
O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA MELHORIA DAS PRÁTICAS

Contributos para um projeto de investigação na área da educação de infância

Cindy Mutschen Carvalho* & Maria Gabriela Correia de Castro Portugal*

Resumo: A educação é um contexto privilegiado para a avaliação em múltiplas vertentes, sendo este campo de estudo rico em teorias complexas e complementares. Neste texto, começando com uma análise de diferentes definições do conceito de avaliação, avança-se para uma discussão acerca de diferentes propósitos da avaliação, com destaque para a avaliação para a melhoria das práticas. Articulando os elementos anteriores, explora-se em detalhe a perspetiva da avaliação capacitadora (*empowerment evaluation*) como ponto de partida para a intervenção e investigação centradas nas práticas profissionais. O objetivo central deste artigo de revisão da literatura consiste em sistematizar os contributos mais relevantes no contexto da avaliação, contribuindo para a fundamentação de um projeto de doutoramento em curso, centrado nas práticas pedagógicas dos educadores de infância em contexto de creche.

Palavras-chave: avaliação, *empowerment evaluation*, centrado nas práticas, revisão da literatura, educação de infância

THE ROLE OF EVALUATION IN PRACTICE IMPROVEMENT: CONTRIBUTIONS TO A RESEARCH PROJECT IN CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: Education is a privileged context for evaluation in many aspects, and a field rich in complex and complementary theories. Starting with an analysis of different concepts of evaluation, this paper then proceeds to a discussion of the different purposes of evaluation, highlighting the evaluation for practice improvement. Articulating the foregoing, it explores in detail the perspective of empowerment evaluation as a starting point for intervention and research focused on professional practices. The main objective of this literature review is to systematize the most relevant contributions in the context of evaluation, helping to support an ongoing doctoral project centered in the pedagogical practices of kindergarten teachers in child care context.

Keywords: evaluation, empowerment evaluation, practice centered, literature revision, early childhood education

* Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

LE RÔLE DE L'ÉVALUATION DANS L'AMÉLIORATION DE LA PRATIQUE: CONTRIBUTIONS D'UN PROJET D'INVESTIGATION DANS L'ÉDUCATION D'ENFANCE

Résumé: L'éducation est un contexte privilégié pour l'évaluation en ce qui concerne de nombreux aspects et un domaine d'étude riche en théories complexes et complémentaires. L'analyse des différentes conceptions de l'évaluation nous a permis d'avancer vers un débat concernant les différents buts de l'évaluation, tout en privilégiant le rôle de l'évaluation dans l'amélioration des pratiques. En articulant ces aspects, nous proposons d'explorer minutieusement la perspective de l'autonomisation de l'évaluation (*empowerment evaluation*) comme point de départ de l'intervention et de la recherche axée sur les pratiques professionnelles. L'objectif principal de cette révision de la littérature vise à systématiser les contributions les plus pertinentes dans le contexte de l'évaluation, tout en aidant à soutenir un projet de doctorat en cours, centré sur les pratiques pédagogiques des enseignants de la maternelle dans le contexte de la garde d'enfants.

Mots-clés: évaluation, *empowerment evaluation*, centré sur les pratiques, révision de la littérature, école maternelle

Introdução

A avaliação faz parte da vida de todos os seres humanos, sendo uma atividade básica e fundamental, presente em muitos momentos do nosso cotidiano (Fernandes, 2007; Mark, Greene, & Shaw, 2006). No entanto, este trabalho não se foca nesta avaliação diária e informal, mas na avaliação realizada em contextos educativos, por profissionais, e com objetivos muito específicos. Embora a avaliação seja uma prática social complexa, em que se estabelecem pontes claras entre o formal e o informal (Fernandes, 2007), pretendemos abordar neste artigo o papel da avaliação mais formal e sistemática, em particular no contexto educacional.

A educação é, por excelência, um contexto privilegiado para a avaliação em múltiplas vertentes (Nevo, 2006), desde a avaliação dos alunos à avaliação de desempenho docente, passando pela avaliação das práticas e das políticas. Apesar de amplamente discutido e estudado, o conceito de avaliação continua a ser controverso e centro de acesos debates. Organizações de renome como o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Stufflebeam & Shinkfield, 1986) procuraram emitir uma definição que reunisse todos os profissionais desta área, definindo a avaliação como a determinação do mérito e valor de um determinado objeto (Guba & Lincoln, 1983; Nevo, 2006; Scriven, 1991; Stufflebeam & Shinkfield, 1986, 2007). O mérito refere-se a características intrínsecas desse objeto, independentes do contexto e relativamente estáveis, enquanto o valor diz respeito à relação que se estabelece entre o objeto e o contexto, e à valorização externa resultante dessa relação (Mark, Greene, & Shaw, 2006; Scriven, 1991).

Numa perspetiva mais teórica, têm-se desenvolvido alguns esforços para «agrupar» diferentes autores, consoante as suas semelhanças e diferenças relativamente à definição de avaliação (ver, por exemplo, Alkin & Christie, 2004), sendo que a questão central é «how to select an evaluation approach that best fits the particular context within which one is working and that allows one to most effectively answer to relevant evaluation questions» (Schnoes, Murphy-Berman, & Chambers, 2000: 53).

Este artigo inclui, para além desta introdução, cinco partes que se articulam, partindo de temas mais gerais para questões mais específicas, diretamente relacionadas com um projeto de doutoramento em curso. Numa primeira secção, «Definição(ões) de avaliação e diferentes posicionamentos teóricos», apresentamos algumas definições de avaliação, procurando analisar possíveis distinções entre diferentes perspetivas e modelos. Seguidamente, analisamos diferentes propósitos da avaliação, habitualmente contemplados na literatura. De entre estes diferentes propósitos, elegemos a avaliação para a melhoria das práticas como a abordagem mais adequada e compatível com o nosso projeto de investigação. Na secção seguinte debruçamo-nos sobre a avaliação capacitadora ou *empowerment evaluation*, como uma das abordagens teóricas que defende a utilização da avaliação para a melhoria das práticas. Finalmente, relacionamos os conceitos apresentados com o nosso próprio projeto de doutoramento, demonstrando como a avaliação para a melhoria das práticas e, em especial, a avaliação capacitadora pode sustentar o projeto. Em síntese, pretendemos, neste artigo, sistematizar os contributos mais relevantes no contexto da avaliação, que possam servir de enquadramento para projetos de investigação centrados nas práticas.

Definição(ões) de avaliação e diferentes posicionamentos teóricos

A avaliação está relacionada com a «identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências» (Fernandes, 2007: 3). Recorrendo às ideias de Scriven (1991, 2008), Fernandes (2007, 2010) apresenta-nos a avaliação como uma disciplina científica ou uma transdisciplina. Nesta perspetiva, a avaliação é vista como uma área que serve diferentes disciplinas (cobrindo assim várias áreas aplicadas), mas possui um núcleo duro de matérias próprias (incluindo a lógica, as metodologias e os conceitos).

Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação é um processo de ensino-aprendizagem bidirecional, no qual tanto o avaliador como o avaliado se envolvem intensamente e se desenvolvem.

A definição de Stufflebeam et al. (1980: 44), por outro lado, apresenta-nos a avaliação como um processo que tem em vista a tomada de decisão: «processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles».

Com estas curtas definições de Fernandes (2007, 2010), Stufflebeam et al. (1980) e Guba e

Lincoln (1989) pretendemos ilustrar que o campo da avaliação é diversificado e que cada avaliador a define de acordo com os seus próprios critérios. Aliás, como refere Fernandes (2010: 18), «neste caos teórico que se vive no domínio da avaliação», abundam na literatura modelos, abordagens e teorias da avaliação assentes em pressupostos filosóficos diversificados (Fernandes, 2007, 2010).

Baseando-se em Stake (2006), que distingue avaliação compreensiva de avaliação baseada em *standards*, Fernandes (2007, 2010) apresenta uma divisão entre dois tipos de abordagens: umas mais ligadas à definição de critérios e *standards*; outras mais baseadas nas perceções dos intervenientes no processo de avaliação.

Assim, por um lado, temos modelos mais relacionados com racionalidades técnicas ou empírico-racionalistas. Estes modelos defendem uma avaliação mais objetiva, tendencialmente quantitativa, em que os avaliadores se apresentam como neutros e distantes do objeto de avaliação. Dentro desta perspetiva podemos incluir, como exemplos, a Avaliação Baseada em Objetivos, a Avaliação Baseada em Estudos Experimentais e a Avaliação Baseada no Valor Acrescentado (Fernandes, 2007, 2010).

Por outro lado, temos modelos mais próximos de racionalidades mais interpretativas ou críticas, mais subjetivas e tendencialmente qualitativas. Nestes modelos, existe uma tentativa de compromisso entre o avaliador e os intervenientes no processo de avaliação (Fernandes, 2007, 2010). Dentro desta perspetiva podemos incluir, como exemplo, a Avaliação Democrática e Deliberativa (House & Howe, 2003), a Avaliação Responsiva, Recetiva ou Respondente (Stake, 2006), a Avaliação Construtivista (Guba & Lincoln, 1989), a Avaliação Focada nos Utilizadores e na Utilização (Patton, 2000) e, acrescentaríamos nós, a Avaliação Capacitadora (*Empowerment Evaluation*; Fetterman, 2001). Optámos por traduzir o conceito de *Empowerment Evaluation*, desenvolvido por David Fetterman, por Avaliação Capacitadora, embora «*empowerment*» possa também ser traduzido por empoderamento, autonomização ou emancipação. cremos que o verbo capacitar (e, neste contexto, também, autocapacitar) descreve de forma mais clara os pressupostos subjacentes a esta abordagem que são mais relevantes para o nosso trabalho, uma vez que remete para o ato de se tornar capaz. A vertente desta abordagem que está mais relacionada com o «empoderamento», ou seja, com a possibilidade de «dar poder» aos participantes, não é tão relevante para o nosso projeto, pelo que optámos por tratá-la com menor profundidade e por «omiti-la» da tradução para português de *empowerment*.

Entre estes dois polos, Fernandes (2007) inclui um conjunto de abordagens diversas que não pendem para nenhum dos lados, entre as quais a Avaliação Orientada para os Consumidores (Scriven, 1991), a Avaliação Orientada para a Prestação de Contas e para a Decisão (incluindo o modelo CIPP – contexto, *input*, processo, produto; Stufflebeam, 2001) e a Avaliação Baseada em Estudos de Caso (Stake, 2006; Yin, 2004).

Num esforço para organizar o campo teórico da avaliação, Alkin e Christie (2004) organizaram algumas das teorias existentes utilizando o esquema de uma árvore com três ramos principais: 1) teorias que se focam nas metodologias utilizadas; 2) teorias centradas no julgamento ou valorização dos dados obtidos; e 3) teorias preocupadas com a utilização que os utilizadores fazem da avaliação.

O ramo das metodologias «deals with obtaining generalizability, or “knowledge construction” (...) emphasizing particularly the methodology as objectives-based measurement» (Alkin & Christie, 2004: 13-18). O ramo focado na valorização «firmly establishes the vital role of the evaluator in valuing. Those on this branch maintain that placing value on data is perhaps the most essential component of the evaluator’s work» (Alkin & Christie, 2004: 13). Finalmente, o ramo centrado na utilização baseia-se em processos «in which evaluation information will be used and focuses on those who will use the information» (*ibidem*: 14).

No contexto deste artigo, o ramo mais relevante é o terceiro que também é, muitas vezes, associado aos processos de tomada de decisão: «Decision-oriented theorists felt it was critical to conduct evaluations that were designed specifically to assist key program stakeholders in program decision making» (Alkin & Christie, 2004: 44). Neste sentido, desenvolveram-se muitos modelos e abordagens que valorizam o papel dos profissionais ou intervenientes na avaliação e a importância de produzir informação útil para esses intervenientes, a partir da avaliação (Amo & Cousins, 2007). Destes, destacamos:

- o modelo CIPP, de Stufflebeam, com os seus componentes de contexto, *input*, processos e produtos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007);
- a avaliação focada na utilização, de Patton (2000), que procura a «purposeful application of the evaluation process to teach evaluative inquiry» (King, 2007: 46);
- a avaliação participativa, que busca «to enhance the use of evaluation data for practical problem solving within the contemporary organizational context» (Cousins & Earl, 1995: 9);
- a avaliação capacitadora, desenvolvida por David Fetterman (2001), que iremos abordar com algum detalhe mais à frente.

No que respeita ao desenvolvimento de modelos de avaliação, as opiniões dividem-se: «Há defensores da integração de modelos e defensores da sua proliferação e expansão» (Fernandes, 2007: 51). Independentemente das opções tomadas, importa salientar que os modelos de avaliação não fornecem receitas prontas, são apenas formas de enquadramento que organizam o trabalho (Patton, 1990).

Diversidade de propósitos de avaliação

Perante um determinado processo de avaliação, devemos questionar-nos: qual a sua finalidade? Gerar informação que ajude na tomada de decisão de agentes políticos? Ajudar na melhoria das práticas diárias? Testar o conhecimento sobre certos problemas sociais e as suas soluções possíveis?

Fernandes (2007) apresenta um conjunto de propósitos da avaliação que, muitas vezes, se interligam. A avaliação poderá servir para: apoiar a tomada de decisão, ajudar na prestação pública de contas, melhorar práticas e procedimentos numa avaliação, compreender problemas sociais e identificar possíveis soluções, e compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. Numa abordagem mais simples, distingue a perspectiva da avaliação orientada pela teoria e a perspectiva da avaliação orientada pelas práticas e pelas experiências vividas pelos intervenientes (Fernandes, 2010).

A preocupação central da perspectiva da avaliação orientada pela teoria reside na necessidade de usar teorias que apoiem o papel que cabe à avaliação na compreensão de realidades sociais complexas. Contudo, o papel da teoria nas práticas de avaliação é um tema polémico: alguns autores minimizam o papel da teoria considerando que se pode fazer uma boa avaliação dispensando a teoria, enquanto outros autores pensam o contrário, defendendo que a avaliação não pode dispensar as teorias provenientes de diferentes áreas do conhecimento (Fernandes, 2010).

Por outro lado, a experiência vivida dos participantes nos processos de avaliação é hoje considerada indispensável em muitas abordagens que não dispõem a recolha de informação sobre os significados que os *stakeholders*/participantes atribuem ao que os rodeia (e.g., objetos, pessoas, acontecimentos, experiências). Esses significados atribuídos às experiências vividas são construídos intersubjetivamente através das interações sociais. Nas últimas décadas vem-se impondo a ideia de que devemos procurar compreender os significados através das práticas situadas que partilhamos uns com os outros (e.g., Schwandt & Burgon, 2006). Segundo Fernandes (2010), é a partir da atividade prática e do conhecimento (prático) «das práticas reais do dia a dia que o processo de avaliação se desenvolve, permitindo a elaboração e a formulação de juízos acerca do mérito, do valor ou do real significado das ações planeadas» (*ibidem*: 21) no âmbito do que está a ser avaliado. No entanto, isto não significa uma rejeição do pensamento científico, mas sim que a produção de conhecimento científico válida e objetiva deve partir da descrição, da análise e da interpretação do que os práticos fazem e alcançam através do seu conhecimento e das suas ações do dia a dia (Schwandt & Burgon, 2006). Os conceitos de experiência vivida e de prática oferecem-nos novas formas de olharmos para a avaliação, uma vez que sublinham a necessidade e a importância de não nos restringirmos à utilização de modelos

lógicos e teóricos, tendo em conta conceitos analíticos que permitem compreender a natureza processual e deliberativa da prática (Fernandes, 2010).

Avaliação com vista à melhoria das práticas

A avaliação com base nas experiências vividas tem raízes na fenomenologia, no existencialismo, na hermenêutica e na teoria crítica, tendo surgido, em grande parte, em resposta à avaliação «científica», centrada na medida (Schwandt & Burgon, 2006). De acordo com Schwandt e Burgon (2006), assistimos hoje a uma «mudança prática» (*practical change* ou *practical turn*) nas Ciências Sociais. Verifica-se a recuperação do conhecimento prático como antídoto contra a racionalidade técnica e a valorização da relação entre a reflexão prática e a educação/aprendizagem. Ainda, de acordo com estes autores (Schwandt & Burgon, 2006: 101), estamos perante «an important turn to the “practical” – a movement away from understanding meaning in terms of inner motives, attitudes, and psychological states and toward grasping meaning in shared practices of concrete, socio-culturally, linguistically, and historically situated actors». Na mesma lógica de pensamento, ainda que fora do domínio da avaliação, podemos invocar o pensamento de Schön (1991: 5), que nos fala do «reflective turn», e evidencia «the problem of constructing an epistemology of practice».

Tradicionalmente, teoria e prática são definidos como opostos (Fernandes, 2010; Schwandt & Burgon, 2006). Prática tem origem no grego *praxis*, que se refere a uma forma de atividade humana relacionada com o comportamento da vida de alguém como membro de uma sociedade. Engloba em si o comprometimento com as interações e singularidades partilhadas com os outros e inclui tanto componentes cognitivos como emotivos, encerrando em si a reflexão e conceptualização, as emoções e a ação (Barnes, 2005; Schwandt & Burgon, 2006).

A «mudança prática» envolve a explicação e defesa do conhecimento dos profissionais. O foco na prática é relacionado por vezes com as teorias da aprendizagem, o que se reflete em avaliações orientadas para a aprendizagem organizacional (Schwandt & Burgon, 2006). Numa perspetiva «prática», não há conhecimento separado do envolvimento ativo do aprendente com aquilo que está a aprender – o conhecimento e a aplicação desse conhecimento não são processos separados. Não se aprende só em momentos específicos separados da atividade diária, como cursos ou *workshops* (Schwandt & Burgon, 2006).

A prática é um conceito analítico que permite analisar e pensar sobre o significado das experiências vividas estando, portanto, associado a hábitos e significados (Fernandes, 2007; Schwandt & Burgon, 2006). Isto não implica uma rejeição do pensamento «científico» tradicional, mas um reconhecimento de que o típico conhecimento científico válido, objetivo e gene-

realizável dificilmente pode orientar a reflexão sobre o que os profissionais fazem e sabem no seu quotidiano (Schwandt & Burgon, 2006).

Pelas definições apresentadas, percebemos que a prática não é apenas uma questão de ação individual mas um processo social, histórico, material e discursivo (Schwandt & Burgon, 2006). Tem a ver com «as formas de lidar, de estar e de interagir com os outros e, por isso, há um envolvimento, uma partilha de significados e de valores que ocorre no âmbito de uma tradição que está ligada às experiências de vida das pessoas» (Fernandes, 2007: 33). As práticas baseiam-se nos valores e significados partilhados, estão ligadas às experiências do quotidiano e refletem interações únicas, situadas e significativas com os outros e com o mundo (Schwandt & Burgon, 2006).

Em torno dos pressupostos apresentados, desenvolveram-se várias abordagens de avaliação que se centram no pensamento prático, com foco nas decisões tomadas pelos profissionais nas suas práticas. Estas perspetivas de avaliação preocupam-se com a forma como a avaliação está corporizada no trabalho diário dos profissionais, nas decisões sobre a ação efetiva, nos julgamentos avaliativos que estão no centro das práticas profissionais (*ibidem*).

As abordagens avaliativas que se focam nas preocupações dos intervenientes (em inglês *stakeholders*) centram-se, frequentemente, nas experiências vividas pelos participantes no processo de avaliação (Fernandes, 2010): «evaluations for improvement, understanding lived experience or advancing social justice are fundamentally participatory, involving key stakeholders in critical decisions about the evaluations' agenda, direction and use» (Whitmore et al., 2006: 341). Como referem Schwandt e Burgon (2006: 112), «attention to lived experience reflects deep respect for the social world and invites careful consideration of participants' and stakeholders' ways of experiencing a program and how they invest actions with meaning».

Alguns dos exemplos mais conhecidos deste tipo de abordagem são: a avaliação responsiva (*responsive evaluation*) desenvolvida por Robert Stake (2006); o modelo de quarta geração baseado no construtivismo social de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1989); a abordagem focada na utilização (*utilization-focused*) de Michael Patton (2000), entre muitos outros.

Estas abordagens (e outras próximas) socorrem-se frequentemente de conceitos ligados à aprendizagem e à dinâmica organizacional (Torres & Preskill, 2000, 2001) e encaixam claramente nos modelos mais próximos de racionalidades mais interpretativas ou críticas, mais subjetivas e tendencialmente qualitativas definidos por Fernandes (2007; cf. secção «Definição(ões) de avaliação e posicionamentos teóricos»)

Encontramos também pontos de contacto muito fortes com a avaliação formativa, que tem um papel primordial no aperfeiçoamento da prática educativa (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006; Guba & Lincoln, 1983; Nevo, 2006; Patton, 1990).

As noções de experiência vivida e prática mudam o olhar do avaliador perante a realidade. A linguagem dos modelos, *inputs*, resultados, etc., enquadra o estudo científico de programas

educacionais ou sociais como objetos mas é insuficiente para o estudo das práticas. Para estas, é necessário utilizar outros conceitos que captem a sua natureza processual e deliberativa (como hábitos, rotinas, rituais, significados, linguagem e tradições partilhadas). Para alguns avaliadores, a preocupação com a prática envolve o destaque para as noções de raciocínio prático e deliberação (Schwandt & Burgon, 2006) e para a «practical or 'action oriented' learning, rather than satisfying external information needs» (Whitmore et al., 2006: 341).

A avaliação centrada nas experiências dos intervenientes e na utilização do processo para a melhoria das práticas oferece claras vantagens quando a preocupação central do avaliador é, de facto, o processo e não o produto final. Recorremos às palavras de Timmins e Miller (2007: 9) para sintetizar os benefícios deste tipo de abordagem:

The importance of evaluation of any initiative or innovation in professional practice is clear. We need to know whether new practice is better than what we did before and we need some evidence that a new way of working is preferable. Services such as education and health now require practitioners to be more accountable for what they do. Targets are set and evaluation will test whether they have been achieved. The traditional approach to evaluation has often been to assess performance at the beginning of a project and again at the end, or to ask participants to report their reactions to, and opinions of, the new practices.

Avaliação capacitadora ou *empowerment evaluation*

De acordo com David Fetterman (1994), a avaliação capacitadora consiste na utilização «of evaluation concepts and techniques to foster self-determination» (*ibidem*: 1), com o objetivo de «help people to help themselves and improve their programs using a form of self-evaluation and reflection» (Fetterman, 2001: 3).

Esta abordagem surgiu da preocupação em «dar voz» às pessoas, indo buscar conceitos às áreas da psicologia comunitária e da antropologia da ação. Socorre-se, ainda, dos conceitos de autorregulação (capacidade para definir o seu percurso de vida) e autodeterminação (Butler, 2005; Fetterman, 1994, 2001, s.d.; Zimmerman, Israel, Schulz, & Checkoway, 1992). A capacitação está relacionada com a independência na resolução de problemas e na tomada de decisão por parte dos intervenientes envolvidos no processo de avaliação (Fetterman, s.d.). Ao contrário de outras perspetivas, na avaliação capacitadora, a avaliação do mérito e do valor não é uma meta em si, mas faz parte de um processo contínuo de melhoria (Fetterman, s.d.).

Alguns dos princípios desta abordagem são a melhoria das práticas, o sentido de pertença a uma comunidade, a inclusão, a participação, a justiça social, as estratégias baseadas nas evidências, a aprendizagem organizacional, a prestação de contas, entre outros (Fetterman, 2005; Wandersman et al., 2004). Estes princípios guiam a avaliação, desde a sua concetualização à

implementação, e funcionam como «lentes», que focam o processo de avaliação. No entanto, os críticos apontam que «frequently, these evaluations do not embody the core principles that are supposed to undergrid empowerment evaluation practice» (Miller & Campbell, 2006: 314). De acordo com Fetterman (2001), um dos princípios basilares, sem o qual a avaliação está condenada ao fracasso, é o comprometimento com a verdade e honestidade.

Num processo de avaliação capacitadora é habitual cumprirem-se três etapas distintas: começa-se por estabelecer uma visão ou missão do contexto em que se desenvolve o processo; de seguida, identificam-se e priorizam-se as atividades mais significativas do programa em causa, atribuindo uma pontuação do desempenho da equipa nessas atividades; por último, planeia-se o futuro, definindo objetivos e estratégias para os atingir (Fetterman, 2001, 2002, s.d.).

Esta abordagem tem muitas semelhanças com outras formas de avaliação colaborativas e participativas. Existe uma relação direta com o foco na utilização de Michael Patton (2000) e com outras abordagens ou conceitos como: a avaliação democrática, o desenvolvimento organizacional/comunidades de prática/culturas de aprendizagem (Fetterman, 2002; Torres & Preskill, 2000, 2001), a prática reflexiva (Schön, 1991), a investigação-ação (Fetterman, s.d.). A participação dos *stakeholders* e a utilização significativa dos resultados são aspetos comuns entre estas abordagens. Ainda, de acordo com Stufflebeam (2001), a avaliação capacitadora vai ao encontro da avaliação construtivista embora, no seu entender, exista uma diferença crucial:

Fetterman's (1994) empowerment evaluation approach is closely aligned with constructivist evaluation, since it seeks to engage and serve all stakeholders, especially those with little influence. However, there is a key difference between the constructivist and empowerment evaluation approaches. While the constructivist evaluator retains control of the evaluation and works with stakeholders to develop a consensus, the empowerment evaluator gives away authority for the evaluation to stakeholders, while serving in a technical assistance role. (Stufflebeam, 2001: 73)

Tal como está patente nas palavras de Stufflebeam, uma questão essencial na distinção desta abordagem face a outras é o papel do avaliador que, na avaliação capacitadora, está muito próximo do programa ou objeto a ser avaliado, trabalhando em parceria, com partilha de responsabilidades (Schnoes, Murphy-Berman, & Cambers, 2000). Como refere Fetterman (1994: 3), «evaluators teach people to conduct their own evaluations and thus become more self-efficient», ou seja, atuam como «critical friends» (*ibidem*: 4). O avaliador procura, assim, desmistificar a avaliação e ajudar as organizações a integrar os princípios e as práticas de avaliação, integrando-os na sua planificação. O avaliador deve garantir que a avaliação permanece nas mãos dos interessados, fornecendo apoio e informação com base na sua experiência e facilitando o prosseguimento do processo. Neste sentido, podemos compreender até que ponto «the role of an empowerment evaluator is complex (...) It involves assessment, trust, facilita-

tion, friendship, systematic inquiry, ethical and methodological standards and a combination of traditional evaluation expertise with a commitment to (and expertise in) capacity building» (*ibidem*: 13).

Apesar da sua ampla difusão, e da apresentação de inúmeros casos que ilustram a sua utilização (ver, por exemplo, Fetterman, s.d, 1994, 2001; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1995; Schnoes, Murphy-Berman, & Chambers, 2000), a avaliação capacitadora não tem sido isenta de críticas, desde a sua apresentação até hoje.

A revista *Evaluation Practice*, em particular, tem sido palco de uma acesa discussão entre autores como Fetterman, Scriven, Stufflebeam e Patton (Fetterman, 2009; Scriven, 1997).

Scriven (1997), por exemplo, considera que, para ser credível, a avaliação tem de ser feita (pelo menos em parte) por um avaliador externo, apontando este aspeto como uma falha da avaliação capacitadora. Consideramos, tal como Fetterman (2009), que esta crítica tem pouco fundamento, uma vez que a opção por elementos internos ou externos depende muito dos objetivos da avaliação em causa.

Outras críticas acusam esta abordagem de ambiguidade conceptual, não se distinguindo de outras abordagens; de falta de unanimidade na prática, o que resulta do ponto anterior; e a falta de evidências de que este tipo de avaliação leva, efetivamente, à capacitação (Miller & Campbell, 2006).

Fetterman (1994, 2001, 2009), nas suas réplicas às críticas de vários autores recorda que este tipo de avaliação não é uma panaceia, mas deve ser encarada como mais um contributo para o campo, com potencial para avançar.

Uma última crítica que nos parece relevante está patente neste comentário de Mark, Greene e Shaw (2006: 86): «Thus, the nature and depth of reflection depends critically on the orientation and the skill of an expert facilitator». De facto, a avaliação capacitadora está extremamente dependente da competência e experiência do avaliador que, embora colocando o poder nas mãos dos intervenientes, tem um papel central no desenvolvimento de todo o processo.

Importa assinalar que o próprio criador desta abordagem reconhece que, para que um processo de avaliação capacitadora tenha utilidade e, portanto, sucesso, alguns elementos são importantes: participantes com desejo de experimentar, assumir riscos e responsabilidades; um ambiente de honestidade, autocrítica, confiança e suporte. São estes os elementos que permitem a transformação (Fetterman, 1994). Se considerarmos que nem sempre é possível reunir estas condições, compreendemos que este tipo de avaliação deve ser olhado com cautela e adaptado a cada contexto específico.

Para terminar esta síntese acerca da avaliação capacitadora, apresentamos uma investigação realizada por Miller e Campbell (2006), que procura fazer um «ponto de situação» sobre esta

abordagem. Estes investigadores fizeram uma revisão de todos os casos apresentados na literatura (artigos e livros) que utilizaram a avaliação capacitadora entre 1994 e 1995. O seu objetivo era descrever o estado das práticas de avaliação capacitadora na literatura publicada, tentando perceber até que ponto teoria e prática estariam relacionadas. O *corpus* recolhido e analisado permitiu a distinção entre quatro «tipos» de avaliação capacitadora:

1. Treino socrático, em que o avaliador vai acompanhando o processo de avaliação através de perguntas que guiam e estimulam os participantes a refletir sobre o processo em curso.
2. Orientação estruturada, em que o avaliador concebe um conjunto de etapas e as apresenta aos participantes que utilizam este modelo para desenvolver o processo de avaliação. O avaliador permanece ao longo do processo, ajudando e fornecendo conselhos.
3. Avaliação participativa, em que o avaliador desenha e executa o processo, recorrendo ao *feedback* dos participantes;
4. Avaliação não participativa, em que o avaliador desempenha todas as tarefas, sem recorrer ao *feedback* dos participantes. Este tipo é raro e, a nosso ver, não constitui um exemplo de avaliação capacitadora, apesar de os autores dos estudos terem declarado que seguiam esta perspetiva.

Além de apresentarem vários resultados do estudo de forma muito detalhada, Miller e Campbell (2006) apresentam os motivos identificados pelos autores dos casos para escolher este tipo de abordagem: «skills building and capacity development, the compatibility of empowerment evaluation with core programmatic values such as self-determination and social justice, a desire for accountability and improvement, and a desire to make evaluation part of the organizational routine» (p. 310).

A avaliação para a melhoria das práticas educativas em creche

Quando analisamos a realidade da avaliação realizada em contextos de educação de infância, verificamos que esta assume uma dimensão marcadamente formativa (Castilho & Rodrigues, 2013; Lopes da Silva, 2013: 161), num «processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento». No entanto, a dimensão avaliativa nesta etapa da educação remonta apenas à década de 1990 (Coelho & Chélinho, 2013). Na realidade, embora a tendência dominante na literatura defenda um processo de reflexão, acompanhamento e avaliação que permita uma

constante melhoria das práticas (Hoffman, 2013; Portugal, 2013) e uma avaliação processual e autêntica (Portugal, 2013), muitos educadores de infância têm lacunas nesta área e confundem observação informal com avaliação (Lopes da Silva, 2013; UPorto-FPCE & ISPA-IU, 2014). Além destes aspetos, importa realçar a crescente pré-escolarização das crianças e formalização das práticas pedagógicas para a infância visíveis, por exemplo, na tentativa de aprovar as metas curriculares para a educação pré-escolar pelo anterior governo.

Perante este cenário, temos vindo a desenvolver um projeto que busca a melhoria das práticas pedagógicas em contextos de creche (0-3 anos), através da implementação de uma ferramenta de avaliação (CRECHEndo) que guia os educadores de infância através de um processo contínuo de avaliação, reflexão e ação. O CRECHEndo é uma ferramenta de avaliação para a creche, baseada no Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) para o pré-escolar (Portugal & Laevers, 2010). Esta ferramenta contém um conjunto de fichas de carácter geral e particular, algumas orientadas para a avaliação do grupo, outras para os aspetos individuais de cada criança, assumindo-se como uma proposta de avaliação processual, ao longo do ano, e servindo de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação curricular. O quadro conceptual deste instrumento é, por um lado, a educação experiencial, que preconiza o enfoque na experiência interna das crianças (tendo em conta o seu bem-estar emocional e implicação) e, por outro lado, o currículo High/Scope (Post & Hohmann, 2011), que fornece linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento de bebés e crianças pequenas (Carvalho, 2012). Esta ferramenta baseia-se na observação contínua das crianças no seu ambiente natural diário, centrando-se em dois critérios-chave, que são avaliados com base num conjunto específico de indicadores: a implicação e o bem-estar. Partindo destes conceitos, o educador procura perceber, num determinado período de tempo, como as crianças se encontram na relação com o contexto. Esta avaliação permite uma análise das características do contexto (e.g. oferta, estilo do adulto, organização) e uma consequente apresentação de propostas de mudança que permitam melhorar os níveis avaliados. O CRECHEndo possui também uma parte de avaliação individual das crianças, que inclui, tal como a primeira parte, três fases – de avaliação, de análise e de apresentação de propostas de ação.

Pretende-se que a avaliação continuada e reflexão sobre esse processo permita ao educador de infância tomar consciência dos seus pontos fortes e aspetos a melhorar, na relação com as crianças e com o contexto, envidando esforços que permitam uma constante melhoria das práticas desenvolvidas.

A lógica subjacente ao nosso projeto possui muitos pontos de contacto com a avaliação capacitadora proposta por David Fetterman.

Em primeiro lugar, existem muitas proximidades entre o nosso quadro teórico principal – a educação experiencial – e a avaliação capacitadora. Tal como referem Fetterman e Bowman

(2002), embora numa área de atuação bastante diferente da nossa: «experiential education and empowerment evaluation are in alignment conceptually and in practice. They represent mutually reinforcing educational tools with similar values» (p. 286).

Em segundo lugar, o projeto que estamos a realizar envolve a nossa participação enquanto facilitadores do processo de avaliação e não enquanto avaliadores. Pretendemos que os educadores envolvidos desenvolvam competências de avaliação e reflexão, contribuindo para a melhoria das suas práticas. Trata-se, portanto, de um processo de formação em contexto de trabalho (Araújo, 2012; Formosinho, 1991; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Entre as várias abordagens que enfatizam a participação e a melhoria das práticas, a avaliação capacitadora parece-nos ser aquela que mais claramente afirma que os profissionais devem desenvolver os seus processos de avaliação para melhorar as suas práticas. Embora esta abordagem se foque, geralmente, em processos de grupo, esse não é o caso do nosso projeto. Existem algumas etapas em que o grupo de educadores se reúne, mas o nosso foco é no processo desenvolvido com cada educador, individualmente. No entanto, e embora não pretendamos utilizar os conceitos desta abordagem como uma «receita», Fetterman (s.d.) abre esta possibilidade, referindo que este tipo de avaliação se aplica a indivíduos, organizações, comunidades, e sociedades ou culturas.

Recorrendo ao trabalho de Miller e Campbell (2006), podemos relacionar o nosso projeto com uma avaliação capacitadora do tipo orientação estruturada (cf. secção «Avaliação capacitadora ou *empowerment evaluation*»). O processo de avaliação (CRECHEndo) foi desenvolvido por nós, *a priori*, e depois apresentado aos educadores interessados que têm vindo a desenvolvê-lo, com a nossa orientação e acompanhamento. Pretendemos, simultaneamente, ajudar os intervenientes a «conduct their own program evaluations, making them more self-sufficient» e permitir aos «participants to shape the direction of the evaluation, suggest ideal solutions to their problems, and then take an active role in making social change» (Alkin & Christie, 2004: 306).

Conclusão

Procurámos ilustrar nestas páginas o contexto geral da avaliação enquanto (trans)disciplina científica que, como refere Fernandes (2010), tem evoluído desde «uma perspectiva objetivista, *em busca da verdade*, passando por uma perspectiva subjectivista, *em busca de alternativas*, até ao que me parece ser uma perspectiva de pendor mais pragmático, *em busca da utilidade*, que se vem afirmando desde os anos 1980» (*ibidem*: 38). Apresentámos diversas perspetivas para depois nos focarmos numa corrente específica, centrada na avaliação para a melhoria das práticas.

Apesar das várias críticas apontadas às abordagens centradas nas práticas e experiências vividas, estas fornecem um contributo inestimável ao campo da avaliação e da investigação, permitindo o acesso a informações inacessíveis de outro modo. Embora reconheçamos que o material empírico não garante um acesso direto ao significado (que é muito difícil de capturar) e que a visão demasiado «de dentro» pode ser, por vezes, pouco válida (Schwandt & Burgon, 2006), consideramos que esta proximidade é necessária para acompanhar os profissionais de uma forma que permita recolher o retrato o mais fiel possível da sua realidade quotidiana.

Neste sentido, a nossa opção por uma investigação em que teremos o papel de «methodology guides and process facilitators, rather than as classical evaluator who designed, implemented, judged and documented» (Whitmore et al., 2006: 357), procura, não só caracterizar a realidade dos processos de avaliação desenvolvidos pelos educadores de infância participantes, mas, também, contribuir para a reflexão e melhoria das suas práticas pedagógicas e, indiretamente, proporcionar ambientes de maior qualidade às crianças por eles acompanhadas.

Sintetizando, encaramos a avaliação como um processo essencial para a melhoria das práticas, para o desenvolvimento profissional do educador e, em última análise, para a garantia da qualidade da educação de infância, tal como nos explica Zabalza (1998: 16):

A capacidade de avaliar processos capacita, além disso, o professor(a) de mecanismos necessários para ser realmente construtor do seu trabalho e sentir-se protagonista do mesmo e do seu aperfeiçoamento: sabendo como avaliar o trabalho que faz ele terá em suas mãos os dados necessários para saber quais são os pontos fortes e os pontos fracos do mesmo. A sua própria responsabilidade profissional o levará a iniciar os passos necessários para melhorá-lo.

Correspondência: Rua Professor Manuel Estudante Silva, 4, ap. 1.03, 3810-617 Aveiro, Portugal.
Email: cindymutschen@ua.pt

Referências

- Alkin, Marvin, & Christie, Christina (2004). An evaluation theory tree. In Marvin C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 12–65). Thousand Oaks: Sage.
- Amo, Courtney, & Cousins, J. Bradley (2007). Going through the process: An examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Directions for Evaluation*, 116, 5-26. doi: 10.1002/ev.240
- Araújo, Sara (2012). Researching change: A praxeological case study on toddlers' educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 505-517. doi: 10.1080/1350293X.2012.737706

- Barnes, Barry (2005). Practice as collective action. In Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina & Eike von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 25-36). London: Routledge.
- Barreira, Carlos, Boavida, João, & Araújo, Nuno (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Butler, Deborah L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 55-78. doi: 10.7202/012358ar
- Carvalho, Cindy M. (2012). «CRECHEndo» com qualidade: Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/23416>
- Castilho, Aida, & Rodrigues, Pedro (2013). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. João Cardona & Célia M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 78-96). Viseu: Psicossoma.
- Coelho, Ana, & Chélinho, Joana (2013). Conceções educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M. João Cardona & Célia M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 115-132). Viseu: Psicossoma.
- Cousins, J. Bradley, & Earl, Lorna M. (1995). The case for participatory evaluation: Theory, research, practice. In J. Bradley Cousins & Lorna M. Earl (Eds.), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning* (pp. 13-18). London: The Falmer Press.
- Fernandes, Domingos (2007). *Percurso e desafios da avaliação contemporânea. Síntese da lição a proferir no âmbito das provas de agregação requeridas por Domingos Fernandes*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, Domingos (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. Teresa Esteban & Almerindo Janela Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- Fetterman, David (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation practice*, 15(1), 1-15. doi: 10.1177/109821409401500101
- Fetterman, David (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fetterman, David (2002). Empowerment evaluation: Building communities of practice and a culture of learning. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 89-102. doi: 10.1023/A:1014324218388
- Fetterman, David (2005). A window into the heart and soul of empowerment evaluation. In David Fetterman & Abraham Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Principles in practice* (pp. 1-26). New York: The Gillford Press.
- Fetterman, David (2009). Empowerment evaluation: A response to Patton and Scriven. *Evaluation Practice*, 18(3), 253-266. doi: 10.1177/109821409701800308
- Fetterman, David (s.d.). *Empowerment evaluation: Collaboration, action research, and a case example*. Retirado de <http://www.aepro.org/inprint/conference/fetterman.html>
- Fetterman, David, & Bowman, Cassie (2002). Experiential education and empowerment evaluation: Mars Rover Educational Program case example. *The Journal of Experiential Education*, 25(2), 286-295. doi: 10.1177/105382590202500207

- Fetterman, David M., Kaftarian, Shakeh. J., & Wandersman, Abraham (1995). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Formosinho, João (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In José Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-258). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guba, Egon, & Lincoln, Yvonna (1983). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guba, Egon, & Lincoln, Yvonna (1989). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hoffman, Jussara (2013). Avaliação mediadora na educação infantil. In M. João Cardona & Célia M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 254-266). Viséu: Psicossoma.
- House, Ernest, & Howe, Kenneth (2003). Deliberative democratic evaluation. In Thomas Kellaghan & Daniel Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (p. 79-102). Dordrecht: Kluwer.
- King, Jean (2007). Developing evaluation capacity through process use. *New Directions for Evaluation*, 116, 45-59. doi: 10.1002/ev.242
- Lopes da Silva, Isabel (2013). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. João Cardona & Célia M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Viséu: Psicossoma.
- Mark, Melvin M., Greene, Jennifer C., & Shaw, Ian F. (2006). The evaluation of policies, programs and practices. In Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene & Melvin M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 1-30). London: Sage.
- Miller, Robin, & Campbell, Rebecca (2006). Taking stock of empowerment evaluation: An empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 296-319. doi: 10.1177/109821400602700303
- Nevo, David (2006). Evaluation in education. In Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene, & Melvin M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 441-460). London: Sage.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Formosinho, João (2001). Associação criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho (Orgs.), *Associação criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-53). Braga: Livraria Minho.
- Patton, Michael (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, Michael (2000). Utilization-focused evaluation. In Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus & Thomas Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 425-438). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Portugal, Gabriela (2013). Avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – desafios e possibilidades. In M. João Cardona & Célia M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viséu: Psicossoma.
- Portugal, Gabriela, & Laevers, Ferre (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, Jacalyn, & Hohmann, Mary (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Preskill, Hallie, & Torres, Rosalie (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 88, 25-37. doi: 10.1002/ev.1189

- Schoenes, Connie, Murphy-Berman, Virginia, & Chambers, Jeff (2000). Empowerment evaluation applied: Experiences, analysis, and recommendations from a case study. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 53-64. doi: 10.1177/ 109821400002100105
- Schön, Donald (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schwandt, Thomas, & Burgon, Holly (2006). Evaluation and the study of lived experience. In Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene & Melvin M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 98-117). London: Sage.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Scriven, Michael (1997). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165-175. doi: 10.1177/ 109821409701800207
- Scriven, Michael (2008). The concept of a transdiscipline: And of evaluation as a transdiscipline. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 5(10), 65-66.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, Daniel (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98. doi: 10.1002/ev.3
- Stufflebeam, Daniel, & Shinkfield, Anthony (1986). *Systematic evaluation*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, Daniel, & Shinkfield, Anthony (2007). *Evaluation: Theory, models and applications*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, Daniel, Foley, Walter, Gephard, William, Guba, Egon, Hammond, Robert, Merriam, Howard, & Provus, Malcom (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: Éditions NHP.
- Timmins, Paul, & Miller, Carol (2007). Making evaluations realistic: The challenge of complexity. *Support for Learning*, 22(1), 9-16. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00439.x
- Torres, Rosalie, & Preskill, Hallie (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395. doi: 10.1177/109821400102200316
- UPorto-FPCE, & ISPA-IU (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Inquérito extensivo: Relatório final do estudo de avaliação das orientações curriculares e da qualidade na educação pré-escolar*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ElInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf
- Wandersman, Abraham, Keener, Dana C., Snell-Johns, Jessica, Miller, Robin L., Flaspohler, Paul, Livet-Dye, Melanie, Mendez, Julia, Behrens, Thomas, Bolson, Barbara, & Robinson, La Vome (2004). Empowerment evaluation: Principles and action. In Leonard Jason, Christopher Keys, Yolanda Suarez-Balcazar, Renee Taylor & Margaret Davis (Eds.), *Participatory community research: Theories and methods in action*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Whitmore, Elisabeth, Gijit, Irene, Mertens, Donna, Imm, Pamela, Chinman, Matthew, & Wandersman, Abraham (2006). Embedding improvements, lived experience, and social justice in evaluation practice. In Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene & Melvin M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 340-359). London: Sage.
- Yin, Robert (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

- Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, Marc, Israel, Barbara, Schulz, Amy, & Checkoway, Barry (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. doi: 10.1007/BF01312604