

# A MUDANÇA DE PARADIGMA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL\*

Margarida R. Fernandes\*\*

*O texto analisa as mudanças epistemológicas e metodológicas que ocorreram no campo da avaliação curricular, nas últimas décadas, procurando esclarecer a influência da condição pós-moderna na emergência de um novo paradigma. O alargamento do conceito de racionalidade – racionalidade comunicativa – e a teoria dos interesses cognitivos de Habermas permitem perceber um continuum entre os diferentes tipos de racionalidade, evidenciando as potencialidades e limites dos modelos de avaliação curricular que surgiram. Explicitam-se, muito brevemente, os reflexos da mudança de paradigma na avaliação dos alunos. Em termos de finalidades, pode-se afirmar que a avaliação curricular deixou de ser perspectivada como um mecanismo de regulação externa para passar a ser um processo participativo de construção de significados, única forma de fundar uma verdadeira cultura colaborativa.*

A primeira questão a esclarecer quando se fala de avaliação é a do seu significado. Sabe-se como o conceito é polissémico e invadiu todos os domínios da actividade humana, levando a que hoje se fale de avaliação a propósito de quase tudo. Na área da educação, o âmbito da avaliação alargou-se especialmente, passando a abranger todo o universo escolar: além dos alunos, de que tradicionalmente já se ocupava, passou a dizer respeito ao desempenho dos

\* O texto que se apresenta serviu de base à lição síntese das provas de agregação da autora

\*\* Escola Superior de Educação de Faro. Universidade do Algarve

professores, à eficácia do ensino, às instituições, ao currículo e ao próprio sistema educativo. Todavia, a mudança não foi só de âmbito, a avaliação é hoje vista de modo diferente da de há trinta anos atrás. Houve mudanças a nível epistemológico e metodológico tão acentuadas que vários autores falam de mudança de paradigma na avaliação educacional.

Num sentido amplo, a mudança que ocorreu tem sido justificada pela crescente complexidade da sociedade em que vivemos e pela necessidade de fundamentar, em bases mais sólidas, decisões que têm importantes implicações socio-morais para o indivíduo e para a sociedade. É a esta mudança que Tyler (1986) se refere, quando afirma que há um novo paradigma da avaliação educacional que reconhece que todas as pessoas são capazes de aprender o que as escolas são responsáveis por ensinar, fornecendo a avaliação relevantes informações sobre as realidades do campo educativo que podem ajudar as instituições a proporcionar melhores oportunidades educativas no sentido de uma educação de qualidade elevada para todos. Todavia, não é esta a perspectiva que nesta análise se vai privilegiar. A mudança de paradigma que se pretende analisar é de outra natureza e tem um âmbito mais vasto, uma vez que percorre todas as ciências, naturais e sociais e, naturalmente, também as ciências da educação. Diz respeito ao paradigma em que se baseia a ciência moderna e à transição para o que se tem designado como paradigma emergente ou pós-moderno. Dada a vastidão do tema, serão analisadas apenas as mudanças que ocorreram na área da **avaliação do currículo**, nos últimos anos, focando-se com especial incidência os seguintes objectivos:

- i) caracterizar a mudança de paradigma na área da avaliação do currículo: do paradigma experimental, quantitativo para o pós-positivista, etnográfico e hermenêutico;
- ii) identificar os factores que contribuíram para a mudança;
- iii) explicitar os reflexos da mudança na avaliação dos alunos.

Nesse percurso incidir-se-á essencialmente nas mudanças epistemológicas e metodológicas que ocorreram no campo da avaliação curricular, procurando esclarecer as seguintes questões:

1. Influenciou a condição pós-moderna a mudança de paradigma?

- 2 Aonde nos conduz a mudança de paradigmas? À substituição de uma racionalidade por outra? Ao alargamento do conceito de racionalidade? Ao pluralismo metodológico e à decisão casuística?
- 3 Como se reflecte, a nível epistemológico e metodológico, a influência da condição pós-moderna nos vários modelos de avaliação curricular que vão surgir?

### **A condição pós-moderna e a mudança de paradigma**

A partir do século XIX, pode falar-se de uma racionalidade global que se estende das ciências da natureza às ciências sociais emergentes (Sousa Santos, 1987) e que se caracteriza por utilizar nexos causais para explicar as regularidades observadas e pela sua capacidade de previsão do comportamento futuro dos fenómenos. O desenvolvimento e crescente afirmação das ciências sociais veio, no entanto, revelar a inadequação de tal modelo de racionalidade, acabando estas ciências por produzir um quadro teórico e metodológico próprio, com base na especificidade e complexidade do ser humano, o que abriu caminho para um outro paradigma

A mudança foi também impulsionada pelos avanços verificados em diferentes ciências da natureza, como a física, a química e a biologia, que, ao assinalarem novas características no comportamento dos fenómenos, como a imprevisibilidade, a espontaneidade, a interpenetração, a auto-organização, abalaram profundamente o poder explicativo do paradigma quantitativo e experimental, também relativamente a estas ciências (Morin, 1994) No paradigma emergente, ou da pós-modernidade, como também tem sido designado, não tem sentido a separação entre ciências naturais e sociais, ou o privilégio dado a umas em detrimento de outras, uma vez que o conhecimento é analógico e se constrói a partir duma pluralidade metodológica (Sousa Santos, 1987)

Como se define então a condição pós-moderna? Como se caracteriza a mudança de paradigma?

Antes de mais, convém precisar, ainda que sucintamente, o que se entende por modernidade. A modernidade tem sido caracterizada como a condição social que teve a sua origem na crença iluminista na razão e na ciência, no domínio da tecnologia sobre a natureza e na capacidade para controlar e melhorar a condição humana, aplicando às reformas sociais o manancial de conhecimentos científicos e técnicos entretanto acumulados (Habermas, 1987). No seu começo, a era moderna caracterizou-se por um grande optimismo e confiança no progresso científico que se esperava fosse contínuo e ilimitado e acompanhado a par e passo pela emancipação moral e política, constituindo este quadro como que uma meta-narrativa (Lyotard, 1994) onde se fundamentava um conjunto de verdades

Orientada para a eficácia, a sua filosofia foi aplicada às novas organizações que entretanto foram concebidas e criadas com uma grande dimensão e complexidade. Os símbolos por excelência da modernidade vão ser, segundo A. Haigreaves (1995), as escolas secundárias, uma vez que tudo nelas foi concebido de acordo com os princípios da modernidade: a escala a que foram pensadas – são grandes como as fábricas –, os padrões de especialização que presidiram à sua organização, o controlo centralizado e apoiado em estruturas compartimentadas onde se verifica dificuldade de comunicação e grande complexidade burocrática e as carreiras dos seus profissionais que aparecem ordenadas em progressões lógicas de posto e antiguidade (1995: 157)

O quadro de optimismo e confiança no progresso científico e na organização racional que lhe está associada alterou-se, todavia, profundamente, à medida que se desacreditaram as velhas certezas ideológicas de conquista tecnológica e de transformação da sociedade e se tornou clara a necessidade de contrapor alternativas às velhas utopias. No contexto da modernidade, a própria ciência se tornou problemática devido ao fenómeno da dupla hermenêutica que afecta as modernas concepções de conhecimento e de ciência. Questionou-se a neutralidade e universalidade da razão e muitas das suas antigas certezas, como o progresso técnico e a racionalização da administração, deixaram de ser sempre percebidas como benéficas. Pelo contrário, passaram a significar frequentemente o fim da liberdade e da autodeterminação, originando um sentimento de alienação e perda semelhante ao *desencanto* descrito por Max Weber (1968). E são estas características de desencanto, alienação, frag-

mentação e impessoalidade as responsáveis pelo mal-estar da modernidade (Taylor, 1972, cit. por Hargreaves 1995), evidenciando-se a sua incapacidade de atrair as emoções e motivações de muitos dos seus actores sociais, que não chegam verdadeiramente a comprometer-se na mudança. Esta interpretação é partilhada por Habermas que considera que o positivismo ao opor-se ao dogmatismo e ideologia, às religiões e crenças, cuja função essencial é dar sentido e unidade à vida, acabou por criar uma visão desencantada do mundo e despida de qualquer significado ético, que afasta os cidadãos da acção autónoma e responsável.

A origem da condição pós-moderna, para um grande número de autores, situa-se nos anos sessenta e caracteriza-se por ser essencialmente um movimento de reacção ao racionalismo exacerbado que o positivismo nos legou. Em traços largos, pode dizer-se que as várias correntes abrangidas por esta designação têm em comum o negarem a possibilidade de conhecimento objectivo e universalizável do mundo que nos rodeia e o não aceitarem o saber descontextualizado, ou o significado unívoco de conceitos e classificações tidos até então como inquestionáveis. Sublinhando esta mudança de perspectiva, vários autores enfatizaram como característica da pós-modernidade a rejeição da noção de razão desinteressada, transcendente e universal e da possibilidade de estabelecer os fundamentos do conhecimento tido como válido, o que mostra como são problemáticas as distinções filosóficas tradicionais entre real e ideal, objectivo e subjectivo, realidade e aparência, facto e teoria (Habermas, 1984; Giroux, 1991).

A incerteza científica gerada por esta mudança voltou a colocar em primeiro plano a questão da escolha dos conhecimentos considerados básicos para o ensino e fez com que cada inovação parecesse dogmática, arbitrária e superficial. Por sua vez, a incerteza ideológica gerou crises de identidade e dificuldades acrescidas na escolha das finalidades a prosseguir. Rejeitou-se a excessiva parcelização e disciplinarização a que a ciência moderna conduziu o conhecimento, definindo uma outra matriz em que o conhecimento se organiza à volta de temas e projectos, localmente e não de forma universal e desinteressada, tendo por isso de recorrer a uma pluralidade de saberes e métodos. Estas questões conduziram Habermas a conceber uma outra racionalidade – a racionalidade comunicativa – em que se vai fundamentar o novo paradigma.

### **Aonde nos conduz a mudança de paradigma?**

Há uma única racionalidade para o conhecimento? Ou a mudança para outro paradigma significa a substituição de uma racionalidade por outra? Perguntando de uma outra forma, pode um paradigma ser utilizado como critério de validade para todas as formas de conhecimento? Ou há que repensar o conceito de racionalidade e admitir outros critérios de validade?

A questão da validade e fundamentação do conhecimento tem sido um tema central e recorrente da filosofia moderna, identificando muitos dos racionalistas que se seguiram a Descartes conhecimento e ciência. Kant foi em certo sentido uma excepção a esta corrente, por entender que a ciência é apenas uma categoria de conhecimento possível e por valorizar a razão prática, o juízo reflexivo e a reflexão crítica. O idealismo transcendental de Kant, ao reconhecer outras formas de conhecimento para além da ciência e ao afirmar a supremacia da filosofia como uma metanarrativa, conduziu a problemática do conhecimento a um elevado nível de reflexão que soube evitar quer o cientismo quer o objectivismo que vão caracterizar o discurso positivista que se lhe seguiu. Ao identificar conhecimento e ciência, o positivismo representa um recuo em relação a Kant, o que leva Habermas a responsabilizar esta corrente pela morte da epistemologia como crítica do conhecimento e pelo desaparecimento gradual da capacidade de reflexão do sujeito. Habermas critica, assim, simultaneamente a ilusão de objectivismo, que considera que o mundo dos factos subsiste por si, deixando o sujeito de ter qualquer significado epistemológico, e o regresso ao solipsismo metodológico em que o sujeito conhece o mundo das coisas a sós consigo próprio, como se o conhecimento objectivo fosse possível sem a existência de compreensão intersubjectiva.

O paradigma positivista pretende o domínio do mundo para o pôr ao serviço dos interesses do homem, dando à razão um uso apenas instrumental. É este conceito de racionalidade – racionalidade instrumental ou dos meios em relação aos fins – que Habermas vai criticar, aliás na esteira de outros filósofos da escola de Frankfurt, por considerar que o seu uso generalizado está orientado para a predição e controlo e não para ajudar a resolver os problemas sociais que requerem na maior parte das vezes soluções práticas e não respostas meramente técnicas.

Para Habermas, a origem da actual crise da racionalidade está na separação positivista entre factos e valores, meios e fins, política e administração e na eliminação do discurso sobre os fins e valores. Tal separação, que é paralela à que existe entre teoria e prática, é consequência do uso meramente instrumental da razão, em que se avalia a adequação dos meios em relação aos fins, mas não se chega a questionar a justeza ou rectidão dos fins.

Habermas considera que o paradigma da filosofia da consciência, ou da razão centrada no sujeito, se encontra esgotado, propondo a transição para o paradigma da compreensão ou da **racionalidade comunicativa**, que se estende não só às afirmações consideradas verdadeiras, mas também às acções em relação às quais é possível ter outros critérios de validade, como a justiça, a rectidão ou a sinceridade. Assim, à razão centrada no sujeito, que encontra os seus critérios de validade em padrões de verdade e de sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age com o mundo dos objectos possíveis, vai contrapor uma outra racionalidade – a racionalidade comunicacional – que encontra os seus critérios de validade na argumentação capaz de gerar consensos, ultrapassando os participantes as suas opiniões, a princípio limitadas subjectivamente, a favor de um acordo racionalmente motivado e na base do melhor argumento. A razão comunicacional expressa-se num entendimento descentrado do mundo, representando a interdependência das suas várias formas de argumentação – teleológica, prática e estética – o desenvolvimento da própria racionalidade.

O reconhecimento de um uso prático e crítico da razão, para além de um uso apenas teórico e instrumental, tem sido interpretado como uma tentativa de revitalizar e aprofundar a epistemologia e de devolver ao sujeito um papel fundamental na construção do conhecimento, o que teve importantes repercussões nas Ciências Sociais e, naturalmente, também nas Ciências da Educação, como o sugere o elevado número de publicações que têm recorrido à racionalidade comunicativa de Habermas para explicar as mudanças educativas da pós-modernidade. É o que também nos propomos fazer, utilizando como quadro de referência o conceito de racionalidade comunicativa e a teoria dos interesses constitutivos dos saberes para interpretar as mudanças que ocorreram no campo da avaliação curricular.

### **A teoria dos interesses constitutivos dos saberes, o conceito de racionalidade comunicativa e a avaliação do currículo**

A fim de clarificar o quadro teórico utilizado para interpretar as mudanças ocorridas no campo da avaliação curricular, proceder-se-á a uma breve apresentação da teoria dos interesses constitutivos dos saberes, ou interesses cognitivos, conjugando tal teoria com o conceito de racionalidade comunicativa de Habermas. De acordo com esta teoria, o conhecimento tem origem nos interesses cognitivos, ou estratégias cognitivas gerais, como são também designados, e são estes que guiam os vários processos de inquérito e organizam de forma estruturada a nossa percepção e conhecimento da realidade. Embora o termo interesse possa suscitar uma interpretação relacionada com a satisfação individual (ou de grupo) de uma determinada necessidade, podendo levar a crer que perderia objectividade o conhecimento assim originado, essa interpretação não é correcta, uma vez que os interesses cognitivos são invariantes e, pelo seu estatuto quase-transcendental, funcionam como as condições que tornam possível a objectividade.

Os interesses têm por base a história natural da espécie humana e relacionam-se com três áreas distintas: o controlo técnico da natureza, a compreensão mútua ou harmonia social e a emancipação ou desenvolvimento individual. Há assim três categorias de interesses cognitivos: técnicos, práticos e emancipatórios, ligados a determinadas formas de organização social – trabalho, interacção e poder – significando este último relações assimétricas de domínio e sujeição. Os interesses geram saberes que dão lugar a três tipos de ciências – empírico-analíticas, hermenêuticas e críticas – cujo papel é o de sistematizar e formalizar os procedimentos requeridos pelas actividades humanas básicas necessárias ao funcionamento da espécie humana, isto é, controlar as condições externas, comunicar e reflectir (Roderick, 1986), correspondendo-lhes diferentes metodologias científicas e diferentes formas de racionalidade.

No quadro que se segue pode ver-se a correspondência entre os diferentes tipos de interesse, as formas de organização social em que estes se manifestam e o tipo de conhecimento e de ciência a que dão origem.



**Teoria dos Interesses Cognitivos de Habermas**

Interesse	Conhecimento	Meio	Ciência
Técnico	Instrumental (explicação causal)	Trabalho	Empírico- -analíticas
Prático	Prático (compreensão)	Linguagem	Hermenêutico- -interpretativas
Emancipatório	Emancipatório (reflexão)	Poder	Críticas

Adaptado de Carr & Kemmis 1986

Os *interesses técnicos* exprimem a necessidade de controlar e manipular o meio natural e social de forma a satisfazer necessidades básicas (como as de abrigo, comida e outras). Neles têm origem o conhecimento instrumental e as ciências empírico-analíticas, onde predominam as explicações causais orientadas para a predição e controlo das condições externas do meio ambiente.

De acordo com a racionalidade instrumental, própria das ciências empírico-analíticas, os sistemas educativos são vistos como sistemas de entradas e saídas (input-output) e o estudante como matéria-prima a transformar, constituindo recursos e matéria-prima as entradas do sistema, enquanto o produto acabado, ou seja, o estudante já 'instruído e preparado' – representa as saídas. Nesse sentido, os comportamentos de ensino e aprendizagem são olhados como meios que, em princípio, podem ser controlados com vista a atingir-se um determinado fim, resultando os problemas educacionais de comportamentos inadequados dos professores ou dos alunos, ou do uso deficiente dos recursos. Os obstáculos à aprendizagem podem, no entanto, ser ultrapassados se for utilizada a técnica adequada e se forem conhecidos os factores que potenciam os efeitos desejados, uma tarefa para a investigação educacional, cujo papel é o de tornar evidentes as relações causa-efeito que podem proporcionar maior eficácia pedagógica. Vários autores (Broadfoot, 1985; Carr & Kemmis, 1986) têm chamado a atenção para as consequências desta visão ins-

trumental da educação que reduz as questões educativas a meros problemas técnicos, limita as funções da avaliação à predição e controlo e reduz as competências educativas à competência técnica, ou seja, vê o professor como um técnico cuja actividade consiste na aplicação de regras, que derivam do conhecimento científico, à resolução dos problemas que surgem na escola.

Enquanto a tarefa cognitiva das ciências naturais é explicar, baseando-se em relações de causalidade, a fim de responder às questões relacionadas com 'o *porquê*' e 'como', as ciências culturais ou interpretativas, baseando-se no inquérito sistemático, têm como objectivo cognitivo a compreensão, que é mais do que a simples descrição, procurando responder a questões relacionadas com 'o *quê*', ou seja, com a definição do objecto. O conhecimento prático não resulta da mera observação de regularidades, como acontece nas ciências da natureza, mas da compreensão do significado que têm para o sujeito a linguagem e a acção quando ele ou outros agem

Os *interesses práticos* provêm de um imperativo da vida sociocultural, uma vez que os indivíduos comunicam entre si e procuram manter essa comunicação e expandi-la, através do uso de símbolos que são entendidos no contexto de instituições que se orientam por regras. Os símbolos revelam-se na linguagem usada para promover a compreensão mútua dos interesses e necessidades individuais e para coordenar a acção social capaz de os satisfazer. Os interesses são práticos no sentido em que clarificam as condições em que se pode chegar à interacção e compreensão mútuas, sendo a linguagem a base da intersubjectividade que torna possível a comunicação. Todavia, a possibilidade de criar e manter uma interacção mútua bem sucedida não depende apenas da comunicação linguística, como bem salienta Held (1984), mas essencialmente da ligação que se conseguir estabelecer entre expectativas e competências linguísticas partilhadas com vista à compreensão intersubjectiva. Para tanto, as ciências interpretativas têm de usar métodos qualitativos porque só eles permitem abordar o conhecimento na perspectiva da construção de um significado intersubjectivo baseado em regras e normas tornadas consensuais.

A análise das situações práticas, onde se incluem as educativas, mostra que elas são muito complexas, resistindo por isso à classificação e sistematização. Mostra também que não é possível uma leitura unívoca e definitiva dos fins da

educação, o que significa que os professores têm de exercer o seu juízo profissional e tomar decisões guiados pelos critérios a que a experiência os vai conduzindo. A complexidade destas e de outras situações práticas leva Habermas (1984) a distinguir acção racional intencional (*purposive-rational action*) de interacção social, pois enquanto a primeira obedece a regras técnicas e está orientada para a consecução de objectivos através da avaliação de escolhas alternativas e organização dos meios adequados, a interacção social orienta-se para a procura de um consenso genuíno, baseando-se a intersubjectividade na compreensão e reconhecimento mútuos das expectativas individuais.

O processo interpretativo ajuda os actores sociais a conhecer as regras e pressupostos subjacentes à sua acção e a identificar as que são aceitáveis, quando se avaliam os factos à luz de objectivos e valores considerados relevantes. Nessa medida e uma vez que o critério de validade não é já a verdade, mas a rectidão ou honestidade das interpretações das normas e pressupostos sociais subjacentes à acção, o conhecimento prático permite aos professores compreender como as suas acções são, ou podem vir a ser, percebidas pelos outros participantes, conduzindo-os à compreensão daquilo que é significativo para o grupo.

Daí resulta a importância das histórias de vida individuais e dos métodos que as ciências interpretativas utilizam no seu estudo. As histórias de vida são constituídas pelas experiências cumulativas vividas pelos indivíduos ao longo do tempo (dimensão diacrónica) que a intersubjectividade da linguagem comum aos diferentes sujeitos (dimensão sincrónica) torna compreensível. Ora, as ciências interpretativas ou hermenêuticas podem ajudar a fundamentar este processo, na medida em que, na base da autenticidade, procuram tornar compreensível o significado que a acção tem para os sujeitos num determinado contexto social. Para tanto têm de usar métodos qualitativos adequados ao conhecimento prático, que o abordem na perspectiva de construção de um significado intersubjectivo que conduza ao desenvolvimento do conhecimento social.

Habermas critica a abordagem interpretativa por esta ficar demasiado dependente da compreensão subjectiva dos indivíduos envolvidos, além do consenso obtido poder resultar de conhecimento deturpado. Discorda também da forma como nesta abordagem é interpretado o conflito social, que é visto como a manifestação de divergências acerca do significado da acção e não

como o resultado de contradições da própria racionalidade da realidade social, o que, em última análise, conduz a uma visão conciliadora e não transformadora da realidade social através da acção. Em conformidade, salienta que a realidade social não é algo que seja apenas sustentado pelas interpretações dos sujeitos. Ela também determina o tipo de interpretação que é adequado para um determinado grupo de pessoas, ou seja, a realidade social não é só o produto dos significados e acções dos indivíduos, ela própria produz significados, assegura a sua continuidade e limita por essa razão o tipo de acções que os indivíduos podem desempenhar.

Em suma, as ciências interpretativas deixam por resolver dois problemas fundamentais: 1) A dificuldade de obter consensos sobre o significado da acção, uma vez que nem todos os participantes têm perspectivas idênticas sobre a realidade social e ainda menos no campo da educação. Além do mais, o consenso obtido pode estar baseado em conhecimento deturpado e por isso ser falso. 2) A explicação dos conflitos sociais que são reduzidos a meras divergências conceptuais. E é nestas dificuldades que, para Habermas, encontram a sua razão de ser os interesses emancipatórios ou críticos.

Para além do interesse técnico em controlar os objectos do meio social e natural e do interesse prático em promover a compreensão mútua e intersubjectiva, há ainda os *interesses emancipatórios* que se manifestam na capacidade de agir racionalmente e de tomar decisões à luz do conhecimento, regras e necessidades existentes. São estes interesses que fazem com que as pessoas individual e colectivamente sejam responsáveis e estejam empenhadas na transformação do mundo. Os interesses emancipatórios guiam o conhecimento da ciência social crítica e da filosofia e conduzem ao autoconhecimento através da reflexão.

No processo reflexivo, teoria e prática estão intimamente ligadas, isto é, o acto de conhecer coincide com a emancipação, dependendo esta da capacidade de agir racionalmente e de ser autodeterminado e autoreflexivo. Por *autodeterminação* Habermas entende a capacidade do indivíduo de ser autónomo, o que significa ser reflexivo acerca do contexto cultural e das tradições em que se está imerso, bem como acerca da sua própria constituição afectiva e emocional. Por sua vez, a *auto-reflexão* abrange as condições subjectivas que

tornam o conhecimento possível (no sentido kantiano) e os constrangimentos do discurso e da acção social. É a auto-reflexão que nos permite ultrapassar as limitações que decorrem da internalização das normas sociais e que idealmente nos revela o autoconhecimento deturpado. Habermas vai afirmar, mais tarde (1984), que não basta a auto-reflexão para nos libertarmos da ideologia e que a relação entre liberdade e auto-reflexão só pode ser compreendida historicamente.

Habermas tenta integrar os diferentes tipos de conhecimento, uma vez que, na sua opinião, nem as explicações causais, nem a compreensão são um fim em si mesmas, mas apenas momentos do processo transformativo que conduz ao esclarecimento e à emancipação. Conclui, em consequência, que os diferentes tipos de interesses não se excluem e que as racionalidades e critérios de validade de cada um dos tipos de saberes neles originados coexistem no *continuum* do processo transformativo. Carr & Kemmis (1986) consideram que, ao estabelecer a importância e limites das ciências empírico-analíticas e hermenêutico-interpretativas e sublinhar o papel que estas ciências desempenham no processo transformativo da razão, Habermas procura justificar a inclusão da sua teoria social crítica nesse *continuum*. Estes autores atribuem à teoria dos interesses cognitivos um papel importante no esclarecimento do pensamento deste filósofo, pois é através desta teoria que ele vai afirmar a coexistência e complementaridade dos diferentes tipos de interesses e racionalidades, bem como dos critérios que validam os saberes neles originados.

Em traços gerais, pode afirmar-se que aos diferentes interesses cognitivos correspondem diferentes formas de pensar e fazer avaliação curricular, diferentes paradigmas e racionalidades, como se procurará, de seguida, mostrar.

### **Avaliação curricular: do paradigma experimental, quantitativo, para o naturalista e etnográfico**

Embora a avaliação curricular seja uma área recente, pois o grande interesse por esta área surge só no pós-guerra, no fim dos anos 40, nos Estados Unidos da América, com o aparecimento de novos currículos de Ciências e Matemática, foi o paradigma quantitativo e a racionalidade instrumental que, de

início, dominaram os trabalhos realizados, e possibilitando o seu primeiro grande desenvolvimento. Ralph Tyler foi, nesses anos pioneiros, o fundador da avaliação do currículo

Salientando a necessidade de partir de objectivos prévia e claramente definidos e inspirando-se nas ideias progressivas da gestão científica, Tyler (1949) propõe-se usar a avaliação para melhorar os currículos, determinando as suas áreas fortes e fracas. Utiliza a medição e procura confirmar as hipóteses explicativas formuladas durante o processo de avaliação, o que aproxima os seus métodos dos que são utilizados na investigação educacional. Tyler propôs o primeiro método sistemático de avaliação curricular, influenciando por isso muitos dos autores que se seguiram, como Bloom (1971), Landsheere (1976), Gagné (1970), Gagné & Briggs (1974), que vão incorporar no seu modelo os resultados da psicologia cognitiva, como os testes de referência criterial e as hierarquias de aprendizagem. A racionalidade do seu modelo foi bem aceite, também, pelos professores, por apontar para a reestruturação da avaliação da aprendizagem do aluno, fazer a distinção entre resultados e processos e conter a ideia de *feedback*, uma ideia nova em avaliação que mais tarde evoluiu no sentido da avaliação formativa.

Pelas semelhanças que apresenta com o formato experimental usado na investigação, o modelo de Tyler foi também designado de clássico ou experimental. Sujeito a uma grande procura, acabou por perder, em parte, a sensibilidade inicial e por se desvirtuar. Mais tarde foi apelidado de agrobotânico, uma forma de evidenciar as suas limitações, pois, como House (1986) dirá, com tal modelo mede-se o sucesso de um currículo como se mede a eficiência de um novo fertilizante.

A este modelo de avaliação corresponde um determinado conceito de currículo – *currículo como produto* – em que a selecção dos objectivos desempenha um papel central, porque são eles que determinam o desenvolvimento a dar ao currículo. Nem os professores, nem os alunos participam realmente na selecção dos objectivos ou na sua avaliação. O modelo de avaliação por objectivos centra-se na medição dos resultados obtidos, permanecendo a avaliação exterior ao processo de desenvolvimento do currículo. Nessa medida, a avaliação é entregue a especialistas que, utilizando um conjunto de técnicas e instrumentos, verificam se os objectivos foram (ou não) atingidos. De acordo com

esta perspectiva, a avaliação é utilizada como forma de controlo do sistema, sendo frequentemente justificada por um certo culto da eficiência, ou obsessão pela eficiência, como dirá Gimeno Sacristán (1988)

Este modelo de avaliação e a concepção de currículo que lhe está associada pertencem ao paradigma positivista da modernidade. De acordo com a teoria dos interesses cognitivos de Habermas, na sua base está um interesse técnico, orientado para a medida, predição e controlo. A concepção curricular que lhe está subjacente é estática, uma vez que não questiona os objectivos iniciais ou os transforma, limitando-se a avaliação a medir os resultados obtidos, como é característico da racionalidade instrumental. Orientada para produzir explicações causais sobre a (in)eficácia do currículo, principalmente a partir dos resultados obtidos pelos alunos, a avaliação é vista como uma ciência empírico-analítica, que só aparece na fase terminal do processo e lhe é exterior.

O facto de não se definirem normas que permitam julgar a discrepância entre objectivos e resultados constitui, segundo alguns críticos, a sua maior debilidade. No entanto, a generalização do modelo experimental evidenciou outras debilidades. Com a preocupação de objectividade, deu demasiada importância às mudanças de comportamento que podiam ser observadas e medidas, esquecendo que o processo educativo é muito mais complexo e que assim ficam excluídos objectivos mais significativos do que aqueles que é possível quantificar. Acresce, ainda, que se chegou à conclusão que não era possível isolar as relações entre variáveis, como se pretendia, por estas revelarem uma complexidade e instabilidade muito maior do que a esperada.

Além do modelo experimental, enquadra-se também na abordagem positivista um outro modelo, o modelo de investigação e desenvolvimento (I&D), que alguns vêem como uma variante do primeiro e que, na opinião de Lawton (1983), se distingue dele por começar por uma fase de investigação onde se procura clarificar que fins e objectivos devem orientar o currículo. Tal como o industrial deve saber o que está a tentar produzir, também a escola deve saber que mudanças no comportamento dos alunos serão conseguidas com a aplicação do currículo. Embora este modelo represente algum avanço por incluir uma fase de investigação para a determinação dos objectivos, baseia-se no mesmo tipo de racionalidade do anterior. Da sua utilização acabou por ressaltar a existência de efeitos não esperados (motivacionais, organizacionais, clima de

escola, tipo de liderança e outros) que se revelaram como mais influentes do que aqueles que se procurava controlar

A aplicação da racionalidade instrumental às questões educativas tem contribuído para limitar a discussão sobre os fins da educação e para restringir o papel da avaliação curricular às funções de predição e controlo, perspectivando-a como um conjunto de técnicas que se utilizam para verificar se os objectivos foram efectivamente atingidos. É o caso de se utilizarem os resultados dos exames como prova do sucesso ou fracasso educativo, ou de se orientarem as reformas no sentido de se ultrapassar a norma nacional, sem se problematizar a sua natureza e significado, isto é, sem se procurar saber se os testes ou as reformas representam realmente os objectivos que a sociedade quer que as escolas prossigam. Estes factos ilustram bem, na opinião de Broadfoot, a aplicação da racionalidade instrumental à educação, isto é, a tendência «administrativa» para discutir as questões educativas como meros problemas técnicos, revelando, ao mesmo tempo, uma crescente dificuldade em definir consensualmente as prioridades educativas.

*O novo paradigma de avaliação curricular* surge da oposição a esta perspectiva quantitativa e experimental, apresentando outra concepção sobre a natureza da realidade que vai ser objecto de avaliação e sobre as metodologias a usar. De acordo com o novo paradigma, também designado como pós-positivista, antropológico, etnográfico, ou naturalista (Guba & Lincoln, 1988), o currículo já não é entendido como produto, mas como um processo onde se desenvolvem interações entre alunos e professores com o objectivo de compreender e dar sentido ao meio social e natural. O paradigma naturalista vai realçar a complexidade das situações educativas, a impossibilidade de nelas isolar variáveis e de reduzir as interações a relações lineares de causa-efeito. Daí a necessidade de a avaliação adoptar uma outra abordagem, qualitativa e holística, que ilumine a totalidade da situação de forma a torná-la compreensível, em vez de a restringir aos resultados dos exames e testes. Além do mais, nesta perspectiva consideram-se também as crenças e teorias implícitas dos actores sociais e as regras e normas do contexto que interagem no desenvolvimento do currículo e que a avaliação não pode nem deve ignorar.

Os modelos de avaliação que surgem a partir dos anos 60 procuram adap-



tar-se a estas novas concepções, utilizando metodologias interpretativas e hermenêuticas, próprias das ciências sociais. As preocupações com o controlo deixam de estar em primeiro plano, passando a avaliação a orientar-se por interesses práticos, isto é, a estar sobretudo centrada nos participantes e a procurar a compreensão do processo de desenvolvimento curricular. Neste paradigma adquirem importância variáveis de outra natureza, como as intenções e expectativas dos actores sociais e os significados que atribuem às suas acções.

Altera-se também o conceito de aprendizagem que passa a ser entendida como um processo de construção de significados, o que requer um juízo prático constante sobre as interacções que ocorrem e sobre os conteúdos e processos que estimulam a interpretação de alunos e professores. Por isso, a avaliação não é mais concebida como terminal e exterior ao desenvolvimento do currículo, mas como um elemento que integra o processo desde o seu início. Como o exige o interesse prático, são os próprios participantes quem melhor conhece os significados e interpretações das aprendizagens e que por isso estão melhor posicionados para participar na avaliação. O conhecimento prático assim gerado parte das interpretações individuais e procura a construção de significados intersubjectivos que permitam a obtenção de consensos, sen que, no entanto, se questionem os valores subjacentes.

No paradigma naturalista enquadram-se vários autores, destacando-se entre os mais representativos Parlett e Hamilton (1976), Stufflebeam (1971), Eisner (1985), Stake (1975), MacDonald (1971), que conceberam ou deram o seu contributo a novos modelos de avaliação. Na transição dos modelos positivistas (ou objectivistas, como são também designados) para os subjectivistas ou antropológicos, é de realçar o contributo de Cronbach (1963) e Scriven (1967). Cronbach está ainda muito próximo do modelo positivista, encarando a avaliação, aliás como Tyler, como um meio de obter eficácia – melhorar o currículo – utilizando para esse efeito processos formais e estruturados. Reconhece, contudo, a necessidade de, para além dos resultados, se avaliarem também os processos usados na implementação do currículo, admitindo neste caso a utilização de métodos qualitativos e naturalistas.

Um outro contributo importante nesta fase de transição foi o de Scriven, não tanto pelas aplicações do seu modelo que foram relativamente poucas, mas pelas questões teóricas que levantou e que influenciaram muitos dos auto-

res que se seguiram Scriven atribui ainda importância à finalidade prescritiva da avaliação, embora seja um forte crítico do modelo de avaliação por objectivos, o que o leva a afirmar que o avaliador deve ignorar os objectivos previamente definidos, isto é, deve desconhecer os objectivos do programa, pois pode acontecer que resultados não previstos se revelem mais importantes do que aqueles que foram inicialmente identificados como sendo os objectivos a atingir Scriven entende portanto a avaliação como a investigação sistemática do mérito de um objecto ou processo, sem referência a objectivos, defendendo que os critérios se devem basear nas necessidades dos que estão implicados no ensino em vez de serem impostos pelo poder político É autor da conhecida distinção entre avaliação formativa e sumativa, uma distinção que se revelou muito importante para a clarificação das funções que a avaliação veio a assumir

Os modelos de avaliação que realmente se enquadram no paradigma naturalista apresentam muitos pontos de contacto com os da investigação antropológica Já não se preocupam tanto com o aperfeiçoamento da prática educativa, mas antes com o seu conhecimento e compreensão, valorizando todos os possíveis componentes do currículo, entendido agora como projecto educativo. Incidem por isso sobre todos eles, incluindo as crenças e experiências dos participantes, o contexto, os processos e resultados, para o que se torna necessário utilizar uma pluralidade de métodos. Assim acontece com a avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton (1976) que adopta um enfoque claramente descritivo e interpretativo, característico da antropologia social, com o modelo de Stufflebeam (1971) que distingue e articula quatro tipos diferentes de avaliação (avaliação do contexto, das entradas ou inputs, dos processos e dos resultados), a que estão associados outros tantos tipos de decisão (planificação, estruturação, aplicação e revisão), com o modelo de avaliação respondente de Stake (1975), com os objectivos expressivos de Eisner (1985), com o modelo de tomada de decisão de MacDonald (1971)

O modelo de avaliação respondente de Stake tem como objectivo responder às necessidades de informação de professores e alunos sobre o programa que está a ser desenvolvido Começa, por isso, por fazer um diagnóstico das condições pessoais e institucionais do contexto em que o currículo está a ser aplicado Recolhe também informação sobre as interacções dos destinatários do

programa com outros que lhe são externos, mas que estão com ele relacionados. Por último, recolhe informação sobre os resultados do programa, o que inclui atitudes, capacidades e aspirações dos participantes. De acordo com o modelo, a informação recolhida e a comunicação contínua e cooperativa entre avaliador e avaliados hão-de permitir clarificar as necessidades e expectativas dos clientes e negociar a mudança de atitudes, opiniões e crenças dos implicados no sentido desejado.

A relação entre poder e avaliação foi sublinhada pelo modelo de tomada de decisão de MacDonald. Considera o autor que, nesta relação, a informação recolhida pode ser utilizada de várias formas, distinguindo três tipos de avaliação – burocrática, autocrática e democrática – dependendo a configuração tomada dos destinatários e fins que orientam a avaliação, o que, como é sabido, vai condicionar a escolha dos conteúdos e processos. MacDonald defende que a recolha de dados deve ser extensiva, abrangendo as opiniões e interpretações dos participantes livremente expressas, bem como os processos e contextos em que o currículo se desenvolve, de acordo com a perspectiva ecológica e contextual que adopta. Para MacDonald, a avaliação é uma actividade de análise e valoração da realidade, que opera como facilitadora da mudança.

Vários autores têm assinalado, como uma debilidade dos métodos qualitativos usados na perspectiva hermenêutica e interpretativa, a ausência de 'critérios de credibilidade' no tratamento da informação (Guba, 1983; Guba & Lincoln, 1988; Guba & Lincoln, 1990). Aliás, na teoria dos interesses cognitivos, Habermas também criticara esta perspectiva por ela ficar demasiado dependente da compreensão subjectiva dos indivíduos envolvidos e reduzir o conflito a divergências de interpretação. No entanto, para além de um certo subjectivismo e relativismo cultural, comum aos modelos de avaliação curricular que se enquadram nesta perspectiva, colocam-se vários outros problemas de natureza metodológica de difícil resolução, como «a generalização, a vulnerabilidade das percepções, o excesso de dados, a dificuldade no tratamento e análise da informação, a adequação/inadequação de perspectivas e expectativas, a dificuldade na definição de papéis e o processo dialógico-dialéctico» (Sabirón Sierra, 1994: 89).

Na perspectiva de Habermas, só a abordagem emancipatória e crítica da

avaliação permitirá desocultar as questões ideológicas subjacentes e equacionar os problemas epistemológicos e éticos que subsistem. Permitirá esta abordagem responder às questões que persistem no campo da avaliação curricular?

### **Conceber o currículo como uma práxis ajudará a fundamentar/construir uma teoria crítica da avaliação?**

Não há ainda um paradigma, suficientemente desenvolvido a nível epistemológico e metodológico, que possa abranger o tipo de conhecimento que tem a sua origem nos interesses emancipatórios. No entanto, os princípios da teoria social crítica de Habermas têm sido aplicados a várias áreas da educação, começando a tomar forma também no domínio da avaliação uma perspectiva crítica que se tentará caracterizar.

A finalidade primeira da avaliação na perspectiva emancipatória e crítica já não é o estudo intensivo e a compreensão de casos particulares, mas a transformação pessoal e/ou institucional no sentido de uma maior responsabilidade e autonomia. Neste modelo, o currículo é perspectivado como uma *práxis*, isto é, como um processo activo em que planificação, acção e reflexão-avaliação estão dialecticamente relacionadas, cabendo à avaliação fomentar a reflexão crítica, desde o início e no seu interior, de forma a conduzir à tomada de decisões pertinentes em cada situação específica.

A avaliação crítica faz-se através da *reflexão* e do *discurso*. A *reflexão* permite identificar, tornar explícito e analisar criticamente os pressupostos, valores e crenças dos implicados no desenvolvimento do currículo. É a *reflexão* que ajuda a descobrir por que razão se deram determinados desenvolvimentos ou factos e que torna mais claras as alternativas que existem. Por sua vez, o *discurso* permite aos participantes chegar a um consenso racionalmente motivado, mas que nunca será definitivo, porque sofrerá evoluções ao longo do tempo. Uma das características da avaliação emancipatória é a natureza participativa dos processos interpretativos, uma vez que são eles que permitem atingir a validade consensual e a mudança.

Na perspectiva crítica, a avaliação não é terminal nem está separada do processo de construção ou implementação do currículo. Pelo contrário, acom-

panha todo o processo, pelo que o seu objecto vai passar a incluir, além das aprendizagens, a crítica dos conteúdos aprendidos, que não são estáticos nem pré-determinados, e as interações que se produzem nas situações de aprendizagem. Neste modelo, só os participantes podem tomar decisões relativamente à sua transformação, utilizando critérios de validade – rectidão e sinceridade – próprios da racionalidade comunicacional. O processo avaliativo desenvolver-se-á à medida que os participantes cheguem a consensos e posições conjuntas acerca da acção a empreender. É nesse sentido que Hargreaves (1995) defende que a avaliação do currículo passe a fazer parte da cultura da escola, criando-se os mecanismos de participação e responsabilização apropriados à tomada de decisões. Na perspectiva crítica procura-se encorajar a auto-avaliação e o uso de critérios consensualmente encontrados, potenciando-se a participação, cooperação, autonomia e desenvolvimento profissional dos sujeitos.

A avaliação na perspectiva emancipatória não é por isso estática, uma vez que vai ajustando e delimitando o seu objecto com o desenrolar de processos colaborativos de clarificação, análise, reflexão, crítica e aperfeiçoamento, ao mesmo tempo que compromete os próprios participantes na mudança no sentido da sua emancipação. Esse facto leva a que as reformas sejam vistas, cada vez mais, como processos participativos e colaborativos, realçando alguns autores o facto de nesta perspectiva o teorizar não ser só uma questão de construir novas estruturas teóricas, mas envolver a conexão com a prática, uma vez que teorizar é, em si mesmo, uma prática social e política.

Em síntese, procurou-se salientar a correspondência dos interesses cognitivos e respectivos paradigmas com as finalidades por que se tem orientado a avaliação curricular. Assim, ao interesse técnico fez-se corresponder a avaliação para o controlo, ao interesse prático a avaliação para a compreensão e ao interesse crítico a avaliação para a emancipação, proporcionando a informação produzida por este último paradigma uma melhor compreensão do *continuum* existente entre os vários modelos de avaliação curricular, que pode vir a constituir o embrião de uma (futura) teoria crítica da avaliação.

Esta apresentação ficaria incompleta se não referisse, ainda que muito brevemente, como esta mudança de paradigma na avaliação curricular se veio a reflectir na avaliação dos alunos.

## Reflexos da mudança na avaliação dos alunos

O modelo positivista de avaliação do currículo não se pode dissociar do modelo tradicional de avaliação do rendimento escolar, essencialmente centrado na medição das diferenças individuais dos alunos, aliás como acontecia na psicologia com os testes de inteligência, uma propriedade então considerada inata e fixa, que era possível medir e interpretar em termos comparativos. Para tanto, havia que garantir as qualidades psicométricas dos instrumentos de medida, isto é, a sua objectividade, fiabilidade, validade e normalização. Garantidas estas qualidades, acreditava-se que os resultados seriam estáveis e independentes dos contextos onde eram produzidos, fornecendo os testes psicológicos informação útil e segura sobre os alunos.

O facto de se ter procurado seguir a mesma orientação na avaliação do rendimento escolar levou a que se procurasse garantir as qualidades psicométricas nos testes e exames, administrando-os e corrigindo-os de forma estandardizada. A opção por este modelo de avaliação limita, no entanto, o estilo da tarefa e as formas utilizadas na comunicação (não permite a interacção com o avaliador, por exemplo), além de que o teste não faz surgir necessariamente o melhor desempenho do aluno. Como a investigação tem abundantemente demonstrado, a avaliação baseada nos testes não é tão incontroversa e fiável quanto se chegou a pensar, e a sua utilização excessiva leva a que se perca muita informação relevante.

A mudança que se vai operar na avaliação dos alunos tem, como é evidente, outras finalidades e significados. De acordo com o novo paradigma, os professores procuram recolher toda a informação possível, para o que vão utilizar uma grande diversidade de fontes e de instrumentos de avaliação, muitos deles de natureza qualitativa. Passa-se assim a dispor de maior quantidade e mais relevante informação acerca do aluno, uma descrição densa (*a thick description*) na expressão de Guba e Lincoln, como refere Gipps (1994). Essa informação esclarece melhor todos os potenciais interessados acerca do percurso do aluno, dos seus êxitos e dificuldades e permite reorientar o processo, quando necessário, o que a avaliação comparativa não fazia por estar condensada numa única classificação.

O novo paradigma não reduz portanto a avaliação à medida e à compara-

ção, conhecidos que são os efeitos negativos da avaliação comparativa, antes reconhece a multidimensionalidade e complexidade dos domínios e construtos a avaliar e a necessidade de utilizar uma pluralidade de fontes e de métodos. É o que acontece com os perfis, com as diferentes formas que têm tomado os registos de avaliação e mais recentemente com os portefólios e auto-avaliação, que desempenham um papel relevante na construção do conhecimento e no desenvolvimento do aluno.

Depois desta brevíssima incursão na avaliação dos alunos e retomando a questão central, que podemos concluir das mudanças de paradigma na avaliação educacional no que respeita ao conceito de racionalidade e à validade do conhecimento? Uma primeira conclusão provisória é a de que um modelo crítico de avaliação curricular vai exigir o domínio dos anteriores, tal como em Habermas a ciência social crítica exigia o domínio das anteriores e não a sua exclusão. Daí que o conhecimento produzido pelos modelos de avaliação que se enquadram nos paradigmas experimental e etnográfico não seja de excluir, mas tenha de ser considerado válido e necessário à evolução que se verificou.

A utilização do conceito de racionalidade comunicativa e da teoria dos interesses cognitivos, como quadro epistemológico de referência, permite ainda outras conclusões:

- permite compreender os desenvolvimentos que ocorreram no campo da avaliação curricular e articulá-los com as mudanças de que outras ciências participaram, o que teve consequências epistemológicas e metodológicas importantes, sobretudo no modo de produção do conhecimento, nas finalidades definidas e na instrumentação utilizada;
- permite reconhecer que, embora as mudanças de paradigma impliquem diferentes lógicas e modelos de avaliação curricular, não há uma ruptura nos esquemas (possíveis) de construção do conhecimento e nas racionalidades que lhes estão subjacentes, mas um *continuum* que vai «do causal/funcional, ao hermenêutico/fenomenológico e ao dialéctico» (Sabirón Sierra, 1994: 80);
- permite relacionar as diferentes racionalidades presentes na construção e

desenvolvimento do currículo com os modelos de avaliação curricular que lhe correspondem, destacando as suas finalidades mais relevantes;

– e porque a avaliação não é apenas um processo de recolha de informação, mas implica também a formulação de um juízo de valor, é necessário reconhecer, seja qual for o modelo utilizado, que a avaliação deve ser útil, viável, ética e precisa, isto é, deve respeitar as recomendações do comité conjunto para a definição das normas em avaliação educacional, pois só assim poderá ser uma avaliação de qualidade

É certo que subsistem ainda dificuldades na definição de uma teoria crítica da avaliação e de um modelo que a traduza completamente. No entanto, seja qual for a configuração que a avaliação curricular venha a tomar no futuro, não poderá ignorar o conhecimento produzido a nível teórico, prático e metodológico sob os diferentes paradigmas, bem como o conjunto de técnicas e instrumentos que foram produzidos e têm vindo a ser usados na recolha de dados. Enquanto processo de discussão, questionamento e produção de juízos de valor sobre o seu objecto, a avaliação do currículo deverá sempre fornecer uma perspectiva global do contexto, promover a participação dos implicados no desenho e desenvolvimento da avaliação, clarificar interactivamente as suas finalidades e conteúdos e integrar-se no próprio processo formativo

*Correspondência: Margarida R. Fernandes, Escola Superior de Educação de Faro, Universidade do Algarve, Campus da Penha, 8000 Faro*

## **Bibliografia**

- BLOOM, B. et alia (1971) *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nova York: MacGraw-Hill
- BROADFOOT, P. (1985) 'Changing patterns of educational accountability in England and France', *Comparative Education*, 21 (3), 273-286
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Filadélfia: Falmer
- CRONBACH, I. (1963) 'Course Improvement through Evaluation', *Teachers College Record*, 64, 672-683



- EISNER, E (1985) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Nova Iorque: MacMillan
- GAGNÉ, R (1970) *The Conditions of Learning*, Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston
- GAGNÉ, R e BRIGGS, I. (1974) *Principles of Instructional Design*, Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston
- GIMENO SACRISTAN, J (1988) *La Pedagogía por Objectivos. Obsesión por la Eficiencia*, (4ª Ed) Madrid: Morata
- GIPPS, C (1994) 'Developments in Educational Assessment: what makes a good test?', *Assessment in Education*, 1 (3), 283-291
- GIPPS, C (1995) *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, Londres: The Falmer Press
- GIROUX, H (1991) 'Towards a Postmodern Pedagogy', in I. Cahoon (Ed) *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*, Londres: Blackwell
- GUBA, E (1983) 'Criterios de Credibilidade en la Investigación Naturalista', in J. Gimeno y A. Pérez (Coord) *La Enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal/Universitaria
- GUBA, E e LINCOLN, Y (1988) 'Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies?', in D. Festerman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*, Praeger Publishers
- HABERMAS, J (1971) *Knowledge and Human Interests*, Boston: Beacon
- HABERMAS, J (1984) *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol I, Boston: Beacon
- HABERMAS, J (1987) *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: Dom Quixote
- HARGREAVES, A (1994) *Changing Teachers, Changing Times, Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres: Cassell
- HARGREAVES, A (1995) 'Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age', in J. Smith (Ed) *Critical Discourse on Teacher Development*, Londres: Cassell
- HEID, D (1984) *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*, Los Angeles: University of California Press
- HOUSE, E (1986) 'How we think about evaluation', in E. House (Ed) *New Directions in Educational Evaluation*, Londres: The Falmer Press
- LANDSHEERE, V e LANDSHEERE, G (1976) *Defini os Objectivos da Educação*, Lisboa: Moraes
- LAWTON, D (1983) *Curriculum Studies and Educational Planning*, Londres: Hodder & Stoughton
- LYOTARD, J-F (1994) *La Condición Postmoderna*, (5ª Ed), Madrid: Cátedra
- MACDONALD, B (1971) 'The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: a Holistic Approach', *Theory into Practice*, 10, 163-167
- MCCARTHY, I (1989) *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, Cambridge: Polity Press
- MORIN, E (1994) *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, (4ª Ed), Lisboa: Editorial Notícias
- PARIET M e HAMILTON, D (1976) 'Evaluation as Illumination', in D. Lawney (Ed) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Londres: MacMillan

- RODERICK, R (1986) *Habermas and the Foundations of Critical Theory*, Nova Iorque: St Martin s
- SABIRON SIERRA, F (1994) «Referentes epistemológicos na avaliação de centros docentes. Uma proposta de discussão», in A Estrela e P Rodrigues (Coord ). *Para Uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, Lisboa: Colibri
- SCRIVEN, M (1967) «The methodology of evaluation», in R Tyler et Alia (Eds) *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Evaluation, 1 Chicago: Rand McNally.
- SOUSA SANTOS, B (1987) *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento
- STAKE, R (1975) *Evaluating the Arts in Education A Responsiveness Approach*, Ohio: Merrill
- STUFFLEBEAM, D. (1971) *Educational Evaluation and Deciston Making*, Itaca, III : F E Peacock  
Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation
- TYLER, R (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press
- TYLER, R (1986) «Changing concepts of educational evaluation», *International Journal of Educational Research*, 10, 3-113
- WEBER, M (1981) *General Economic History*, (Reprint) New Brunswick and Londres: Transaction Books