

APRESENTAÇÃO

O presente texto pretende ser uma sistematização de conceitos e referências metodológicas a serviço da formação do gestor de processos comunicacionais enquanto planejador e avaliador de planos, programas e projetos na área da comunicação.

Para elaboração das unidades valemo-nos quer da experiência possibilitada pelo contato com os projetos de educação para a comunicação empreendido na América Latina por Organizações Não Governamentais e Universidades quer pela assessoria acadêmica fornecida ao planejamento e à avaliação de programas e projetos de comunicação desenvolvidos, no Brasil, por editoras, centros de capacitação, instituições de ensino e agências de informação.

O trabalho se subdivide-se em dois capítulos:

I - O Planejamento em Comunicação

II - A Avaliação em Comunicação

O capítulo referente ao "Planejamento em Comunicação" tomou como base o texto de Juan Diaz BORDENAVE e Horácio Martins de CARVALHO, *Comunicação e Planejamento* (Paz e Terra, 1979), enquanto para o tema da "Avaliação em Comunicação", utilizamos o capítulo inicial da nossa tese de livre-docência, (ECA/USP, 1991).

O texto mantém-se no nível teórico, cabendo ao professor que ministrar o *Núcleo Planejamento e Avaliação de Projetos de Comunicação* fazer sua crítica e adaptações assim como os acréscimos indispensáveis para adequar o conteúdo à especificidade do projeto de cada centro capacitador.

Ismar de Oliveira Soares

ECA/USP

Planejamento de Processos de Comunicação e Cultura

SUMÁRIO

1- A natureza política do Planejamento

1.1 – Introdução

1.2 - Planejar: o papel do Gestor de Processos Comunicacionais

1.3 - Para quem se planeja?

1.4 - Planejamento da comunicação:

1.4.1 - Atitudes na elaboração de planos, programas e projetos,

1.4.2 - Princípios metodológicos

2 - Conceito e Instrumentos do Planejamento

2.1 - Conceituação

2.2 - Responsabilidades no Planejamento

2.3 - Instrumentos do Planejamento

2.3.1 - relacionados ao diagnóstico

2.3.2 - relacionados à tomada de decisões

2.3.3 - relacionados à descrição do planejamento

2.3.4 - relacionados ao acompanhamento e controle

2.4 - Procedimentos do Planejameto

2.4.1 - Definição de diretrizes e objetivos

2.4.2 - Fixação de metas globais e setoriais provisórias

2.4.3 - Elaboração de programas setoriais

2.4.4 - Elaboração de projetos específicos

2.4.5 - Elaboração definitiva do plano

2.4.6 - Redação do documento final

2.5 - Procedimento do Planejamento Ascendente ou Participativo

2.6 - Procedimentos do Planejamento sem plano

3 - O Projeto em comunicação

3.1 - Concepção do Projeto

3.2 - Elaboração do Orçamento

4 - Procedimentos do Planejamento sem Plano

5 - Planejamento da Avaliação

1. A natureza política do Planejamento

1.1 – Introdução

As práticas tradicionais de planejamento são identificadas por BORDENAVE e CARVALHO como uma "engenharia de alienação", o que significa dizer que, para muitos setores, o simples fato de se armar esquemas de planejamento sem a necessária seriedade profissional e a adequada vigilância com relação às necessidades reais de sua realização e aos fundamentos teóricos e metodológicos que os devem sustentar pode levar ao engodo de que "basta planejar para se ter progresso":

A simples abordagem metodológica do processo de planejamento, como uma das lógicas possíveis de estímulo à ação social racionalizada, poderia induzir o leitor a uma visão ingênua, e por que não dizer mitológica, do papel que representa o planejamento como instrumento de modernização da organização social. Daí, a abordagem política do planejamento¹.

Segundo os mesmos autores, *"planejar é uma opção de classe: na sociedade capitalista nunca se ouviu falar de planos, programas e projetos partindo dos operários ou de camponeses. Há, isso sim, planos, programas e projetos que induzem - com maior ou menor grau de participação democrática - a população, objeto da ação, a uma participação consentida. Todavia, só pode praticar "socialmente" o planejamento a classe social possuidora dos meios de produção, pois é ela, nessa situação de acumuladora dos excedentes da produção social, a que pode dispor (decidir), enquanto proprietária, sobre os recursos disponíveis. Nessa condição, a força de trabalho desprovida dos meios de produção passa a ser apenas um recurso disponível, no mercado capitalista, aos proprietários dos meios de produção².*

BORDENAVE e CARVALHO chamam a atenção, na verdade, sobre a dificuldade em se conceber e desenvolver projetos a partir da ótica de uma gestão democrática e humanizadora de processos comunicacionais, uma vez que toda tentativa de proposição do planejamento da comunicação como procedimento auxiliar da prática humana libertadora padecerá de inúmeras distorções destacando-se, de antemão, entre elas, a própria dificuldade conceitual de se estabelecer marcos de referência para a comunicação libertadora. A fala dos autores situa-se no tempo em que o discurso sobre a comunicação alternativo-popular tinha audiência. Imaginamos que hoje as dificuldades ainda são maiores, num momento em que o pensamento neo-liberal torna-se hegemônico, desqualificando todo o esforço no sentido de se ver os fenômenos da comunicação para além da ótica do mercado.

¹ - BORDENAVE, Juan Diaz & CARVALHO, Horácio Martins, *Planejamento e Comunicação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 137.

² - Idem, p. 146.

Frente ao exposto, torna-se necessário um permanente cuidado epistemológico e uma busca contínua de coerência ideológica na implementação de processos de planificação da comunicação. Este é o principal papel do gestor de processos comunicacionais.

1.2 - Planejar: o papel do Gestor de Processos Comunicacionais

Para uma melhor explicitação da natureza da política do Gestor de Processos Comunicacionais a serviço de uma prática de comunicação humanizadora, torna-se indispensável identificar os campos de atuação do comunicador como "planejador". Algumas alternativas de sua atuação profissional podem ser assim enunciadas:

- a) o comunicador participando de equipes profissionais de elaboração e controle de políticas nacionais (ou regionais) de comunicação;
- b) o comunicador desenvolvendo atividades profissionais relacionadas com aquilo que várias agências internacionais de desenvolvimento denominaram de "componentes de comunicação dos projetos de desenvolvimento";
- c) o comunicador em situação de docência ou de pesquisa elaborando programas³ e/ou projetos⁴ de ensino e de pesquisa em comunicação;
- d) o comunicador situado numa empresa governamental ou privada, como responsável ou participante de uma equipe interprofissional para a elaboração e implantação (administração do programa ou do projeto) de programas ou projetos específicos (sejam rádio, TV, jornal, etc.);

³ - O Programa, quer de intervenção cultural quer de pesquisa acadêmica, é um componente de um plano global, ou seja, uma subdivisão que permite agrupar decisões por áreas de ação semelhantes sob o mesmo título. Por exemplo: Um **Plano** de Formação para a Cidadania do Ministério da Educação pode subdividir-se em em dois Programas: 1^o. "**Programa** de educação formal através da rede escolar"; 2^o. "**Programa** de educação não formal através da rede de emissoras educativas".

⁴ - O projeto se refere sempre à produção de determinado bem ou serviço. É específico, pormenorizando uma operação individual em todos os seus detalhes econômicos e técnicos. Exemplo: o "Programa de educação não formal através da rede de emissoras educativas" poderá ser desdobrado em inúmeros projetos, cada um deles representando um conjunto de ações específicas, no caso, inúmeras séries televisivas, destinadas ao desenvolvimento de conteúdos específicos.

- e) o comunicador desenvolvendo atividades de assessoria para o sistema de educação (planejamento de ações no campo da "educação para a comunicação) junto a departamento ou setores de Secretarias de Educação ou de Cultura, editoras, emissoras de rádio ou de TV, ou ainda, junto a professores e alunos em sala de aula;
- f) o comunicador planejando e avaliando planos, programas e projetos de Organizações Não-Governamentais no campo da educação e da cultura;
- g) o comunicador inserido numa comunidade colocando o seu saber tecnológico à disposição da população para que ela pratique uma comunicação mediatizada por veículos de "media" ou de alcance comunitário (o comunicador como assessor do Movimento Popular).

Em cada uma destas funções, o Gestor de Processos Comunicacionais necessita colocar-se o problema de sua funcionalidade histórica: *para quem ele planeja?*

1.3 - Para quem se planeja?

Na verdade, a problemática do planejamento da comunicação pode ser ampliada ao se mudar o enfoque tradicionalmente dado ao problema. Assim, ao invés de apenas situar-se o comunicador nas áreas de intervenção profissional oferecidas pela sociedade à sua função operacional, pode ele indagar-se sobre sua função social e sobre os procedimentos relacionados à sua intervenção na sociedade.

Ser-lhe-á, assim, ao Gestor de Processos Comunicacionais, descobrir que *"o planejamento da comunicação não se restringe a aumentar a eficiência e eficácia das relações de produção vigentes na sociedade. Pode, o que é bem provável, ensejar que a prática da comunicação só se efetivará caso essas relações sejam alteradas. Portanto, a perspectiva da racionalidade da ação é descartada para buscar-se uma politização da ação enquanto prática libertadora do homem e base fundamental para o estabelecimento da comunicação social. O planejamento, portanto, estará dependente dessa perspectiva mais abrangente"*⁵.

⁵ - Idem, p. 147.

A partir deste referencial teórico que alerta para a necessária adequação à prática social de uma comunicação que se espera participativa, democrática e libertadora, o uso da comunicação pode significar, do ponto de vista do planejamento, distintas situações, cada uma delas abrangendo determinada complexidade e trazendo internamente contradições diferentes.

Podemos considerar, fundamentalmente, como exemplos, duas situações teoricamente antagônicas:

- 1º Partir o Gestor do pressuposto de que a comunicação se reduz apenas a um conjunto de meios ou instrumentos a serviço da difusão de informações e da persuasão de grupos humanos. Trata-se de uma definição estreita e reducionista, mesmo quando a causa é socialmente válida, pois presume que o gestor de processos comunicacionais não passará de um assessor técnico de programas conduzidos desde uma perspectiva descendente e fechada⁶. No caso, cabe-lhe promover o questionamento desta postura, na tentativa de ampliar os sujeitos dos processos de planejamento;
- 2º Partir do reconhecimento da natureza mediática do fenômeno comunicacional que revela o caráter fundador de fenômenos sociais próprio do ato de comunicar-se e dos vários processos que tornam possível a comunicação humana. Nesse sentido, caberá ao Gestor de Processos Comunicacionais reafirmar o caráter democrático da comunicação e consolidar a expectativa de que a palavra pertence a todos os interessados no processo de planejamento. Para tanto, será oportuno que se preocupe em:
 - a -criar condições político-sociais através de um procedimento ascendente para a legitimação das práticas democráticas de comunicação;
 - b -encontrar dentre inúmeras alternativas aquelas que ampliem a eficiência e eficácia do uso da comunicação da sociedade (aqui incluindo o uso da comunicação dentro de pequenos grupos);
 - c -conceber uma ou várias alternativas de uso da comunicação que amplie a participação popular;

⁶ - "Pode-se observar que o planejamento do uso da comunicação (sem entrar na análise da mensagem) envolve simultaneamente dimensões econômicas, políticas e sociais, as quais, em resumo, são determinadas pelo modo de produção vigente na sociedade. Discorrer sobre os métodos e técnicas de planejamento, sem revelar esses aspectos é transformar o planejamento num instrumento estéril, um mito, como se a metodologia em si pudesse ser transformadora. Essa crença ocorreu durante muitas décadas quando se considerava o método científico como isento de ideologia, ou a prática científica distanciada da política". *Ibidem*, p.149.

- d -desenvolver mecanismos de implantação de planos, programas e projetos que garantam fidelidade às proposições definidas democraticamente nos planejamentos elaborados;
- e -tornar os procedimentos de controle e realimentação da execução de planos e projetos suficientemente flexíveis para permitirem a crítica e a réplica às ações em andamento;

As posturas enumeradas, ao apontarem para a natureza cultural da comunicação, denunciam o caráter tecnicista e mitológico das "metodologias", entendidas como instrumentos milagrosos para o empreendimento social⁷, e apontam para a urgência de se encontrar novos caminhos de efetiva participação de todos os segmentos interessados nos processos de planejamento e avaliação.

1.4 - Planejamento da comunicação:

As experiências de elaboração de planos, programas e projetos, desenvolvidas ao longo dos últimos 30 anos, principalmente junto ao Movimento Social, levaram à explicitação de algumas atitudes julgadas indispensáveis ao bom desempenho da tarefa de planejar.

⁷ - "A partir da década de 50 o planejamento, inclusive como pré-condição para receber ajuda exterior nos países subdesenvolvidos, foi considerado como um instrumento milagroso. A incorporação à administração pública e privada passou a ser reverenciada como exigência fundamental para o desenvolvimento. Essa euforia foi sendo reduzida até os dias de hoje onde o planejamento é considerado ora função desdenhada ora como uma função passivamente tolerada. O fato que ocorreu foi simplesmente que o planejamento como instrumental da racionalidade dominante não pode ser por si próprio fazer aquilo que as políticas e estratégias de desenvolvimento deveriam fazer. Por melhor que sejam os instrumentos de planejamento utilizados, uma condução ou concepção inadequada da política de desenvolvimento poderá inutilizá-los ou torná-los inócuos com extrema rapidez e simplicidade" *Ibidem*, p.151.

Alan Hancock⁸ oferece uma lista de "princípios", agrupados segundo sejam pertinentes a **Política e Tomada de Decisões** e a **Metodologia do Planejamento**.

1.4.1 – Política e Tomada de Decisões:

1. Um projeto deve ter *status*, influência e convicção, isto é, deve ser levado seriamente em conta nos círculos políticos do país;
2. Há um tempo e um lugar adequado para cada projeto de comunicação. Se não existem, devem ser criados;
3. Um projeto deve emergir de uma necessidade genuína, não como o resultado do desejo de defender uma posição teórica determinada ou de acomodar-se a uma dada circunstância política;
4. Um projeto de comunicação não deve exagerar na importância dada ao fator tecnologia;
5. Um projeto não é uma entidade independente. deve estabelecer para si mesmo uma identidade clara e uma relação funcional com outros projetos em campos conexos;
6. Grande parte do sucesso depende da identificação, recrutamento e atuação de uma pessoa, ou pessoas, de grande liderança, que possam guiar e promover um projeto em suas etapas formativas;
7. Todos os organismos interessados no projeto, ou com ele relacionados, devem participar na formulação de sua política;
8. Os beneficiários do projeto devem participar da tomada de decisões;
9. As discussões sobre a política, assim como sobre a tomada de decisões, devem ser desenvolvidas de acordo com os níveis de representação adequados;

⁸ - HANCOCK, Alan, *Communication Planning for Development: An Operational Framework*, Longman, 1977, apud. BORDENAVE & CARVALHO, ibidem, p. 190-192.

10. As pessoas que tomam decisões devem ser capacitadas no que se refere às propostas do projeto, assim como no que respeita aos conceitos básicos dos quais derivam essas propostas;
11. É necessário dedicar períodos de tempo adequados à tomada de decisões, ao planejamento e à execução dos projetos, pois não é possível modificar atitudes, introduzir inovações ou realizar planos em curtos períodos de tempo;
12. A formulação de políticas deve ser flexível, não podendo ser exageradamente sistematizada;
13. Os processos de tomada de decisões têm seus limites que devem ser claramente reconhecidos.

1.4.2 - Alguns princípios metodológicos do planejamento

1. O planejamento da comunicação não pode ser demasiado rígido, dogmático ou teórico, mas sim deve reconhecer as contribuições possíveis de diferentes sistemas e enfoques;
2. O planejamento deve ser focalizado sobre sistemas globais, organicamente integrados, e não sobre os projetos individuais;
3. O planejamento deve se orientado especificamente para um determinado contexto;
4. O planejamento deve ser considerado um processo dinâmico e recorrente;
5. A partir dos princípios anteriormente explicitados, os objetivos de um projeto de comunicação devem ser bem definidos;
6. Os mecanismos de coordenação devem ser adequadamente planejados e estruturados;
7. Dentro do processo de planejamento, papéis e responsabilidade devem ser bem definidos;
8. Não devem ser adotados modelos forâneos, como fontes para o planejamento da comunicação, sem submetê-los a adaptações adequadas;

9. Os projetos não começam do zero, ou do vazio, devem ter em conta e utilizar, toda a vez que for possível e pertinente, as infra-estruturas já existentes;
10. Em um projeto de comunicação para o desenvolvimento as pessoas são mais importantes do que as metodologias ou as técnicas;
11. Nesse sentido, os usuários tanto quanto os prestadores de serviço devem, na medida adequada., participar do planejamento dos projetos de comunicação;
12. Os aspectos econômicos e financeiros devem ser encarados de maneira realista e relevante, de acordo com um enfoque sistêmico de desenvolvimento integral;
13. Ao planejar a comunicação para projetos, é importante considerar o princípio da interdisciplinaridade e a capacidade para praticá-lo;
14. No planejamento de comunicação deve existir continuidade, tanto no que diz respeito ao tema quanto ao pessoal.;
15. Para que tenha êxito, o planejamento deve fundamentar-se numa adequada base de dados;
16. O planejamento deve incluir a previsão de oportunidades de educação e capacitação, tanto do pessoal do projeto como da clientela que o projeto deseja beneficiar;
17. Alguma redundância no planejamento deve ser prevista especialmente no planejamento dos componentes do sistema organizacional a fim de antecipar-se às falhas ou debilidades da montagem do sistema;
18. O planejamento da avaliação é uma parte essencial do processo de planejamento da comunicação.

Deve-se ter em mente que é diferente planejar um pequeno projeto local, patrocinado por alguma instituição nacional que planejar um projeto de âmbito regional ou nacional, patrocinado conjuntamente pelo governo nacional - através de uma ou várias instituições ou por um ou mais organismos internacionais. Por outro lado, há diferença substancial entre planejar ações comunicativas para o âmbito público ou o privado, assim como para os espaços culturais, empresariais ou educacionais.

Se para cada caso há uma sistemática específica, permanece a obrigação de um exame permanente dos procedimentos empregados, levando em conta a adequação das atitudes e dos princípios metodológicos às exigências éticas e às necessidades específicas dos empreendedores ou usuários do plano, programa ou projeto.

2. Conceito e Instrumentos do Planejamento

2.1 - Conceituação

O planejamento pode ser definido como *o processo sistematizado através do qual pode-se dar maior eficiência a uma atividade para, num prazo maior ou menor, alcançar o conjunto de metas estabelecidas*⁹.

A partir desta conceituação, o planejamento deve ser estruturado levando em conta quatro elementos que são necessários e suficientes para a compreensão: processo; eficiência; prazos e metas.

Como processo, o planejamento é um conjunto de fases pelas quais se realiza uma operação. Sendo um conjunto de fases, sua realização não é aleatória, mas articulada, obedecendo a relações precisas de interdependência que o caracterizam como um sistema.

O conjunto de fases que caracteriza o processo pode ser representado pelo *diagnóstico da realidade* (ou da situação), *definição dos procedimentos* (escolha dos referenciais, eleição da metodologia, indicação dos papéis), *apresentação do projeto* (detalhamento das fases, descrição do orçamento, cronograma etc), *crítica* (indicação dos processos de acompanhamento e avaliação).

2.2 - Planejamento e responsabilidades

⁹ - Idem, Ibidem, p. 88.

A prática do planejamento só é possível quando se deseja intervir num futuro, próximo ou longínquo. E intervir significa estabelecer metas (objetivos quantificados ou qualitativos) a serem alcançadas num tempo (prazo) determinado. Verifica-se, portanto, que os elementos *meta* e *prazo* são indissociáveis e imprimem peso específico ao ato de planejar, atribuindo responsabilidades aos que devem encarregar-se de seu cumprimento.

Se o processo de planejamento é um procedimento lógico, sua utilização é feita por indivíduos. A forma como é aplicado depende, portanto, da situação político-social da sociedade. Os instrumentos do planejamento (plano, programa e projeto) são objeto nas mãos de quem os manuseia. Não têm vida própria. Sua existência deve confundir-se com a própria prática dos indivíduos na consecução de seus objetivos sociais. Portanto, dar ao planejamento ou aos seus instrumentos "responsabilidades" é equívoco grosseiro. A responsabilidade é de quem aplica ou os adota.

2.3 - Instrumentos do Planejamento

A cada uma das fases em que é subdividido o Planejamento, temos um conjunto de instrumentos a serem utilizados. Assim:

2.3.1 - Instrumentos relacionados com o diagnóstico

- a) *Diagnóstico macro-estrutural* (estudo de natureza macro-geo-político-econômico-cultural sobre a realidade contextual);
- b) *Diagnóstico da situação específica* (estudo de necessidades a partir do contexto desenhado na análise de conjuntura);
- c) *Prognóstico da situação específica* (levantamento de hipóteses sobre possíveis soluções para as carências apontadas no diagnóstico da situação específica).

2.3.2 - Instrumentos relacionados com a definição dos procedimentos

- a) Definição da abrangência do Planejamento: plano, programa ou projeto?

- b) Descrição da natureza do Planejamento: *descendente ou ascendente?*
- c) Explicitação dos procedimentos metodológicos inerentes às várias fases da elaboração do planejamento.

2.3.3 - Instrumentos relacionados com a apresentação do projeto

- Estilo claro, direto e sintético;
- Linguagem precisa.

2.3.4 - Instrumentos relacionados com a execução dos planos

Elaborado um plano, um programa ou um projeto e aprovado pela instância decisória superior, faz-se necessário iniciar uma fase muito delicada quanto aos aspectos técnicos e administrativos de implantação.

A atenção deve ser redobrada quando o que foi aprovado não corresponde ao que foi inicialmente planejado. Ou, em situação mais complicada, a verba aprovada não é suficiente para cumprir com todas metas estabelecidas e devidamente aprovada pela autoridade.

No caso, o que costuma prevalecer é o que se denomina como *plano operativo* acompanhado de seu *orçamento-programa*. Trata-se do plano, programa ou projeto lido a partir da verba disponível.

O "Plano Operativo" tem os seguintes propósitos¹⁰:

- a) estabelecer as bases para determinar os objetivos a serem cumpridos nas diversas fases do planejamento global;
- b) enfrentar as situações conjunturais com as medidas mais apropriadas para garantir a melhor direção do processo econômico e social;
- c) tornar possível a organização de um sistema de informação estatística, para que os dados fluam normal e oportunamente.

O outro instrumento de execução é o "Orçamento-Programa". É a peça fundamental para a operacionalização dos planos e programas. Sem o orçamento-programa, dificilmente se poderá implantar um plano tendo em vista que sempre será indispensável o uso de recursos financeiros.

2.3.5 - Instrumentos relacionados com o acompanhamento e controle:

¹⁰ AMADO, Antônio Augusto Oliveira. *Planejamento operativo anual e orçamento do setor público*. IPEA INOR. Brasília, 1976. mimeo. p.9-10.

O sucesso da implantação de planos, programas e projetos depende da eficiência da avaliação em processo. Os órgãos, equipes ou técnicos que atuam em acompanhamento e controle têm como finalidade produzir indicadores indispensáveis ao acompanhamento e controle de resultados das atividades desenvolvidas a partir das disposições dos planos, programas ou projetos de ação, bem como oferecer subsídios ao contínuo processo de planejamento e tomada de decisões gerenciais.

Alguns dos procedimentos mais utilizados são:

- Identificação dos indicadores
- Escolha das fichas e formulários de acompanhamento;
- Elaboração e análise de relatórios;
- Elaboração e análise de pareceres elaborados por especialistas.

3 - Modelos de Processos de Planejamento

A experiência aponta para dois modelos básicos de Planejamento: o Descendente e o Ascendente.

3.1 - Procedimento do Planejamento Descendente

A preparação de um plano pelo procedimento do planejamento descendente segue, na descrição de BORDENAVE & CARVALHO, as seguintes fases:

- definição de diretrizes e objetivos;
- fixação das metas globais e setoriais;
- elaboração de programas setoriais (ou de projetos específicos);

- elaboração definitiva do plano;
- redação do documento formal.

3.1.1 - Definição de diretrizes e objetivos

Para cada problema ou conjunto de problemas detectados num determinado contexto econômico e social, e que se pretende solucionar de forma planejada, torna-se necessário sugerir alternativas de solução, tendo em vista facilitar a tomada de decisões (fase do diagnóstico e prognóstico). De maneira geral, nas primeiras fases do processo da elaboração de um plano, as decisões se consubstanciam em objetivos a serem alcançados no final do prazo de execução do plano.

Essas decisões globais, de sentido estratégico, deverão considerar, além dos antecedentes que permitam a formulação do diagnóstico e prognóstico:

- a filosofia ou política de ação adotada pelos órgãos de decisão superiores;
- prioridade dos problemas a serem solucionados;
- recursos e prazos disponíveis;
- viabilidade política e administrativa.

3.1.2 - Fixação das metas globais e setoriais provisórias

Os objetivos e diretrizes na fase anterior permitirão a determinação das metas globais e setoriais provisórias.

De maneira geral, as metas se apoiarão nos princípios da demanda e da oferta localizados para o período estimado do plano e nos objetivos anteriormente especificados.

O resultado dessas opções políticas é o estabelecimento de uma meta desejável (enquanto provisória) distinta numérica e qualitativamente do resultado estimado para a mesma variável, calculado através da projeção da tendência histórica.

Os *testes de coerência intermediária* procuram verificar se, no período em que se pretende executar o plano, há coerência entre as diferentes metas anuais a serem alcançadas, tanto na produção de produtos finais como de insumos e serviços, e as exigências das metas estabelecidas para os anos subseqüentes.

Os testes de *coerências posteriores* se relacionam com o estudo das conseqüências (positiva ou negativa) de implantação do plano num período posterior ao plano.

Com a maior especificação das metas torna-se indispensável maior rigor na determinação dos prazos.

Se o plano descer ao nível de proposições regionais, deverão também, ser aplicados para cada região e inter-regionalmente os testes de coerência citados anteriormente.

3.1.3 - Elaboração de programas setoriais e de projetos específicos

Os programas são instrumentos do processo de planejamento que procuram demonstrar a melhor alocação de recursos, no tempo e no espaço, para um conjunto homogêneo de metas estabelecidas. Assim, tendo-se fixado as metas setoriais, se deverá elaborar *tantos projetos* quantos forem necessários para englobar todas as metas de cada setor econômico e social.

3.1.4 - Elaboração definitiva do plano

A definição diretrizes gerais e dos objetivos permitiram orientar a determinação das metas globais e setoriais. Essas metas globais e setoriais provisórias foram submetidas a testes de coerência que permitiram observar a consistência entre proposições efetuadas num nível ainda geral de decisão. O estudo da coerência ao nível das metas globais e setoriais se verificou através de um processo de aproximações sucessivas, de caráter dedutivo, facilitando a verificação de disparidades ou inconsistências no conjunto das decisões. Atingindo o grau de confiança previamente estipulado pela coerência entre as metas globais e setoriais se passou para a fase de elaboração

de programas setoriais onde se pretendeu desenvolver, com maior grau de precisão, decisões que tendessem a otimizar os recursos , tanto do ponto de vista econômico como social, levando em conta as alternativas de prazos e localizações. Realmente, ao nível de programas o trabalho ganha profundidade podendo chegar, muitas vezes, ao nível de projeto.

3.1.5 - Os cuidados exigidos pelo planejamento de rentabilidade financeira

Os projetos na área da comunicação podem ser concebidos como:

- produção de serviços de rentabilidade financeira;
- produção de serviços de rentabilidade social.

Os projetos de rentabilidade financeira situam-se geralmente no âmbito do planejamento descendente. A maior parte da imprensa falada, escrita e televisionada; dos filmes para cinema; da produção simbólica para a propaganda, da arte do cartaz, dos "folders", das produções em vídeo etc. são produzidos tendo em vista a rentabilidade financeira dos investimentos. São projetos comerciais e comerciáveis. Seu desenvolvimento é encomendado por empresas do setor público ou privado.

Já os projetos com rentabilidade social apresentam uma dimensão distinta daquela oferecida pelos projetos visando rentabilidade financeira. Voltam-se para cobrir objetivos humanitários, políticos, culturais e educacionais, podendo igualmente advir de um projeto descendente ou constituir-se em experiência de planejamento ascendente.

Um projeto de natureza econômica deve ser elaborado a partir da perspectiva de que os recursos são insuficientes para atender a todas as necessidades previstas. Dessa forma, o que se busca na elaboração de um projeto é demonstrar que a produção de um serviço é mais vantajosa que outra, ou seja, que este será produzido em situações mais vantajosas, face às prioridades estabelecidas e o potencial de recursos disponíveis. *Entra-se no campo da competição e da concorrência.*

3.1.6 - Redação do Documento Final

A redação final de uma peça de planejamento pode seguir o esquema proposto por BORDENAVE & CARVALHO, apresentando os seguintes itens:

1. Gênese e antecedentes do projeto, incluindo justificativa ou razões para o mesmo;
2. Patrocinadores;
3. Clientela;
- 4 Alcance (geográfico e temático);
5. Objetivos;
6. Delineamento do projeto, incluindo bases pedagógicas;
7. Contexto institucional e organização;
8. Meios de comunicação utilizados;
9. Mecanismos de difusão e utilização das mensagens;
10. Utilização de pesquisa e da avaliação.

Esse roteiro contempla a maior parte das exigências de um projeto. Contudo, aborda de forma necessária, porém não suficiente. A razão básica é que ele tende para uma peça acabada, elaborada numa roteirização linear através de relações mecânicas. É bem verdade que existem exceções ...

Quando o elenco de projetos específicos apresentam coerência entre si e se compatibilizarem com os objetivos e metas globais, o plano com seus programas já pode ser submetido às autoridades competentes para torná-lo efetivado no quadro das decisões. Somente a partir da sua aprovação pelas instâncias políticas superiores é que o plano adquire caráter definitivo, evidentemente, para o período a que se propõe.

3.2 - Procedimentos do Planejamento Ascendente ou Participativo

3.2.1 - Intervenção indireta

Torna-se cada vez mais comum, nos tempos atuais, nas economias onde predomina a iniciativa privada, o uso do modelo ascendente ou participativo de planejamento. Sendo indireta a forma de atuação governamental também se tornam indiretos os procedimentos que objetivam otimizar o uso dos recursos da sociedade.

Por outro lado, difundiu-se muito, a partir das experiências de comunicação alternativo-popular dos anos 70 e 80, as modalidades ascendentes de pesquisa e tomada de decisões no que se refere à implantação de planos, programas e projetos.

3.2.2 - Planejamento participativo: relembando alguns itens do procedimento metodológico

O planejamento é ascendente ou participativo quando leva à elaboração de planos, programas e projetos que, atendendo necessidades e objetivos de comunidades, são desenhados com a observação de normas que facultam a intervenção dos próprios usuários ou beneficiários do produto final.

Nessas condições, o planejamento participativo exige a adoção de uma metodologia sobre a qual todos os elementos envolvidos no processo necessitam manter permanente vigilância: a democratização dos modos e formas de conduzir as diversas fases do processo.

Sobre a **ótica da participação** devem ser operacionalizadas:

- a **elaboração do diagnóstico global inicial** que aponte para a necessidade de algum processo de planejamento, pelo método da pesquisa-participante;
- a **identificação da comunidade** "sujeito/objeto do planejamento", assim como dos organismos ou instituições que deverão estar envolvidas no processo de planejamento;
- a **identificação das autoridades** do processo de planejamento e definição dos papéis a serem cumpridos por líderes naturais ou institucionais e pelos assessores técnicos;
- a **elaboração dos instrumentos para coleta de dados** em vistas:

- à identificação dos problemas de fundo e dos problemas decorrentes;
- à identificação das expectativas e desejos dos setores interessados;
- a **coleta** de dados;
- **elaboração de instrumentos para a realização das sínteses**
- a **elaboração de sínteses** que possibilitem uma visão clara:
 - da situação em que os problemas se apresentam
 - da hierarquia das necessidades que emergem da situação conhecida
 - das expectativas dos setores envolvidos com os problemas detectados
 - das soluções para os diversos problemas apontadas pelas comunidades.
- a **definição das prioridades** e identificação das reais possibilidades de êxito na implementação de planos, programas e projetos
- a elaboração de um **plano global** de trabalho
- a elaboração de **programas** de ação
- a elaboração, dentro de cada programa, de **projetos específicos**
- **elaboração de instrumentos para a promoção da avaliação.**

Os vários elementos apontados podem ser encontrados, alguns de uma forma mais explícita que outros, no relato da experiência de pesquisa e planejamento participativo do *Plano de Educação Rural Integrada*, promovido, nos meados nos anos 80, pela Secretaria de Educação do Ceará em convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, em quatro municípios do interior do Estado¹¹.

¹¹ -O texto é de Manuel Alberto Argumedo e foi publicado no opúsculo *Participação: Rito ou Prática de Classe?*, Livraria Unijui Editora, 1986, p. 119-150.

Quanto à redação final do documento, recomenda-se seguir o mesmo esquema proposto para os planejamentos descendentes, incluindo-se o que for específico da modalidade participativa.

4 - Procedimentos do Planejamento sem Plano

BORDENAVE lembra a possibilidade do "planejamento sem plano". A proposta *"apóia-se na perspectiva da criação sem fronteiras ou da ação heurística capaz de permitir a cada passo do processo a descoberta de novas formas de ação e de reflexão. Esse procedimento, onde não há preceitos metológicos rígidos, tem na base livre expressão do sentimento, na procura sistemática (mesmo no assistemático da ação) de novas formas (ainda que sejam encontradas no passado) conjunturais de convivência, no diálogo face a face, no compromisso verbal, na redescoberta do colóquio como meio fundamental da prática social*¹².

O planejamento sem plano é recomendado como prática para ações comunitárias de pequeno e médio porte. Quando o volume de participantes é elevado, como ao nível de regiões metropolitanas ou com grande dispersão física no espaço territorial, segue-se o planejamento ascendente sem plano.

O plano é substituído pelo compromisso, pela crítica e autocrítica. o plano, enquanto documento global de síntese das decisões gerais e setoriais é substituído por um processo permanente de decisão-ação, ou, se se quiser, pelo que na atualidade tem sido denominado de *pesquisação*, onde o conhecimento se faz simultaneamente à intervenção, numa práxis coletiva e inovadora.

5. Planejamento da Avaliação

¹² - BORDENAVE & CARVALHO, Op. Cit., p. 229-130.

A previsibilidade da avaliação pertence ao campo do planejamento. O tema da Avaliação será tratado especificamente no próximo capítulo. Adiantamos, contudo, algumas informações úteis para a finalização dos documentos concernentes à elaboração de planejamentos de plano, programas e projetos de comunicação/cultura.

Avaliar significa adentrar em um processo dialético e hermenêutico de construção e/ou reconstrução, com o objetivo de chegar a um consenso, após uma negociação que considera o ponto de vista de todas as partes implicadas e interessadas (clientes, beneficiários, atores e competidores) diante do processo avaliativo. Sendo um processo dialético não pretende chegar a conclusões válidas para sempre. Elas se referem a um momento dado da vida de um plano, programa, projeto ou instituição. Por isto, a avaliação deve ser permanente e integrada a qualquer processo de gestão para indicar o caminho de novas construções.

Qualquer tipo de avaliação deve tomar em conta, em seu planejamento, alguns elementos básicos, entre os quais:

1º - A definição da equipe de avaliadores (ou, pelo menos, de sua coordenação):

- A formação da equipe de avaliadores depende naturalmente de quem os contrata. Torna-se, contudo, imperioso compreender que a equipe deve trabalhar de forma integrada, com espírito de disciplina, dominando os elementos básicos de um processo avaliativo coerentemente dirigido.
- Para tanto, antes do início dos trabalhos, torna-se imperioso um estudo a respeito das condições de trabalho dos elementos do grupo e, se necessário, a realização de um treinamento prévio dos integrantes da equipe.

2º - A definição do tipo de gestão através do qual se pretende conduzir o processo avaliativo

Esta questão refere-se principalmente às inter-relações que se produzirão no interior da equipe entre os que detêm poderes de decisão e os que se encontram em posição de subordinação. Recomenda-se a **gestão colegiada**, com responsabilidade compartilhada entre todos os membros da equipe de avaliação. Para assuntos determinados, recomenda-se a contratação de assessores.

3º - A identificação do contexto da avaliação:

- Qual o grande fato desencadeador da avaliação?
- Em que circunstâncias e sobre que condicionantes conjunturais (históricas, políticas, econômicas etc) a avaliação foi pensada?
- Qual foi a participação dos administradores do objeto em avaliação a respeito da decisão de se iniciar o processo avaliativo?
- Quais as franquias abertas à equipe de avaliadores? Até onde se pode chegar?
- Quais as condições restritivas ou limitadoras do processo avaliativo? Quais os limites do trabalho dos avaliadores?

4º - A identificação do objeto da avaliação:

- Quem é o cliente da avaliação? Quem solicitou a avaliação e a quem ela deve ser entregue?
- Quais os objetivos determinados pelo solicitante do processo avaliativo?
- Que objetivos a equipe se propõe?

5º - Identificação dos Clientes e Usuários

- Para que pessoas e instituições o resultado da avaliação será útil?

6º - Sondagem sobre os procedimentos operacionais

- O que deve ser feito para se alcançar os objetivos propostos?
- Que informações estão disponíveis e o que deve ser pesquisado?

- Que técnicas para coleta de dados serão utilizadas (análise de documentos; realização de entrevistas; realização e consultas a especialistas...)?
- Quem deve ser entrevistado (agentes, beneficiários, competidores)?
- Como deverão ser feitas as entrevistas?
- O que, entre os dados colhidos, representa consenso e o que representa dissenso?
- Como priorizar, na investigação, as questões que não serão esclarecidas pelo consenso?
- Que proposta de agenda pode ser elaborada para se realizar algum tipo de negociação entre os interessados no processo de melhoria do objeto avaliado?

7º - Definição dos eixos da avaliação.

- Qual a real missão ou *razão de ser* do objeto da avaliação?
- O objeto avaliado tem sido *eficaz*? Alcança seus objetivos?
- O objeto avaliado tem sido *eficiente*? Os recursos utilizados tem sido adequados? A gestão administrativa é adequada?
- Quais os *resultados* dos produtos junto ao público-alvo?
- Que *futuro* se espera para o objeto avaliado?

8º - As Questões Prioritárias

A partir da fixação dos objetivos e da definição dos eixos da avaliação, a equipe elabora as "questões prioritárias", ou levanta as grandes perguntas sobre o objeto em avaliação. Tal providência permitirá aos membros da equipe trabalhar melhor no momento de construir os instrumentos da avaliação (o questionário e/ou o roteiro das entrevistas).

9º - A elaboração do cronograma de atividades

O cronograma de atividades deve levar em conta as condições objetivas de atendimento das questões relacionadas nos itens anteriores. Na execução das tarefas deve ser usado o mesmo rigor metodológico exigido pela pesquisa científica.

10º - A construção dos instrumentos da avaliação

- Todas as questões levantadas em cada um dos itens anteriores devem ser levadas em conta no momento da produção dos instrumentos da avaliação, principalmente o questionário e o roteiro das entrevistas.
- Para cada tipo de sub-produto do processo avaliativo poderá caber um conjunto próprio de instrumentos.
- **Quanto às entrevistas**, pode-se usar dois procedimentos distintos:
 - Abordar os entrevistados de forma a que nenhum deles tenha acesso às informações prestadas por seus companheiros. O objetivo é o de colher e testar informações para a elaboração de um quadro representativo da realidade.
 - Criar de círculos hermenêuticos fazendo com que os entrevistados tenham acesso às informações fornecidas pelos outros entrevistados. O objetivo é o de criar uma dinâmica para chegar a um consenso (ou não) sobre as reivindicações, interesses e os resultados esperados.

11º - Elaboração do Orçamento

O orçamento deve ser realista e não fugir dos preços do mercado. Nesse campo é importante contar com a assessoria de pessoas que dominam o linguajar próprio do campo financeiro.

12º - Elaboração do Relatório Final

O relatório deve ser redigido em linguagem simples e direta. Conter o caminho percorrido pela equipe de avaliadores, anexando-se, ao final, os documentos indispensáveis para a compreensão dos resultados obtidos

AValiação DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS

1.1 CONCEITOS E PRELIMINARES

Toda atividade humana, com um mínimo de organização, comporta revisões e replanejamentos. É o que denominamos, comumente, de avaliação.

Por avaliação entendemos, usando um conceito introdutório e provisório, todo procedimento que permite um estudo mais ou menos sistematizado sobre ações passadas, mensurando e julgando sua adequação aos objetivos/metodologias implícitos, anteriormente fixados, de forma a possibilitar uma valorização final ou sua retomada em novas condições.

Eduardo CONTRERAS¹³, em seu livro **Evaluación de Proyectos de Comunicación**, relembra algumas possíveis definições de avaliação oferecidas por autores norte-americanos:

*"Avaliação é a medição das conseqüências desejáveis e indesejáveis de uma ação que se implementou para alcançar determinada meta"*¹⁴

*"Avaliação é o processo de delinear, obter e prover informações úteis para julgar alternativas em decisão"*¹⁵;

*"Avaliação é o processo de assinalar valores para julgar a quantidade, o grau, a condição, a valia, a qualidade e a efetividade de algo"*¹⁶;

¹³ CONTRERAS, Eduardo. **Evaluación de Proyectos de Comunicación**. Volume I: cuestiones conceptuales. Ciespal, Quito, 1985.

¹⁴ RIECKEN, Henry. In: SUCHMEN, Edward. **Evaluative Research: Principles and Practices in Public Service & Action Programs**. R. Sage Foundation, New York, 1967.

¹⁵ STUFFLEBEAM, Daniel et alii. **Educational Evaluation and Decision Making**. Peacock Pubs, Indiana, 1971.

¹⁶ BHOLA, H.S. **Evaluating Development Training Programs**. DSE Workshop, Bonn, 1982.

"Avaliação é a determinação (baseada em opiniões, registros, dados subjetivos ou objetivos) dos resultados (desejáveis ou indesejáveis; transitórios ou permanentes; imediatos ou posteriores) obtidos por alguma atividade (seja um programa ou parte dele; um remédio ou uma terapia; um enfoque ou um ponto determinado) planejada para se obter um objetivo ou uma meta (definitiva, intermediária ou imediata; de esforço ou desempenho; de longo ou curto prazo)"

¹⁷

CONTRERAS, ao analisar as definições propostas chega à conclusão de que seu único mérito é o de oferecer delimitações conceituais, manifestando sua preferência por STUFFLEBEAM, uma vez que aponta em direção a um processo. Neste sentido, relembra, ainda, a conceituação de PATTON, quando afirma:

"A prática da avaliação compreende a coleta sistemática de informações sobre atividades, características e resultados de programas, pessoas ou produto, a ser usada por determinados indivíduos para reduzir incertezas, melhorar a eficiência e tomar decisões a respeito dos mesmos programas, pessoas e produtos"¹⁸.

Marina Laura Silveira DUTRA acredita que a avaliação, mesmo no trabalho educacional, deve ser entendida como um *"processo contínuo e sistemático de delinear, obter e fornecer informação sobre o contexto, os elementos constitutivos, a atuação e os resultados de um sistema ou de um programa, visando à tomada de decisão"*¹⁹. Explicando melhor os componentes da conceituação de DUTRA, temos:

- a) *"processo contínuo e sistemático"* - uma série de ações sucessivas, tecnicamente arranjadas em etapas integradas, compondo um ciclo permanente e organizado;
- b) *"segundo critérios definidos de valor"* - obedecendo a padrões de julgamento previamente estabelecidos, com os quais serão cotejadas as qualidades do objeto avaliado;

¹⁷ SUCHMAN, Edward. Op.Cit.

¹⁸ PATTON, Michael Quinn. *Practical Evaluation*. Sage Publications, New York, 1982.

¹⁹ DUTRA, Marina Laura da Silveira. "Avaliação de Treinamento: ainda um problema em busca de solução". In: *Tecnologia Educacional*, VII(26), jan/fev, 1979:33-39.

- c) "*de delinear, obter e fornecer informação abrangendo o processo informativo*", desde a identificação dos dados necessários e o planejamento das demais etapas, passando pela efetivação da coleta, organização e análise dos dados, até o oferecimento dos mesmos após processamentos dentro de esquemas que melhor atendam às necessidades e características do destinatário;
- d) "*sobre o contexto*" - enfoca os elementos circunstanciais que formam o ambiente do objeto avaliado, incluindo carências e problemas, bem como potencialidades existentes;
- e) "*os elementos constitutivos*" - os recursos humanos institucionais tecnológicos (inclusive o planejamento), financeiros e materiais, que, em termos de sistema, compõem a entrada a ser processada;
- f) "*a atuação*" - o processo, a execução das ações previstas pela interação de recursos;
- g) "*os resultados*" - o produto, composto pelos efeitos previstos e não previstos, desejáveis ou não;
- h) "*de um sistema ou de um programa de treinamento*" - podemos ter uma avaliação macro, tendo por objetivo a globalidade de recursos, ações e produtos de treinamento de um órgão, instituições ou localidade, ou uma avaliação micro, enfocando apenas recursos, ações e produtos específicos que compõem determinado programa;
- i) "*visando à tomada de decisão*" - todo esse processo avaliativo deve existir em função da necessidade de escolha entre respostas alternativas a questões referentes ao objeto avaliado.

Se não é difícil concordar, basicamente, com os elementos fornecidos por DUTRA ao definir um processo avaliativo. Há, porém, os que identificam, nesta atividade, principalmente quando rigorosamente prevista e planejada, um poderoso instrumento de controle social

Todas as definições até agora apresentadas guardam um sentido geral de conceito acabado, cujos elementos se destinam a cumprir funções bem definidas.

Admitimos, contudo, que, para o que pretendemos na área dos processos comunicacionais, a melhor compreensão é aquela que nos aponta para a natureza dialéctica e dialógica do processo avaliativo, mesmo quando o planejamento anterior tenha seguido o modelo descendente. Voltamos, assim, à definição apresentada no final do capítulo anterior, por nós usada nos trabalhos de avaliação da revista ***Sem Fronteiras*** e da ***Agência Ecumênica de Notícias***:

Por avaliação entendemos a atividade através da qual adentramos em um processo dialético e hermenêutico de construção e/ou reconstrução, com o objetivo de chegar a um consenso, após uma negociação que considera o ponto de vista de todas as partes implicadas e interessadas (clientes, beneficiários, atores e competidores) diante do processo aviativo. Sendo um processo dialético não pretende chegar a conclusões válidas para sempre. Elas se referem a um momento dado da vida de um plano, programa, projeto ou instituição. Por isto, a avaliação deve ser permanente e integrada a qualquer processo de gestão para indicar o caminho de novas construções.

1.1 - Elementos da avaliação

Para melhor compreendermos as diferenças entre uma visão funcionalista e uma visão dialética, dissecamos as definições, registrando em negrito os elementos próprios à segunda forma de ver a avaliação. Assim, repassando o conteúdo destas definições, temos presentes os seguintes elementos:

1º - Quanto aos **objetivos**, a avaliação pode ser entendida como:

- Provimento de informações;
- delinear, obter e fornecer informação visando à tomada de decisão;
- Assinalação de valores;
- Determinação de resultados;
- Mensuração de conseqüências;
- ***Chegar a um consenso***

2º - Quanto ao **objeto**, as definições relacionadas indicam:

- Ações do passado;
- As alternativas de decisão para o futuro;

- O contexto, os elementos constitutivos, a atuação e os resultados de um sistema ou de um programa,
- *A construção e/ou reconstrução de um processo.*

3º - Quanto aos **enfoques**, os procedimentos da avaliação podem privilegiar:

- A quantidade ou o grau (quantitativa),
- As condições, a valia, a qualidade e a efectividade (qualitativa).
- *Processo dialético e hermenêutico*

4º - Quanto às **fontes** de informação:

- opiniões (dados subjetivos),
- registros (dados objetivos).
- *negociação que considera o ponto de vista de todas as partes implicadas e interessadas (clientes, beneficiários, atores e competidores) diante do processo aviativo.*

5º - Quanto ao **alcance**, podemos ter avaliações que:

- restrinjam-se à medição das conseqüências (desejáveis ou indesejáveis; transitórias ou permanentes),
- ou se voltem para o julgamento de toda informação útil referente a um programa inteiro ou a parte dele;
- *se convertem num processo dialético que não pretende chegar a conclusões válidas para sempre.*

1.1 - A avaliação como controle social

Margot Bertoluci OTT, voltando-se para o campo do sistema de ensino, afirma que a função fundamental da avaliação curricular tem sido a de controlar os alunos, bem como levá-los a introjetar aqueles valores que são vistos como desejáveis pela classe hegemônica. Destes valores, a pesquisadora destaca dois:

- a) o de manutenção dos valores conservadores da sociedade que levam à diferenciação e à discriminação social;
- b) o de incentivo para as mudanças que não afetam a estrutura do sistema (OTT, 1983:45)

Comparando o desempenho da escola particular e o da escola pública, OTT relembra as pesquisas que constatarem que a educação, de modo geral, ensina e avalia aqueles comportamentos que representam submissão, adaptação, assimilação das regras de manutenção da sociedade. Importa, nesse caso, o reconhecimento dos valores tradicionais e a adesão a eles, até introjetá-los completamente: *"É a escola pública a que mais se ocupa com os alunos economicamente menos privilegiados, que mais incentiva para a submissão e adaptação. Tem-se claro, então, que há dois tipos de escola: uma para preparar o aluno a receber as regras e leis, e outra para ensinar a mandar e a formular essas regras e leis. É a escola particular que se atém com vigor a esta segunda função, estimulando o desenvolvimento da pessoa, suas iniciativas e seu sentimento de auto-direção"* ²⁰.

Premiar, conceder medalhas não é outra coisa que comunicar publicamente os resultados de uma avaliação de desempenho, quer no domínio cognitivo, quer no afetivo-comportamental, ou no psicomotor. Trata-se, segundo alguns pesquisadores e filósofos da educação, de um procedimento voltado a criar consenso sobre as diferenças individuais e, por conseguinte, os privilégios. E como são os privilegiados que passam a fazer e a transmitir as leis, a realidade parece como justificada aos olhos dos menos privilegiados. Assim os que "sabem" os "com iniciativa", os que são criativos sem abalar as estruturas do sistema - esses são os premiados - continuam criando mudanças e inovações, alterando formas, aparências, processos, sem mudar os fundamentos da sociedade.

Refletindo sobre os processos de avaliação na relação ensino-aprendizagem, Reinaldo Matias FLEURI levanta as funções contraditórias da atribuição de notas, quando se afirma que a "nota" serve também como estímulo para a aprendizagem: *"Esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor. E, antes que um estímulo, a nota aparece como fator de coerção e tensão que dificultam a aprendizagem"* ²¹.

A nota - lembra ainda FLEURI - é apenas uma codificação em sinais genéricos convencionais que serve para exprimir a avaliação da aprendizagem na escola. Mas a avaliação, também, não passa de um momento do processo de aprendizagem. Este, com efeito, dá-se a partir de uma programação pedagógica que explicita determinados objetivos a serem perseguidos através de certa metodologia e do estudo de certos assuntos. A avaliação é o procedimento para verificar se os objetivos foram atingidos através das atividades propostas. Mas

²⁰ OTT, Margot Bertolucci. "A Avaliação no Currículo". In: *Revista de Educação da AEC* Brasília, 12(48), 1983:45-48.

²¹ FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?* UFG e UCG, Goiânia, 1986.

há uma questão mais fundamental que geralmente não é colocada, ou seja, "quem avalia?". A resposta parece óbvia! Quem avalia só pode ser o professor pois é ele o sujeito principal em sala de aula, é ele quem define os objetivos e dirige o processo pedagógico! Contudo, se encararmos este fato com um pouco mais de criticidade e coragem, poderemos identificar, sob esta relação tradicional de ensino-aprendizagem, relações de poder que a condicionam profundamente.

Na delimitação de objetivos e procedimentos, tem-se que aceitar, efetivamente, o fato de que toda a avaliação se constitui, pela questão do "controle social", em problema político. Este é um campo que se trabalha continuamente com opções, escolhas, seleção, e, aqui, dificilmente, consegue-se objetividade e neutralidade, quer no campo educacional, quer na avaliação de programas e projetos na área da comunicação/cultura.

As avaliações - principalmente as executadas em programas e projetos - são, por outro lado, o cumprimento de uma tarefa encomendada por pessoas e instituições. As condições do contrato de serviço certamente se apresenta como a principal condicionante de todo o processo que se seguirá. Aqui, o Controle Social é duplamente exercido: sobre o avaliador e sobre o objeto-processo em avaliação.

Outro problema a ser enfrentado é o clima de hostilidade presente no trabalho de avaliação, principalmente quanto o avaliador é um elemento externo ao processo e se utiliza de métodos e técnicas definidas à revelia dos envolvidos nas práticas em exame. É natural a expectativa dos avaliados de que os resultados a serem obtidos acabem por transformar-se numa ameaça contra suas tradicionais formas de estudo, comportamento ou ação, ou mesmo contra sua futura permanência na atividade.

Por todos estes motivos e por mais alguns, para muitos, a avaliação transforma-se em verdadeiro "castigo". Haverá resistências, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento dos objetivos da operação, sejam para o provimento de informações, a descoberta ou revisão de valores, a determinação de resultados ou a mensuração de conseqüências.

São dificuldades reais e que devem ser equacionadas, pois, ao contrário da pesquisa científica, direcionada à produção do saber, a avaliação se volta para a própria realidade estudada, intervindo, muitas vezes, em sua implementação ou, no mínimo, questionando-a profundamente.

1.2 - A intervenção dos avaliados

Um dos caminhos capazes de reduzir animosidade é a criação de espaços para a intervenção dos próprios avaliados, buscando-se junto a eles respostas para questões como:

- a) O que se pretende ou o que é necessário avaliar?
- b) Por que se faz a avaliação?
- c) Quem fará uso das informações obtidas ao final do processo?
- d) Quando deve ser feita a avaliação?
- e) Quais são as condições de exequibilidade da avaliação?

São, naturalmente, questões políticas cujas respostas acabarão incidindo sobre os próprios métodos a serem definidos em fase posterior do processo avaliativo.

A natureza das opções quanto ao objeto de avaliação (*ações do passado*, num projeto já terminado ou as *ações do presente*, num programa em andamento), aos enfoques da análise, às fontes de informação ou ao alcance presumido, definirá, em última instância, o grau de participação dos avaliados no contexto global do trabalho.

No caso de projetos na área da Comunicação Social, a participação dos trabalhadores ou militantes converte-se, também, em processo de capacitação, tendo em vista o fato de que nas relações operacionais de produção muitos acabam, em nome de especialização, perdendo o sentido de conjunto ou a visão global dos objetivos pretendidos com sua própria participação no trabalho.

A participação dos avaliados, proposta como necessária em nome da formação de um clima de confiança e mútuo respeito entre as partes envolvidas no trabalho de Comunicação, é vista como útil também para o destino que se dará, posteriormente, aos resultados colhidos. Trata-se de uma forma eficaz de controle sobre os chefes que desempenham suas funções em clima de autoritarismo e autosuficiência.

E não apenas isso. Trata-se, sobretudo, de uma eficaz forma de controle sobre o comportamento do próprio pesquisador/avaliador: da maneira como equacionou as necessidades reais do programa; como formulou e aplicou os procedimentos metodológicos ou de como produziu o informe final (seu conteúdo e sua linguagem).

Tanto CONTRERAS, quanto DUTRA, OTT, FLEURI e outros autores que estudaremos posteriormente, oferecem propostas alternativas no que diz respeito ao necessário e controvertido tema da avaliação. Apontam, de certa forma, em direção à participação de todos os segmentos envolvidos no trabalho.

2. AVALIAÇÃO E PESQUISA CIENTÍFICA

Maria Immacolata Vassalo LOPES, ao analisar os fundamentos da pesquisa em comunicação, chama a atenção para a importância de se ter presente que todo o investigador trabalha a partir de "matrizes de pensamento" denominadas de *paradigmas*:

"O paradigma pode ser considerado a visão de mundo partilhada por uma comunidade científica, que se expressa através do trabalho teórico. Ela determina quais os problemas são investigados, quais dados são considerados pertinentes, que técnicas de investigação são utilizadas e que tipos de solução admitem os problemas. O paradigma também consiste de orientações para a resolução de problemas referentes à construção de inferências (interpretações, generalizações, leis), à prova das inferências (princípios de verificação, teste de hipóteses), fundamentos de inferências (princípios de causalidade, de determinação). Na organização destes elementos é importante notar que o paradigma resolve de uma certa maneira questões relativas ao ajustamento entre sujeito e objeto (valores, objetividade, ideologia) e ao próprio processo de produção de conhecimento. Quer dizer, remete a uma teoria do conhecimento ou a uma epistemologia, pois propõe-se a responder sobre possibilidades do conhecimento, seus limites, validade, prova, etc."²²

Daí a insistência de LOPES em alertar para a exigência do que Michel Thiollent, já nos inícios dos anos 80, denominara "vigilância epistemológica". No que se refere à pesquisa, na área das Ciências Sociais, tal vigilância deve levar o cientista a ter consciência plena da abrangência e das limitações que lhe oferece o paradigma teórico sobre o qual se move. Para tanto, torna-se necessário, em primeiro lugar, identificar com clareza tal paradigma, mesmo quando adaptado, reinterpretado ou atualizado. E conhecer os espaços em que os vários

²² - LOPES, Maria Immacolata Vassalo. **Pesquisa em Comunicação, formulação de um modelo metodológico**. São Paulo, Loyola, 1990.

paradigmas se interpenetram, na atividade concreta do trabalho acadêmico, uma vez que em geral não são excludentes em muitos de seus aspectos.

O primado epistemológico da teoria (a chamada opção coerente por paradigmas ou modelos teóricos) sofre seu teste mais sério no processo de avaliação, quando são determinados os indicadores sociais. Pedro DEMO²³ adverte, neste ponto, para o perigo empirista de se ter "indicadores sem conceitos" ou, ainda, para o vazio de se trabalhar com "conceitos sem indicadores".

Segundo NASCIMENTO & MARQUES²⁴, indicadores são medidas de variáveis, de natureza quantitativa ou qualitativa, que refletem a situação, as tendências ou mudanças ocorridas com relação a determinado fenômeno, quer isoladamente ou em função do sistema a que pertença. A questão é saber com que critérios operacionalizar as medidas de variáveis quanto tem-se como certo que no campo das abstrações o lógico é a "construção de dados". O mais sério é que a própria teoria que "constrói" o dado é, por sua vez, construída, mesmo em sua fundamentação mais profunda e obscura: *"Seria absurda - por exemplo - a opção paradigmática por uma abordagem dialética se não se partisse do pressuposto de que a realidade é construída dialeticamente"*²⁵.

Tal raciocínio nos leva a entender que, no campo da busca de indicadores sociais, devemos nos entregar à crítica comparativa entre metodologias, mesmo que permaneçamos limitados a determinado referencial teórico básico.

Estamos, pois, frente ao indispensável pressuposto relativista que assegura a seriedade da investigação e garante a necessidade da permanente vigilância sobre conquistas anteriores tidas como válidas em determinada situação e definitivas para as congêneres. É o caso, por exemplo, de se generalizar ou universalizar para todos os países do mundo - na avaliação da existência ou do grau de democracia - os indicadores presentes no estudo de situações pertinentes à democracia norte-americana, suíça ou sueca. Os resultados apontarão para realidades distorcidas, caso examine "democracias" em outras condições geográficas, culturais, políticas e sócio-econômicas.

O pressuposto teórico empirista tem servido, justamente, para construir a naturalidade e a universalidade de indicadores de avaliação, responsabilizando-se, desta forma, por graves desvios na leitura da realidade. No campo da avaliação de projetos de comunicação muitos pesquisadores/avaliadores têm sido vítimas deste engodo. É o caso, por exemplo, dos sistemas de avaliação empregados para se medir a "eficácia" da comunicação religiosa. Em geral tem sido apresentados às lideranças religiosas os indicadores comumente usados pela indústria cultural para explicar ou medir a eficiência de seus projetos publicitários/persuasórios. Como a natureza da mensagem religiosa é

²³ - DEMO, Pedro. "Notas gerais sobre indicadores", in *Indicadores Educacionais no Contexto do Desenvolvimento*, MEC, Brasília, 1980, p. 24.

²⁴ - NASCIMENTO, Vitória & MARQUES, Iara Maria de. "Indicadores na avaliação educacional", in *Indicadores Educacionais no Contexto do Desenvolvimento*, p. 119.

²⁵ - DEMO, Idem, p. 198

de outra ordem, o resultado aparecerá distorcido, causando frustrações em uns, exaltação em outros e, conseqüentemente, tomadas de posição equivocadas no cancelamento/prosseguimento de programas.

Não se trata, em absoluto, de se concluir pela impossibilidade de aproximação com a realidade, mas, apenas, de se buscar os caminhos mais adequados para se chegar a ela. Os mesmos cuidados exigem-se do avaliador quando se debruça sobre os dados já colhidos, no momento de seu processamento e elaboração das conclusões finais do trabalho .

3- METODOLOGIAS E MÉTODOS

Voltando nossa atenção especificamente à aproximação entre avaliação e pesquisa no que diz respeito à metodologia de trabalho, reportamo-nos, novamente, a Maria I. V. LOPES que distingue entre "metodologia da pesquisa" e a "metodologia na pesquisa". O primeiro conceito refere-se à teorização da prática da pesquisa e o segundo ao trabalho com e através de métodos e técnicas. A autora distingue, também, "metodologia" e "métodos":

"A metodologia da pesquisa situa-se no plano do paradigma que, nas Ciências Sociais, fornece tanto modelos teóricos (determinada concepção do social), como modelos metodológicos (determinada concepção de investigação social). Daí ser correto afirmar que um paradigma é sempre uma perspectiva teórico-metodológica e que uma problemática teórica traz sempre acoplada uma problemática metodológica que são as estratégias usadas para a própria construção/investigação de um objeto do conhecimento. Ao passo que a metodologia na pesquisa se situa no plano da prática e indica os métodos efetivamente usados numa pesquisa. Aí, método é entendido como um conjunto de particulares decisões e opções que são feitas ao longo de um processo de investigação"²⁶.

A distinção entre métodos e metodologia está presente no trabalho de Pedro DEMO, ao explicitar o conceito de indicador social como incursão epistêmica entre conhecimento oriundo dos dados e contato direto entre teoria e dados: *"A problemática dos indicadores sociais se insere na confluência entre o que se chama corretamente 'métodos e técnicas de pesquisa' e 'metodologia'. A primeira subdisciplina se dedica às técnicas de experimentação, de coleta e avaliação de dados, apoiando-se largamente em incursões escolásticas. A segunda concentra-se na ordenação teórica dos dados, de modo a colocá-los a nível de uma teoria: trata-se de modo como*

²⁶ - LOPES, Idem, p. 119.

se constrói uma teoria, especificamente das abordagens historicamente construídas (empirismo, positivismo, dialética, estruturalismo, etc.) ou possíveis, suas limitações e promessas. Definindo 'indicador' como um referencial empírico de algum conceito, temos aí a exata confluência das duas disciplinas, que, em si, normalmente aparecem unidas nos programas universitários de outros países: de um lado, há o problema essencialmente empírico, do outro, há o problema essencialmente teórico de sua equivalência"²⁷.

4 - CRITÉRIOS METODOLÓGICOS: INDUTIVISMO X DEDUTISMO

Para muitos autores é indispensável que se rejeite a visão reducionistas e a-histórica do empirismo que vê na pesquisa científica uma mera sequência de procedimentos necessários e imutáveis de normas e códigos voltados para o "como" e o "quando" fazer. Tal advertência nos remete à discussão das duas posturas clássicas frente à apreensão da realidade: o indutismo e o dedutismo.

DEMO lembra POPPER para alertar para os perigos do indutivismo, dada a permanente provisoriedade do nosso conhecimento em face da complexidade transbordante do real (DEMO, 1980:22-23). Urge, pois, estarmos atentos às especificidades das duas vertentes de posturas metodológica: a postura dedutivista e a indutivista.

A metodologia dedutiva, que concebe a pesquisa como aplicação de referenciais teóricos paradigmáticos à realidade, tentando explicá-la ou mesmo enquadrá-la, fez parte de certo tipo de procedimento lógico, presente ao longo do desenvolvimento intelectual da humanidade nos procedimentos clássicos de sua história. Contará com o apoio explícito dos cientistas sociais alinhado com a filosofia escolástica e se constituirá num dos grandes obstáculos à aproximação entre cientistas sociais e filósofos da era moderna. POPPER (1963:148) verá o dedutismo, por outro lado, com uma das seqüências do marxismo dogmático. Já a metodologia indutiva que nasce e se desenvolve com o empirismo apresentando-se como "a" metodologia para grande parte dos pesquisadores, apesar de ser vista como um esforço que, segundo MCKINNEY (1968:86-87), estabeleceu a necessidade de manter a teoria em contato com a realidade à base de dados acumulados, foi responsável, também, por apresentar e difundir certa ingenuidade metodológica, sobretudo a crença na evidência dos dados.

Importa, pois, adotar critérios na escolha das metodologias, antes mesmo de se pensar na fixação de métodos e técnicas, uma vez que é daquelas que estes dependem. Muitas vezes, trata-se, apenas, de uma reflexão sobre escolhas já assumidas, por hábito intelectual. Voltamos, assim, quase que sem círculo, a um ponto já reprizado: o objeto de estudo e avaliação é, antes que o dado real-objetivado, a visão que formamos a respeito dele, ou, em outras palavras, o dado construído. E é pela metodologia de apreensão da realidade que o construímos, de uma maneira ou de outra.

²⁷ - DEMO, Idem, p.13.

Se não há metodologias neutras e universais, há com certeza a possibilidade de se formular modelos a partir de escolas que se mantêm teoricamente em oposição. No exame de dicotomia "indutismo/dedutismo, é perfeitamente concebível que em alguns momentos de uma investigação ou avaliação se proceda a partir dos dados empíricos, enquanto, em outros, privilegie-se a observação a partir de referenciais eminentemente globalizantes, desde que suficientemente embasados. É o caso, por exemplo, de observações que venham a se fazer dentro da visão da teoria dos sistemas, quando o objetivo fôr o estudo do fenômeno da educação para a comunicação. Trabalha-se, aí, com sistemas de educação e sistemas de comunicação, geralmente buscando-se caminhos que se delimitam no âmbito de ações possíveis que dificilmente serão capazes de romper tais sistemas, dada a solidez com que se estabelecem em cada sociedade. Para superar tais limites (para cujo conhecimento usou-se uma metodologia indutiva), só há um caminho: a expectativa da análise sob o enfoque da utopia da mudança ou transformação radical do sistema. Projeta-se, então, uma análise idealista que encontrará respaldo apenas na eminência do desejo de se ver estabelecido um novo modelo sistêmico. E o caminho é dedução: do modelo que temos, para o modelo que queremos.

5 - ETAPAS DE UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Os pressupostos que regem uma pesquisa na área das Ciências Sociais e, em particular, no espaço da Comunicação Social, devem servir de parâmetro para se esboçar sugestões de roteiros para o trabalho do avaliador.

Um possível modelo básico poderia ser composto a partir de procedimentos que levem em conta as seguintes etapas:

- 1ª Identificação de um fenômeno-problema
- 2ª Explicitação do referencial teórico
- 3ª Definição do tipo de avaliação
- 4ª Eleição dos indicadores na avaliação
- 5ª Estabelecimento dos métodos para observação, coleta e tratamento das informações
- 6ª Captação das informações
- 7ª Julgamento da situação

8ª Elaboração das conclusões

Examinemos cada uma das etapas propostas:

5.1- Identificação de um fenômeno-problema

A pergunta fundamental é: "o que avaliar?" - Um programa? Parte de um programa? Seu referencial teórico? Os procedimentos utilizados? Os resultados obtidos?

Trata-se do que em pesquisa é denominado, comumente, de "delimitação do campo", dentro de um universo mais abrangente.

Dada a natureza utilitária da avaliação, nem sempre a escolha ou definição de um fenômeno-problema cabe ao avaliador. Na maioria das vezes, o campo de pesquisa é-lhe recomendado ou pré-fixado, cabendo a última decisão ao responsável pelo programa ou projeto, ou, ainda aos partici[antes de um proceso de ação social. Seja de que forma fôr, é útil que seja oferecida ao avaliador a oportunidade de dar sua contribuição na delimitação do campo de sua intervenção cultural. Neste caso, as orientações válidas para a pesquisa em Ciências Sociais, também o serão para a avaliação.

O específico da avaliação, neste primeiro momento do processo, é um contato vivencial com o fenômeno em estudo, indagando-se sobre o que é "problemático" ou o que pode ser transformado em "problemático". A contribuição das pessoas envolvidas nesta fase é fundamental, pois, o que é "problema" para uns, não o será para outros.

Os manuais de avaliação sugerem, neste particular, que o contato do avaliador com o problema se dê de forma a permitir-lhe redesenhar o programa, buscando respostas para questões como:

1ª Justificativa do projeto em avaliação

2ª Objetivos

3ª Produtos

4ª Recursos disponíveis

5ª Estratégias utilizadas

6ª Ações complementares, necessárias à implementação do projeto.

A resposta a estes itens permite delimitar o contorno do fenômeno-problema, foco das preocupações.

Identificar corretamente a situação-problema é essencial, pois fornece a orientação básica para os subsequentes passos do processo de avaliação, principalmente no que diz respeito à coleta de dados.

No caso, é necessário tomar-se algumas precauções, de natureza epistemológica e teórica.

A precaução epistemológica reside na predisposição do avaliador em superar o senso comum que alimenta a ilusão de encontrar nos dados empíricos a explicação imediata para os fenômenos. O contato vivencial e a bagagem crítica certamente permitirão ao responsável pela condução da tarefa a identificação de problemas para além de suas aparências.

A precaução teórica diz respeito à aplicação antecipada do paradigma fundamental previsto dentro do qual se moverá todo o processo de avaliação. Os elementos do paradigma (as várias teorias que o compõem) fornecem os instrumentais que se comportarão como princípios geradores e unificadores de um sistema de relações, auxiliando, tanto na formulação conceitual do problema, quanto na formulação do corpo de hipóteses.

São, muitas vezes, as hipóteses já correntes e pré-formuladas pelos responsáveis por programas e projetos a justificativa maior para a desejada investigação. O avaliador deverá levá-las em consideração, reformulando-as, num projeto de avaliação. O que, sim, deve ficar claramente estabelecido são os contornos do tema a ser analisado, os limites do "fenômeno-problema".

5.2 - Explicitação do referencial teórico

Tomando em mãos algumas propostas de avaliação, principalmente na área educacional, veiculadas ao nível do Ministério ou das Secretarias de Educação, ou mesmo em revistas especializadas, principalmente na Revista Tecnologia Educacional da ABT, tem-se a impressão de que o problema do referencial teórico já está pressuposto ou resolvido, cabendo ao avaliador apenas a preocupação com os "métodos e técnicas" de coleta e tratamento da informação. Efetivamente, tal postura embute um dado referencial que podemos denominar empirista ou funcionalista. Nestes casos é negado ao avaliador questionar a natureza fundamental de sua tarefa, reduzindo-a a uma especificidade técnica.

Não há como não concordar que é o referencial teórico o elemento do processo que fornece o "quadro de referência", não apenas para a coleta, construção e interpretação dos dados, mas também para sua delimitação. É sobre esta questão - desconhecida por autores como Maria Amélia A, GOLDBERG e Clarilza Prado SOUZA - que Pedro DEMO e Maria Immacollata Vassalo de LOPES insistem ao se referirem aos paradigmas em Ciências Sociais:

"O quadro teórico de referencial fornece métodos interpretativos de análise, pelos quais os dados são explicados através de caracteres ou propriedades inerentes ao sistema inclusivo ou ao tipo de sistema social. É óbvio que essa explicação generalizadora seria impossível sem o tratamento analítico prévio dos dados coletados e a acumulação de conhecimentos proporcionados pela análise descritiva. Assim cada um dos principais métodos de interpretação nas Ciências Sociais lida com problemas teóricos próprios e com os empíricos de forma diferenciada. O método dialético realiza o processo de abstração e de generalização sempre num corp histórico, buscando as relações estruturais do fenômeno no todo social através do princípio da contradição... E o método compreensivo busca construir relações de sentido entre o fenômeno e o todo que se localiza num campo histórico" (LOPES, 1988:208).

Como já vimos em outro momento, os paradigmas não são rígidos, sofrendo mutações e adaptações no decorrer do tempo, propiciadas justamente pela prática da investigação científica. Emergem, assim, os enfoques e as escolas.

A explicitação do referencial teórico deve, pois, constar no corpo do relatório da avaliação. Sugerimos que o seja antes mesmo do espaço reservado à delimitação dos indicadores da avaliação, para que fique claro aos olhos do leitor e de quem deverá tomar decisões a partir das conclusões do trabalho, os parâmetros que norteiam a coleta e interpretação dos dados.

5.3 - Tipos de avaliação

Em nome da objetividade do processo avaliativo, é necessário que se esclareça qual dos seguintes tipos de trabalho pretende-se desenvolver:

- Avaliação diagnóstica, de contexto ou de necessidade

- Avaliação da factibilidade de um projeto
- Avaliação do proceso (formativo ou iluminativa)
- Avaliação de produtos, resultados e impactos (somativa)
- Meta-avaliação

5.3.1. Avaliação diagnóstica, de contexto ou de necessidade

Corresponde à avaliação elaborada para se obter diagnóstico de situações. Avalia-se as condições (favoráveis ou desfavoráveis para a implantação de um programa). Avalia-se a necessidade de se pensar um determinado tipo de projeto. Trata-se de um trabalho preventivo, oportuno para que se economize energias e recursos.

A avaliação diagnóstica verifica a racionalidade de tomadas decisões, permitindo definir os limites da esfera a ser abrangida, identificar mudanças a serem promovidas e oportunidades não utilizadas no sistema bem como diagnosticar os problemas causados por tais ocorrências (GOLDBERG & SOUZA, 1979:69).

Há uma grande variedade de sub-tipos de trabalho que podem ser desenvolvidos neste particular. Muitos projetos na área da Comunicação Social fracassam justamente por não terem sido estudados o contexto e a conjuntura que iriam acolhê-los.

5.3.2. Avaliação da factibilidade de um projeto

Busca-se saber se o projeto, em suas linhas gerais, é válido, se é pertinente ou idôneo como resposta de intervenção em uma dada realidade. Há projetos viáveis em uma determinada situação e inviáveis em outras.

Cai, aqui, o estudo de inventário de recursos, assim como o estudo de pilotos ou de pré-projetos.

5.3.3. Avaliação de processos ou formativa

É o tipo de avaliação que busca mais a correção de rumos do que a formulação de conclusões finais. Pretende a retroalimentação de programas.

5.3.4. Avaliação de produtos, resultados, impactos (somativa)

Por ela quer-se saber se o programa ou projeto alcançara os objetivos. Está voltada a todas as fases do trabalho executado e procura as causas em profundidade. A atenção do avaliador deve voltar-se, por exemplo, para a congruência entre metas e resultados, lembrando-se que nem todos os êxitos significam, necessariamente, que se atingiu exatamente o que se programou como resultado desejável.

5.3.5. Meta-avaliação

O próprio processo de avaliação deve ser objeto de análise, de auto-análise. E é justamente aqui que reside a causa do insucesso de muitos esforços destinados a corrigir processos e metas. No caso da auto-avaliação valem todos os princípios indicados como saudáveis para o exame de programas e projetos.

5.4. Delimitação dos indicadores da avaliação

O que são indicadores numa avaliação? Já nos aproximamos do termo em item anterior, cabendo-nos agora, aprofundá-lo enquanto um dos elementos do modelo básico que estamos comentando. Inicialmente recordamos que alguns autores os definem como "operadores de conceitos" ou como "referenciais empíricos".

Em Ciências Sociais, encontramos referências empíricas diretas e indiretas. Pode-se dizer que a referência empírica de um conceito é direta, se o fenômeno por ele pode ser observado imediatamente. Temos, neste caso, "unidades sociais", como o homem, a mulher, o jovem, o grupo; "processos", como a assistência a um espetáculo, uma revolta estudantil; "qualidades", como beleza, desenvoltura, participação, etc. A referência será indireta se o conceito necessitar ser operacionalizado e explicado através de evidências mensuráveis. É o caso de conceitos como ideologia, classe social, opção pelos pobres, dominação, etc.

Quais seriam, por exemplo, os indicadores de uma avaliação de um programa político-sócio-religioso denominado "opção pelos pobres?" Há que se examinar, naturalmente, a maneira como os defensores desta política a traduzem no espaço da prática social. Se tal espaço fôr a edição de uma revista de circulação nacional, como é o caso de Sem Fronteiras (editada pelo Instituto Comboniano, mensal, 100 mil exemplares), verificaremos que podem ser identificados, no mínimo, cinco aspectos de sua política editorial onde são encontrados indicadores sociais:

- 1ª A revista cobre exclusivamente os fatos e conflitos onde o povo de baixa renda é o protagonista ou a vítima;
- 2ª Assume o ponto de vista dos grupos marginalizados, quando há conflitos de opiniões;
- 3ª Ilustra as matérias como fotos de pessoas e grupos da classe econômica socialmente baixa;
- 4ª Abre espaços para a expressão de intelectuais e lideranças na defesa de políticas que favoreçam as classes marginalizadas;
- 5ª É agressiva na defesa dos líderes populares, no Brasil e no Terceiro Mundo.

Cada um destes conceitos está formulado com a utilização de expressões que comportam interpretações variadas. Ao se precisar, contudo, o significado dos cinco conceitos, operacionalizando-os em categorias observáveis temos os indicadores que medirão a "opção" realizada, na prática, pela revista. O grau, ou a escala de valor, se obtém pela medida de aceitação do indicador junto à comunidade ou junto à grupos de pessoas socialmente representativas.

Obtidos os indicadores, poderíamos tomá-los a partir de uma visão sistêmica em que a revista é uma unidade fechada de prática social, dentro da qual as variáveis cumpririam o papel de integrantes. Temos, então, a análise funcionalista dos indicadores, quando a resposta básica é uma só: em que medida ou em que grau cada indicador se relaciona com os demais para que se obtenha a otimização do sistema. Uma análise dialética dos indicadores produziria um salto de qualidade, perguntando-se pela coerência entre o projeto de opção pelos pobres e sua execução numa sociedade em conflito. Surge, daí, a necessidade da determinação de outros indicadores sociais, presentes em questões como "De que modo ou em que medida o marginalizado participa do projeto editorial?" ou "De que maneira a revista administra os conflitos gerados no universo representado pelo seu próprio sistema (emissão/recepção/reação dos consumidores)?" ou, ainda, "Como reage quando grupos representativos de leitores ou autoridades da Igreja discordam ou se opõem à sua política editorial?".

Outro exemplo, agora junto ao espaço das relações educacionais. Trata-se da proposta de formulação de indicadores sociais apresentada pelos docentes do Departamento de Metodologia de Avaliação e de Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EFRJ) [in: Tecnologia Educacional, RJ, XVII e XVIII (85/86), fev.89:25-30]. Neste caso, vemos confirmado o acerto da proposta segundo a qual a delimitação de indicadores sociais está subordinada ao referencial teórico. Na opção referencial dialético, indicadores capazes de permitir uma mensuração qualitativa. Para melhor compreender o programa de professores cariocas, reproduzimos parte da descrição do suporte teórico de seu projeto educativo e, a seguir, a linha de indicadores de desempenho sugerida. Vejamos:

"A pedagogia progressista deseja formar um homem capaz de contribuir para transformações sociais. As transformações sociais só ocorreriam quando este homem, através do exercício de uma racionalidade que o libertasse de uma falsa consciência do real, que tornasse capaz de questionar as ideologias implícitas nas organizações sociais. Já que a aparência e essência pode muita não coincidir, cabe à razão crítica desvendar esta eventual incongruência, impedindo que a razão se reduza a instrumento de conhecimento de fatos objetivos somente. Uma pedagogia com essa meta necessita promover a aprendizagem de conteúdos capazes de possibilitar ao homem o desenvolvimento desta racionalidade, de conteúdos significativos que sejam apreendidos pelos alunos e que os conduza a exercer sua capacidade crítica.

"Tais conteúdos devem ser acessíveis a todos os alunos. Por isso, a avaliação do rendimento, de maneira como, em geral, é realizada, é imprópria, porque pressupõe diferenciação entre os alunos em termos qualitativos, ou seja, em termos de conhecimento que um tenha em relação ao outro. Uma medida qualitativa seria mais apropriada: poder-se-ia pensar num esquema descritivo de comportamento a ser demonstrado pelo aluno que aprendeu e que não seria apresentado pelo aluno que não conseguiu aprender. Em vez de ter-se notas variando numa escala numérica como, por exemplo, de 0 a 10, ter-se-ia uma informação do tipo o aluno 'sabe' ou 'não sabe'. No momento que desfinamos os conteúdos básicos, essenciais à formação do cidadão consciente e crítico, acreditamos ser possível mudar os currículos oficiais. O ensino obrigatório desses conteúdos essenciais seria uma forma de garantir a democratização do ensino. Para nós democratizar o ensino é proporcionar a todos o acesso a esses conhecimentos e habilidades essenciais. E há saberes essenciais a serem aprendidos desde a 1ª série do 1º grau a té o nível universitário. Estes

saberes devem possuir teor emancipatório, que levem o aluno à reflexão crítica. Na medida em que garanta o exercício da racionalidade crítica, estar-se-nivelando o ensino por cima".

Quanto aos indicadores da avaliação assim se expressaram as docentes de UFRJ:

"A partir da definição de conteúdos essenciais, seriam desenvolvidos esquemas descritivos de comportamentos, ou de desempenhos, a serem demonstrados por qualquer aluno do país. Não é para o talentoso, para o aluno superdotado que se estarão construindo esses perfis do desempenho: é para aquele aluno que constitui a moda dos alunos das escolas brasileiras. Esta não é tarefa para um só professor. É tarefa em que todos os professores deveram engajar-se.

"Uma vez construídos e validados os esquemas descritivos de desempenho esperado, torna-se fácil associá-lo a decisões de domínio e de não domínio por parte dos alunos. Esta é uma alternativa qualitativa para a avaliação do rendimento escolar. Em termos de escala de mensuração, trata-se de uma escala nominam categórica. Parte-se de uma descrição de comportamentos, define-se o padrão de domínio e de não-domínio, e, assim, classificam-se os alunos em 'aprovados' e 'não- aprovados'. Esta proposta tem sido trabalhada com grupos de professores dos mais variados níveis, que têm aderido à idéia que começam a fazê-la acontecer, de maneira ainda tímida, porque o sistema não está organizado para um ensino e uma avaliação deste tipo. O depoimento dos professores que têm experimentado esta proposta é de que ela corrige muitos erros que cometidos quando se avaliava o rendimento numa linha tradicional. Acaba aquela competição acirrada, só o relevante e o essencial devem ser solicitados. Vale ressaltar que esse 'essencial' está longe de ser trivial".

Na proposta alternativas das professoras do Rio de Janeiro, observa-se a busca de coerência entre o marco teórico e o estabelecimento de indicadores para a avaliação e, mais ainda, o tipo de avaliação previsível: o qualitativo e as condições de sua previsibilidade.

Num projeto de avaliação, seja qual for o objeto em estudo, é imprescindível, pois, que revele a opção pelos indicadores a opção por indicadores. É a forma de garantir mais coerência, eficiência e precisão nos resultados finais.

A título de conclusão deste sub-item, lembramos, com alguns autores, que:

- 1º Os indicadores são "menores" que os conceitos que lhes dão origem;
- 2º Os indicadores devem ser observáveis e mensuráveis de alguma forma;
- 3º Apenas um conjunto convergente de indicadores é capaz de fornecer elementos adequados para o exame da incidência de um conceito na realidade;
- 4º A demarcação e o uso posterior de indicadores dependem de um referencial teórico pré-existente ao trabalho de avaliação;
- 5º Estabelecimento dos métodos para a observação, coleta e tratamento das informações.

De acordo com a natureza da situação-problema, o referencial teórico adotado, o tipo de avaliação previsto e o elenco de indicadores escolhidos, definimos o como obter as informações.

Passemos, imediatamente, à "captação das informações".

5.5. Captação das Informações

Na captação das informações pode-se usar técnicas de observação direta (registro sistemático dos dados colhidos pessoalmente pelo avaliador ou sua equipe) ou técnicas de observação indireta.

Entre as técnicas de observação indireta encontramos:

- o questionário
- o formulário
- a entrevista
- a história da vida

Com o emprego (em consonância com as exigências do tipo de elementos de que se necessita) de técnicas de observação direta ou indireta obtêm-se os dados primários; os dados secundários são fornecidos pela consulta a jornais, revistas, literatura especializada, dados estatísticos disponíveis, relatórios de arquivos, etc.

GOLDBERG & SOUZA (1979: 83-84) sugerem, em avaliação empírica, quatro modalidades de captação e tratamento da informação:

- a observação
- o inquérito ou investigação
- a análise de conteúdo
- os testes

A observação é o processo de ver e ouvir, registrando os elementos importantes, segundo critérios como:

- a simples descrição factual;
- a categorização segundo listas de verificação, usadas para investigar comportamentos mais específicos que os registros anedóticos. Trata-se de uma relação de comportamentos ou características que serão observadas em determinada situação, assinalando a presença de cada uma à medida que se verifica sua ocorrência.

O inquérito ou investigação é a técnica de se obter informações sobre a percepção de indivíduos sobre si mesmos ou sobre os outros. Os principais instrumentos de investigação que permitem obtenção destas informações, de maneira sistemática e objetiva, são:

- o questionário composto de um grupo de questões impressas, usadas para obter informações de sujeitos por meio de um auto-relato verbal, apresentado por meio de perguntas fechadas ou com alternativas fixas e perguntas abertas;
- o inventário: tipo especial de questionário destinado a obter dados auto-referenciais. Outro tipo especial de questionário é a escala de atitudes que, na verdade, é uma combinação dos aspectos de um questionário auto-referencial com uma escala de avaliação;

- a entrevista informal e não estruturada ou formal e altamente estruturada, destinada a recolher dados sobre as opiniões, interesses, auto-percepções, etc. A maior vantagem da entrevista é que ela permite obter informações afetivas de natureza tipicamente pessoal.

A análise de conteúdo tem o objetivo de favorecer a avaliação de comunicações escritas ou orais, por meio da utilização do procedimento de contagem. Isto é, a comunicação é avaliada pela presença ou ausência de certas características. A análise de conteúdo pode ser quantitativa (por exemplo: presença ou ausência de nuances sintáticas) ou qualitativa (exemplo: a observação do grau em que a expressão oral ou escrita revela a proeminência de uma determinada referencial teórico ou de uma escola sociológica na descrição de um fenômeno).

Os testes são instrumentos que têm como objetivo obter informações sobre determinados comportamentos do sujeito ou do grupo. Pode ser elaborado de diferentes formas e é frequentemente utilizado para mensuração de comportamentos na área cognitiva.

Qualquer técnica de observação deve voltar-se para a coleta e a reunião de evidências concretas capazes de reproduzir os fenômenos em estudo naquilo que eles têm de essencial. Segundo LOPES (1985:196), o importante não é o que se vê, mas o que se vê com método, pois o investigador pode ver muito e identificar pouco e pode ver apenas o que confirma suas concepções.

Neste sentido, é importante trabalhar com amostragens que permitam delimitar o objeto da pesquisa em unidades observáveis e mensuráveis.

Em avaliação há vantagens no uso de amostragens significativas ou de representatividade, principalmente quando se trabalha com processos sócio-políticos onde predominam opções subjetivas por modelos de sociedade ou de ação cultural. As pesquisas e avaliações empíricas positivistas preferem amostragens probabilísticas que exigem tratamento quantitativo e estatístico. As amostragens são construídas, então, a partir de critérios aleatórios, sistemáticos, estratificados ou por conglomerados, como especifica SALLTIZ (1965) e outros especialistas no tratamento de métodos de pesquisa em Ciências Sociais.

As investigações que adotam o referencial dialético recusam a obrigatoriedade de métodos quantitativos, dando preferência para os analítico-qualitativos. É o que se constata nos esquemas adotados pelos defensores da observação participante ou da pesquisa-ação.

5.6 - Definindo os tipos de informações

No processo avaliativo há vários tipos de informações indispensáveis ao bom desempenho de qualquer trabalho na área. Podemos enumerar:

- 1º os dados referentes ao fenômeno em sua globalidade (elementos que caracterizam o fenômeno no contexto maior em que se dá);
- 2º os dados referentes aos indicadores do problema específico em avaliação;
- 3º os dados circunstanciais ao fenômeno-problema (externos mas incidentes).

A questão central está no conjunto de processos seletivos que permita filtrar as informações de que se necessita, descartando aquelas que representam "ruídos" ou que acabam por desviar a atenção dos problemas fundamentais.

Para definir, portanto, o tipo de informações de que se precisa, é necessário estar-se atento, para:

- a) a natureza do problema,
- b) o tipo de perguntas para as quais se deseja resposta,
- c) os métodos e as técnicas de captação de informações,
- d) a acessibilidade dos dados e das informações.

Experientes avaliadores chamam a atenção para o perigo da subjetividade na definição das informações a coletar, principalmente quando o coordenador do trabalho é parte integrante do processo em exame. No caso de avaliação participativa, há que se criar mecanismos ou parâmetros que alertem o próprio pesquisador sobre a introdução de variáveis ou indicadores capazes de distorcer o resultado final de sua investigação. Por outro lado, a psicologia social adverte para as tendências a controlar/manipular ou a supervalorizar/minimizar informações, inerentes ao comportamento das pessoas em situação de liderança/participação grupal ou social (FREEDMAN et alli., 1977:139-210). Daí a importância de se diversificar as fontes e confrontar dados, antes mesmo de sistematizá-los.

5.7. Sistematização e julgamento da situação

A fase posterior à captação das informações corresponde à sua sistematização, classificação e análise, quando se busca campos de sentido, reproduzindo-se teoricamente o fenômeno-problema em sua condição de produção ou oferecendo-se esclarecimentos sobre determinados aspectos do mesmo, fato que permitirá aos participantes ou responsáveis pelos programas ou projeto as condições de decidirem sobre seu destino.

O trabalho estará facilitado e será mais compreensível a seus destinatários caso já tenha sido explicitado a metodologia de interpretação em que se firmou o suporte teórico que conduziu toda a investigação. No caso da avaliação, mais que em análise "fria" e "objeto", fala-se em julgamento de situação. Para tanto, exige-se critérios.

No fazer educativo - tomando-se um exemplo de processo avaliativo construído a partir do referencial funcionalista proposto pelo modelo/conservador - usa-se costumeiramente dois critérios básicos de avaliação quando se tem que julgar o desempenho de um aluno: um que tem como parâmetro o desenvolvimento médio do grupo em que determinado indivíduo se situa (neste caso, a pessoa poderá estar acima ou abaixo da média); outro que se prende no conteúdo da aprendizagem como referencial, estipulando graus de aprendizagem por conjunto de conteúdos assimilados.

No caso, estamos diante de um processo de formulação e emissão de juízo concebido. Há quem afirme que, na verdade, esta proposta pedagógica é eminentemente autoritária, pois está voltada para a classificação do aluno, a partir dos dados colhidos pelo professor ao longo de um curso ou em decorrência de um teste ou de uma prova. Tal procedimento leva à estratificação da imagem/posição do aluno e é concebida como somativa, final, definitiva (aprova ou desaprova, registrando em arquivo a "nota" do estudante). Temos aí consubstanciado um exemplo da aplicação de um referencial teórico a uma prática da avaliação educacional.

Se no mesmo campo de interrelação social - o educativo - tomarmos um referencial teórico que se encaminha para a prática de uma pedagogia dialética/democrática/participativa, os critérios serão outros. No caso, educadores como LUCKESE (1986) sugerem que se preste a devida atenção ao que caracteriza a própria avaliação, quando definida como "um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". O que seriam as manifestações relevantes numa pedagogia voltada para a transformação social? O que seria uma "tomada de decisão"? São perguntas que levam o professor/avaliador a analisar a proeminência da avaliação diagnóstica sobre a avaliação somativa, mesmo quando em final de cursos, enquanto entende ser seu aluno um sujeito capaz de assimilar não "os mínimos possíveis" arbitrados pelo sistema escolar tradicional ou "os mínimos comparáveis", dentro de um espaço de uma

sala composta por um grupo de aprendizes, mas os "mínimos necessários" para que cada um possa participar democraticamente da construção da sociedade.

Se a avaliação classificatória é extremamente eficiente para a conservação da estrutura social ou manutenção dos sistemas dentro dos limites permissíveis, a avaliação diagnóstica poderá se transformar em instrumento dialético de avanço e de identificação de novos rumos para processos e projetos.

Transportando a problemática para a avaliação de programas, principalmente na área da Comunicação Social, veremos que o tema da sistematização e julgamento de situações não pode ser tomado "in genere", como simples questão técnica ou aplicação de modelos. O próprio processo de avaliação - tido, muitas vezes, como a última ação prevista para um projeto que se encerra - pode ser convertido no primeiro passo para se repensar de terminada prática social. Neste sentido, qualquer avaliação, mesmo a somativa, transforma-se em diagnóstica, ao menos para projetos e programas similares. No caso, a definição pelo caráter da avaliação (somativa ou diagnóstica) já encerra coeficiente ponderável de elementos que compõem o juízo de valor.

Tal concepção não minimiza, contudo, os cuidados com o rigor emprestado pelas Ciências Sociais às metodologias de sistematização e de classificação de dados e informações. O que se pretende como desejável é que este rigor não esconda ou oculte procedimentos supostamente científicos por adotar como única e exclusiva uma visão funcionalista de relações sociais e comunicacionais. Uma auto-avaliação de perspectiva do avaliador faz parte de seu trabalho, principalmente nesta fase do processo avaliativo.

5.8.- Elaboração das conclusões

Os relatórios dos processos avaliativos cumprem a função não apenas de devolver a quem o solicitou os resultados da tarefa terminada, mas, principalmente, o papel pedagógico de auxiliar as pessoas envolvidas nas situações problematizadas em compreender melhor a natureza e as implicações de seu próprio trabalho.

São componentes de um relatório bem elaborado:

- a) a organização didática do texto (o que vale dizer: clareza e concisão);
- b) a preocupação com identificar/salientar o essencial do secundário;

c) o levantamento de hipóteses sobre os possíveis caminhos para a solução da questão-problema.

No corpo do relatório, a conclusão final merece atenção dobrada, uma vez que é a parte da pesquisa que, freqüentemente, destaca-se aos olhos dos [participantes e interessados nos projetos examinados. Neste sentido, a conclusão deve recompor o caminho percorrido, sintetizando as várias fases do trabalho. As hipóteses são confrontadas com os resultados obtidos e, dada a natureza utilitária da investigação, novas hipóteses formuladas.

6 - MODELOS DE AVALIAÇÃO

Ao descrever as fases de um processo avaliativo acabamos identificando um possível modelo de trabalho na área. Concordamos que não é o único nem o mais simples. Na verdade, poucos avaliadores, na prática, têm condições de levar em consideração os elementos que as Ciências Sociais colocam à disposição do investigador e que possibilitam aproximar a tarefa de avaliar e de pesquisar.

CONTRERAS (1985:151-200) ao considerar especificamente a avaliação de projetos na área da Comunicação Social, prefere justapor - reproduzindo o que se faz usualmente - modelos mais simples e diretos, com outros mais complexos e preocupados com a exatidão e objetividade dos resultados:

- 1º Modelo do Juízo de Especialistas
- 2º Modelo da Crítica de Artes
- 3º Modelo do Detetive
- 4º Modelo do Juízo Criminal
- 5º Modelos ESE - Estratégia para Situações Específicas
- 6º Modelo da Avaliação Iluminativa
- 7º Modelos Participativos

- 8° Modelo de Pesquisa-Ação
- 9° Modelos Sistêmicos
- 10° Modelo CEPP - Contexto- Entrada- Processo- Produto
- 11° Modelo MELP - Matriz de Estrutura Lógica do Projeto, ou
MLP - Marco Lógico do Projeto ou, ainda,
PODI - Diretriz-Objeto-Produtos-Insumos
- 12° Modelos de Congruência e Discrepância
- 13° Modelo ALO - Avaliação Livre de Objetivos

Numerosos outros paradigmas têm sido apresentados, a maioria deles a partir dos modelos esquematizados por autores norte-americanos, entre eles, podemos recordar, ainda, as propostas de Marina Laura da Silveira DUTRA ("Esquema Geral de Avaliação de Programas de Treinamento"). Erasto Fortes MENDONÇA ("A Prática da Avaliação por Objetivos") e de Suzana Maria Valle LIMA & Jairo Eduardo BORGES-ANDRADE ("Modelo de Avaliação Integrado e Somativo").

Examinemos, inicialmente e de forma sumária, o significado dado por CONTRERAS aos modelos por ele enumerados. Em seguida, a proposta de DUTRA, MENDONÇA e LIMA/BORGES-ANDRADE.

6.1 - Modelo do Julgamento de Especialistas

O modelo propõe o seguinte esquema de trabalho:

A avaliação é entregue a um ou a vários especialistas no tema. No caso do trabalho em grupo, a técnica de captação de dados é a entrevista informal em profundidade (grupala ou individual), a análise documental e observação sistematizada. Confia-se a cada membro da equipe uma tarefa particular e específica, estabelecendo-se horários para a sistematização coletiva e a discussão das informações até se chegar a um consenso sobre o produto examinado.

Pressupõe-se que os especialistas - pelo fato de assim serem reconhecidos - explicitem, em reuniões conjuntas prévias, seus próprios referenciais teóricos e metodológicos para se obter, já no início do trabalho, consonância com os procedimentos que serão empregados, assim como sobre os valores com os quais julgarã, ao final do processo.

No relatório final, deve-se estar atento em relatar cada pass do trabalho.

6.2. Modelo de Crítica de Artes

Espera-se de um crítico de artes - ainda que auto-didata - que seja um profundo conhecedor de uma área de observação. Espera-se, também, que suas observações provoquem fortes reações em seus leitores ou ouvintes. Suas opiniões geralmente não são tidas como definitivas, muito menos científicas. São simplesmente opiniões oferecidas para o público consumidor do bem em exame forme suas próprias visões. CONTRERAS trabalha, na verdade, com uma concepção estereotipada da crítica de artes.

Aplicando à avaliação, temos um modelo francamente subjetivo, capaz, contudo, de levar as pessoas envolvidas nos programas e projetos a mudar suas formas de proceder, temendo as repercussões de novas críticas desfavoráveis.

6.3 - Modelo do Detetive

Utilizado quando existem suspeitas de que algo de grave acontece com o projeto em estudo, pelo que fica evidenciado a necessidade de se atar cabos soltos, descobrir evidências, relacionar fatos, deduzir, descartar hipóteses, encontrar soluções para enigmas.

É um modelo muito personalista (quanto ao avaliador) e tremendamente subjetivo (quanto aos resultados). Seu emprego é comum quando os responsáveis pelo projeto os conduzem de forma autortária, fato que lhe possibilitará controlar os avaliadores. Com o emprego deste modelo, os responsáveis últimos pela avaliação permanecem for do processo.

Inúmeros projetos de comunicação popular controlados por partidos políticos têm utilizado este modelo de avaliação. É comum ter-se notícias de seu emprego em redações de jornais da chamada "grande imprensa", quando se buscam os culpados pelos fracassos editoriais, ou mesmo, quando se determina que chegou a hora de alguma "caça as bruxas".

6.4 Modelo do Processo Criminal

Este modelo funciona, mais ou menos, assim: o juiz e o avaliador-organizador do processo. O grupo de jurados é constituído por uma equipe à qual é atribuída a função de opinar sobre o programa ou projeto. A defesa do tema em questão é confiada a um grupo de avaliadores e a acusação a outro. Caberá aos dois últimos grupos optar por métodos e procedimentos adequados à sua tarefa.

Nenhuma das duas equipes que por primeiro examina o programa ou projeto está obrigada a ganhar a disputa, cabendo-lhes, apenas, desempenhar suas funções com seriedade e probidade. Cada parte tratará de convencer os jurados da justeza de seus pontos de vista.

6,5 Modelo ESE - Estratégica para situações específicas

O princípio fundamental que norteia este modelo é o seguinte: qualquer avaliação deve partir não de paradigmas, mas de problemas, Problemas que poderão ser analisados em suas especificidades e detalhes, dentro do contexto em que a própria avaliação será conduzida. Na verdade, não temos aqui um "modelo", mas o alerta para que se defina o paradigma a partir de situações específicas da vida real.

6.6 - Modelos de Avaliação Iluminativa

O modelo iluminativo parte do princípio de que o projeto em julgamento está vivo, em andamento. Interessa, portanto, centrar esforços mais no estudo de sua atuação e nos modos como está sendo implementado do que em documentos e relatórios frios e impessoais. Neste caso, adquirem particular relevância as percepções, vivências e apreciações de resultados e efeitos, colhidos junto aos próprios participantes do processo.

A estratégia deste modelo compreende três grandes passos:

- a) observação exploratória, familiarização;
- b) maior precisão do enfoque, busca de sistematização e compreensão;

c) busca de princípios, pautas, explicitações, com plena ciência do contexto em que o projeto ocorre e da inserção dos participantes em seu desenvolvimento.

6.7 - Modelos Sistêmicos

Os modelos sistêmicos não são outra coisa que guias flexíveis capazes de orientar ordenadamente aspectos particulares de realidades complexas e interrelacionadas. Contrapõem-se a enfoques analíticos que tendem a compreender um todo complexo mediante a sua decomposição em partes isoladas. O enfoque sistêmico é eminentemente dinâmico e aberto a acolher a contribuição de inúmeros outros modelos ou paradigmas. O questionamento que se levanta contra seu emprego indiscriminado é sua tendência funcionalista-empirista que dificulta uma reflexão para além dos limites fixados para os próprios sistemas.

6.8 - Modelo CEPP(Contexto- Entrada- Processo-Produto)

Temos, aqui, um modelo sistêmico organizado a partir de terminadas pontuações. Seu formulador foi STUFFLEBLEAM, recomendando-o à área educacional. Segundo tal autor, as decisões educacionais relacionam-se a :

- fins pretendidos (objetivos)
- meios pretendidos (procedimentos planejados)
- meios reais (procedimentos utilizados)
- fins reais (resultados)

Conforme essa relação, as decisões educacionais se classificam em :

- a) decisões de planejamento, que determinam objetivos;
- b) decisões de estruturação, que planejam procedimentos;
- c) decisões de implementação, que utilizam, controlam e aperfeiçoam procedimentos, e

d) decisões de reciclagem, que julgam e reagem a resultados.

A cada um desses tipos de decisões identificados, corresponde um tipo de avaliação, a saber: **de contexto, de input ou de entrada, de processo e de produto** (CIPP, no original; CEPP, na tradução).

Temos, assim:

- 1º A **Avaliação de Contexto** - Seu propósito é fornecer uma base racional à determinação de objetivos. Especificamente, define o ambiente, descreve as condições desejadas e reais, identifica problemas subjacentes a estas necessidades e oportunidades.
- 2º A **Avaliação de Input ou Entrada** - Seu propósito é fornecer informação para a determinação de como utilizar recursos para atingir os objetivos estabelecidos. Identifica e avalia o papel dos órgãos dirigentes, as estratégias disponíveis e o planejamento para a implementação das estratégias selecionadas.
- 3º **Avaliação de Processo** - Seu propósito é fornecer "feedback" periódico aos responsáveis pela implementação de planos e procedimentos:
 - a) detectando ou predizendo falhas no planejamento do processo ou em sua implementação;
 - b) fornecendo informações para decisões programadas;
 - c) mantendo um registro do processo como ele ocorre, visando à interpretação dos resultados.
- 4º **Avaliação de Produto** - Seu propósito é medir e interpretar resultados, não somente ao fim do processo, mas sempre que se fizer necessário durante a execução do projeto. No processo de mudança, fornece informação para decidir quanto a continuar, terminar, modificar ou reforçar determinada atividade.

6.9 - Modelo MELP (Matriz de Estrutura Lógica do Projeto)

Através deste modelo procura-se saber "o que é o projeto" e "como" se desenvolve.

Busca-se, em primeiro lugar, descrever a lógica vertical do projeto:

- a) sua diretriz, ou justificativa;
- b) objetivos específicos;
- c) os produtos que se vêm obtendo com sua implementação;
- d) os recursos utilizados para obtê-los.

Em seguida, a lógica horizontal: cada um dos itens mencionados passa por crivo de questões cujo objetivo é aprofundar as informações genéricas obtidas ao se reconstruir o programa. Neste aspecto, utiliza-se metodologia adequada para cada conteúdo em exame.

Finalmente, para cada um dos itens da primeira reconstrução e análise se acrescenta o estudo das variáveis imponderáveis, críticas e externas ao programa que acabam por influenciar seu desempenho, tanto de forma positiva, quanto negativa.

Este modelo é útil para a análise dos programas implementados sem maiores estudos prévios sobre sua oportunidade e exeqüibilidade. Ajuda a reestruturar os próprios programas, no momento mesmo em que os avalia. Ajuda a confrontar as intenções, objetivos, práticas e resultados com as condições que as favorecem ou que lhes criam obstáculos.

6.10 - Modelos de Congruência e Discrepância

Toma-se o processo e os resultados. A partir deles, procura-se estabelecer os objetivos que presumivelmente os organizadores da iniciativa haviam fixado (se é que fizeram).

6.11 - Esquema geral para Avaliação de programas de Treinamento

Maria Laura da Silveira DUTRA (1979), experiente avaliadora a serviço da Fundação Getúlio Vargas, desenvolve uma proposta de modelo baseada em STUFFLEBEAM (CEPP), acrescentando elementos colhidos junto aos paradigmas fornecidos por KIRKPATRICK (1976) e HAMBLIN (1974). Todo o trabalho se desenvolve em quatro etapas:

Etapa 1 - Avaliação de Contexto

Variáveis a serem consideradas:

- Decorrência ou vinculação do programa à necessidade ou problema das empresas, passíveis de solução através de treinamento;
- Grau de prioridade das necessidades ou problemas a serem atendidos;
- Vinculação a outros programas da mesma ou de outra instituição;
- Envolvimento de outras entidades, através de apoio institucional ou financeiro, assessoramento técnico, instalações, equipamento, etc.;
- Âmbito de influência (raio de ação do programa: local, regional, internacional).

Objetivo: Avaliar o grau de integração de programa ao contexto em que se desenvolve, considerando adequação, grau de importância e preocupação com o aproveitamento de oportunidades e recursos já existentes.

Etapa 2 - Avaliação de Input

Variáveis a serem consideradas:

- Existência de planejamento: obediência a normas técnicas para a elaboração de planos;
- Fundação Científica: utilização de modelos teóricos ou empíricos;
- Adequação dos recursos humanos, financeiro, tecnológico e materiais: proporcionalidade, qualificação e atualização;
- Caracterização da clientela: conhecimento das características mais relevantes, estabelecimento de pré-requisitos.

Objetivo: Avaliar a qualidade dos insumos para a realização do programa.

Etapa 3 - Avaliação do Processo

Variáveis a serem consideradas:

- Cumprimento do cronograma;
- Utilização de recursos: conformidade com a previsão, adequação;
- Desempenho dos recursos: colaboração ao atendimento dos objetivos;
- Estrutura do programa: integração, encadeamento lógico.
- Cumprimento dos pré-requisitos estabelecidos.
- Aspectos circunstanciais e de apoio: cumprimento de prazos, condições físicas, clima social;
- Exeqüibilidade e flexibilidade do planejamento.

Objetivo: Avaliar a qualidade do processo, durante a execução de programa e ao seu final.

Etapa 4 - Avaliação de Produto

Variáveis a serem consideradas:

- Consecução de metas físicas e financeiras;
- Repercussão física: parcela do universo realmente atingida;
- Atendimento aos problemas ou necessidades detectadas;
- Atendimento de objetivos definidos;
- Repercussão sobre pessoas (clientes): aprendizagem, mudança de comportamento;
- Repercussão sobre empresas clientes: resultados;
- Benefícios indiretos: ganhos para a entidade executora;
- Relação investimento/resultados.

Objetivo: Avaliar a qualidade do produto obtido pelo programa de treinamento (considerando eficácia e eficiência).

6.13 - A Prática da Avaliação por Objetivos

Erasto Fortes MENDONÇA (1988), voltando-se, especificamente, à avaliação do desempenho escolar, justifica a necessidade de se implementar modelos centrados nos objetivos. O processo de avaliação por objetivos pretende passar pelas fases de coleta, julgamento e decisão. Além disso, entre outros fatores, pretende possibilitar:

- 1º Resultados concretos da situação de aprendizagem do aluno. Isto é, possibilitar a aferição detalhada da capacidade do aluno na disciplina e diagnosticar onde se encontram as falhas de aprendizagem;
- 2º Em consequência do favor anterior, a recuperação especificamente localizada na dificuldade do aluno e não, necessariamente, de todo o conteúdo da disciplina;
- 3º A aplicação de conceito ao aluno e não, necessariamente, medida traduzida de conceito;
- 4º Ao aluno uma auto-avaliação consciente e o controle de sua aprendizagem durante o processo;
- 5º Ao professor uma visão panorâmica do desempenho da turma em cada objetivo proposto, permitindo, assim, o diagnóstico dos falhos nos conteúdos, além da análise da interrelação entre os conteúdos de um objetivo,

É evidente que, para tornar esse processo viável e operacional, necessitamos estruturar todo o planejamento anual, localizando a avaliação como um dos componentes básicos, mas com clara consciência de que não ocorre isoladamente. Precisamos, como já vimos, considerar a avaliação desde a definição e elaboração dos objetivos que venham a expressar o desempenho do aluno. Além disso, é necessário construir e estruturar fichas de acompanhamento para o professor e para o aluno para, finalmente, ter a menção como consequência tão natural do processo que o próprio aluno seja capaz de atribuí-la.

"Avaliar por objetivos é uma prática pedagógica aplicável a qualquer tipo de conteúdo de qualquer disciplina. Basta, para isso, que os objetivos comportamentais sejam bem definidos e enunciados em função dos conteúdos propostos. A

matemática é uma das disciplinas que mais se presta à aplicação deste método uma vez que os objetivos são, normalmente, expressos na forma de obtenção de conteúdos"(MENDONÇA, 1988:27-37)

6.14. Modelo de Avaliação Integrado e Somativo

Um modelo de avaliação integrado e somativo foi o que aplicaram Suzana Maria Valle LIMA e Jairo Eduardo BORGES-ANDRADE, psicólogos a serviço da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, ao avaliar, em 1976, 48 cursos de treinamento oferecidos pela empresa.

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo foi obtido a partir do Modelo CEPP (Contexto - Entrada - Processo - Produto), acrescido de contribuições de outros autores, servindo-se fundamentalmente de esquema anterior elaborado por BORGES-ANDRADE. Trata-se de um modelo empírico-funcionalista.

No trabalho foram levados em conta indicadores de variáveis, a saber: Insumo, Planejamento, Procedimentos, Apoio, Processo, Resultado. Cada um destes componentes integrou um conjunto de variáveis específicas que poderiam, teoricamente, provocar alterações uma nas outras. O sistema de Avaliação deveria ser coerente com o modelo de planejamento instrucional já adotado, centrado em objetivos instrucionais e não na especificidade da clientela ou nos conteúdos ministrados.

Em outras palavras, não estava em julgamento nem a filosofia do programa de treinamento da EMBRAPA, nem seu conteúdo programático, pois sobre esses assuntos ninguém seria ouvido. Não se perguntaria, por exemplo, se os participantes dos cursos teriam sugestões a oferecer quanto a conteúdos que viessem auxiliar em projetos alternativos por eles mesmos definidos como oportunos dentro de um programa mais amplo de reforma agrícola.

A excelência empírica do trabalho de LIMA & BORGES-ANDRADE (ver texto integral em Meta-Análise de Avaliação de Treinamento, ABT, Rio de Janeiro, Estudos e Pesquisa, Nº30), aponta-nos para a necessidade de se prever procedimentos corretos e rigorosamente embasados. Tal fato nos garante, contudo, que teremos, ao final, a verdade sobre todos os condicionantes presentes nas interrelações de variáveis. Um conhecimento mais profundo está condicionado, muitas vezes, por variáveis externas ao processo, como, por exemplo, a decisão de se avaliar um determinado aspecto em detrimento de outro ou o abandono de indicadores que possam captar o pensamento da clientela sobre as razões pelas quais os interessados participaram do curso ou dele tiraram proveito para seus próprios

projetos (e não apenas para os projetos da empresa). Chegou-se, efetivamente, ao extremo de se apontar como inconsistente, neste tipo de avaliação, considerar como significativo o "relacionamento entre instrutor e alunos", e a "participação dos alunos no trabalho". Inimaginável, pois, tomar em consideração a hipótese de um variável que levasse em conta o fator "participação do aluno no planejamento ou fixação de objetivos/procedimentos do curso".

No caso de modelos de Avaliação - supostamente rigorosos e cientificamente conduzidos - voltados para o exame de projetos de educação para a comunicação - há que se rever justamente o problema da participação democrática de todos os segmentos envolvidos no processo, tanto em definição, quanto em sua implementação.

6.15 - Modelo Dialético-Participativo

"A pesquisa/avaliação pretende ser um forma de pesqui-ação, na qual a ênfase está, por um lado, na produção e na apropriação socializada do conhecimento da realidade concreta e, por outro, no próprio processo de aprendizagem dos modos de apreendê-la. Trata-se, enfim, da socialização do processo de produção do conhecimento" (CONTRERAS, 1985:175).

Sua trilogia clássica é: "pesquisa", "educação" e "reflexão"/"ação transformadora". O modelo participativo transfere aos próprios autores do processo em exame a situação sobre seus objetivos, métodos, procedimentos, resultados:

a) como operacionalizá-lo?

b) como acumular conhecimentos?

c) que métodos e técnicas de pesquisa e avaliação valorizar, adaptar ou criar?

d) como incorporar no processo de pesquisa/avaliação em comunicação os profissionais ou pesquisadores da área, já que o método tem sido predominantemente utilizado por educadores populares?

A avaliação participativa corre, ainda, o risco de ser mitificada, escamoteando interesses e encobrendo desvios de programas dos olhos curiosos de terceiros. Por esse motivo, recomenda-se a presença, entre os avaliadores, de pessoas alheias ao processo. Sua atuação não seria a de vigilante, mas a do especialista em condições de manter a consciência objetiva e crítica do grupo.

Michel THIOLENT (1985:47-72) propõe um esquema de Avaliação-Ação, com uma fase exploratória (de teste do problema e de ações eventuais, de constituição da equipe e de planejamento das técnicas que serão utilizadas), seguida da definição do tema, da construção do referencial teórico e do levantamento das hipóteses. Todo o trabalho se desenvolve com o uso de técnicas de "seminários" (a partir de contribuição a ser oferecida pelos vários membros do grupo, tendo cada um realizado seu próprio estudo), desembocando em um plano de ação e numa possível divulgação para o público externo.

REDEFININDO CONCEITOS

Retomando as principais definições dadas pelos autores examinados, identificamos duas correntes.

Por um lado, numa visão mais funcionalista, **a avaliação é entendida como uma atividade intelectual de natureza prático-utilitária, realizada a partir de determinado paradigma teórico, voltado para a coleta contínua e sistemática de informações, sua análise e julgamento, sobre o contexto, bem como sobre as razões, objetivos, procedimentos, recursos, resultados e conseqüências de uma intervenção cultural, visando a redução de incertezas e a tomada de decisões.**

Por outro lado, sob o ponto de vista dialético-participativo, **a avaliação é entendida como um processo de construção e/ou reconstrução de dada realidade, com o objetivo de - após uma negociação que considera o ponto de vista de todas as partes implicadas e interessadas - se chegar a um consenso. Sendo um processo dialético não pretende chegar a conclusões válidas para sempre. Elas se referem a um momento dado da vida de um plano, programa, projeto ou instituição. Por isto, a avaliação deve ser permanente e integrada a todo processo de gestão para indicar o caminho de novas construções.**

O caráter de mediação entre um processo dado e um processo desejável, propiciado pela avaliação, induz que, tanto em posturas empiristas quanto numa presumível postura dialética, o enriquecimento da participação dos avaliados só será eficaz à medida que o trabalho se aproximar - guardados as proporções e conveniências - dos modelos de pesquisa oferecidos pelas Ciências Sociais.

Além da vigilância epistemológica, há que se estar atento para a objetividade e confiabilidade dos procedimentos, quer se trabalhe com Avaliação quantitativa ou com a qualitativa, quer se privilegie uma metodologia dedutiva ou indutiva.

Com relação à terminalidade, diante dos 15 modelos descritos, chamamos atenção para as avaliações tidas como iluminativas e as somativas, para concluir que, ao menos dentro do enfoque dialético, qualquer modelo deve converter-se em iluminativo, enquanto desnuda as interrelações próprias de qualquer tipo de intervenção cultural, propiciando as condições de conhecimento necessárias para se rever os processos em andamento ou equalizar outros processos, externos ao caso em exame, mas que guardam elementos de semelhança.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, Antônio Augusto Oliveira. *Planejamento operativo anual e orçamento do setor público*. IPEA INOR. Brasília, 1976. mimeo. p.9-10.
- ARGUMEDO, Manuel Alberto. IN: *Participação: Rito ou Prática de Classe?*. Livraria Unijui Editora, 1986. p. 119-150.
- BHOLA, H.S. *Evaluating Development Training Programs*. DSE Workshop, Bonn, 1982.
- BORDENAVE, Juan Diaz & CARVALHO, Horácio Martins, *Planejamento e Comunicação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 137.
- CHADWICK, Clifton. "Um Novo Modelo Cognitivista para o Planejamento de Experiências de Ensino-Aprendizagem". In: *Tecnologia Educacional*, ABT, Ano XVI, Nº75/76, mar/jun, 1987.
- CONTRERAS, Eduardo. *Evaluación de Proyectos de Comunicación*. Volume I: cuestiones conceptuales. Ciespal, Quito, 1985.
- DEMO, Pedro. "Notas gerais sobre indicadores", in *Indicadores Educacionais no Contexto do Desenvolvimento*, MEC, Brasília, 1980.
- DUTRA, Marina Laura da Silveira. "Avaliação de Treinamento: ainda um problema em busca de solução". In: *Tecnologia Educacional*, VII (26), jan/fev, 1979:33-39.
- DUTRA, Marina Laura da Silveira. "Avaliação de Treinamento: ainda um problema em busca de solução". In: *Tecnologia Educacional*, VII (26), jan/fev, 1979:33-39.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não*. Paz e Terra, São Paulo, 1992.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?* UFG e UCG, Goiânia, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

- HANCOCK, Alan, *Communication Planning for Development: An Operational Framework*, Longman, 1977. Op.cit. BORDENAVE & CARVALHO, ibidem, p. 190-192.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Pesuisa em Comunicação, formulação de um modelo metodológico*. São Paulo, Loyola, 1990.
- MARTÍNEZ Terero, José. *Comunicação Grupal Libertadora*. São Paulo, Edições Paulinas, 1988.
- MATIÍN BARBERO, Jesús, "Desafios à pesquisas em comunicação na América Latina". In: *Boletim Intercom*, N°47/50, julho/ outubro de 1989.
- NASCIMENTO, Vitória & MARQUES, Iara Maria de. "Indicadores na avaliação educacional". In: **Indicadores Educacionais no Contexto do Desenvolvimento**.
- OTT, Margot Bertolucci. "A Avaliação no Currículo". In: *Revista de Educação da AEC* Brasília, 12(48), 1983:45-48.
- PATTON, Michael Quinn. *Practical Evaluation*. Sage Publications, New York, 1982.
- RIECKEN, Henry. In: SUCHMEN, Edward. *Evaluative Research: Principles and Practices in Public Service & Action Programs*. R. Sage Foundation, New York, 1967.
- SOARES, Ismar de Oliveira. "Programas de educação para a comunicação: fundamentos e procedimentos para uma avaliação". In: *Anuário de Inovações em Comunicações e Arte*, 1990, São Paulo, ECA/USP, 1991.
- SOARES, Ismar de Oliveira.. *A Contribuição das Ciências Sociais para a Avaliação dos Programas de Educação para a Comunicação*. Tese de Livre-docência - ECA/USP .São Paulo, 1990.
- STUFFLEBEAM, Daniel et alii. *Educational Evaluation and Decision Making*. Peacock Pubs, Indiana, 1971.