

## Avaliação Curricular e Paradigmas

## Curriculum Evaluation and Paradigms

*Jesus Maria Sousa\**

### **Resumo**

O artigo começa por destrinçar a avaliação curricular da avaliação de aprendizagem dos alunos, recorrendo à circularidade do modelo tecnológico. Após discutir o conceito de paradigma, procede a um levantamento de alguns modelos de avaliação curricular, desde os situados num paradigma quantitativo, que visa a explicação das situações, na sua forma mais pura, absoluta e objetiva, não contaminada pelas percepções e concepções do avaliador, até ao paradigma qualitativo, que pretende a compreensão da “realidade” em causa, devidamente contextualizada, fazendo uso das subjetividades, obrigando por isso o avaliador a uma imersão mais profunda no terreno de avaliação. Finalmente toma uma posição crítica e fundamentada na teoria anteriormente exposta, defendendo o exercício de autoavaliação.

**Palavras-chave:** currículo; avaliação curricular; paradigma.

### **Abstract**

The paper begins by disentangling the curriculum evaluation from the evaluation of students' learning, using the circularity of the technological model. After discussing the concept of paradigm, it undertakes a survey of some models of curriculum evaluation, since those set in a quantitative paradigm, which seeks to explain the situation at its most pure, absolute and objective way, untainted by the perceptions and conceptions of the evaluator up to the qualitative paradigm, which seeks to understand the “reality” in question, properly contextualized, making use of subjectivities, so forcing the evaluator to a deeper immersion in the field of evaluation. Finally it assumes a critical view grounded in the previously exposed theory, advocating the pursuit of self-evaluation.

**Key-words:** curriculum; curriculum evaluation; paradigm.

---

\* Professora Catedrática da Universidade da Madeira; Doctorat en Lettres et Sciences Humaines pela Université de Caen, França ; Directora do CIE-UMa (Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira); Docente ao nível da Pós-graduação Em Educação – área de Inovação Pedagógica e Currículo. <http://www3.uma.pt/jesussousa/>.

## 1. Clarificação de conceitos

Sendo o currículo um conceito polissêmico que envolve variadíssimas dimensões, que vão desde o currículo oficial ao currículo real, que vão desde o currículo como plano (*curriculum-as-plan*) ao currículo como experiência vivida (*curriculum-as-lived-experience*) (Aoki, 1986), ou então, currículo-como-vida (Sousa, 2012), passando por outras definições que abarcam os conceitos de currículo formal, currículo informal, currículo expresso, currículo oculto (Kelly, 1981), currículo ideológico, currículo percebido, currículo operacional e currículo experiencial (Goodlad, 1979), currículo intencional (onde cabem o currículo escrito, ensinado e testado) e currículo aprendido (Glatthorn, 2012), interessa-me nesta reflexão, extrair o que têm todas estas dimensões em comum, ou seja, a sua ligação com a escola: tudo aquilo que se aprende na escola (ou fora dela, mas por responsabilidade da escola).

Se pusermos de parte o currículo oculto, no caso em que não é consciencializado pelo professor, e que alguns consideram como um subproduto do currículo (portanto, não currículo), diremos então que o currículo resulta de uma intencionalidade mais ou menos explícita, que requer uma determinada organização, implicando, por isso mesmo, a sua avaliação: uma avaliação, não apenas como a etapa final de um processo, como os modelos tecnológicos lineares apontavam (Fig. 1), nem uma avaliação apenas remetendo à verificação da adequação dos objetivos, como indicavam os modelos tecnológicos circulares, como o de Wheeler (1960), por exemplo (Fig. 2).

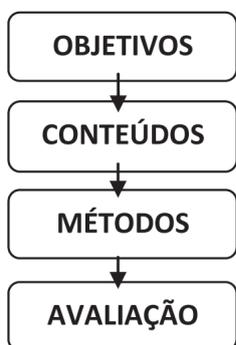


Fig. 1  
Modelo curricular tecnológico linear



Fig. 2  
Modelo curricular tecnológico circular

Enquanto o primeiro modelo se desresponsabilizava pelo sucesso ou pelo fracasso alcançados (principalmente os falhanços eram culpa do aluno, porque era “burro”, estivera desatento, não havia trabalhado o suficiente, etc.), o segundo assumia a sua quota-parte de responsabilidade, abrindo caminho à reformulação dos objetivos então traçados e/ou à reformulação dos conteúdos, dos métodos ou da própria avaliação. Seriam os objetivos inadequados ao nível de desenvolvimento psicológico dos alunos daquelas idades? Teriam sido os conteúdos mal selecionados, porque desfasados da realidade cultural dos aprendentes? Seriam os métodos utilizados impeditivos de uma boa aprendizagem? Faltariam os recursos necessários? Teria sido a avaliação dissonante relativamente à prática metodológica adotada, ao longo das aulas?

Estas questões remetem para a diferenciação entre o que é a avaliação da aprendizagem do aluno e a avaliação do próprio currículo.

## 2. Razões para a Avaliação Curricular

Sendo o tema deste artigo a Avaliação Curricular, o nosso olhar recai então sobre a educação praticada nas escolas.

Se, como vimos, o modelo tecnológico circular teve o mérito de trazer à discussão a avaliação do currículo, nunca tanto como agora tem sido manifesto o interesse por esta área, não só por parte de políticos, especialistas, práticos e público em geral. Antes de mais, pela relação direta com a necessidade de “*accountability*” (um termo

que começa agora a entrar no vocabulário do dia-a-dia), ou prestação de contas à sociedade que paga a educação. Existe atualmente uma maior consciencialização política, relativamente à educação como serviço público, por parte dos cidadãos que já questionam sobre a eficácia da aplicação dos dinheiros arrecadados dos seus impostos.

Também as recentes formações avançadas ao nível de Mestrados e Doutoramentos em Educação, nomeadamente na área de Currículo, têm propiciado um campo fértil para a avaliação curricular *“in situ”*, sedimentada em longas estadas no terreno, culminando muitas delas com recomendações de alteração pontual ou global no currículo implementado, que muitas vezes ficam fechadas nas prateleiras das universidades e para as quais era preciso dar uma maior atenção.

Pois o caminho mais fácil, porque mais rápido, é fazer coincidir a avaliação curricular com a avaliação da aprendizagem, e esta, no sentido mais redutor da avaliação: através de testes ou exames. É por isso que nos alerta Glatthorn (2012, p. 356): “Unfortunately, much of this interest [in curriculum evaluation] seems to have resulted in an ill-conceived obsession with test results. A broader perspective and more diversified approaches seem necessary”<sup>1</sup>.

Também em minha opinião, a avaliação curricular tem sido abusivamente minada por esta obsessão doentia com os resultados dos testes. É esta visão parcial da realidade que tem levado ao lançamento, em catadupa, de reformas educativas que já haviam sido idealizadas mesmo antes da avaliação. É por isso que afirmo que, na arena político-partidária, quer o desejo de confirmação ou de reforma de determinada política educativa, por quem detém o poder, tal como o desejo de a rebater, por parte das forças da oposição, se socorrem de apenas alguns dados da avaliação (geralmente resultados dos testes) para, com base em argumentos pseudocientíficos, se esgrimirem argumentos políticos, muitas vezes de natureza económico-financeira.

### 3. Avaliação Curricular e paradigmas

A avaliação do currículo, a ser levada a sério, tem que ter em conta uma multiplicidade de fatores que não se esgota nos simples resultados dos testes aplicados aos alunos.

Segundo Guba & Lincoln (1981), a avaliação de um currículo deve contemplar dois aspetos: o seu mérito e a sua utilidade. O mérito tem a ver com o valor intrínseco do currículo, independentemente de qualquer aplicação ou contexto, refletindo uma teoria sólida, baseada em investigação; a utilidade, pelo contrário, é o valor que esse currículo tem relativamente a um contexto em particular ou a uma determinada aplicação. Ora, como é que estes dois elementos podem ser valorados?

Neste momento, temos de fazer uma pausa para refletir sobre o seguinte: o significado de mérito e de utilidade pode variar enormemente, de investigador para investigador, pois importa saber em que paradigma científico ele se situa, o que, no campo das ciências humanas e sociais, como é o nosso, envolve uma determinada visão do mundo, do homem e da sociedade. Como diz Kuhn, *“paradigms provide scientists not only with a map but also with some of the directions essential for map-making”* (Kuhn, 1970, p. 109), para mais adiante esclarecer que o termo “paradigma” é usado em dois diferentes sentidos:

On the one hand, it stands for the entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on shared by the members of a given community. On the other, it denotes one sort of element in that constellation, the concrete puzzle-solutions which, employed as models or examples, can replace explicit rules as a basis for the solution of the remaining puzzles of normal science<sup>3</sup> (KUHN, 1970, p. 175).

Sublinhando, já à partida, que estarão em confronto dois paradigmas, proponho-me fazer um levantamento de alguns modelos de avaliação curricular, que nos ajudarão a refletir sobre a sua complexidade. Estes modelos deslizarão do paradigma quantitativo, que visa a explicação das situações, na sua forma mais pura, absoluta e obje-

tiva, não contaminada pelas percepções e concepções do avaliador, ao paradigma qualitativo, que pretende a compreensão da “realidade” em causa, devidamente contextualizada, fazendo uso das subjetividades, obrigando por isso o avaliador a uma imersão mais profunda no terreno de avaliação.

#### 4. Modelos de Avaliação Curricular

Começamos pelos modelos que assistiram à emergência dos estudos curriculares, quando o currículo era ainda visto como apolítico e neutro.

##### a. O modelo de Bradley: a verificação da eficácia

Para Leo Bradley, no seu livro *“Curriculum Leadership and Development Handbook”*, a avaliação do currículo deveria incidir sobre a sua eficácia, recorrendo para isso a 10 indicadores para a medir:

- 1- Articulação vertical (K-12<sup>4</sup>), de modo a haver um fundamento lógico global que evitasse falhas ou repetições indesejadas;
- 2-Articulação horizontal entre as diversas matérias e respetivos objetivos, de modo a haver um elo de ligação entre eles;
- 3-Articulação entre os planos de aula e o programa global de formação;
- 4-Definição clara das prioridades e sua justificação filosófica com correspondente alocação orçamental;
- 5-Envolvimento por parte da gestão e administração;
- 6-Inserção do programa de formação num planeamento a longo prazo, com um mínimo de 5 anos;
- 7-Transparência nas tomadas de decisão, baseadas em regulamentação prévia;
- 8-Boas relações humanas entre professores, diretores e responsável pelo programa;

9-Coerência interna entre a filosofia, visão, missão e saídas profissionais; a filosofia, as finalidades e os objetivos do programa de estudos; e os resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) e as tarefas a realizar;

10-Abertura para a mudança.

##### b. O modelo de Tyler: a obsessão pelos objetivos

Para Ralph Tyler, no seu livro *“Basic Principles of Curriculum and Instruction”*, a avaliação pressupunha um percurso linear e sequencializado, desencadeado a partir da definição dos objetivos. Eram 7 as etapas para a realização da avaliação do currículo:

- 1-Verificação se os objetivos comportamentais previamente definidos especificavam não só os conteúdos de aprendizagem, mas o comportamento esperado nos alunos;
- 2-Verificação se eram, ou não, criadas situações que dessem aos alunos a oportunidade de expressar o comportamento corporizado nos objetivos;
- 3-Verificação se os instrumentos de avaliação eram, ou não, objetivos, fidedignos e válidos;
- 4- Verificação se havia, ou não, a aplicação dos instrumentos para a obtenção dos resultados;
- 5-Comparação entre os resultados obtidos a partir dos instrumentos utilizados antes e depois dos períodos em avaliação, para calcular a amplitude da mudança;
- 6- Verificação dos resultados de maneira a extrair pontos fortes e pontos fracos do currículo e a identificar possíveis explicações sobre os mesmos;
- 7-Utilização dos resultados para se fazerem as necessárias alterações ao currículo.

##### c. O modelo CIPP de Stufflebeam: a abertura ao contexto

As evidentes debilidades do modelo de Tyler (como a fixidez na definição dos objetivos, com a consequente

restrição a eventuais inovações curriculares, tal como a inexistência da avaliação formativa) deram aso a críticas severas durante os anos 60 e 70. Um dos críticos foi Daniel Stufflebeam (1971), que desenvolveu, juntamente com um grupo de trabalho, um modelo que encarava a avaliação como base imprescindível para a tomada de decisão, por parte dos líderes escolares. Essa avaliação deveria contemplar 4 fases: a avaliação do Contexto (C), centrada nas necessidades e nos problemas sentidos de forma a ajudar os decisores a determinar os objetivos (*goals and objectives*); a avaliação do Input (I), mas atenta a outros meios alternativos para a consecução dos objetivos; a avaliação do Processo (P), monitorando os processos em desenvolvimento; e finalmente, a avaliação do Produto (P), tendo em vista a comparação entre os resultados alcançados e os esperados, de maneira a melhor ajustar as decisões.

Neste modelo, as necessidades do contexto determinariam os objetivos a alcançar, havendo já abertura para a avaliação do processo, que era anteriormente ignorado, por se considerar irrelevante, em coerência com os seus fundamentos behavioristas do Estímulo-Resposta: Input-Output. Aqui o esquema seria já o do Input-Processo-Output. O Processo deixava de ser a caixa-negra.

#### **d. O modelo de Scriven: um modelo híbrido**

Em 1971, Michael Scriven foi dos primeiros a questionar o porquê da ligação, até então considerada crucial, entre os objetivos e a avaliação (de acordo com o modelo circular atrás mencionado). Ele defende que o avaliador deveria partir para a observação e avaliação, sem ter objetivos definidos *a priori*, pois estes determinam os seus pré-conceitos, limitando-lhe o campo de visão. A avaliação deveria ser muito mais de natureza qualitativa, dando uma especial atenção à avaliação formativa. Admite mesmo que os avaliadores experientes não precisam de guiões para diagnosticar necessidades ou para verificar os efeitos produzidos.

Da *check-list* elaborada mais recentemente (*Key Evaluation Checklist*, 2007), interessou-me ver a abertura deste autor para a delimitação daquilo que está a ser avaliado (*the evaluand*), pois desse aspeto (contemplar mais ou

menos contexto), resultaria o facto de esse currículo ser ou não generalizável. De entre vários parâmetros de avaliação do currículo, que ele menciona, destaco a própria história do programa, a legislação que o suporta, a teoria oficial e a sua lógica política, o facto de ter sido já sujeito a avaliação ou não, o saber quem são os financiadores, os *stakeholders*, ou os *sponsors*, o alinhamento do programa, ou seja a coerência entre a visão, a missão, os fins, o título e o desenho curricular, e, finalmente, a relação entre os custos e os benefícios, com especial atenção para os custos financeiros nas diversas etapas (custos de lançamento, manutenção, promoção e encerramento) e os custos não financeiros (espaço, tempo, expertise, trabalho, e aqueles mais dificilmente mensuráveis, como o stress e a reputação política e pessoal...

A metodologia é um outro aspeto para o qual ele dá grande atenção. Questões importantes como estas são levantadas:

Quem são os avaliadores? Como é constituída a equipa de avaliação (consultores, experts, um painel)? Existem grupos de controlo para comparação? Os sujeitos são selecionados aleatoriamente? Constituem uma amostra? Ela é estratificada? Como é salvaguardada a validade interna? A avaliação é "*goal-based*" ou "*goal-free*"? Quanto tempo é necessário? Que tipo de técnicas, procedimentos e recursos deve ser utilizado? Existem observações? Essas são do tipo de observação participante? Como se registam os dados? Há diário-de-bordo, gravações áudio/fotográfico/vídeo, testes, simulação, *role-playing*, inquéritos e entrevistas? As entrevistas são realizadas a quem? A grupos focais? Existe pesquisa bibliográfica? Como se processa a análise de texto? E a análise de dados (estatísticas, análise de custos, consultadorias)? Como serão as técnicas de relato (texto, histórias, jogos, gráficos, desenhos livres, fotografias, filmes)?

#### **e. O modelo de Eisner: um lugar de encontro**

Para conhecermos o pensamento de Elliot Eisner, relativamente à avaliação curricular, temos primeiramente de conhecer a sua posição crítica relativamente à definição comportamental dos objetivos, e a sua defesa dos objetivos expressivos, sendo ele oriundo da área da expressão visual e estética. Diz ele que:

Expressive objectives differ considerably from instructional objectives. An expressive objective does not specify the behavior the student is to acquire after having engaged in one or more learning activities. An expressive objective describes an educational encounter: it identifies a situation in which children are to work, a problem with which they are to cope, a task in which they are to engage; but it does not specify what from that encounter, situation, problem or task they are to learn. An expressive objective provides both the teacher and the student with an invitation to explore, defer, or focus on issues that are of peculiar interest or import to the inquirer. An expressive objective is evocative rather than prescriptive<sup>7</sup> (EISNER, 2005, p. 34).

Com este pressuposto, a avaliação, para ele, não pode nunca derivar da aplicação de um padrão comum a todos os produtos, a todos os resultados, mas antes a oportunidade de reflexão sobre o que está a ser avaliado, de maneira a se desvelar aquilo que existe de único e significativo. Quanto mais o resultado surpreender, mais terá a ver com a capacidade criativa de quem está a produzir. Pois com os objetivos expressivos não se deseja a homogeneização dos alunos, mas sim o respeito pela sua diversidade. Ele chega mesmo a dizer que é antidemocrático dizer-se, à partida, como os alunos deverão se comportar no final da instrução. Citando Kliebard, chega ele a afirmar que:

From a moral point of view, the emphasis on behavioral goals, despite all of the protestations to the contrary, still borders on brainwashing or at least indoctrination rather than education. We begin with some notion of how we want a person to behave and then we try to manipulate him and his environment so as to get him to behave as we want him to<sup>8</sup> (EISNER, 1979, p. 78).

O seu modelo de avaliação ficou conhecido como o modelo de “*connoisseurship*” que valoriza acima de tudo uma apreciação qualitativa e crítica.

### 5. Uma posição crítica

Depois de feita uma revisão, ainda que sumária, de cinco modelos de avaliação de currículo, resultantes da minha escolha pessoal pela sua abrangência de posições, julgo

chegada a hora de concluir, posicionando-me criticamente sobre este assunto.

Importa, no entanto, também referir que, desde 2000, tenho estado envolvida em avaliações curriculares, não no âmbito de um nível de ensino (como o currículo do ensino básico ou o currículo do ensino secundário), mas na avaliação do currículo de formação de professores, enquanto membro de equipas de avaliação externa, na República da Irlanda (de 2000 a 2006) e na República da Lituânia (desde 2003 até à presente data). Na Irlanda participei a convite da própria instituição (neste caso o MIC-Mary Immaculate College, ligado à Universidade de Limerick), enquanto na Lituânia tenho participado a convite da sua Agência Nacional (*Centre for Quality Assessment in Higher Education*), correspondente à A3ES de Portugal (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).

Numa e noutra, as abordagens têm sido diferentes. Uma coisa é ser a própria instituição a pedir uma avaliação externa (no caso da Irlanda, trabalhei em equipas menores, de 3 pessoas, sendo uma nacional de outra universidade, por exemplo de Dublin, uma do vizinho Reino Unido e uma terceira, como eu, do resto da Europa; deslocávamo-nos uma vez por ano, com uma permanência de uma semana na mesma instituição); outra coisa é ser o próprio Estado a exigir a avaliação, através de um organismo que se pretende também independente (no caso da Lituânia, trabalhei com equipas maiores, entre 5 a 6 pessoas, sendo uma delas necessariamente Lituana, uma segunda de um outro país báltico, e os restantes de países diferentes). Enquanto a instituição irlandesa visava uma avaliação formativa, implicando inclusive a observação de aulas ministradas pelos estudantes nos seus Estágios, a Agência lituana visava e visa a avaliação sumativa, positiva ou negativa dos seus cursos (de todas as instituições de ensino superior do País), sendo a avaliação ou acreditação negativa impeditiva de um curso continuar a funcionar. Mas em ambas as situações, há algo em comum que gostaria de destacar: a maioria dos membros da equipa de avaliação é proveniente de outros países, a fim de preservar a independência da avaliação, pois quer queiramos, quer não, sendo do mesmo País, eles serão necessariamente competidores no mesmo ramo de formação.

Ora, o que se está a passar em Portugal? A Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior só foi criada em 2007 (Decreto-Lei nº 369/2007 de 5 de novembro). Aguardamos, na minha Universidade (Universidade da Madeira), pela avaliação dos cursos da nossa área, com serenidade e confiança no trabalho realizado nas Ciências da Educação e na Formação de Professores. No entanto, neste ano letivo, estive já a equipa de avaliação (CAE-Comissão de Avaliação Externa) a analisar a licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa lógica diferente daquela a que estou familiarizada, pois era uma equipa que integrava apenas 3 elementos, dos quais 2 Portugueses, e ainda por cima do mesmo Centro de Investigação, o que nos leva a desconfiar dos seus desígnios, independentemente dos resultados a que chegarem. E gostaria de tornar pública esta minha posição. A avaliação curricular já por si só é extremamente complexa, para se deixar enredar por outros fatores que possam minar a confiança dos avaliados.

Constatámos, através da apresentação dos diversos modelos de avaliação, que eles se situam em paradigmas diversos. Se entendermos que “a paradigm is what members of a scientific community share, and, conversely, a scientific community consists of men who share a paradigm”<sup>9</sup> (KUHN, 1970, p. 176), a coexistência e o choque de paradigmas diversos numa avaliação curricular pode ser motivo de bloqueio de comunicação entre avaliadores e avaliados.

Esse bloqueio levanta-se logo quando se discute os fins últimos do currículo: estamos interessados afinal em quê? Quais os fins últimos do currículo? Quando menciono os fins, refiro-me aos grandes objetivos políticos de uma formação. Qual a sua justificação? Uma justificação de natureza pragmática, utilitarista, ao serviço da economia e do progresso tecnológico? Ou uma justificação de natureza filosófica, de crescimento pessoal e cultural, de elevação do nível educativo de um povo, da sua consciencialização crítica, de formação de pessoas dignas, que fazem a diferença e que pensam pela sua cabeça? Este é um dilema que a cultura ocidental enfrenta neste momento, e que se reflete no próprio currículo e na sua avaliação, em termos da sua utilidade: A educação ao serviço da economia? Ou a economia ao serviço da educação?

Num paradigma tecnicista, empírico-analítico, que se pretende objetivo, absoluto e simples, a ênfase na avaliação será sempre dada à eficiência, eficácia, previsibilidade e certeza, uma avaliação para o controlo do currículo, previamente determinada pelos objetivos. O conhecimento presumivelmente científico dessa realidade, ou seja, a avaliação do currículo, ser-nos-á fornecido através de dados empíricos, quantitativos. Quanto mais “duros” forem esses dados, mais objetivos e científicos presumivelmente serão. Como diz Ted Aoki, a presunção do conhecimento objetivo, neste caso, a avaliação do currículo, traz consigo “the false dignity of value-free neutrality, reducing out as humanly possible contamination by the subjectivity of the knower”<sup>10</sup> (AOKI, 1986, p. 31).

Num paradigma “situacional e interpretativo”, que reconhece a complexidade do fenómeno educacional, o interesse principal recai sobre os significados atribuídos à situação vivida, por aqueles que estão implicados no currículo. Busca-se aqui a descrição fenomenológica das experiências vividas pelos elementos de dentro (professores, alunos, pais e administradores), o que implica uma imersão etnográfica do avaliador no terreno da avaliação.

Na primeira abordagem, centramo-nos nos resultados do currículo (*outcomes*), mais do que na sua compreensão (*understanding*). A avaliação é encarada no sentido de “assessment”, e não de “evaluation”<sup>11</sup>, uma avaliação assente nas teorias behavioristas, estruturalistas e funcionalistas que estão na base da noção instrumental da razão patente nas técnicas de gestão de negócios. William Pinar e Rita Irwin, citando Ted Aoki, dizem que “the assessment obsession means pedagogical suffocation”<sup>12</sup> e que “likening the school to a factory or a knowledge industry, they assumed that what counts are effects and results in terms of investments made”<sup>13</sup> (Pinar & Irwin, 2005: 17).

Na segunda abordagem, a avaliação curricular ouve as pessoas, tenta compreender o seu ponto de vista como se fosse uma delas, experienciando os problemas que enfrentam, de maneira a encontrar em conjunto as melhores soluções. E neste âmbito, naturalmente que a autoavaliação é o momento privilegiado de encontro dos construtores do currículo: alunos, professores, pais e comunidade.

## Notas

<sup>1</sup> Tradução: “Infelizmente, grande parte desse interesse [na avaliação curricular] parece ter resultado numa obsessão doentia por resultados dos testes. É preciso haver uma perspectiva mais ampla e mais diversificada”.

<sup>2</sup> Tradução: “os paradigmas fornecem aos cientistas não apenas um mapa, mas também algumas das orientações essenciais para a elaboração de mapas.”

<sup>3</sup> Tradução: “Por um lado, ela representa toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc., compartilhada pelos membros de uma determinada comunidade. Por outro, denota um tipo de elemento dessa mesma constelação, as soluções concretas dos quebra-cabeças que, usados como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas para a solução dos enigmas remanescentes da ciência normal.”

<sup>4</sup> K-12: Esta designação é universalmente utilizada para referir os 12 anos de escolaridade anteriores à entrada no ensino superior. Desde K (Kindergarten ou jardim-de-infância) ao 12º ano de escolaridade.

<sup>5</sup> goal-based: avaliação sobre a concretização dos objetivos previamente definidos.

<sup>6</sup> goal-free: avaliação sem objetivos previamente definidos.

<sup>7</sup> Tradução: “Objetivos expressivos diferem consideravelmente dos objetivos instrucionistas. Um objetivo expressivo não especifica o comportamento que o aluno deverá adquirir após se ter envolvido numa ou mais atividades de aprendizagem. Um objetivo expressivo descreve um encontro educacional: identifica uma situação em que as crianças devem trabalhar, um problema com o qual devem lidar, uma tarefa em que venham a participar; mas não especifica o que é que, a partir desse encontro, situação, problema ou tarefa, devem aprender. Um objetivo expressivo propicia tanto ao professor quanto ao aluno um convite para explorar, mergulhar, ou concentrar-se em questões que são de interesse peculiar para o investigador. Um objetivo expressivo é evocativo muito mais do que prescritivo.”

<sup>8</sup> Tradução: “do ponto de vista moral, a ênfase em objetivos comportamentais, apesar de todos os protestos em contrário, roça à lavagem de cérebro, ou doutrinação, em vez de educação. Começamos com alguma noção de como queremos que uma pessoa se comporte e então tentamos manipulá-la e ao seu meio ambiente, de modo a levá-la a se comportar como queremos que ela o faça.”

<sup>9</sup> Tradução: “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica têm em comum, e, reversamente, uma comunidade científica consiste de homens que compartilham um paradigma”.

<sup>10</sup> Tradução: “a falsa dignidade da neutralidade livre de valores, reduzindo o mais possível a eventual contaminação humana pela subjetividade do conhecedor”.

<sup>11</sup> Se ambas as palavras significam, em português, “avaliação”, a língua inglesa é mais precisa, pois confere um entendimento substancialmente diferente a cada uma delas. “Assessment” é mais entendida como “verificação”, “testagem”, enquanto “evaluation” é um conceito mais abrangente.

<sup>12</sup> Tradução: “a obsessão avaliativa significa asfixia pedagógica”.

<sup>13</sup> Tradução: “comparando a escola a uma fábrica ou a uma indústria do conhecimento, assume-se que o que conta são os efeitos e resultados em termos dos investimentos realizados”.

## Referências Bibliográficas

AOKI, T. Interests, knowledge and evaluation: Alternative approaches to curriculum evaluation. **Journal of Curriculum Theorizing**, 6, (4), pp. 27–44, 1986.

BRADLEY, L. H. **Curriculum leadership and development handbook**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1985.

EISNER, E. W. **The educational imagination: On the design and evaluation of school programs**. New York: Macmillan, 1979.

EISNER, E. W. **Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Books, 2005.

GLATTHORN, A. **Curriculum leadership**. New York: HarperCollins, 1987.

GLATTHORN, A. et al. **Curriculum leadership**. Strategies for development and implementation. Sage, 2012.

GUBA, E., & LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

KUHN, T. The structure of scientific revolutions. **International Encyclopedia of Unified Science**, Vol II, nº 2. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

PINAR, W. F., & IRWIN, R. L. **Curriculum in a New Key**. The Collected Works of Ted T. Aoki. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

SCRIVEN, M. Pros and cons about goal-free evaluation. **Evaluation Comment**, 3(4), 1–4, 1972.

SCRIVEN, M. Costs in evaluation: Concept and practice. In M. C. Alkin & L. C. Solomon (Eds.), **The costs of evaluation**. Beverly Hills: Sage Publications, 1983.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus** (4th ed). Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SCRIVEN, M. (2005). **The logic and methodology of checklists**. Available from, 2005.

SCRIVEN, M. **Key Evaluation Checklist** (version 10-08-12). Available at <http://michaelscriven.info/papersandpublications.html>

SCRIVEN, M. The Three Revolutions. Available at, 2012. <http://michaelscriven.info/papersandpublications.html>

SOUSA, J. M. Currículo-como-vida. In M. A. PARAÍSO, R. A. VILELA & S. R. SALES (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escolar básica** (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV, 2012.

STUFFLEBEAM, D. L. **Educational evaluation and decision making**. Itasca, IL: Peacock, 1971.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for Education 305**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.