



NOTA TÉCNICA

# PRINCÍPIOS PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Valéria Vernaschi Lima  
Romeu Gomes  
Eliana Claudia de Otero Ribeiro  
Sissi Marília dos Santos F. Pereira  
Roberto de Queiroz Padilha  
Marilda Siriani Oliveira  
Helena Lemos Petta

n<sup>o</sup> **3**

SÃO PAULO, 2016



**HOSPITAL  
SÍRIO-LIBANÊS**  
ENSINO E PESQUISA

**Ficha Catalográfica**  
**Biblioteca Dr. Fadlo Haidar**  
**Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa**

© Reprodução autorizada pelo autor somente para uso privado de atividades de pesquisa e ensino, não sendo autorizada sua reprodução para quaisquer fins lucrativos. Na utilização ou citação de partes do documento é obrigatório mencionar a autoria.

**N787** Nota técnica princípios para a avaliação educacional / Valéria Vernaschi Lima  
... [et al.]. – São Paulo: Hospital Sírio-Libanês, 2016.  
12p.

Série Nota Técnica. nº 3

ISBN: 978-85-66757-86-6

Vários autores: Valéria Vernaschi Lima; Romeu Gomes; Eliana Claudia de Otero Ribeiro; Sissi Marília dos Santos F. Pereira; Roberto de Queiroz Padilha; Marilda Siriani Oliveira; Helena Lemos Petta.

1. Avaliação educacional. 2. Prática pedagógica. 3. Gestão de ciência, tecnologia e inovação em saúde.

**NLM: WB 18 DB8**

# Princípios para a Avaliação Educacional

NOTA TÉCNICA NO 3/2016/IEP/HSL

Valéria Vernaschi Lima<sup>(a)</sup>  
 Romeu Gomes<sup>(b)</sup>  
 Eliana Claudia de Otero Ribeiro<sup>(c)</sup>  
 Sissi Marília dos Santos F. Pereira<sup>(d)</sup>  
 Roberto de Queiroz Padilha<sup>(e)</sup>  
 Marilda Siriani de Oliveira<sup>(f)</sup>  
 Helena Lemos Petta<sup>(g)</sup>

## 1. Introdução

Esta Nota Técnica (NT) tem por objetivo apresentar princípios para a avaliação em iniciativas educacionais na área da saúde, numa perspectiva transformadora. Ao considerarmos que:

(i) a prática educacional se fundamenta na relação entre o objeto a ser conhecido (conteúdos de aprendizagem - produtos sociais e culturais), o sujeito que aprende e o professor (agente mediador entre o sujeito e o objeto), de modo alinhado à teoria sociointeracionista da educação<sup>1,2</sup>,

(ii) a avaliação faz parte da prática educativa, sendo um dos elementos do currículo<sup>3</sup>, e

(iii) a avaliação deve ser considerada desde o planejamento e desenvolvimento de iniciativas educacionais até o acompanhamento dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, durante e após um programa educativo<sup>4</sup>,

partimos da premissa de que a avaliação deve ser concebida de forma a promover o desenvolvimento, facilitar a emergência de processos de transformação, não se reduzindo apenas à focalização de resultados determinados previamente a partir da lógica linear de causa-efeito<sup>5</sup>. Nesse sentido, ajudar as pessoas a aprender a pensar de forma valorativa pode ser mais duradouro do que uma avaliação orientada ao uso de achados específicos gerados durante a avaliação.

Uma avaliação voltada à transformação refere-se a um processo crítico, reflexivo e criativo numa dada realidade, visando mudanças e melhorias. Requer a ampliação de autonomia, a co-responsabilização e o desenvolvimento dos envolvidos. Dentre outras vantagens, favorece: (i) a captura da dinâmica do sistema, as interdependências e os entendimentos das interconexões que fundamentam os processos; (ii) a produção de entendimentos específicos e contextualizados que informam inovações quando geradas; (iii) a construção de novas medidas e mecanismos de monitoramento, visando o surgimento ou a evolução de metas; (iv) a promoção da aprendizagem voltada ao que está mudando e às respostas estratégicas; e (v) o desejo de aprender<sup>1</sup>.

Entende-se, nesta proposta, que a avaliação é uma atividade permanente e crítico-reflexiva do processo ensino-aprendizagem e da gestão de iniciativas educacionais, voltada ao acompanhamento e aos resultados do processo educacional. Objetiva a produção de avanços e de inovações para a prática educacional, detectando oportunidades e obstáculos. A partir da avaliação, deve-se realizar ações no sentido da melhoria do desempenho de professores, educandos e do desenvolvimento e resultados de programas educacionais.

(a) Doutora em Saúde Pública/USP. Mestre em Health Professionals Education/University of Illinois at Chicago. Professora Permanente do Mestrado em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos. Professora Colaboradora do Mestrado em Gestão de Tecnologia e Inovação em Saúde do Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa.

(b) Doutor em Saúde Pública/Fiocruz. Livre-Docente em Psicologia/UERJ. Mestre em Educação/UFF. Coordenador do Mestrado em Gestão de Tecnologia e Inovação em Saúde do Instituto de Ensino e Pesquisa.

(c) Doutora em Saúde Coletiva/UERJ. Mestre em Saúde Pública/Harvard University. Professora aposentada da UFRJ. Professora do Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês.

(d) Pesquisador Titular do IFF/FIOCRUZ. Pesquisador I do CNPq.

(e) Mestre em Saúde Pública. Docente do Departamento de Medicina da UFSCar.

(f) Doutor em Medicina Interna e Terapêutica/UNIFESP. Mestre em Saúde Pública/USP. Docente Permanente do Mestrado em Gestão da Clínica/UFSCar.

(g) Mestre em Saúde Coletiva/UEL e Professora colaboradora do Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa.

(g) Doutoranda do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade da Medicina da Universidade de São Paulo, Fellow na Harvard School of Public Health.

A presente proposta reflete a experiência do Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP/HSL) nesse campo. O IEP/HSL vem construindo um portfólio de estudos, realizações e pesquisas voltado à construção de processos e dispositivos de educação para profissionais da saúde, de produtos e de novas tecnologias em gestão e atenção à saúde. A busca de estratégias avaliativas tem sido uma das diretrizes para a elaboração de iniciativas educacionais de capacitação de profissionais da saúde, particularmente aquelas orientadas por competência.

## 2. Princípios

Como “princípios” definimos as bases estruturantes e os fundamentos que norteiam o exercício da prática avaliativa em programas educacionais, com vistas à transformação de práticas para a produção de uma educação emancipatória.

### PRINCÍPIO 1 - AVALIAÇÃO COMPREENDIDA COMO UM MODELO EXPLICATIVO

A avaliação – implícita ou explicitamente – costuma ser associada a julgamento. As pessoas facilmente – consciente ou inconscientemente – interpretam uma avaliação como um julgamento do seu valor e, por consequência, podem reagir negativamente à perspectiva de alguém que a avalia<sup>6</sup>. Frente a esse fato, Kiooeknab<sup>6</sup> propõe, baseado numa abordagem antropológica, que a avaliação seja vista como um modelo explicativo, uma vez que o significado primário da palavra explicação é esclarecer, explicar e interpretar, e adicionalmente significa desenvolver uma teoria ou princípio. Para esse autor, entender a avaliação como um modelo explicativo significa, dentre outros aspectos, compreender o processo avaliativo como uma descrição para esclarecer a situação atual e para desenvolver ideias que conduzam a resultados que são mais consistentes com os objetivos pretendidos do programa a ser avaliado.

Segundo Kiooeknab<sup>6</sup>, assim como os antropólogos evitam juízos de valor porque o seu objetivo é compreender, no modelo explicativo da avaliação tenta-se entender as relações entre os envolvidos na avaliação e os resultados pretendidos, começando pela aceitação da complexidade do que é para ser entendido e reconhecendo que um programa não é uma coisa inerte, mas uma interação de muitos elementos.

Nesse empreendimento de buscar a compreensão, todos os envolvidos nas atividades a serem avaliadas devem participar com suas versões, seus argumentos para que possam promover um entendimento que mais se aproxime do que se conseguiu desenvolver, tomando como referência o que se pretendia alcançar.

### PRINCÍPIO 2 - AVALIAÇÃO REFERENCIADA EM CRITÉRIOS PACTUADOS

A utilização de critérios como referência para a avaliação deve fundamentar os processos avaliativos para os quais não há a necessidade de ranquear ou hierarquizar os desempenhos (avaliação norma referenciada). Quando critérios são tomados como referência, ao invés dos desempenhos serem comparados entre si, estes são individualmente comparados ao critério ou padrão de excelência estabelecido.

A construção dos critérios a serem considerados como padrões pode seguir uma racionalidade positivista ou construtivista. Nesta Nota Técnica, abordamos a racionalidade construtivista, apoiada pela teoria sociointeracionista da educação. Nesse sentido, a própria leitura da realidade, assim como, a definição dos critérios a serem alcançados e avaliados se constituem num processo socialmente construído.

Nesse sentido, um dos formatos mais potentes para a construção e avaliação de critérios numa iniciativa educacional é a construção do perfil de competência do profissional a ser formado ou capacitado. Aqui, importa não apenas o conceito utilizado de competência como também o modo pelo qual o perfil de competência é construído. Segundo Perrenoud<sup>7</sup>, competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 15).

Cabe destacar que, existentes outros conceitos sobre competência que envolvem aspectos ou dimensões de natureza distintas. Em geral, esses conceitos vem sendo relacionados à formação profissional e ao trabalho, correspondendo a diferentes interesses. No campo da educação, as primeiras referências sobre competência focaram o aumento da eficiência e da produtividade, de modo orientado ao mercado de trabalho. Essa perspectiva é fundamentada pelas teorias comportamentalista da educação e taylorista da administração. Mudanças no mundo do trabalho têm questionado a pertinência dessa abordagem, em função da distância entre os perfis formados e as novas demandas e necessidades da sociedade. Também no mundo do trabalho, as rotinas rígidas, as tarefas repetitivas e a inflexibilidade dos postos de trabalho se mostraram obsoletas, contraproducentes e socialmente inaceitáveis<sup>8</sup>.

Para Schwartz<sup>8</sup>, competência deve ser compreendida como uma metacapacidade representada por uma constante relação entre os elementos que a constituem: o saber científico, também chamado de codificado ou protocolar; o saber singular, relacionado às especificidades de cada situação; e os valores, definidos pelo contexto e pelo trabalho coletivo.

Considerando essa breve contextualização, o conceito de competência utilizado nesta nota técnica a considera segundo uma dimensão dinâmica, que expressa o:

“desenvolvimento de capacidades ou atributos (cognitivos, psicomotores e afetivos) que, combinados, conformam distintas maneiras de realizar, com sucesso, as ações essenciais e características de uma determinada prática profissional. Assim, diferentes combinações podem responder aos padrões de excelência que regem essa prática profissional, permitindo que as pessoas desenvolvam um estilo próprio, adequado e eficaz para enfrentar situações profissionais familiares ou não familiares. Essa abordagem, considerada holística, precisa ser construída no diálogo entre a formação e o mundo do trabalho, na qual as práticas profissionais são desenvolvidas” (p. 371)<sup>9</sup>.

Em relação aos marcos teóricos presentes nessa definição, destacamos a concepção construtivista, a perspectiva integradora ou holística, e a abordagem dialógica de competência. Segundo a concepção construtivista<sup>10</sup>, o trabalho e o desenvolvimento dos profissionais nele inseridos são o ponto central e de partida para a investigação de competência. A perspectiva holística e integradora<sup>11</sup> de competência fundamenta uma releitura articulada das capacidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais que devem ser mobilizadas para o enfrentamento dos problemas prevalentes da prática. Finalmente, a abordagem dialógica<sup>9</sup> no processo de construção de competência garante a participação de distintas perspectivas sobre o que significa ser competente. Por meio da dialogia, a produção de um perfil a ser alcançado deve ser produto de uma construção social, definida na interação dialógica, ao mesmo tempo ambígua e complementar, entre escola-trabalho; sociedade-escola e indivíduo-profissão; trabalhadores-organizações. Essas interações possibilitam a produção de uma meta síntese, que representa os critérios possíveis de serem pactuados pelos diferentes atores e interessados.

A construção de perfis de competência profissional nas iniciativas de ensino do IEP/HSL parte da investigação das práticas de profissionais considerados competentes numa determinada profissão e indicados por atores relevantes dessa área. O objetivo dessa investigação é produzir diálogos entre diferentes práticas, no sentido da construção de um metaponto de vista<sup>12</sup> a ser pactuado<sup>13</sup>. Os perfis de competência delimitam o campo de atuação profissional por meio da combinação de áreas de competência, detalhadas por ações-chave e respectivos desempenhos.

Como a competência não deve ser reduzida a uma só dimensão, nem tampouco a um só instrumento, a adoção desse princípio representa um relevante desafio para as instituições de ensino. No campo da formação médica, por exemplo, há estudos que partem de matrizes teóricas para avaliar a competência profissional. A pirâmide de Miller<sup>14</sup> é uma das referências para a avaliação nesse campo de formação. Nessa pirâmide, o autor estratifica os métodos de avaliação de acordo com os desempenhos que se quer avaliar, em quatro níveis: “sabe”, “sabe como”, “demonstra” e “faz”. Assim, os dois primeiros estratos que se encontram na base da pirâmide seriam avaliados por meio de instrumentos voltados à verificação de conhecimentos ou a sua aplicação, enquanto os outros dois, que se encontram no ápice da pirâmide, seriam melhor avaliados por meio de instrumentos que envolvessem situações simuladas ou reais.

Epstein e Hundert<sup>15</sup> também apresentam um modelo de competência para a formação médica que pode servir de referência para se planejar focos e instrumentos de avaliação. No sentido de destacar a complexidade que um perfil de competência profissional, os autores apresentam um quadro com sete dimensões e os respectivos elementos que a integram a formação em saúde:

- cognitiva (com aspectos relacionados à aquisição do conhecimento, como por exemplo informações gerenciais e reconhecimento de lacunas no conhecimento);
- técnica (envolvendo habilidades de exame físico e realização de procedimentos);
- integrativa (envolvendo aspectos como incorporação de bases científicas, raciocínio clínico e tomada de decisão);
- contextual (referindo-se a aspectos ligados à temporalidade e à espacialidade);
- relacional (envolvendo aspectos como habilidades de estabelecer relações e uso da escuta);
- afetiva (focalizando aspectos como ética profissional, atitudes voltadas para a sensibilidade frente à diversidade, dentre outros) e
- hábitos mentais (integrando aspectos como a atenção e a curiosidade crítica).

Levando em conta as múltiplas dimensões da competência, para a aplicação desse princípio, as avaliações referenciadas em perfil de competência devem analisar seus elementos constitutivos, de modo integrado e sem subordinações, a saber: (i) a realização das ações definidas no perfil profissional; (ii) as capacidades mobilizadas para a realização dessas ações; (iii) o contexto no qual as ações foram realizadas; e (iv) os critérios de excelência, singularizados segundo contexto. De modo coerente ao segundo princípio avaliativo, uma combinação de indicadores se faz necessária para contemplar os distintos elementos da competência.

### PRINCÍPIO 3 - AVALIAÇÃO ANCORADA NUMA COMBINAÇÃO DE INDICADORES

Avaliar iniciativas educacionais envolve uma salutar imbricação de diferentes propósitos e demandas que – em determinadas situações – implicam caminhar para além da compreensão, sem a dispensar. Nesse sentido, a adoção de indicadores para a avaliação pode ser uma alternativa para se obter tal imbricação.

Os indicadores possibilitam transformar objetivos em aspectos que tanto podem ser dimensionados/mensurados, quanto compreendidos/interpretados<sup>16</sup>. Definir indicadores significa definir os referentes empíricos que permitam medir ou inferir de forma válida os objetivos das ações propostas<sup>16,17</sup>. Certamente, não se trata de uma análise que possa prescindir da inclusão reflexiva dos contextos sócio-políticos em que estes processos ocorreram, das ações dos atores e das condições estruturais em se deram.

Os indicadores podem ser classificados como quantitativos e qualitativos. Os quantitativos referem-se a aspectos tangíveis que podem ser observáveis e mensuráveis, enquanto os de natureza qualitativa relacionam-se aos aspectos intangíveis da realidade, atributos que só podem ser indiretamente captados<sup>18,19</sup>.

Em relação à distinção entre as dimensões quantitativa e qualitativa da avaliação, Howe<sup>20</sup> observa que o debate não se relaciona apenas à medição ou não-medição. Para esse autor, essa distinção envolve distintos paradigmas epistemológicos e diferentes métodos que, na prática educacional podem coexistir, mesmo porque a abordagem qualitativa pode envolver aspectos quantitativos.

Segundo as considerações de Demo<sup>21-23</sup>, quantidade e qualidade são aspectos indissociáveis que integram a educação e a avaliação da qualidade envolve tanto uma dimensão formal ligada ao domínio tecnológico, quanto política, voltada à cidadania. Para esse autor<sup>21</sup>, com a avaliação qualitativa pretende-se ultrapassar a dimensão quantitativa sem, no entanto, dispensá-la. Segundo ele<sup>22</sup>, a avaliação qualitativa: (i) valoriza mais o processo do que o produto; (ii) focaliza a produção de uma grande variedade de textos (escrita, desenhos, imagens, sons etc.); (iii) pode observar se os textos se configuram enredos (começo, meio e fim) de um estética própria.

Na formulação de indicadores, é importante levar em conta: (a) critérios que expressem relevância, eficiência, eficácia e efetividade<sup>24</sup>; (b) concepções, interesses e enfoques das organizações e atores envolvidos; (c) o contexto; o modo de gestão e os recursos<sup>19</sup> e (d) os critérios de validade de predição (sensibilidade, especificidade), operacional (viabilidade, factibilidade) e de conteúdo (abarca o que se quer medir? é coerente com o objetivo?)<sup>25</sup>.

Os indicadores devem ainda: (a) se ater às especificações que permitam comparabilidade; (b) ser regulares para que em séries temporais expressem tendências; (c) ser pactuados por grupos e instituições que os utilizam e (d) ser acessíveis a uma audiência ampla, de modo a favorecer o acompanhamento do desempenho de instituições, políticas públicas ou programas que recebam financiamento público<sup>19</sup>.

A diversificação e a triangulação de métodos e fontes de informação são estratégias voltadas à combinação de indicadores no processo avaliativo. Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico [...] significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação<sup>26</sup>. No campo da navegação, triangulação se refere a uma forma simples de determinar a posição de um ponto C, usando como referência dois pontos, A e B. Em ciências sociais, a triangulação pode ser entendida como confronto ou diálogo entre métodos, fontes e pesquisadores. Esse recurso pode servir para que uma pesquisa qualitativa obtenha maior validade<sup>27</sup> (p. 28).

## PRINCÍPIO 4 - AVALIAÇÃO VÁLIDA E CONFIÁVEL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

No tocante à avaliação educacional, os instrumentos utilizados devem contemplar a melhor relação entre validade e confiabilidade, ajustada à concepção construtivista do processo avaliativo. Para tanto, as características de validade e confiabilidade<sup>28</sup>, definidas segundo um enfoque positivista, devem ser significadas numa perspectiva construtivista<sup>13</sup>.

Segundo o paradigma positivista, a validade de um instrumento de avaliação é uma medida de valor atribuída em função da interpretação dos resultados obtidos e indica o grau de adequação, significado e utilidade desses resultados em relação ao que se deseja avaliar. A validade é a mais importante qualidade de um instrumento de avaliação, sendo inferida partir de evidências quando: (i) o conteúdo avaliado aborda situações prevalentes e relevantes; (ii) as capacidades verificadas estimam/predizem desempenhos futuros; (iii) o instrumento verifica as capacidades a serem avaliadas; e (iv) a avaliação promove motivação para a melhoria do desempenho<sup>28</sup>.

Ainda segundo esse paradigma, a confiabilidade, fidedignidade ou consistência de um instrumento de avaliação se refere aos possíveis erros de medida dessa avaliação. Diz respeito à consistência dos resultados observados que devem refletir diferenças entre os desempenhos e não outras variações. A reprodutibilidade dos resultados determina o grau de consistência desses. Os erros de medida podem estar relacionados aos avaliadores (capacitação, fatores físicos e afetivos e ambientais); aos avaliados (fatores físicos e emocionais e experiência prévia com o instrumento); e aos elementos relacionados ao ambiente/cenário. Um coeficiente de confiabilidade baixo pode ser devido a um teste com poucas questões, inadequadas condições de aplicação ou um baixo grau de concordância entre avaliadores<sup>28</sup>.

Numa perspectiva construtivista, a credibilidade corresponde e amplia as características de validade e a confirmabilidade, por sua vez, ajusta as características de confiabilidade. Na credibilidade, o foco recai no estabelecimento de uma correspondência relacionada às realidades construídas, a partir da pactuação de critérios<sup>13</sup>. Nesse sentido, não há uma única “realidade” objetiva, independente daqueles que a observam e, conforme explicitado no segundo princípio, deve-se buscar a construção e validação do que os envolvidos consideram como padrões ou critérios de excelência a serem alcançados.

Na confirmabilidade, deve-se buscar confirmar, com auditores ou revisores externos, a coleta dos dados brutos e os processos usados para interpretá-los. Nesse sentido, para além da garantia de objetividade do paradigma convencional, centrada numa aplicação “adequada” dos métodos, faz-se necessária a “confirmação de que a obtenção dos dados, as interpretações e os resultados da [avaliação] estão enraizados em contextos e pessoas que não [apenas] o avaliador”<sup>13</sup> (p.269). Essa verificação pode ser realizada por meio de uma auditoria de confirmabilidade.

## PRINCÍPIO 5 - AVALIAÇÃO DA TRÍADE ESTRUTURA-PROCESSOS-RESULTADOS NUMA PERSPECTIVA PROCESSUAL

Na área da saúde, Donabedian<sup>29</sup> destacou a articulação das avaliações focadas em “estrutura, processos e resultados”, com foco na qualidade do cuidado. Transferida para a área educacional, essa abordagem implica a análise do projeto educacional e de sua tradução nas práticas educativas. Como “estrutura” podem ser considerados os recursos físicos, humanos, materiais e financeiros necessários à produção de uma intervenção, considerando-se uma necessidade social. A estrutura corresponde às características mais estáveis do programa, envolvendo desde a estrutura física e materiais educacionais até a capacitação dos educadores e a organização da iniciativa educacional.

Para Hammer e Champy<sup>30</sup>, “processos” representam um conjunto de atividades sequenciais que resultam num serviço ou bem para um grupo de pessoas, podendo ser analisados do ponto de vista técnico ou administrativo.

A tradução de “resultado” para a área educacional corresponde ao produto de uma determinada formação, considerando-se o perfil de competência como critério, assim como a satisfação de padrões de excelência e expectativas. Aqui, resultado incorpora os sistemas de valores dos envolvidos, uma vez que, potencialmente, o perfil de competência a ser alcançado também deve ser construído pela produção de meta pontos de vista, a partir da investigação de práticas consideradas competentes<sup>31</sup>.

Na tríade estrutura-processo-resultado<sup>32</sup>, os indicadores definidos para coleta e interpretação de dados devem guardar coerência e ser construídos de modo a favorecer relações analíticas entre os currículos prescrito, planejado, vivido e avaliado<sup>3</sup>. A perspectiva processual do currículo, definida por Sacristan<sup>3</sup>, permite a identificação de contradições e coerências existentes entre a intenção e a prática.



O currículo prescrito expressa mais os desejos do que a realidade e representa um conjunto de princípios, as concepções filosóficas e educacionais e a cultura da instituição. O currículo planejado é a tradução do currículo prescrito nos planos específicos e em suas unidades funcionais, expressas em cadernos, guias, manuais e materiais destinados aos docentes e educandos. O currículo organizado contempla as condições para a realização da prática educativa (recursos educacionais, infraestrutura e apoio administrativo). O currículo desenvolvido e o currículo avaliado representam a experiência educativa real, representada pela prática educacional. É nas avaliações que o currículo expressa o que tem maior valor, evidenciando o que se espera como resultado da intervenção educacional.

## PRINCÍPIO 6 - AVALIAÇÃO OPORTUNA E SOCIALMENTE COMPROMETIDA

Considerando-se o processo ensino-aprendizagem ou o desenvolvimento de um programa educacional, o momento no qual são produzidos os retornos avaliativos define o caráter formativo ou somativo da avaliação. Para Scriven<sup>33</sup>, o primeiro produz informações avaliativas que possibilitam um diagnóstico ou uma análise do processo, focalizando: alternativas para melhoria; redução de desperdício e retrabalho; identificação de limitações ou obstáculos e de conquistas ou oportunidades para a criação e inovação. Nesse sentido, a avaliação deve ser oportuna para gerar ajustes, ainda em processo.

O caráter somativo da avaliação objetiva dar visibilidade aos tomadores de decisões, aos consumidores e à sociedade sobre os potenciais resultados de um determinado serviço ou programa<sup>34,35</sup>. Nesse contexto, a avaliação considerada de quarta geração, amplia as perspectivas de mensuração, descrição e emissão de juízo de valor que, respectivamente, caracterizam as três gerações precedentes, para abarcar a “negociação”<sup>13</sup>.

Por envolver pessoas, na quarta geração, o paradigma positivista, predominante nas anteriores, é relativizado, uma vez que se entende que não há uma única realidade objetiva a ser observada, medida, descrita e julgada. Para além disso, também não há avaliadores neutros e independentes ou separados dos objetos a serem avaliados<sup>13</sup>. Considerando essa interação entre pessoas e dessas com o mundo, a quarta geração da avaliação se fundamenta em dois eixos: num enfoque responsivo e numa metodologia construtivista. Ambos tem, em comum, a consideração do outro como um sujeito legítimo<sup>36</sup>. Quando considerados legítimos, os distintos valores e sentidos que esses sujeitos atribuem à realidade são levados em conta. Ao considerarmos essa diversidade, favorecemos que o processo avaliativo adquira um caráter emancipatório, uma vez que favorece a participação política, promove o diálogo entre diferentes interesses e requer a reflexão sobre qual realidade pretendemos construir e alcançar. Desse modo, uma avaliação socialmente comprometida deve: (i) incluir a atribuição de sentidos/significados dos distintos atores envolvidos; (ii) considerar o contexto e dialogar os diferentes sentidos e significados; (iii) buscar, por meio da negociação, as melhores pactuações para uma construção de critérios a serem alcançados.

## PRINCÍPIO 7 - AVALIAÇÃO COMO CULTURA

Esse princípio diz respeito à produção de cultura, por meio das práticas instituídas no cotidiano das atividades educacionais. Para Cesnik e Beltrame<sup>37</sup> “cultura é o elemento primordial que dá unidade a uma sociedade e se cria com base em relações que fazem sentido nesse contexto. A cultura define a sociedade pela capacidade que ela desenvolve de criar elementos que permitem à própria sociedade se reconhecer” (p.4).

Ao estabelecermos um sistema de conhecimentos, ideologia, valores, leis e normas, construímos padrões culturais que podem ser reproduzidos ou transformados. Nesse sentido, uma das metáforas utilizadas por Morgan<sup>38</sup>, para caracterizar as organizações, as considera como um fenômeno cultural. Fazendo uma transposição dessa metáfora para o mundo da educação, a avaliação, mais do que o próprio projeto pedagógico, ocupa um importante lugar no estabelecimento de uma cultura educacional, definindo papéis, valores e prioridades. De modo bastante objetivo, a avaliação acaba orientando as aprendizagens por definir a aprovação ou reprovação numa determinada iniciativa educacional. Consequentemente, o sistema de avaliação responde por um dos principais recursos reguladores das relações entre docentes e educandos e desses com as escolas.

Nesse sentido, uma avaliação transformadora e democrática contribui para a instituição de uma cultura distinta daquela produzida por um modelo unidirecional, autoritário e punitivo. A constituição de uma cultura de avaliação que garanta a pactuação de critérios, a participação de todos os envolvidos, a diversificação e triangulação de fontes e métodos, o asseguramento da coerência interna e externa do sistema e a continuidade e sistematização dos processos avaliativos tende a favorecer o caráter emancipatório do pensamento valorativo.

### 3. Considerações Finais

Os sete princípios para a avaliação educacional buscam orientar uma prática avaliativa baseada na abordagem construtivista da educação<sup>1,2</sup>. Para tanto, requer o deslocamento das práticas educacionais convencionais para práticas que coloquem as necessidades de aprendizagem dos educandos no centro do processo ensino-aprendizagem, sendo docentes e escolas mediadores desse processo. Nesse sentido, somente com o envolvimento dos diferentes participantes e a promoção do diálogo entre distintas perspectivas poderemos construir uma avaliação que potencialize o processo social e político, inerente a essa ação, na direção de uma prática transformadora da realidade.

### 4. Referências

- 1- Vygotsky LS. A formação social da mente. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
- 2- Freire P. Educação como prática de liberdade. 22ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1996.
- 3- Sacristán JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ªed. Campinas: Autores Associados; 1998.
- 4- Worthen BR, Sanders JR, Fitzpatrick JL. Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. 2nd ed. New York: Longman Publishers; 1997.
- 5- Patton MQ. Evaluation for the way we work. Nonprofit Quarterly; 2006. Disponível em: file:///Users/romeu/Downloads/8233067-Michael-Quinn-Patton-Developmental-Evaluation-2006.pdf. Acesso em 03 fev 2016.
- 6- Kioeknab KL. The explication model: an anthropological approach to program evaluation. In: Madaus GF, Scriven MS, Stufflebeam DL, edits. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing; 1993. p. 349-355.
- 7- Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed; 2000.

- 8- Schwartz Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educ. Soc.* 1998 [on line]; 19(65):101-140. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>. Acesso em 15 dez 2015.
- 9- Lima VV. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface (Botucatu)* 2005; 9(17):369-379.
- 10- Zarifian P. O Modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac; 2002.
- 11- Hager P, Gonczi A. What is competence? *Medical Teacher* 1996; 18 (1):15-8.
- 12- Morin E. Por uma reforma do pensamento. In: Pena-Veja A e Nascimento EP (org). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond; 1999.
- 13- Guba EG, Lincoln YS. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Ed. Da Unicamp; 2011.
- 14- Miller GE. The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med* 1990; 65 (Supplement): S63-7.
- 15- Epstein RM, Hundert EM. Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*. 2002; 287:226-35.
- 16- Assis DG, Deslandes SF, Minayo MCS, Santos NC. Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER (org). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. p. 105-32.
- 17- Cohen E, Franco R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Editora Vozes; 1994.
- 18- Deslandes SF, Lemos MP. Construção participativa de descritores para avaliação dos núcleos de prevenção de acidentes e violência, Brasil. *Rev Panam Salud Publica*. 2008; (24)(6):441–8.
- 19- Minayo MCS. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *REBEM*. Rio de Janeiro 2009; 33 (1/supl. 1): 83-91.
- 20- Howe KR. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher* 1988; 17(8): 10-16.
- 21- Demo P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. *Perspectivas* [on line] 2005; 4(7): 106-115. Disponível em: [http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista\\_antiga/article/view/241](http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/241). Acesso em 18 dez 2015.
- 22- Demo P. *Avaliação Qualitativa*. Campinas: Autores Associados; 2002.
- 23- Demo P. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2012. 28 p. (Série Documental. Textos para Discussão)
- 24- Scaratti D, Calvo MCM. Indicador sintético para avaliar a qualidade da gestão municipal da atenção básica à saúde. *Rev. Saúde Pública* 2012; 46(3): 446-455.
- 25- Organização Pan-Americana da Saúde. Indicadores de Salud: elementos básicos para el análisis de la situación de salud. *Boletín Epidemiológico* 2001; 22(4): 1-5.

- 26- Minayo MCS. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, organizadoras. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.
- 27- Gomes R. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; 2014
- 28- Gronlund NE. Assessment of student achievement. 6th ed. Boston: Allyn and Bacon; 1998.
- 29- Donabedian A. The Definition of Quality and Approaches to its Assessment (Explorations in Quality Assessment and Monitoring, volume I). Ann Arbor, Health Administration Press; 1980.
- 30- Hammer M, Champy J. Reengineering the corporation. New York: HarperBusiness; 1994.
- 31- Lima VV, Ribeiro ECO, Padilha RQ, Gomes R. Processo de construção de perfil de competência de profissionais. Série Nota Técnica no. 1. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; 2014.
- 32- Gomes R, Lima VV. Princípios para a avaliação nos serviços de saúde. In: Silva RM, Jorge MSB, Silva Júnior AG (orgs). Planejamento, gestão e avaliação nas práticas de saúde. Fortaleza: EdUECE; 2015. p. 323-354.
- 33- Scriven M. The methodology of evaluation. In: Tyler R, Gagne R, Scriven M. Perspectives in curriculum evaluation. AREA Monograph Series – Curriculum Evaluation, Chicago: Rand McNally and Co.; 1967. p. 38-83.
- 34- Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.
- 35- Hernandez D. Políticas de certificación de competencias em América Latina. In: CINTERFOR. Competencia Laboral y valorización del aprendizaje. Montevideo: Cinterfor/OIT. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, n. 152; 2002
- 36- Maturana H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005.
- 37- Cesnik FS, Beltrame PA. Globalização da cultura. Barueri: Manole; 2005.
- 38- Morgan G. Imagens da organização. 2. ed. São Paulo: Atlas; 2002.