirindo significado repressivo

Um depoente elogiou a participação dos gestores no grupo focal. Declarou, porém, que não se pode afirmar que houve reflexão crítica e ética. O objetivo principal não era esse e não havia garantias em relação à veracidade das respostas.

Não posso afirmar que houve uma reflexão crítica, ainda mais ética, é um termo muito forte. O objetivo do grupo focal não era esse. A princípio acreditamos que as pessoas estavam falando a verdade. Acredito que falaram a verdade. (PAF-6-RC)

A avaliação trouxe mudanças em relação à percepção do Programa, pois forneceu um retrato de credibilidade e ação, indicando caminhos de continuidade. Tratava-se de uma avaliação voltada para a melhoria e aperfeiçoamento.

O fato de a gente ter feito a avaliação foi uma mudança de percepção da iniciativa dentro da empresa. Então a avaliação propiciou um retrato. Ela propiciou um ajuste, deu credibilidade à ação e indicou caminhos de continuidade. (PTF-G-RC)

O Programa havia passado por uma avaliação anterior de caráter mais quantitativo, na qual houve um distanciamento muito grande e alguns equívocos de percepção sujeitos a erros. O foco qualitativo, por isso, é mais diagnóstico, vai além dos fatos, buscando a compreensão do porquê eles ocorreram, ou seja, abrange aspectos que a generalidade estatística não contempla.

Segundo Guba e Lincoln (1981), os métodos qualitativos permitem responder a uma gama maior de questões, como: precisar conhecimentos adquiridos, esclarecê-los e aprofundá-los, já que nem sempre é possível traduzi-los de forma quantitativa.

A objetividade na avaliação é relativa, porque a análise dos fenômenos, passa pela representação, intencionalidade, ideologia dos sujeitos, e é transpassada por valores, afastando a generalização estatística. (IANNONE, 2001)

A avaliação com a abordagem qualitativa, realizada pela UNESCO, provocou participação, engajamento, discussão e um ritmo e processo diferenciados.

Assim, a “gente” na avaliação da UNESCO, com a equipe da UNESCO, a gente participou, a gente ficou engajado, a gente discutiu junto, a gente participou das telas, tinha um ritmo, tinha um processo diferenciado (PTF-8-P)

Os funcionários da Microsoft que possuíam tarefas relacionadas ao projeto de avaliação sentiram-se na apresentação dos resultados, sujeitos e participantes. A participação de cada um deles, todavia foi limitada e ocorria em relação à função de cada departamento. Neste sentido, alguns foram mais envolvidos na avaliação que outros.

Eu separei todo o material. Eu tive um envolvimento direto nessa parte de prover as informações para que a avaliação acontecesse. Então, eu me senti parte do projeto. (PPF-5-P)

Acho que eu vou dar duas perspectivas, a minha, que não fui envolvido tanto no processo, por uma questão de divisão de tarefas no setor, então assim... Sabia que estava acontecendo avaliação e, em algum momento, dei alguns dados para avaliação, no sentido de contato. (PRF-5-P)

Nem sempre, porém, os atores compartilham dos mesmos valores e da mesma linguagem, pois são orientados por diferentes racionalidades. Daí a falta de envolvimento dos sujeitos, imersos numa lógica empresarial e marcados anteriormente por uma avaliação reguladora, que não permitia “contaminações” (COHEN; FRANCO, 1993).

A Microsoft ficou alheia, pois ela era a avaliada. (...) Foi absoluto rigor. Não participou da decisão de como fazer. O máximo foi designar um consultor para fornecer os dados do Programa O máximo foi isso. Foi uma consultora que estava trabalhando e que tinha acesso à documentação. (PAF-5-P)

A avaliação foi um fator de engajamento dos avaliadores, com a gestora da avaliação e com a equipe do programa da iniciativa Parceiros da Aprendizagem, no sentido de viabilizar o projeto. Assim os envolvidos acabaram demonstrando interesse em participar da apresentação dos resultados, visto que sentiram que haviam contribuído para os resultados da avaliação.

Então eu acho que todo mundo acabou se sentindo dono da avaliação. Tanto é que, mesmo na apresentação final, todo time queria participar, todo mundo achava que tinha contribuído de alguma forma, ajustado, contribuído nas questões. Então ela foi uma ferramenta de integração do próprio time da iniciativa da empresa. (PTF-5-P)

O envolvimento nas questões fez com que fossem sendo revistas as posturas na coordenação, na mediação e na interlocução com os Estados. Os resultados da avaliação fizeram com que os envolvidos se sentissem mais responsáveis por fornecer orientações mais adequadas aos líderes do projeto, para assim aumentar as chances de sucesso, funcionando indiretamente como uma espécie de capacitação.

No momento em que você faz parte da avaliação, você se sente mais responsável de dar orientações mais adequadas aos líderes políticos para aumentar as chances de sucesso. Então se nesse movimento, indiretamente, a postura foi alterada para todos e eu acho que teve uma capacitação indireta. Mas eu não acho que isso foi feito de forma óbvia. Isso eu acho que foi um dividendo ou um desdobramento da avaliação. (PTF-6-P)

Mesmo externa, a avaliação não se caracterizou por mecanismos de controle, mas de resultados, preocupando-se mais em revalorizar certos aspectos do Programa do que em criticá-los, e desta forma, respeitou a prática dos envolvidos e sua capacidade de auto-organização.

6.2.3. Gestão do processo de avaliação

A avaliação não antecipou problemas, pois o projeto já havia terminado. Pode, todavia apoiar os administradores em decisões sobre o que deveria ser realizado dali para frente. Os resultados da avaliação provavelmente auxiliaram na decisão de prorrogar o projeto por mais cinco anos, até 2013.

O que eu acho que a avaliação serviu foi para mostrar o que precisa ser feito dali para frente. Precisaria ser feito e ajustado para que a coisa continuasse, mas antecipar problema acho que não. (PPG-7-JD)

Os resultados avaliativos apoiaram os gestores do Projeto para que decidissem realizar sua capacitação totalmente *on-line*, e, dessa forma, reduzir os custos de capacitação. A redução dos momentos presenciais de capacitação, concentrada em tarefas *on-line*, diminui o tempo de realização do Curso, dando-lhe sustentabilidade, aumentando o número de pessoas envolvidas, sem grandes investimentos por parte da Microsoft.

Mesma coisa para o aluno-monitor também, o aluno-monitor na verdade. Acho que uma das coisas que gerou, foi fruto na verdade da avaliação também. Foi que antes, o aluno-monitor tinha muitos momentos presenciais. Então o grande problema dos nossos programas de capacitação é que eles têm um custo muito elevado para implementação, porque exigia muitos presenciais, tinha que viajar, tinha que estar fora, tinha que isso, tinha que aquilo (...) Hoje a "gente" está com uma experiência dentro da Secretaria de Educação, ela é totalmente *on-line*. A "gente" não teve nenhum momento presencial com nenhum dos alunos. Foi tudo *on-line* e as tutorias são feitas todas *on-line*. Então a "gente" reduziu o custo, é lógico. Aumentou o custo de tutoria para que os tutores acompanhem os alunos. (PPG-6-JD)

A qualidade do Programa foi demonstrada por meio da avaliação. Ela forneceu argumentos para sua continuidade e seus resultados deram suporte à decisão de continuar com o Programa. Os resultados fizeram com que as práticas fossem repensadas e sugeriram mudanças, como a necessidade de investir em acessibilidade, facilitando o acesso de alunos e professores, para que conseguissem realizar o Curso. De forma geral, a avaliação serviu como um guia para os novos projetos.

Então nos deu esse suporte. Eu digo esse suporte no sentido de dizer assim, apoiar uma decisão assim. Precisamos continuar fazendo, então precisamos brigar internamente ou externamente, convencer as pessoas de que... mostrar essa avaliação a essas pessoas... de que o que a gente ta fazendo tem relevância. (PRG-7-JD)

Como eu disse na outra questão, foi uma bússola para as próximas etapas, para os novos programas, (PTG-7-JD)

Eu saí em novembro... novembro não, foi final de outubro. Então ainda estava no processo, mas no decorrer do período, até na questão da reflexão, conforme as perguntas foram acontecendo, as reuniões de grupo, as coisas foram acontecendo, algumas práticas foram repensadas, mas do nosso lado de gestão, não deu tempo, para mim não deu tempo, do Aluno-Monitor, por exemplo, especificamente que é o que eu geria mesmo, não deu tempo de repensar a prática, não deu. (PMG-7-JD)

A avaliação não antecipou problemas, pois, quando iniciou, o Programa já havia terminado. Pode, todavia apoiar os administradores em decisões sobre o que deveria ser realizado dali para frente. Foram os resultados da avaliação provavelmente que auxiliaram na decisão de prorrogar o projeto por mais cinco anos, até 2013.

...a gente fez a avaliação, e acho que outros países também fizeram e isso mostrou o resultado e o impacto que isso tem, principalmente nos países... (...) Emergentes, então, tanto que a iniciativa foi prorrogada por mais cinco anos, até 2013 (PPG-7-SP1)

Se o processo avaliativo iniciasse antes do término do Projeto, é provável que os erros fossem minimizados durante o processo. A encomenda entretanto, foi uma avaliação que pudesse dar um retrato do que havia ocorrido com o Projeto. Esse modelo de avaliação possibilitou a identificação não só de ganhos, mas também de erros, equívocos e distorções, apontando caminhos para solução e ajuste destes problemas.

Se a gente tivesse feito uma avaliação antes, talvez a gente tivesse minimizado os erros. Agora, naquele momento, ela foi uma avaliação de fotografia do que tinha acontecido que identificou os erros, os equívocos, as distorções e apontou para onde a gente deveria caminhar. (PTF-8-SP)

A avaliação apontou caminhos fundamentados nos dados da pesquisa. A implantação, porém das sugestões e a busca de soluções cabem aos gestores do Programa.

6.3. Análise documental do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias

A meta-avaliação da avaliação do referido Projeto foi realizada a partir da análise do documento 'Parecer Avaliativo do Projeto Gestão Escolar e Tecnologia', emitido em 2007, relativa ao período de duração do Curso entre julho de 2004 e novembro de 2006. Os dados apontam que, a escolha de uma avaliação interna cuja metodologia e estratégias se utilizaram de uma abordagem qualitativa, não deixou de contemplar dados quantitativos. A avaliação foi realizada a partir da avaliação de impacto, de processo e de produto.

Segundo Brandão; Silva e Palos (2005), as avaliações no Brasil são frutos do que denominam de "pensamento avaliatório". É caracterizado por cursos, seminários e investimentos públicos e privados em torno da necessidade de que projetos e programas sejam avaliados na busca de melhoria, transparência e equidade.

A escolha metodológica vinha ao encontro dos objetivos do Projeto e da própria avaliação. Possibilitou, assim, a investigação crítica para descobrir a compreensão e interpretação das diferentes representações dos atores envolvidos para poder avaliar e modificar o Projeto durante a sua implantação.

Na avaliação de impacto, foram utilizados questionários de entrada e saída, que tiveram cujas respostas foram quantificadas e analisadas por meio do *software* CHIC - *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive*. Este organizou os dados quantitativamente. A análise, porém, era qualitativa, pois inter-relacionava as respostas permitindo uma análise “estatística implicativa e multidimensional que fornece informações inacessíveis pelos métodos simétricos clássicos e permite considerar simultaneamente o conjunto das respostas ou distribuí-las em sub-redes de relações” (ALMEIDA, 2000 p. 197).

As perguntas do questionário, aplicado no início e, posteriormente no final do Curso, permitiram uma análise da avaliação de impacto. Foram organizadas em grupos de questões que contemplavam as seguintes categorias de análise:

- 1) retrato da utilização das tecnologias de informação e comunicação;
- 2) incorporação das TIC na gestão;
- 3) uso de canais e fontes de comunicação
- 4) contribuições efetivas das TIC na gestão.

O *software* permitiu analisar a inter-relação dos dados coletados nas respostas e forneceu uma síntese numa visão gráfica denominada de árvore de similaridade, que inter-relacionava as respostas em classes de acordo com a sua intersecção, tornando possível uma interpretação qualitativa dos mesmos.

A grande articulação e troca entre a equipe gestora e a equipe avaliadora foram fundamentais para interpretar e situar os dados que emergiram, após a sistematização realizada pelo *software* CHIC, pois muitas interpretações necessitavam ser contextualizadas, a partir do Projeto, para poder fazer sentido para a equipe de avaliação.

A metodologia adotada demonstrou ser apropriada. Foi uma saída tecnológica inovadora e importante para dar conta do grande volume de dados envolvidos no Projeto e pode realizar uma síntese integrada sobre o impacto do Curso, atendendo a expectativa dos administradores e audiências envolvidas. Sua utilização em projetos de grande porte é uma solução viável para análises qualitativas, pois, do contrário, se teria que analisar um grande volume de dados num curto espaço de tempo para o montante gerado. Isto não atenderia as exigências do processo naquele momento.

A avaliação de processo utilizou-se dos memoriais reflexivos, um exercício de autointerrogação organizado em forma de perguntas solicitadas aos alunos para que recordassem a sua trajetória durante o Curso e exprimissem, por meio de uma narrativa pessoal, o que aprenderam, quais as suas dificuldades e o que os ajudou a superá-las.

O memorial reflexivo possuía também uma função pedagógico formativa, pois auxiliou o aluno a articular os nexos entre a sua vivência e atuação como gestor de escola pública e os conteúdos teóricos aprendidos no Curso, gerando uma interpretação crítica do seu aprendizado e a sua aplicação na realidade prática profissional.

Esses resultados contribuíram para que se conhecessem melhor os alunos, identificassem suas principais dificuldades para assim promover ajustes e mudanças na formação ministrada no Curso.

Esta estratégia contou com o envolvimento de vários atores, em sua maioria estudantes da PUC-SP, que foram orientados para classificar os dados facilitando a interpretação pela equipe de avaliação, valorizando assim a sua atuação no Projeto e agregando conhecimento útil a sua vida de formadores e pesquisadores.

A avaliação de produto contemplou o desempenho dos alunos. Foi realizada pelos professores considerando a produção individual e grupal deles mesmos, por meio da participação de fóruns, dos memoriais reflexivos, de atividades práticas, do

projeto para elaboração do uso da TIC na escola, elaborado durante o Curso e da frequência às aulas presenciais e dos acessos ao ambiente virtual.

Estas informações foram úteis ao gerenciamento e controle dos alunos. O controle faz parte da avaliação e auxilia na gestão do Projeto à medida que fornece dados do funcionamento para ajuste e melhoria do andamento do processo. Do modo como foi utilizado não se prestava para o controle do comportamento humano, mas para o bom funcionamento do processo de aprendizagem, criando condições para a emancipação do indivíduo.

A tecnologia auxilia ainda na aprendizagem quando, pela tela do computador, é possível identificar o caminho epistemológico do aluno e assim propor ações e questionamentos para fazê-lo refletir.

O próprio parecer relata que numa...

primeira instância os resultados da avaliação oferecem indicadores para a Secretaria de Estado da Educação em relação às decisões sobre políticas de formação. Para a empresa, fornece informações em relação às políticas de financiamento de projetos de formação, uma vez que os resultados parciais foram comunicados à medida que eram gerados a fim de que a avaliação cumprisse sua função formativa, indicando os focos de obstáculos para que pudessem ser reformulados (CAPPELLETTI; RIOS; MACHADO, 2007)

6.4. Análise documental do Programa Parceiros na Aprendizagem

A meta-avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem foi realizada a partir da análise do documento 'Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem - Histórico, emitido em 2007, relativo ao período de duração do Curso entre julho de 2004 e Percurso, Consolidação de Dados, datada de dezembro de 2007.

A avaliação foi caracterizada como externa, pois se tratava de “uma intervenção de desenvolvimento conduzida por serviços e/ou pessoas exteriores ao doador de fundos e à organização responsável pela sua execução.”⁸⁶

Segundo Sobrinho (2004), a crise econômica de 1970 e a consequente diminuição dos recursos públicos para os setores sociais, fizeram com que os Estados aumentassem suas ações de controle e fiscalização, fenômeno conhecido como “Estado Avaliador”. É caracterizado pela forte presença do Estado no controle dos gastos e resultados das instituições e órgãos públicos, no sentido de assegurar mais eficiência e controle no que considera como qualidade. Assim, as avaliações protagonizadas pelos governos e órgãos similares são quase que exclusivamente externas, somativas, focadas em resultados e realizadas após o término do projeto.

A escolha metodológica também privilegiou a abordagem qualitativa “por apresentar características que possibilitando a melhor compreensão da complexidade dos fenômenos humanos e sociais”⁸⁷, possibilitando a análise e identificação das diferentes percepções que os gestores e coordenadores tinham do Programa.

Os procedimentos adotados foram a análise documental, o grupo focal, o depoimento e os questionários.

A análise documental promoveu o conhecimento da realidade do projeto e auxiliou na construção das seguintes categorias de análise: 1) compromisso dos participantes; 2) comunicação virtual; 3) relação dialética entre teoria e prática; 4) formação contínua de gestores e professores; 5) gestão de recursos e processos; 6) interação dos parceiros e processos; 7) material didático-pedagógico; 8) metodologia utilizada nas frentes de trabalho; 9) planejamento das atividades; 10) organização do trabalho; 11) prática pedagógica na perspectiva da mudança.

⁸⁶ Glossário do Ministério dos Negócios – Instituto da Cooperação Portuguesa

⁸⁷ Documento: Avaliação da Iniciativa Parceiros na Aprendizagem

A listagem de categorias permitiu identificar focos de análise para encontrar indicadores de êxito e relevância sobre: a) a demanda local; b) a metodologia utilizada; c) a repercussão na escola; d) a mudança atitudinal do aluno; e) o acesso a novas formas de fazer e operar a prática para a construção do conhecimento; f) o apoio institucional; g) a marca Microsoft; h) a integração entre políticas públicas e secretarias.

As análises permitiram encontrar indicadores de aspectos a serem revistos, ligados à situação local, à política, aos recursos financeiros, à Microsoft, e a uma série de encaminhamentos para o aprimoramento do Projeto.

O grupo focal foi uma estratégia para captar informações rápidas dos gestores localizados em diferentes regiões. Para esta estratégia foram convidados gestores e/ou coordenadores do Estado de São Paulo. Esta atividade propiciou a interação entre os participantes, pois foi possível captar seus sentimentos, experiências e reações diante do Programa.

As respostas colhidas no grupo focal foram organizadas e tabuladas a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, que permite compor um discurso coletivo com fragmentos dos discursos individuais, colhidas no depoimento de vários sujeitos.

Essa metodologia permitiu realizar a análise qualitativa das respostas e as convergências de cada ideia levantada pelo grupo, fundindo qualidade e quantidade para compor o chamado Discurso Coletivo, que expressa o pensamento social de um determinado grupo de uma forma não matemática.

Para desenvolver a metodologia, o grupo valeu-se do *software* Qualiquantisoft que, que auxiliava na organização das categorias, a partir da ideia central de cada resposta, desenvolvido especialmente para este fim.

A outra estratégia adotada foi o questionário semiaberto, que objetivou colher as opiniões de 55 sujeitos participantes do Projeto localizados em doze Estados. Foi previamente pré-testado a fim de se verificar a clareza das perguntas, ou seja, de

fato, eram compreendidas sem gerar ambiguidades e se havia abrangência para cobrir os objetivos da pesquisa.

As perguntas fechadas permitiram tratamento quantitativo. As questões abertas eram de cunho pessoal, um tratamento analítico mais particular, favorecendo, com mais liberdade, a expressão do indivíduo, que ainda tivera a oportunidade de relatar uma experiência exitosa.

A última estratégia utilizada foi o depoimento dos gestores, que, desta maneira, puderam realizar uma “re-produção” (SCHRAIBER, 1995) das experiências vividas no Projeto validando o trabalho por meio de suas representações advindas da recordação e reflexão. A utilização do depoimento foi bem fundamentada teoricamente como um instrumento de reflexão que, por meio da subjetividade, objetiva a representação social e se coaduna com a proposta qualitativa da pesquisa.

Os resultados contribuíram com informações preciosas acerca das ações exitosas, que solidificaram, fortaleceram e trouxeram novos conhecimentos e aperfeiçoamento para o Programa.

Em relação aos docentes, houve repercussões na ação em sala de aula, elevação da autoestima, aperfeiçoamento profissional, melhora na relação entre os pares, permitindo sua integração no planejamento, na preparação de atividades e no desenvolvimento de habilidades e competências para o uso das TIC.

Em relação aos alunos ocorreram mudanças atitudinais positivas, como responsabilidade, maior autonomia, elevação da autoestima, interesse pelo aprendizado e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Tais dados permitiram que os gestores soubessem que, de alguma forma, o Programa provoca um movimento em relação ao conhecimento, alterando metodologias e despertando a criatividade. Por meio do uso das TIC, foram realizadas ações cooperativas com a comunidade, com o poder público, com

trabalhos de pesquisa para solucionar problemas, no incentivo entre os alunos e professores com o desenvolvimento de ações cidadãs.

Desenvolve-se uma relação de confiança, colaboração, compromisso e cooperação entre alunos e professores, provocada por novas formas de organização dos espaços escolares, pelo trabalho escolar voltado para os desafios da solução de problemas, por ações que desenvolveram a autonomia, o saber-fazer e o aprender a aprender, inaugurando novos projetos a partir do referencial dos projetos originais.

A resolução de um problema do cotidiano através do uso da tecnologia e da linguagem publicitária permitiu que o educando fizesse uso de habilidades para análise de uma situação referente a perturbações ambientais, possibilitando seu posicionamento diante da situação problema por ele levantada. O educando, além de enfrentar essa problemática, elaborou propostas para resolvê-la e levou à comunidade informações sobre os problemas que o caramujo acarreta e os meios pelos quais ele pode ser exterminado, contribuindo assim para melhoria da qualidade de vida das pessoas. (UNESCO, Avaliação da Iniciativa Parceiros na aprendizagem, 2007 p. 28)

Verificou-se que o projeto abre oportunidades para portadores de deficiência, funcionando como uma ação de inclusão dessas pessoas, que pode ser disseminada em projetos voltados para este objetivo específico.

Outro importante fator e que trouxe maior conhecimento sobre o Projeto está relacionado ao apoio institucional, ou seja, a participação e o perfil da direção e da equipe técnica das escolas. Também as estratégias de comunicação e acompanhamento foram decisivas, estabelecendo o compromisso e a cooperação necessária para atingir os resultados. E em especial, foi possível perceber que os gestores têm papel estratégico na comunicação e disseminação das informações.

Os gestores do Programa puderam valer-se dos resultados avaliativos para planejar futuras ações de melhoria e implantar outros projetos, pois, conforme apontado nas entrevistas, ao verificar o potencial do Programa e constatar que nos locais trabalhados havia uma demanda reprimida para o uso das TIC, o ele mesmo foi prorrogado por mais cinco anos.

A metodologia, o material e o preparo dos formadores são fundamentais no sucesso da ação.

Um dado importante para os gestores é que o Programa apóia as ações comunitárias e integrou políticas públicas de outras Secretarias de Educação, o que possibilitou a origem de projetos de alunos em parceria com o poder público, incentivando sua reprodução em outros contextos.

Os aspectos a serem revistos apontam dados ligados à situação local, à política institucional e aos recursos físicos e materiais que devem ser revistos, pois foram fatores que influenciaram negativamente nos resultados. Muitos gestores não deram a devida atenção ao Programa. Houve: a) falhas na comunicação, pois esta nem sempre chegava às bases; b) falta de infraestrutura técnica adequada tal como a existência ou quantidade inadequada de computadores; c) necessidade de ajustar o tempo de formação, apontado como demasiado para o professor que tem que dar conta também da sala de aula e também de outras prioridades relacionadas a outras políticas adotadas concomitantemente; necessidade de orientação aos monitores que nem sempre apresentaram um comportamento ético e adequado perante os grupos em formação.

Como sugestão foram indicados aspectos relacionados à possibilidade de acompanhamento pós-curso para: 1) auxiliá-lo em problemas peculiares ao seu contexto; 2) a criação de uma ferramenta de avaliação contínua para socialização das pesquisas e para o aprimoramento de futuras avaliações; 3) realizar parcerias com ONGs e Universidades; 4) incentivar o uso das TIC para atendimento dos alunos com deficiência; 5) para considerar a possibilidade da realização de um Fórum de discussão das experiências exitosas; 6) para consolidar e registrar práticas de sucesso.

Essas considerações permitem considerar que os resultados e procedimentos avaliativos foram apropriados, porque deram respostas significativas aos objetivos da avaliação cuja intenção era procurar identificar: fatores que determinassem o

êxito do Projeto nos cenários locais; a relevância para os diversos contextos e o levantamento de possíveis contribuições para a qualidade educativa do Projeto.

As categorias de análise levantaram indicadores de aspectos a ser revistos, ligados à situação local, à política, aos recursos financeiros, à Microsoft, e a uma série de encaminhamentos para o aprimoramento do Programa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a metodologia e estratégias utilizadas nas duas avaliações, ainda que diferentes, atenderam a contextos e públicos diferentes, sob condições distintas e atingiram as expectativas esperadas. De forma geral, os resultados foram expressos com clareza, discutidos e analisados junto às equipes gestoras, suscitando reflexões que possibilitaram respostas úteis à melhoria e ao aprimoramento dos Projetos. Apontaram caminhos para futuras ações, atendendo assim as expectativas dos administradores e as audiências envolvidas nas duas avaliações.

A avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem, por ser externa, gerou pouca articulação entre a equipe de gestores e a dos avaliadores. As equipes de gestão e de avaliação tinham formação diferenciada. Havia pouco conhecimento teórico/técnico sobre avaliação por parte dos gestores e posições ideológicas distintas, dificultando o diálogo e gerando pouca articulação. A equipe de avaliadores trabalhou de forma integrada, fazendo com que os gestores do Programa entendessem e aceitassem o desenho avaliativo.

A articulação das equipes de gestão e de avaliação no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias foi mais intensa devido às características da avaliação interna, ou seja, concebida em conjunto com o planejamento e dirigida por pessoas que habitavam o mesmo lugar epistemológico e ideológico, gerando um sentimento de confiança e cumplicidade. O diálogo constante, permitindo ajustes no Projeto e nos instrumentos de avaliação, quando necessário, possibilitou atender as características inovadoras que envolviam o uso das TIC em educação. No entanto, ressaltam-se que, além das características da avaliação, a articulação foi beneficiada pelo fato das equipes trabalharem no mesmo local, com proximidade geográfica entre todos e possuírem concepções de formação e avaliação semelhantes, sendo, na sua grande maioria, professores e estudantes da mesma instituição de ensino superior.

As duas avaliações produziram conhecimentos que permitiram a aprendizagem, a partir das dificuldades, e a possibilidade de criar alternativas de melhoria, seja na condução de projetos, no caso do Projeto Gestão e Tecnologia, seja em futuros programas, no caso do Programa Parceiros na Aprendizagem.

As metodologias apresentadas nos dois projetos de avaliação foram adequadas ao pedido e aos contextos a que se dirigiram. Uma marca comum entre elas foi a escolha da abordagem qualitativa, fundamental para a compreensão dos fatos ocorridos, possibilitando a visualização de aspectos positivos, motivando as equipes a melhorar suas práticas e, ao mesmo tempo, ser promotoras de reflexão crítica para percepção dos obstáculos e problemas.

As duas avaliações contaram com a utilização de ferramentas digitais para tabulação e análise dos dados. Destacam-se assim a utilização dos *softwares* CHIC e QualiQuantisoft em pesquisas de cunho qualitativo.

O modelo avaliativo se caracteriza como uma construção que pode servir de subsídio para outras situações em ambas as avaliações. Nos dois casos, porém os dados apontam a necessidade de ajustes e fazem ressalvas, conforme o contexto em que serão aplicadas.

Em relação às contribuições para a formação pode-se considerar que o modelo avaliativo do Projeto Gestão e Tecnologia foi formativo, pois proporcionou aos participantes que trabalharam no processo avaliativo várias orientações e retroinformações, caracterizadas como formativas, contribuindo para o aprimoramento do Projeto. O Programa Parceiros da Aprendizagem utilizou o modelo de avaliação de resultados, portanto não formativo. Entretanto, a troca de experiências entre os atores, a retroinformação e o processo avaliativo foram valorizados pelos participantes.

As indicações para o aprimoramento nos dois modelos avaliativos não foram apontados como críticas, mas como oportunidade de melhoria. A diferença é que no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, muitos conhecimentos puderam ser

incorporados, alterando-se as práticas durante o processo. Já, no Programa Parceiros, eles estão sendo incorporados em futuros projetos.

A questão ética não aparece explicitamente nos dados. Foi citada como sentido de verdade num depoimento e como sentido de verificar se o uso da TIC propiciaram uma gestão democrática e participativa em outro. No entanto, conceituando ética no sentido de valorização da vida (DUSSEL, 2002), identificamos, em ambas as avaliações, a preocupação em verificar se as ações tanto do Projeto como do Programa, tinham como objetivo a promoção humana em seus projetos.

Na avaliação externa, devido às suas características, houve certo receio em participar por temor as consequências que as respostas poderiam trazer à estabilidade do emprego dos atores envolvidos. Mesmo assim, houve participação e reflexão efetiva: dos gestores e/ou coordenadores das escolas do Estado de São Paulo, que participaram do grupo focal; dos atores que auxiliaram a equipe avaliativa na seleção de documentos e contatos, e do gestor do Programa.

O resultado avaliativo do Programa Parceiro da Aprendizagem provocou: a) revisão de posturas na coordenação, na mediação e na interlocução com as Secretarias; b) ajustes nos conteúdos e no formato dos projetos; c) mudança em relação à percepção do Projeto na empresa contratante a partir da credibilidade advinda da avaliação; d) indicação de caminhos para melhoria e continuidade do Programa.

Já na avaliação interna, cujo processo iniciou articulado com o início do Projeto Gestão Escolar e Tecnologia, houve participação e reflexão por parte dos professores, dos monitores, da equipe gestora, dos orientadores, dos agentes contratantes e dos agentes parceiros, observou-se, porém pouca participação por parte dos alunos.

As reflexões propiciaram contribuições para: a) o uso crítico da tecnologia na prática administrativa do gestor de escola e nos processos de ensino-aprendizagem;

b) a revisão das práticas dos gestores do projeto; c) a geração de ações para superar problemas e dificuldades; d) a possibilidade de entender criticamente o que ocorria na prática; e) a oportunidade de aprendizagem e troca de experiências.

No que concerne à gestão, as avaliações auxiliaram seus gestores e audiências em seus juízos e decisões, permitindo antecipação de problemas, no caso da avaliação em processo, presente no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. No caso da avaliação de resultados do Programa Parceiros na Aprendizagem, não foi possível a antecipação de problemas, pois a avaliação ocorreu após o seu término. Todavia possibilitou identificação de erros, equívocos e distorções, apontando caminhos para solução e ajuste em futuros projetos e programas inclusive no que diz respeito à antecipação da avaliação. Indicou também, potencialidades que auxiliaram na decisão de prorrogar o projeto.

Os resultados avaliativos apontaram várias dificuldades em relação à infraestrutura e à comunicação, fazendo com que os gestores decidissem alterar o formato das capacitações, que passaram a ser centradas no professor, num modelo autoinstrucional, totalmente *on-line* e sem momentos presenciais.

Nota-se que, embora a avaliação do Programa indicasse ações prevendo a melhoria da estrutura e da comunicação, a empresa contratante optou por reduzir custos, não investindo em tutoria e momentos presenciais de capacitação, pois isto demandaria investimento em estrutura e comunicação.

Já o Projeto Gestão Escolar e Tecnologia pôde se beneficiar de uma avaliação interna em processo, permitindo que ocorressem mudanças durante o projeto, que favoreceram a sua melhoria. A avaliação apontou a necessidade de se alterar o conteúdo do Curso para melhorar a concepção de projeto, cujo conceito era importante para a conclusão da sua atividade final. O seu não entendimento poderia comprometer as ações práticas dos cursistas em seus locais de trabalho. Os resultados avaliativos do Estado de São Paulo foram importantes para tomada de decisão em relação a outros Estados, pois, quando o Projeto se expandiu, a

avaliação foi fundamental para poder realizar ajustes, tendo em vista a percepção avaliativa das diferentes realidades de cada Estado.

Os resultados das avaliações demonstraram ainda a necessidade de se investir em infraestrutura e em condições técnicas, como um fator relevante para o desenvolvimento de projeto de formação com o uso de tecnologia. Trata-se de algo que deve servir de alerta e influenciar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação.

7.1. Lições

A participação nos dois projetos de avaliação foi uma oportunidade única de enriquecimento pessoal e profissional, devido aos inúmeros desafios, as interações com profissionais de diversas ordens, aos conhecimentos adquiridos e por dar um sentido especial a minha vida pessoal e profissional.

O desafio de realizar a meta-avaliação dos projetos de avaliação significou uma oportunidade única de aprofundamento teórico, estudo e reflexão sobre a própria avaliação e também sobre a concepção, organização e acompanhamento de projetos.

O resultado da meta-avaliação trouxe, além da resposta aos objetivos traçados, algumas lições que podem servir como alerta para futuras avaliações de projetos.

A primeira lição relaciona-se ao dimensionamento dos recursos humanos de um projeto. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologia contemplou um número muito grande de participantes e a avaliação não previu os recursos humanos necessários para dar conta de um processo avaliativo deste porte. A equipe avaliativa era composta por três pessoas e teve que ser auxiliada por membros da equipe gestora do projeto para dar conta da aplicação, dos instrumentos avaliativos e da organização dos dados advindos destas aplicações.

O planejamento de um projeto de avaliação, ao designar seus instrumentos, deve programar os recursos necessários para a sua aplicação, em especial, o dimensionamento dos recursos humanos, evitando desgastar a equipe avaliativa, bem como onerar outras equipes do projeto que acabam tendo que ser instruídas e orientadas para uma tarefa para a qual não foram designadas.

O planejamento de uma metodologia de avaliação deve investigar os pontos de estrangulamento que podem afetar seus objetivos. Eles podem estar ligados, dentro outras coisas, à falta de conhecimento, às condições institucionais negativas que impedem a sua implantação e às situações não previstas que exigem a criação de nova estratégia, nem sempre a mais conveniente (ARRETCHE, 2001).

Tem uma coisa só que eu acho que chamou muito a atenção do grupo durante o processo inteiro que é a questão... (...), foi ter pessoas mais envolvidas na questão do processo avaliativo em si. Então assim, de ter um grupo dedicado à questão do questionário, um grupo dedicado ao levantamento de memoriais, um grupo dedicado a outras ações que estavam sempre no projeto. Várias outras áreas do projeto tiveram essas pessoas responsáveis ali por cuidar dos pormenores. Vamos dizer assim; há a equipe gestora, mas você precisa do pessoal de apoio ali para estar o tempo inteiro ajudando, senão a “coisa” não vai. Acho que em muitos momentos se pensou sobre isso durante o projeto. “Poxa”, poderia ter alguém com apoio mais efetivo para esse processo de avaliação...(GLA-G-M)

A segunda lição relaciona-se com a dificuldade em organizar e documentar os dados virtuais advindos dos instrumentos de avaliação. Costumam ser manipulados por várias pessoas, o que pode ocasionar perdas e distorções. Um grande volume de dados virtuais necessita de armazenamento e mapeamento por uma única pessoa ou setor, de forma a facilitar sua rápida recuperação, quando necessário.

A documentação é crucial para o desenvolvimento do processo de avaliação, já que lida constantemente com um grande volume de dados, cujo correto armazenamento é crucial para as análises avaliativas.

Documentar é também criar condições de acompanhar o desenvolvimento de uma atividade ou de um projeto possibilitando verificar e analisar o encaminhamento das atividades ou fases desse projeto, comparar resultados,

mudar o rumo do desenvolvimento esperado e corrigir os desvios necessários (Almeida, 2007 p. 105)

Outro ensinamento diz respeito ao gerenciamento dos instrumentos de avaliação e sua aplicação nos tempos determinados pelo cronograma. Na avaliação de impacto é importante ter um retrato antes e depois do Curso. Caso esses tempos não sejam respeitados, os dados de entrada e saída não revelarão a realidade dos fatos, ocasionando falhas na análise final. Antecipar ações e controlar o seu tempo de aplicação é um equilíbrio frágil e sua articulação é problemática.

... depois nós tivemos um problema porque a máquina que estava, na época do servidor dessa plataforma queimou, mas a avaliação nos mostrou que a primeira necessidade que surgiu foi justamente em relação a essa gestão dos documentos e dos tempos, dos tempos de liberação dos cronogramas de liberação dos questionários para serem aplicados aos gestores. Porque, dependendo da turma, quando nós tínhamos vários Estados funcionando, era um momento de liberação e isso não é uma coisa tão trivial. (GAG-8-SP)

Para Boutinet (1990), um projeto avaliativo mantém uma dupla relação com o tempo e o espaço. Um objeto visado espacialmente possui uma relação intrínseca, há um determinado tempo específico para sua execução. A compreensão do espaço evoca uma percepção do tempo necessário a sua implantação. Trata-se da capacidade de antecipar-se a uma determinada situação presente, ou seja, o projetar-se num futuro hipotético.

O recurso ao horizonte temporal apresenta a vantagem de indicar de que maneira a temporalidade do sujeito se define como orientação, num campo com limites mal definidos; esta temporalidade vê-se obrigada a destacar-se da imediatez das situações, do demasiado curto prazo, ligado aos caprichos da conjuntura; mas ela é, igualmente, obrigada a cumprir o compromisso de não transpor esta linha do horizonte, para lá da qual não se saberia encontrar senão perspectivas evanescentes, perdidas na bruma dos tempos futuros hipotéticos inacessíveis. (BOUTINET, 1990 p. 290)

A avaliação, mesmo externa, necessita envolver os proponentes do Programa, para que seus resultados possam provocar maior comprometimento e reflexão desses atores. A participação da equipe da Microsoft no processo de avaliação ficou restrita à função de cada departamento. Assim, os que participaram

não tinham a visão do todo. Esse dado foi evidenciado pela dificuldade por parte desses atores, em aprofundar as perguntas e apresentar sugestões.

Eu vou falar... acho que eu vou dar duas perspectivas: a minha, que não fui envolvido tanto no processo, por uma questão de divisão de tarefas no setor, então assim... Sabia que estava acontecendo avaliação e, em algum momento, dei alguns dados para avaliação, no sentido de contato, alguma coisa do tipo. Então como eu fiquei mais afastado talvez eu não tenha tido, durante o processo de avaliação, esse sentimento de pertença... (PRF-5-P)

Para um projeto ter condições de ser avaliado é necessário, dentro outras condições, identificar os atores envolvidos e definir o papel de cada um, ou seja: quem dirige, quais são os atores periféricos facilitadores, quais são os atores indiferentes e os confrontantes. (BOUTINET, 1990)

A relação entre os técnicos da avaliação e os demais atores envolvidos não costuma ser fácil, pois são orientados por racionalidades diferentes: os gestores estão envolvidos com as decisões e os objetivos do projeto; os burocratas com os procedimentos, normas e regulamentos legais; e os avaliadores com os modelos e estratégias de avaliação. No entanto, essas racionalidades são complementares e podem gerar conflitos, quando há invasão de papéis ou espaços. (COHEN; FRANCO, 1993)

O destaque da avaliação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologia foi a articulação, interação, comunicação e troca entre os participantes fato marcante que permitiu superar dificuldades relacionadas à falta de recursos humanos, caracterizando-se como uma avaliação formativa.

Este Projeto exibiu boa articulação entre a dimensão individual e coletiva, pois encontrou interação de facilitação entre os atores envolvidos mesmo diante dos desafios que foram surgindo. A articulação deu-se graças à prática da negociação entre os atores, porque havia interesses comuns e complementares entre os atores, permeados por uma motivação sólida por parte de cada um. (BOUTIET, 1990).

Na avaliação do Programa Parceiros na Aprendizagem o realce ficou por conta da característica positiva com que realizou sua análise, privilegiando os

aspectos positivos, sem deixar de apontar erros, falhas e sugestões. Identificou a percepção dos gestores, os fatores de êxito, a relevância da iniciativa e as possíveis contribuições para o Programa

A linguagem e a clara explicitação das intenções avaliativas foram ao encontro dos resultados e objetivos esperados, sem deixar de fornecer um referencial de análise crítica. (BOUTINET, 1990)

Concluindo, posso afirmar, com base na pesquisa e nos autores estudados, que a decisão dos rumos de uma avaliação, independente do contexto histórico e social, é sempre atrelada à concepção política e ideológica daqueles que a engendraram. Ainda que, a sustentação de qualquer projeto, por mais pessoal ou geral que seja, e, por mais ameaças que sofra, estará sempre fundada sobre a lógica da interação. A interação parece ser a única maneira de mobilizar pensamentos divergentes para fazer frente aos momentos de crise e de aparente insucesso.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**. Brasília, ENAP, ano 51, número 4, Out-Dez, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. Computador como ferramenta na reflexão na formação e na prática dos professores. **Revista APG**. São Paulo, nº 11, 1996.

_____. **O computador na escola, contextualizando a formação de professores: Praticar a teoria, refletir a prática**. Capítulo 3 Reconstituindo os marcos teóricos da formação de professores em informática na Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Tese (Doutorado), PUC, São Paulo, 2000.

_____. **Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: PUC, 2002 (1).

_____. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: PROEM, 2002 (2).

_____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

_____. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

_____. O compromisso da formação e da atuação do gestor escolar: qualidade com tecnologia. In: SCHOLZE, I.; ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B (org.). **Escola de gestores da educação básica: relato de uma experiência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Integração de tecnologias, linguagens e representações**. Boletim do Salto para o Futuro n. 5. Série Integração de Tecnologias, Linguagens e Representação, TVE-ESCOLA-SEED-MEC, Maio, 2005. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2010

_____. Currículo, Avaliação e Acompanhamento na educação a distância. In: D. Mill; N. Pimentel. **Escritos sobre educação a distância**: desafios contemporâneos sob múltiplos enfoques. Brasília: CAPES, 2010. (no prelo).

_____. Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita. **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio Comprido: v. 12, n. 43, p.711-725, abr./jun., 2004.

ALMEIDA, Nelson M. P. Documentação do Curso Piloto. In: SCHOLZE, I.; ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B (org.) **Escola de gestores da educação básica**: relato de uma experiência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

ALMOULOU, S. A.; GRAS, R. **A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais**. Disponível em: <http://dipmat.math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_saddo_gras.pdf>. Acesso em: 21 out. 2009

ARDOINO, J. **D'une évaluation en miettes a une évaluation en actes, le cas des uniersités**. Paris: Rireelf, 1989.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C. B. (orgs) **Tendências e perspectivas na avaliação e políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

Árvores de Saúde uma conversa com Pierre Lévy - Interface - **Comunic, Saúde, Educ 4**. Entrevista realizada em 31 de maio de 1998 por Ricardo Rodrigues Teixeira, que também responde pela tradução (com a colaboração de Frédéric Petitdemange) e edição.

BAKER, Judy. Avaliando o impacto de projetos em desenvolvimento voltados à pobreza. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; Carvalho, Maria do Carmo B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BAPTISTA, Myrian V. **Planejamento Social**: intencionalidade e instrumentação. Lisboa, PT: Veras Editora, 2003.

BARBIER, J-M. **L'évolucion em formation**. Porto, PT: PUF, 1985.

BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C. B. (orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação e políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; Carvalho, Maria do Carmo B. (orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação e políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BAUDELLOT, Christian. "A sociologia da educação: Para quê?" In: **Teoria & Educação**. nº 3. Porto Alegre, 1991, pp. 29-42.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BELLONI, Maria L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, nº 78, Abril/2002.

BLOCH, Ernest. **Princípio da Esperança**. v. 1, 2 e 3 Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, PT: Porto Editora, 1993.

BONNIOL, Jean-Jaques; VIAL, Michael. **Modelos de Avaliação - textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projecto**. Tradução José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

BRANDALISE, Mary A. T. **Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. Pontifícia Universidade de São Paulo, Tese (Doutorado), PUC, São Paulo, 2007.

BRANDÃO, D. B.; SILVA, R. R.; PALOS, C. M. C. P. Da Construção de Capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: Algumas Reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 361-374, jul./set. 2005.

BUCKINGHAM, Davida. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**. Porto Alegre, Artmed, Ano XI, nº 44, nov 2007/ jan 2008.

CALDEIRA, Ana Cristina M. **Avaliação formativa na educação on-line**. Pontifícia Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Tese (Mestrado), PUC, São Paulo, 2006.

CALMON, Kátia Maria N. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 19. Brasília: Ipea, 1999.

CAMPBEEL, D. T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quase-experimental designs for research**. Chicago: Rand McNally, 1963.

CAPELLETTI, I. F.; ALMEIDA, M. E. B; RIOS, M. P. G.; MACHADO, M. A. J. Tecnologias na Escola: o processo avaliativo da formação de gestores. In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. J.; SILVA, B. D. **Avaliação On Line**. Minho: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2008

CAPPELLETTI, I. F.; RIOS, M. P.; MACHADO, M. A. J. Parecer Avaliativo do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, 2007

CAPPELLETTI, Isabel F. (org.). **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universitária/Escola Ltda, 2002.

CARR, W. Educational Theory and its Relation to Educational Practice. In: **Handbook of Educational Ideas and Practices** (N. Entwistle, Ed.) London: Routledge, 1990^a.

_____. **Hacia una Ciencia Crítica de la Educación**. Barcelona: Laertes, 1990b.

CASTELLS, Manuel **A galáxia Internet: reflexões sobre a internet, os negócios, e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTORIADIS, C. **L'institution imaginaire de la société**. Paris: Le Seuil, 1975.

CHIZZOTTI, Antonio. **Epistemologia e Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COUTINHO, Clara P. **Construtivismo e investigação em hipermídia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados**. Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <<http://bath.eprints.org/7728/1/CISCI%202005.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2009.

CROIZER, M. **Motivation, projet personnel, apprendissages**. Paris: ESF, 1993.

CRONBACH, Lee J. **Designing evaluations of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

_____. **Evaluation of course improvement**, em Hearsh, R.W. (ed.) *New currícula*. New York: Harper and Row, 1964.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DRAIBE, Sônia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: Barreira, M. C. R.; Carvalho, M. C. B. (orgs) **Tendências e**

perspectivas na avaliação e políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DRUKER, Peter F. **A sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

DUSSEL, H. **Ética da libertação - na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

FILATRO, A. e PICONEZ, Stela C. B. **Design instrucional contextualizado.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>. Abril/2004>. Acesso em: 21 out. 2009.

FRASER, N. Politics, culture, and the public sphere: Toward a postmodern conception. In: NICHOLSON, L. J & SEIDMAN, S. (Eds). **Social postmodernism: Beyond identity politics.** New York: Cambridge University Press, 1995.

FREIRE, M. P.; PRADO, M. E. B. B. Projeto Pedagógico: pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J. A. (org.) **O Computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim tia não.** São Paulo: Olho D'água, 1993.

GADAMER, H. **Truth and method.** 2ª ed revisada. Edição e tradução de J. Weinsheimer e D. G. Marchall. New York: Crossroad, 1989.

GALLAGHER, S. **Hermeneutics and education.** Albany: State University of New York Press, 1992.

GARCIA GUTIERREZ, Antonio Luis. **Lingüística documental: aplicación a la documentación de la comunicación social.** Barcelona: Mitre, 1984. (Colección dirigida por Roberto Coll-Vinent).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **A Competição entre paradigmas na pesquisa**. Texto traduzido pelos alunos do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP.

_____. **Effective evaluation**: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Sand Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEDLER, Helga C. **Meta-avaliação das Auditorias de Natureza Operacional do Tribunal de Contas da União**: Um estudo sobre auditorias de Programas Sociais. Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações. Tese (Doutorado), 2007.

HEIDEGGER, M. Die Grund probleme der Phänomenologie, 1927, trad.franc. **Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie**. Paris: Gallimard, 1975.

_____. Sein und Zeit, 1927, trad.franc. **L'être et le temps**. Paris: Gallimard, 1964.

_____. Ueber der Humanismus, 1946, trad.franc. **Lettre sur l'humanisme**. Paris: Gallimard, 1964-a.

HERNADEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um calendoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.

HUSSERL, E. Die Ider Phänomenologie, 1907, trad. franc., **L'idée de la phénoménologie**, Paris: PUF, 1970.

_____. Méditations cartésiennes. **Introduction à la phénoménologie**, 1929, Paris, Vrin, trad. 1980.

_____. Ideen, I, 1913, trad. franc. **Idées directrices pour une phénoménologie**, Paris: Gallimar, 1950.

IANNONE, Leila Rentroia. Avaliação institucional. Relato de uma Experiência. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (org.). **Avaliação Educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

_____. **Avaliação institucional:** relato de uma experiência. Pontifícia Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Dissertação (Mestrado), PUC, SP, 1997.

KEMMIS, S. Action Research. In: **The Internacional Enciclopedia of Educacion**. T. HUSÉN e T .N. POSTLETHWAITE, EDS. Oxford: Pergamon Press, 1985.

KETELE, Jean-Marie.; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de Dados**. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUSHNER, Saville I. **Personalizing Evaluation**. Espanha: Editorial Morata, 2000.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LAKATOS, I. Methodology of scientific research programmes. In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, E. (ed.) **Criticisism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. **Depoimentos e Discursos:** uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro, 2005.

LEITE, Lúcia H. A. **A Pedagogia de Projetos em Questão**. Texto produzido a partir da palestra realizada no Curso de Diretores da Rede Municipal de Belo Horizonte, promovido pelo CAPE SMED em dezembro de 1991.

LEMKE, J. Analyzing verbal data: Principles, methods, and problems. In: B. Fraser & K. Tobin (Eds.). **International hnadbook of sicience education** (Pt. 2). Boston: Kluwer.

_____. **Textual politics:** Discourse and social dynamics. London: Taylor & Francis, 1995.

LÉVY, Pierre **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do cyperespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: 34 Literatura, 1996.

MACHADO, M. A. J. **A avaliação docente como processo de formação Contínua em serviço**. Pontifícia Universidade de São Paulo, Dissertação (Mestrado), PUC - São Paulo, 2007.

MACHADO, Nilson J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000

_____. **Ensaio Transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997

MCLEOD, Susan H. **Evaluating Writing Programs: Paradigms, Problems, Possibilities**. Disponível em: http://www.jacweb.org/Archived_volumes/Text_articles/V12_I2_McLeod.htm. Acesso em: 21 out. 2009.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, PT: Dom Quixote/Inst. Inovação Educacional, 1995.

Projeto: cooperação para melhoria da qualidade da educação básica no Brasil mediada pela uso de tecnologias da informação e da comunicação - Sub projeto: Formação de gestores escolares e tecnologias.Núcleo de Currículo e Formação da PUC/SP. Pontifícia Universidade de São Paulo, Programa Pós Graduação em Educação: Currículo. PUC, São Paulo, 2004.

NUTTIN, J. **Motivation et perspective d'avenir**. Presses Universitaires de Louvain, 1980 a.

_____. **Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action**, Paris: PUF, 1980 b.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, M. V. S. S. **Capital intelectual e criação de valor: um estudo com empresas latino-americanas (1993-2002)**. Universidade de Salvador, Departamento de Ciências Sociais da Universidade Salvador, Dissertação (Mestrado) 2003. Disponível em: <http://www.infiniaweb.com.br/albruni/orientados/dis_veronica.pdf>. Acesso em: 21 out. 2009

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Autores Associados, n. 114, novembro/2001.

PINTO, Álvaro Vieira **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 vol. 1

PROJETC MANAGEMENT INSTITUTE, Inc. **Um Guia do Conjunto de conhecimentos em Gerenciamento de Projetos**. Four Campus Boulevard, Newtown Square: Pennsylvania, 2004

PROJETO BRASIL E TEMPOS: 2007: 2015 e 2022. Disponível em: <http://www.nae.gov.br/doc/cenarios_prospectivos/03prospectiva.pdf>. Acesso em: 04 maio 2008.

REY, F. G. **La investigación cualitativa em psicologia.** São Paulo: Educ. 1999

RIBEIRO, GONÇALVES, F. O papel da investigação na educação (a influência do contexto). In: **Revista Portuguesa da Educação**, 5 (1). Braga Universidade do Minho, 1979.

RIOS, Mônica P. G. **Meta-Avaliação de docentes no Ensino Superior.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Tese (Doutorado), PUC, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. **Avaliações em Educação:** Novas Perspectivas. Porto, PT: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, P. As três lógicas da avaliação de Dispositivos Educacionais. In: ESTRELA,A.; RODRIGUES,P. (Org.) **Para uma fundamentação da Avaliação em Educação.** Lisboa: Colibri, 1995

ROSSI, Peter; FREEMAN, Howard. **Evaluation:** a systematic approach. 5. ed. Newbury Park: Sage, 1993. p. 488

SAINSAULIEU, R. **Les fonctionnements créatures, du participatif à l'expérimental.** Revue française de Gestion, 1982, 34, pp. 6-17

_____. **L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation,** Paris: Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1977.

SARTRE, J. P. **L'existencialismo est um humanismo.** Paris: Nagel, 1947.

_____. **O existencialismo é um humanismo.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAUL, Ana Maria **Avaliação Emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001

SCHOLZE, I.; ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B (org.) **Escola de gestores da educação básica:** relato de uma experiência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SCHÓN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SCHRAIBER, Lilia B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista Saúde Pública**, 29 (1): 63-74, 1995.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: R. E. Stake (Ed.) **Curriculum evaluation**. (American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, No. 1, pp. 39-83). Chicago: Rand MacNally, 1967.

_____. Goal-free evaluation. In: HOUSE, E.R (ed.) **School Evaluation: the politics and process**, Berkeley: MacCutchen, 1973. p. 319-328.

SILVA, Bento D.; GOMES, Maria J.; SILVA, Ana M. C. Dinâmica dos três Cs na avaliação em *e-learnin*: compreensão, confiança, complementaridade. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Bento Duarte. **A tecnologia é uma estratégia**. II Conferência Internacional Challenges '2001/Desafios' 2001. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/documentos/ctas/actchal2001/079Bento%20Silva%20839-859.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2010.

SILVA, Carlos A. F.; TANCMAN, Michele. A dimensão socioespacial do ciberespaço: uma nota. **Revista GEOgraphia**. v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/18/16>>. Acesso em: 21 out. 2009.

SILVA, Gustavo Tavares. **Gestão Pública e Transformação Social no Brasil**. I Congresso Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação e Política, ocorrido na Universidade Federal da Bahia – Salvador-BA, 2006. Disponível em: <http://www.politicohoje.com/politica/download.php?ARQUIVO=arquivo_65.doc> Acesso em: 02 maio 2008.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SLAUGHTER, R. **Cultural reconstruction in the post-modern word**. Journal of Curriculum Studies, 3, 255-270, 1989.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.25 n.88 especial, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (1987). **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, PT: Afrontamento, 1988.

STAKE, R. E. (ed.) **Evaluating the arts in education: a responsive approach**. Columbus: Merrill, 1975.

STAKE, R. E. Objectives, priorities, and other judgment data. **Review of Educational Research**, 40, 181-212, 1970.

STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation as enlightenment for decision making**. Columbus: Ohio State University Center, 1968.

SZYMANNSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TOLMAN, E. C. **Purposive behavior in animals and men**. New York, Irvington Publishers, 1932.

TOURAINE, A. **Sociologie de l'action**. Paris: Le Seuil, 1965.

VALENTE, J. A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação – repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina. **Tecnologias do Ensino: Implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALLIN, C.; RUBIN, Lígia C. B. Articulação Administrativa e Pedagógica na Gestão Escolar com o Uso de Tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; ALONSO, Myrtes. **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, FCC, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos quantitativos. Sua história na Sociologia e na Antropologia. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIGOTSKY, L. S. (et al). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Carol. **Evaluation research: methods of assessing program effectiveness**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972

WHOLEY, J. S. **Evaluation and effective public management**. Boston: Little Brown, 1983.

ANEXO:**I. Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias:**

Objetivo	1. Propiciar aos gestores escolares o domínio de recursos da tecnologia de informação e comunicação – TIC e a análise de seu papel e responsabilidade como educadores. O novo papel do professor e do aluno diante da inserção da TIC na escola.
Avaliação de Impacto	Houve desenvolvimento e aprimoramento das habilidades no uso do computador. Os participantes declaram que passaram a manusear os computadores e a usar as ferramentas do ambiente virtual com mais desenvoltura. Houve uma ampliação dos recursos utilizados. No início do Curso são apontados o uso de planilhas eletrônicas, de Internet, e do processador de texto. No final do Curso foram acrescentados a utilização de softwares, lista de discussão e ambientes virtuais. Os indicadores quantitativos e qualitativos apontam para um aprimoramento no uso das ferramentas. O professor da escola também ampliou o uso, quando os gestores declararam que, além de atividades burocráticas, passaram a utilizar as TIC como estratégia de ensino, no desenvolvimento de projetos com seus alunos e na publicação de páginas na Internet. Em relação aos alunos foi possível verificar um aumento importante na criação e publicação de páginas na Internet, na realização de tarefas e na construção de textos e apresentações.
Avaliação do Processo	Houve o desenvolvimento de uma nova visão sobre as possibilidades das tecnologias na gestão escolar, tanto pedagógica quanto administrativa, que contribuiu para o uso contextualizado e significativo das TIC. O Curso possibilitou a construção de um projeto de uso das tecnologias na escola, a ser implementado na realidade escolar. Houve mais desenvoltura no manuseio da máquina e das ferramentas do ambiente virtual.

Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	
Objetivo	2. Criar circunstâncias favoráveis para: o repensar da escola, seus limites e possibilidades; as potencialidades das TIC para o trabalho pedagógico e para simplificar o trabalho de gestão; o registro e a sistematização de informações; a utilização de sistemas de informações disponíveis para o acompanhamento das ações da escola e a tomada de decisões.
Avaliação de	O computador passou a ser utilizado em outros espaços além daqueles que se caracterizam por atividades burocráticas. Por

Impacto	<p>exemplo, nas secretarias das escolas indicadas no início do Curso. No final, locais como coordenação pedagógica, sala do professor, biblioteca e sala de aula são também elencados, o que pode sugerir que o computador passou a fazer parte de atividades pedagógicas e de gestão.</p> <p>Das 20 entrevistas realizadas nas escolas, 13 delas estão implementando ações do projeto elaborado durante o Curso.</p> <p>Das ações realizadas nas escolas, a convergência foi na organização administrativa dos dados referentes aos alunos (8 escolas).</p>
Avaliação do Processo	Houve a percepção de que a incorporação das TIC necessita articular saberes e integrar as diferentes tecnologias com as necessidades educacionais.

Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	
Objetivo	<p>3. Discutir a atuação do gestor como liderança da escola responsável: pela busca de condições para a construção de novos ambientes de aprendizagem com suporte nas TIC; pela criação de uma rede interna e externa de comunicação, pelo intercâmbio de idéias e experiências e desenvolvimento de trabalhos colaborativos; pela conscientização dos gestores sobre a importância da criação de equipes de trabalho para o desenvolvimento coletivo de um projeto de gestão das tecnologias da escola, articulado com o projeto político pedagógico; pela utilização das TIC para a descrição desse projeto, refletindo continuamente sobre o seu desenvolvimento e a proposição de alterações em seus rumos, conforme necessidades da comunidade.</p>
Avaliação de Impacto	<p>Apesar da incorporação de atividades não ter sofrido muitas variações antes e depois do Curso, foi registrado um aumento de pesquisa na internet, de utilização de softwares educacionais, da comunicação com a comunidade interna e externa, favorecendo o contato com a Secretaria Estadual de Educação e, em especial, a troca de experiências com outras escolas.</p> <p>Foram também implementadas outras ações: utilização de softwares educacionais, a elaboração de sites, a conexão com a Internet, a orientação para alunos e rede de comunicação entre gestores (5 escolas).</p> <p>A implementação das ações deve-se fundamentalmente à vontade política do gestor, que, em geral, puderam contar com a colaboração de alguns professores, tendo nos alunos-monitores uma ajuda importante.</p>
Avaliação do Processo	<p>Foi descoberto um novo conceito de gestão e houve percepção da importância da gestão democrática, a partir da reflexão sobre a prática pela troca de experiências favorecidas pelo Curso.</p> <p>Houve a possibilidade de realizar trabalhos on-line e comunicar-se por meio das TIC, utilizando as ferramentas do ambiente virtual</p> <p>Desenvolveu-se a consciência de que o uso das TIC tem que estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola.</p> <p>Houve dinamização e inovação dos trabalhos desenvolvidos pelos</p>

	gestores e pela equipe escolar.
--	---------------------------------

Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	
Objetivo	4. Incentivar o estabelecimento de mecanismos de interação e trocas colaborativas entre gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade, com o uso das TIC.
Avaliação de Impacto	
Avaliação do Processo	Houve a elaboração de projetos valorizando as parcerias e o trabalho coletivo. A utilização das TIC contribuiu para o desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar. Foi vivenciado o aprendizado em um processo compartilhado por meio de troca de experiências, da interação entre os participantes e do ambiente colaborativo. Houve respeito aos limites e dificuldades dos cursistas.

Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	
Objetivo	5. Utilizar os recursos da “Rede do Saber” (rede de comunicação com computadores e salas de videoconferência) para o acesso dos gestores às atividades da formação.
Avaliação de Impacto	A comunicação com distintos setores da Secretaria de Estado da Educação foi intensa, incluindo a Rede do Saber
Avaliação do Processo	Houve ampliação do uso da rede de comunicação com a Secretaria de Estado da Educação.

Relação entre ganhos e objetivos do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias	
Objetivo	6. Desenvolver novas metodologias de formação, condizentes com as necessidades contextuais, em parceria com os multiplicadores dos NRTE (Núcleo Regional de Tecnologia Educacional) da rede.
Avaliação de Impacto	
Avaliação do Processo	Não houve perda na qualidade do Curso, quando os supervisores assumiram a docência dos Cursos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)