



Contemporânea

Contemporary Journal

3(8): 10364-10406, 2023

ISSN: 2447-0961

Artigo

PARÂMETROS PARA UMA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

PARAMETERS FOR AN ASSESSMENT PARTICIPATED IN TECHNICAL HIGH SCHOOL

DOI: 10.56083/RCV3N8-025

Recebimento do original: 03/07/2023

Aceitação para publicação: 03/08/2023

Cícero Thiago Dantas

Doutor em Políticas Públicas pela Universidade de Aveiro (UA)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

Endereço: Rua Professor Nonato Chacon, 1976, Laura Moreira, Boa Vista – RR, CEP: 69318-000

E-mail: cicero.reis@ifrr.edu.br

RESUMO: O presente artigo é resultado da pesquisa de doutoramento em Políticas Públicas da Universidade de Aveiro. Apoiado na ausência de uma avaliação sistemática para o ensino médio, situação contrária do que ocorre no ensino superior, propôs a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista Zona Oeste, a estruturação de uma avaliação contextual que fosse ao encontro das diferentes perspectivas dos profissionais da instituição e da sociedade, no entendimento do que é a qualidade para esse ciclo de ensino. Focado na análise da participação de diferentes grupos, explorou-se os conceitos de qualidade na educação, avaliação de desempenho e minipúblicos. Tendo como preocupação a legitimidade, a metodologia baseou-se num processo deliberativo dialógico orientado. Para isso, contou-se com Logic Model, como organizador e estruturador dos parâmetros avaliativos e o modelo Macbeth Multicriteria Analysis para avaliar o grau de concordância dos participantes. Concluiu-se que os parâmetros escolhidos refletiram os objetivos políticos de inclusão da instituição e que as escolhas individuais referentes às prioridades da avaliação pouco divergiram das escolhas do grupo, entretanto foram suficientes para a formação de dois grupos.

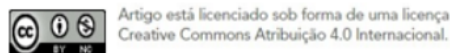
10364



PALAVRAS-CHAVE: Qualidade na Educação, Avaliação de Desempenho, Minipúblicos.

ABSTRACT: This article is the result of doctoral research in Public Policy at the University of Aveiro. Supported by the absence of an evaluation system for secondary education, as it occurs in higher education, received from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima, Campus Boa Vista Zona Oeste, the structuring of a contextual evaluation that would go to the meeting of the different perspectives of professionals from the institution and society in understanding what quality is for this teaching cycle. Focused on analyzing the participation of different groups, it explores the concepts of quality in education, performance evaluation and mini-publics. Having as a concern to leave the process, the methodology was based on a guided deliberative process. For this, I rely on the Logic Model, as an organizer and structurer of the evaluative parameters and the Macbeth Multicriteria Analysis model to assess the degree of agreement of the participants. It was concluded that the chosen parameters reflect the political inclusion objectives of the institution and that the individual choices regarding the assessment priorities differed little from the group choices, however they were sufficient for the formation of two groups.

KEYWORDS: Quality in Education, Performance Evaluation, Minipublics.



1. Introdução

O pressuposto que o investimento na formação do indivíduo é um dos principais fatores do crescimento econômico, contributo da Teoria do Capital Humano do professor Theodore W. Schults em 1950, conferiu o consenso necessário para a transformação da educação num instrumento significativo de política pública. Mais que isso, ao facultar a educação valor produtivo, destarte econômico, disseminou sua perspectiva utilitarista de qualidade, ligada a métricas de resultados (Casassus, 2007).



Uma vez que a qualidade para educação é um conceito amplo, complexo e com inúmeras possibilidades de aplicação e o ensino básico tem sido tratado como política prioritária, a contar da pioneira Conferência de Jomtien em 1990, é questionável o fato de sua avaliação estar tecnicamente restrita a limitados parâmetros globais. Parâmetros que envolvem poucos componentes curriculares e fluxo escolar, ao contrário do que ocorre nas avaliações de qualidade e acreditação do ensino superior. Estas, muito mais abrangentes, contemplam desde a qualidade do corpo docente, as condições de infraestrutura.

Conjugando o fato dos objetivos políticos de formação integradora dos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia ainda ser alheia a grande parte da sociedade, principalmente a seus principais endereçados, foi proposto, a partir do Instituto Federal de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), a estruturação de uma avaliação sistemática de desempenho específica para o programa de ensino médio técnico.

A avaliação, com foco nas expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade, contou com a participação ativa de *stakeholders* selecionados por representatividade. O trabalho explorou os conceitos de qualidade na educação, avaliação de desempenho e participação pública por meio dos minipúblicos. A metodologia para a construção e escolha das prioridades da avaliação recorreu ao Modelo Lógico. A metodologia para a certificação da ordem de prioridades das dimensões avaliativas empregou a análise multicritério MACBETH. Por fim, concluiu-se que as dimensões escolhidas refletiram os objetivos políticos de inclusão da instituição. Já, as escolhas individuais referentes às prioridades da avaliação pouco divergiram das escolhas do grupo, entretanto foram suficientes para a formação de duas agremiações.



2. Qualidade na Educação

Segundo Enguita (2007, p. 99), o debate a respeito da qualidade enquanto objeto de política pública a ser perseguido, é inaugurado nos Estados Unidos em 1981 com o relatório intitulado — Uma nação em perigo, da *National Commission for Excellence in Education*. A preocupação com o nível da educação americana que por sua vez ameaçava a competitividade internacional de suas companhias, tônica da reunião, fez com que no ano de 1982 fosse debatido pelos países membros da OCDE mecanismos de promoção da qualidade. A começar daí o debate sobre programas e políticas educacionais é controverso, a busca por melhorias em determinados programas ou políticas perpassa pelo conceito de qualidade na educação. Conceito este, balizado de acordo com o posicionamento político ideológico de construção histórica de cada indivíduo). Desse debate emergem diferentes pontos de vistas, abarcando desde as críticas à concepção da escola dual, as políticas de cunho gerencialista de avaliação por resultados, até um projeto de educação integral que abranja os aspectos políticos, culturais, sociais e de infraestrutura.

Sintetizando a origem da qualidade para educação, Enguita (2007) afirma que o conceito começou relacionado a métricas de eficiência, englobando custos e resultados a parâmetros escolares, deslocando-se depois para abranger a eficácia do processo. Portanto, atualmente ainda é concebido pela valorização de aspectos quantitativos e qualitativos, ligado a índices e comparações internacionais. Para Gadotti (2009), o conceito de educação de qualidade pode ser descrito de diferentes maneiras, versando desde o aperfeiçoamento de estratégias para atingimento de antigas práticas didáticas de ensino até mudanças curriculares. Esse autor afirma que o conceito de educação de qualidade deve ser vinculado ao nível de bem-estar



dos indivíduos, e sendo um conceito dinâmico e político deve se adaptar às transformações sociais. Adams (1993) já corroborava a afirmativa, salientando que qualidade da educação envolve análise pormenorizada do contexto. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em livro organizado por Braslavsky (2001) compactua com os demais autores sobre o dinamismo e o papel modelador dos aspectos sociais e econômicos para o conceito, mas atenta para os elementos comuns do contexto, em especial atribuindo como componente da qualidade, a capacitação para a vida comunitária e cidadã em nível mundial. Para Ginsburg e Schubert (2001), indo além do contexto, há de se observar que a definição de qualidade é uma das escolhas dentre outras disponíveis em termos de políticas públicas para os *policy makers* preocupados em acomodar as demandas populares. Seguindo o modelo de escolhas de Ginsburg e Schubert, Williams (2017) demonstra que em Ruanda as definições usuais estão ligadas a inclusão e desenvolvimento social. Ravitch (2011) ressalta que o cenário do campo educacional americano, em muito se assemelha ao atual cenário do campo educacional brasileiro, com foco em traduzir a qualidade como cumprimento de indicadores estatísticos. Produtos de diretrizes, metas e estratégias propostas por um plano nacional homogêneo, sem conhecimento prévio suficiente para determinar se tais ações contribuem de fato para a melhoria da qualidade da educação básica nacional.

Investigando o Eixo II, sobre gestão democrática e avaliação no documento de Referência da Conferência Nacional de Educação do MEC em 2009, que dispõe sobre um conjunto de variáveis macroeconômicas e sociais que prejudicam a qualidade da educação no Brasil, Gadotti (2013) traz um novo elemento para discussão, o da participação democrática, ou melhor, da participação ativa dos sujeitos. Santana (2007), buscando agrupar



estruturalmente o conceito polivalente de qualidade do ensino, separa-o em duas contraposições ideológicas, a primeira diz respeito à visão empresarial, ligado ao desenvolvimento econômico, de produção científica, tecnológica e cultural. A segunda definição está ligada aos aspectos formativos do cidadão. A autora ainda aponta mais duas potenciais contraposições, estas ligadas a visões liberais e estatizantes. Gusmão (2013) baliza a oposição das concepções sobre qualidade da educação baseando-se na crença de dois grupos; daqueles que a concebem por meio de aprendizagem é resultado de avaliações instrutivas e daqueles que a concebem como um processo mais amplo de inclusão. Esse autor identifica como defensores da primeira concepção o Banco Mundial, MEC, Instituto Ayrton Sena, Movimento Todos pela Educação e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). No seu entendimento, esse grupo, ao frisar a prerrogativa da aprendizagem e resultado, atribuindo maior peso à qualidade da educação quando ligada a parâmetros de acesso e permanência dos alunos, não dá importância à criação de condições para esse objetivo, substituindo a pauta da qualidade pela — universalização. Para o segundo grupo, formado por integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), além da questão da aprendizagem instrutiva, conta a aprendizagem de conteúdos não disciplinares. Para esse grupo, as políticas públicas educacionais devem promover qualidade através da garantia de infraestrutura, de tempo para aprendizagem, de respeito à diversidade e a participação democrática. O Centro de Referências em Educação Integral (2020) vincula a qualidade da educação básica à valorização identitária e a conexão da escola com o mundo. Nessa perspectiva a qualidade é atrelada ao desenvolvimento de autonomia, protagonismo, fortalecimento do sujeito



enquanto portador de direito e ao letramento na sua multiplicidade de linguagens e culturas. No mesmo caderno sobre Avaliação na Educação Integral há pontos de vista que definem a qualidade a partir do conceito de território. Nele, a territorialidade irrefutavelmente entendida como sinônimo de pertencimento a determinado espaço, que por sua vez impõe limite às práticas de reprodução social e material, determinam diferentes maneiras de instrução. Dentro dessa perspectiva a comunidade local legitima o que vem a ser a qualidade e como ela deve ser avaliada.

3. Avaliação de Desempenho

Estabelecido sistematicamente na pós-segunda guerra, a avaliação é um campo do conhecimento respectivamente novo e abrangente. Recém-chegado ao mundo acadêmico é uma área, segundo especialistas, em construção conceitual (Novaes, 2000). Abundante em abordagens e modelos, sua definição repousa em diferentes posicionamentos teóricos. Voltas questionado enquanto ciência por adeptos da investigação positivista, defensores de uma ciência livre e, portanto, isenta de valores, que tratam a avaliação apenas como parte da aplicação metodológica. Por outro lado, constantemente asseverada como área do conhecimento por aqueles que negam a indissociabilidade entre a subjetividade do sujeito e o objeto de estudo, creditando como papel da ciência a apreensão crítica da realidade para intervenção na esfera social.

A despeito da controvérsia, o corpo teórico de sua conceptualização devota-se ao enquadramento da ciência. Para Fernandes (2007) a avaliação, apesar de entendida como um processo, é uma prática social e política. Assim como nas demais ciências, quando desenvolvida de maneira formal, busca a imparcialidade e o equilíbrio para manutenção de sua credibilidade.



Mantendo encadeamento lógico, o autor em sua tese, calçado nos pensamentos de Guba e Lincoln, House e Howe, Scriven e Stake, segue atestando que a avaliação é uma disciplina que pode ser comparada com a lógica e a estatística. Para isso, assenta-se no conceito de transdisciplinaridade, explorado por Striver, para assim justificar que a avaliação é uma transdisciplina e como tal, contribui e serve como base de sustentação e instrumentalização para outras disciplinas. Sendo do mesmo modo, portadora de um núcleo duro de matérias, compostas por suas teorias, metodologias, conceitos e lógicas próprias (Fernandes, 2007). Uniformemente, para Øvretveit (1998) a avaliação não está limitada a instrumentalizar e servir de base metodológica para outras áreas do conhecimento científico, pois abrange em sua própria teoria desde os aspectos avaliativos, aos conhecimentos necessários que alicerçam a prática. Consoante, Parreira e Silva. (2015) afirmam que a subjetividade resultante da combinação entre informação e poder avaliativo alimenta as objeções à validação científica. As objeções conduziram Scriven (2007) a descrever a avaliação como um processo sistemático e objetivo, logo demandando especialização para o exercício da determinação do mérito, valor ou significado, característicos da ciência avaliativa. Sapiamente, transformando em questões as precauções de Scriver (2007, p.1) para com a lógica científica da avaliação (—(I) *how, if at all, professional evaluation is possible;* (II) *its nature and its location in the organization of knowledge, and* (III) *the logical structure of its inferences*), Parreira e Silva (2015, p. 375) afirmam que a avaliação se situa dentro do campo do conhecimento científico ao enquadrar-se nos critérios instrumentais observáveis e experimentais da doutrina: I) as inferências são avaliáveis por critérios definidos e controlados; as explicações são comparadas no seu alcance e precisão com as explicações alternativas; os procedimentos são avaliados por comparação



com as prescrições de procedimento aceitas pela comunidade científica; o nível das concepções e explicações é avaliado por comparação com o nível do discurso científico próprio da área disciplinar.

Quanto ao mais, a avaliação tem sido definida enquanto processo de determinação ou atribuição de valor (Mokate, 2014). Meios de mensurar o valor dos resultados obtidos da ação empreendida em cumprimento de critérios e quadros de referenciais aceitáveis (Garcia 2009). Com a identificação e o reconhecimento da qualidade, baseado em evidências que permitam comparação (Fernandes, 2007). Até mesmo, como impulsionadora de outras práticas disciplinares, orientando a ação e fornecendo informação, como diz respeito, por exemplo, à disciplina de Gestão de Recursos Humanos e as disciplinas ligadas ao processo de tomada de decisão (Thoenig, 2000; Lucena, 1992), no qual o campo das políticas públicas têm utilizado uma pluralidade de modelos e abordagens para análise de programas.

Quando direcionado para o campo das políticas públicas, a conceptualização da avaliação aduz a superação da discussão acerca do seu pertencimento ao mundo da ciência, realçando o papel da intervenção. Mas também se faz consenso, a necessidade da sua consolidação teórica e metodológica, por assim dizer epistemológica, para emancipação disciplinar (Novaes, 2000; Scriven, 1991). Em vista desse entendimento, a avaliação de políticas públicas, segundo guia do IPEA (2018) é vista como a execução de um processo sistemático, integrado e institucionalizado, verificando a eficiência dos recursos empregados para a intervenção estatal. Brumer e Matos (2019) reiteram que de forma abrangente, a avaliação é a ação de emitir julgamento crítico, mas se tratando de políticas públicas, predomina a perspectiva da avaliação de resultados ou efeitos de políticas e programas para exame das intervenções, isto por meio de diversos aspectos e metodologias empregadas.



Tomando as principais definições, têm-se no campo da avaliação em políticas públicas a atenção destinada ao papel da capacitação, seja para *policy makers*, seja para os demais envolvidos no processo. Ordinariamente enfatizando-se a importância do desenvolvimento da gestão para intervenções mais assertivas nas políticas ou programas públicos. Assim sendo, Vedung (2010) reconhece que a conceptualização da avaliação é nebulosa e deve ser definida em termos retrospectivos de intervenção do setor público, organização, conteúdo, implementação, processo e resultados de políticas públicas. Do mesmo modo, Guba e Lincoln (2011) caracterizam a avaliação como um processo hermenêutico-dialético, portanto de aprendizado mútuo dos agentes envolvidos no processo, potencializando suas ações na esfera política. De acordo com Scriven (2005) a avaliação é tanto um processo, quanto produto do processo de determinação de mérito, valor ou significado. Como processo é conduzido para promover melhorias e designar qualidade para fins de tomada de decisão e relatórios para prestação de contas. Patton (2012) reconhece os diversos objetivos que tornam imprescindível a prática avaliativa, no entanto, distingue-se por não enxergar como um fim em si mesmo, mas como um processo em ação, nas quais as descobertas necessitam justificar sua utilidade para o mundo real. Para Fetterman (2019) a avaliação é um sistema empoderador, devendo incluir integralmente os participantes no controle da avaliação através do engajamento dos *stakeholders* em benefício do design da avaliação. A redução da lacuna existente entre o idealizado pelos indivíduos e a realidade vigente é o principal objetivo da prática avaliativa (Fetterman & Wandersman, 2005). Para Batista et al., (2006) e Vianna (2014) métodos de avaliação são sistemáticos, em grande parte, são contextuais, com isso importa dizer que são moldados por visões sociais, políticas e econômicas,



prontamente envolvendo distintos objetos, objetivos, recursos, interesses, julgamentos, pessoas, processos e organizações.

A preocupação com as políticas e programas educacionais levou Stufflebeam (1996) a afirmar que o propósito da avaliação reside não no ato de provar, mas em melhorar algo. Bezzi (2003) posiciona a avaliação no âmbito da pesquisa social aplicada, integrada nas fases de programação, planejamento e intervenção, porém destaca que seu objetivo deve ser a redução da complexidade para benefício do processo de decisão. Para Weiss (1998), o processo político é envolto de ambigüidades e incertezas, sendo papel da avaliação, reduzir as incertezas que permeiam a tomada de decisão.

Em síntese, ao analisar a literatura internacional, Serapioni (2016, p. 2) expôs três elementos consensuais para a definição de avaliação de políticas e programas sociais e educacionais: I) a avaliação enquanto formuladora de juízo de valor ou mérito para intervenção social; —II) a avaliação enquanto um sistema no qual a rigorosidade dos procedimentos suportem o julgamento do mérito e o valor das ações; III) e a avaliação enquanto ferramenta indispensável para a tomada de decisões para o planejamento e a gestão.

4. Minipúblicos

Minipúblicos representam uma — virada institucionalIII na teoria democrática. Símbolo da preocupação com a viabilidade dos ideais deliberativos, é um estudo prático, uma análise em ação, mudando o foco teórico para o desenho, a implementação e a avaliação de pequenos fóruns deliberativos (Bohman 1998; Dryzek, 2010). Na descrição do seu idealizador, Archon Fung, o minipúblico é uma concepção de fórum educativo com o objetivo de criar a situação do tipo ideal para formação, articulação e



reflexão sobre determinados assuntos públicos (Fung, 2004, p. 176). De acordo com Rubião (2018, p. 707), minipúblicos é um, dentre um emaranhado de termos que envolvem uma loteria de cidadãos selecionados para representar os demais. Geralmente reconhecidos e inspirados no conceito de *–minipopulus* de Robert Dahl, vem desenvolvendo-se a partir de diversas experiências e conceitos¹ deliberativos. Segundo Curato et al. (2019) minipúblicos são instituições que vinculam a esfera cotidiana à tomada de decisão formal política, servindo como substitutos de processos deliberativos mais amplos. Para Vieira e Silva (2013), minipúblicos são examinados enquanto tentativas de ligação representativa fundadas em múltiplas concepções de representação descritiva, de perspectiva e discursiva. Tal definição, baseada em (Fishkin, 2009) e Dryzek e Niemeyer (2007) associa-se a crença que por intermédio de cidadãos apolíticos e comprometidos com seus semelhantes, os fóruns contemplem todas as falas, equilibrando a representatividade por meio do diálogo e acima de tudo, promovendo a inclusão através do controle de participantes, medida importante para o não sobrecarregamento das instituições deliberativas (Fonseca, 2019). Fung (2003), destacando o caráter reformista e não revolucionário do modelo compara-o em termos processuais aos modelos deliberativos de larga escala, creditando ao minipúblico maior imunidade contra distorções democráticas. Na mesma linha de raciocínio, adequando os minipúblicos em termos de pesquisa social quase experimental, Luskin et al. (2002) enxergam nesse modelo uma maneira inovadora de medir e comunicar as preferências das massas, não como as preferências realmente

¹ Segundo Rubião (2018, p. 707) minipúblicos têm origem e desenvolvimento nos conceitos de *“minipopulus”* de Robert Dahl; *“demarquia”* de Burnhein (1985); na *“Deliberative Assemblies on a Random Basis”* (Darbs) de Nagel, (1992); na *“votação lotérica”* de Amar (1984); na *“clerocracia”* de Amanrich (1999); na *“democracia aleatória”* de Wright (2014); e na *“loterocraica”* de Zizec (2014). Segundo Fonseca (2019), mini-públicos foram significativamente difundidos no Reino Unido, Dinamarca e Canadá.



se apresentam, mas como elas idealmente poderiam ser, se subsidiadas por informações pertinentes e submetidas a reflexão. Comparando-os a um programa educativo de televisão, os pesquisadores especulam que seu caráter instrucional é capaz de lançar luz sobre as questões centrais do comportamento político e da teoria democrática. Complementa Gil (2014) que minipúblicos são atualmente um dos métodos mais utilizados de pesquisa empírica, posto que seu foco de análise se centra na qualidade das trocas comunicativas mensuradas por índices aplicados ao debate. À vista disso, Goodin e Dryzek (2006) apontam as características que possibilitam a conceitualização de minipúblicos: I) um pequeno subgrupo amostral representativo (ramente estatístico) e inclusivo, composto por pesquisas deliberativas, conferências de consenso, júris de cidadãos, células de planejamento, entre outros formatos, II) reunido para equacionar e deliberar sobre seus pontos de vistas em torno de cada questão de uma agenda pública III) através de uma estrutura mediada por facilitadores técnicos (acadêmicos, especialistas, equipe administrativas, etc.).

Minipúblicos são concebidos como as instâncias de esferas públicas deliberativas aperfeiçoadas (Fung, 2004, p. 174) baseadas no — ideal discursivo de Habermasll (Curato, 2018, p. 61). Esta condição pressupõe que pequenos grupos reunidos em fóruns são suficientes para garantir o funcionamento eficaz da deliberação por meio da miniaturização de todo o processo (Fung, 2003; Goodin & Dryzek, 2006). Porém, a redução da escala, segundo Parkinson (2006), não é suficiente para afastar os problemas provenientes da legitimidade, uma vez que os minipúblicos são resultados de experimentos democráticos, variadas teorias, experiências e preconceitos de seus autores. O princípio da legitimidade na democracia deliberativa clássica funda-se na praxe da razão pública, entendida por Rawls e Habermas como expressão política do conceito de autonomia de Kant, que interpretado



de modo intersubjetivo coloca que: — *os cidadãos atuam de modo autônomo quando se submetem àquelas leis que poderiam ser aceitas, com boas razões, por todos os atingidos sobre a base de um uso público de sua razão* (Werle, 2004, p. 140). Logo, o pressuposto da ideia de razão pública é que as pessoas sejam razoáveis, tendo disposição para propor termos, aceitá-los e cumpri-los, reconhecendo os limites e consequências do ajuizado (Werle, 2004). Em termos habermasianos, a razão pública é expressa na racionalidade argumentativa² como guia do processo de decisão daquilo que é aceito em acordo mútuo como verdadeiro e satisfatório pelos indivíduos (Habermas, 1989).

Na democracia deliberativa a legitimidade é fundamentada não na escolha ou opinião pré-determinada dos indivíduos e sim no processo de sua formação, acordado pela análise crítica do desafio discursivo. Colocado de outra maneira, o — fundamento é a própria deliberação (Curato, 2019, p. 3 5; Warren, 1996, p. 55). A legitimidade em uma sociedade complexa deve ser o resultado da deliberação livre e desimpedida de todos sobre assuntos de interesse comum (Benhabib, 1996). Na resolução provisória de questões polêmicas, a legitimidade é o exercício de justificação e confiança das pessoas vinculadas e afetadas pela deliberação (Gutmann & Thompson, 1996). No limite, a legitimidade é o reconhecimento que posições contrárias, não concordantes, são válidas, tolerantes e razoavelmente aceitáveis, sendo assim, é o consenso capaz de salvaguardar a paz e a estabilidade de grupos

² A teoria do discurso de Habermas é um esforço para legitimar a formação da vontade democrática pelo pressuposto comunicativo através de procedimentos regulados que assegurem um debate deliberativo justo, privilegiando os melhores argumentos nas suas variadas formas. Sua teoria é desenvolvida em contraste com outros dois modelos normativos: o liberal e o republicano. No modelo liberal, o discurso, tem como esteio os direitos básicos, permitindo a defesa de interesses concorrentes. No modelo republicano, o discurso é orientado para o bem comum, dependendo de uma construção argumentativa densa e eticamente política (Knight e Schwartzberg, 2020).



divididos (Steiner, 2012), isto por meio da distribuição igualitária de poder político deliberativo (Moy, 2020).

A autenticidade da deliberação ocorre na persuasão justificada ao invés de — estratégias coercitivas e manipuladoras (Curato et al. 2019, p. 5). Do mesmo modo, a legitimidade deliberativa está ligada à rejeição e a neutralização do poder coercitivo ilegítimo. Assim, a democracia deliberativa legitima-se ao estruturar a construção de formas produtivas de poder na sociedade civil. Posto que leis, princípios políticos e políticas públicas ganham legitimidade quando os cidadãos se veem como participantes e não expectadores (Curato et al. 2019). Portanto, tratando-se de uma associação democrática, em uma concepção coheniana, a legitimidade gira em torno dos procedimentos deliberativos, devendo o resultado estar em sintonia com os claros mecanismos que o produziram a fim de satisfazer as condições de — igualdade, liberdade e racionalidade (Cohen, 1989, p. 77).

Chamado de processo democrático perfeito, obviamente em um padrão idealizado, os procedimentos de legitimação são resumidos para Dahl (2012) através de cinco critérios³; I) a participação efetiva, referente à igual oportunidade dos participantes expressarem seus motivos e preferências quanto ao resultado final, II) a igualdade de voto no estágio decisivo, assegurando a cada participante peso igual de escolha, III) a compreensão esclarecida, pertinente as oportunidades iguais de acesso à informação no prazo permitido para compreensão das matérias de seus interesses, da mesma maneira, como das consequências esperadas das políticas para os interesses dos outros, IV) do controle de agenda e V) do controle final, uma extensão do critério anterior, associado a oportunidade de decidir como e

³ Posteriormente revisados em Habermas em *Direito e Democracia*, p. 42-43, contanto com a inclusão de todos os envolvidos no processo como primeiro critério e a agregação de controle de agenda e controle final em um mesmo critério.



quais questões serão colocadas na agenda, assim como quais questões serão deixadas para as esferas administrativas e judiciárias.

Voltando-se especificamente para os minipúblicos, a legitimidade segundo Fung, (2004), estende-se ao papel do accountability, da justiça social, governança e mobilização popular. Destaca-se, considerando a heterogeneidade da prática e das experiências literárias, que a legitimidade expressa relação intrínseca com a qualidade deliberativa (Curato et al. 2019; Lafont, 2015; Mansbridge et al. 2012; Meisert & Böttcher, 2019; Parkinson, 2020). Tal correspondência é percebida porque ambos os conceitos são da mesma natureza axiológica, podendo ser explicados e entendidos em termos de consenso e condição ideal.

Sumariando mediante o exposto, pode-se afirmar que na inclusão dos minipúblicos na teoria democrática, a qualidade no seu papel de vetor da legitimidade dependerá; da arena que está inserida e do seu objetivo constitutivo; de como garante a representatividade dos participantes por meio do recrutamento; do nível de informação como subsídio da racionalidade argumentativa das discussões; de normas contextuais que assegurem a liberdade, respeito, igualdade, reciprocidade, transparência e fomentem a reflexão e a negociação entre todos os debatedores e; de como os valores abstratos são convertidos em valores concretos consensuais (Esau et al. 2020; Meisert & Böttcher, 2019; Mansbridge et al. (2012), Pearse, 2020; Sanders, 1997).



5. Métodos

5.1 Instrumento 1: Modelo Lógico

O *Logic Model* ou Modelo Lógico é uma ferramenta destinada aos responsáveis que intentam desenvolver, conduzir e avaliar programas, auxiliando na organização, conceptualização e planeamento, tendo como principal foco a participação dos principais usuários. Ao discriminar os elementos de um programa, é um modelo de teste de hipótese que questiona se a transformação de *inputs* corresponde à expectativa de *outcomes* dos participantes do programa num contexto específico. O desenvolvimento do Modelo Lógico baseia-se no entendimento pormenorizado dos objetivos do programa e os meios para alcançá-los em consonância com a forma que todos os envolvidos acreditam que o programa deva funcionar. O modelo lógico também ajuda na coleta e interpretação de informações sobre o programa, permitindo a inferência de relações causais entre os elementos do programa e o papel do contexto. A atenção dada ao contexto e a participação dos *stakeholders* no tratamento, organização, preparação e apresentação das informações e dados aumentam a probabilidade do uso do modelo. Por elementos do Modelo lógico são compreendidos: os recursos, as ações, os produtos, os resultados intermediários, os resultados finais e as hipóteses, estas últimas responsáveis pela medição das relações dos demais elementos mediante as variáveis pertinentes ao contexto em que o programa está inserido (McLaughlin & Jordan, 2010).

Segundo McLaughlin e Jordan (2010, p. 59), a construção de um Modelo Básico Lógico auxilia: I) no entendimento do lugar de um programa na organização e na hierarquia de problemas nos vários níveis de gerenciamento; II) na construção de um entendimento comum do programa



no que tange a expectativas de recursos, público beneficiado e resultados, sendo o compartilhamento de ideias importante para a formação de equipe e consecutiva identificação de pressupostos; III) na criação ou melhoria de programas por meio da identificação de atividades críticas para obtenção de metas; e no apontamento de questões de avaliação e de um conjunto equilibrado de medição, dando suporte à melhoria e utilidade da coleta de dados ajudando todos os envolvidos no atendimento dos requisitos dos relatórios de desempenho (McLaughlin & Jordan, 2010, p. 59).

A construção de um Modelo Lógico é baseada na Teoria do Programa, entendida como uma abordagem político-científica, ancorada na revisão de pesquisas científicas, documentos e entrevistas com os sujeitos do programa para construção de rotas de suposição sobre como a combinação de recursos e atividades/ações que levam aos objetivos esperados (McLaughlin & Jordan, 2010, p. 60). A elaboração de suposições através do envolvimento de *stakeholders* chaves traz transparência ao processo e possibilita trazer à tona hipóteses implícitas, elevando a eficácia da avaliação de desempenho (Cassiolato & Guerresi, 2010, p. 5) Resumidamente temos que a proposta de construção do Modelo Lógico objetiva organizar os componentes de um programa para alcance de resultados esperados de um público estratégico.

O gerenciamento por resultados do Modelo Lógico orienta a estratégia de execução do programa e a definição dos indicadores de avaliação de desempenho. Para seu cumprimento três condições devem ser seguidas: I) Os condutores/responsáveis devem estar empenhados em seguir o programa de acordo com a proposta do Modelo Lógico; II) Os resultados esperados do programa devem ser plausíveis e descritos de forma clara e objetiva; III) Os indicadores de desempenho eleitos pelos condutores do programa devem ser obtidos a custos exequíveis (McLaughlin & Jordan, 2010, p. 60).



Para a estruturação do programa de avaliação e envolvimento dos *stakeholders* serão seguidos os seguintes passos; I) Identificação e análise básica dos *stakeholders*, II) coleta e análise de informações para preenchimento das lacunas do modelo, III) pré-montagem do modelo, IV) verificação do modelo e V) definição dos indicadores (McLaughlin e Jordan, 2010).

O Modelo Lógico parte do pressuposto que apenas o conhecimento científico não é suficiente para conduzir, desenvolver ou avaliar um programa. Apontando como questão, do mesmo modo, relevante, o conhecimento empírico e o poder de persuasão, uma vez que a dinâmica política e pessoal afeta o resultado das avaliações (McLaughlin & Jordan, 2010). Dado o exposto, identificar os usuários chaves ou pessoas estrategicamente localizadas, interessados e previstos da avaliação de desempenho faz-se necessário para determinar em conjunto os objetivos da avaliação. O intuito é projetar um sistema de avaliação para o uso esperado dos usuários, tendo com clareza as finalidades, objetivos e cultura pessoal dos envolvidos no processo (McLaughlin & Jordan, 2010).

5.2 Instrumento 2: Análise Multicritério MACBETH

Definido os critérios para avaliação da qualidade centrados nas expectativas dos *stakeholders* chaves, recorre-se ao método desenvolvido por Carlos Costa e Jean-Claude Vansnick, denominado *Measuring Attractiveness by a Categorical Based Evaluation Technique*, abreviadamente chamado de MACBETH. A utilização deste método intenta a organização de uma estrutura hierárquica multinível de pesos para um conjunto de critérios. Assim como o Modelo Lógico, o foco deste método está centrado na interação do processo decisório entre as partes interessadas e um analista, este último



incumbido de apoiar, gerenciar e ser responsável pela decisão final. Ao agregar e atribuir pesos a diversos critérios de avaliação, este método sintetiza os critérios escolhidos pelos agentes envolvidos por nível hierárquico. Sendo uma análise multicritério, considera que as alternativas devem ser analisadas separadamente, permitindo a comparação das opções com base nas preferências dos decisores (Bana et al. 1997; Bana et al. 2016). O modelo *Macbeth* é um facilitador de decisão, ao pedir para o decisor que escolha aos pares em termos qualitativos, transforma informação ordinal em cardinal. Sendo X um conjunto de diferentes níveis de desempenho de uma avaliação.

Segundo Bana et al. (2016), atribuir pontuação numérica a cada elemento (x) do conjunto X , consiste em obter a atratividade dos elementos x de X para satisfação de condições de medição ordinais, sendo que; $\forall x, y \in X: [x \text{ é mais atrativo do que } y] (xPy) \Leftrightarrow v(x) > v(y)$ (Condição de preferência) ($\forall x, y \in X: [x \text{ é tão atrativo quanto } y] (xIy) \Leftrightarrow v(x) = v(y)$ (Condição de indiferença). Solicitando aos participantes que ordenem X por ordem decrescente de seus elementos, admitindo a possibilidade de condição de indiferença em x , obtém-se a escala numérica $v: X \rightarrow \mathbb{R}: x \rightarrow v(x)$. Associar a cada x uma referência numérica satisfaz as condições ordinais e permite medir a atratividade entre os níveis de desempenho x e y com base na referência da diferença da atratividade entre os níveis de desempenho w e z . Assim temos que; $\forall w, x, y, z \in X$ em que a atratividade de $x > y$ e a atratividade de $w > z$: temos o quociente $[v(x) - v(y)] : [v(w) - v(z)]$ para a diferença do nível de atratividade dos elementos de X .

Para a construção da escala cardinal $v: X \rightarrow \mathbb{R}: x \rightarrow v(x)$, temos que $\forall x, y \in X: x$ será disposto acima de y , se x for mais atrativo que y . Os intervalos entre os níveis de desempenho de X no eixo vertical refletem as diferenças de atratividade desses elementos. Derivado os juízes de valores da



atratividade dos elementos de X , é construída a escala de intervalo v em X para uma escala cardinal $v: x \in X \rightarrow v(x) \in \mathbb{R}$. As matrizes do software Macbeth verificam a consistência dos julgamentos e deriva uma escala de função valor compreendida entre o nível — Bom (100 pontos) e — Neutro (0 pontos), nível de desempenho escolhido pelos participantes.

Após a determinação dos coeficientes de ponderação de cada critério na avaliação do modelo com base no swing de atratividade, obtém-se o valor global de desempenho, isto realizado por meio de um mecanismo compensatório de agregação aditiva: $V(x) = \sum_{j=1}^n k_j v_j(x)$, sendo $k_j = \text{Bom}$, $v_j = \text{Neutro}$ e $k_j > 1$ ($j=1, 2, 3, \dots, n$) e $\sum_{j=1}^n k_j = 1$ para cada $i=1$, ou $3: ([Cr_j]) - V([neutro]) = k_j [v_j(\text{bom}_j) - v_j(\text{neutro}_j)] = 100 k_j$

A utilização da análise multicritério serve para: I) atestar se os argumentos técnicos e o aprendizado político nos dois encontros são capazes de agrupar os participantes através de crenças comuns e II) se é capaz de promover mudanças nos pontos de vista a respeito de quais dimensões e seus respectivos objetivos são mais importantes para o contexto local para serem perseguidos no médio e longo prazo. Os participantes, nesta etapa, são abordados individualmente, assumindo o papel de decisores. A abordagem multicritério Macbeth é desenvolvida em quatro fases: análise do contexto, estruturação do problema e construção da árvore de valor, desenvolvimento do modelo de avaliação e análise de sensibilidade e sugestões, entendido como construção da função valor (Bana et al., 2010). Para cumprimento dos objetivos do trabalho, lançou-se mão das etapas de estruturação do problema, construção da árvore de valor e construção da função valor.

Segundo Bana et al. (2010) a árvore de valor é uma estrutura que permite a visualização de problemas complexos através da identificação dos pontos de vista fundamentais (PVF), também chamados de — nos critérios,



apresentando-os através de níveis hierárquicos. Consideradas as dimensões selecionadas pelos *stakeholders*, a construção da árvore de valor obedeceu ao critério *top-down*, dado a compreensão comum dos objetivos finais (resultados finais) em relação ao contexto por parte dos interessados no processo de montagem do Modelo Lógico.

6. Participantes

A seleção dos participantes se deu por amostragem não probabilística. Buscou-se por meio de cotas a representatividade social, visando a identificação de coligações que potencialmente expressassem opiniões distintas, complementares ou singulares a respeito da qualidade do ensino médio, assim como suas diferentes motivações para o uso de uma avaliação. A preocupação com as assimetrias de poder considerou as sugestões de Bryson e Patton (2010, p. 36) para a construção de uma grade de poder *versus* interesses: I) identificou as partes interessadas na avaliação e seus objetivos para com o processo; II) envolveu participantes que possuem informações que não possam ser obtidas mediante documentos; III) envolveu participantes que promovam transparência, qualidade e confiança ao processo; IV) identificou e envolveu o responsável pelo processo ou avaliação; V) entisicou participantes com interesse e poder significativo; identificou participantes com interesse, mas pouco poder; VI) identificou as partes interessadas envolvidas em diferentes etapas do processo.

Os *stakeholders* selecionados estão incluídos num universo de 15 pessoas: 4 representantes da classe estudantil, 1 representante dos pais ou responsáveis pelos alunos⁴ 1 representante dos bairros do entorno da instituição, 1 representante do poder político, 1 representante da Federação

⁴ Encarregados pela educação discente.



de Bens, Serviços e Turismo do Estado de Roraima (Fecomércio), 1 representante dos professores da área propedêutica⁵, 1 representante da diretoria geral e professores da área propedêutica, 1 representante da diretoria de ensino e professores da área propedêutica, 1 representante da diretoria de administração e planejamento e professores da área técnica, 1 representante da coordenação de pesquisa e professores da área propedêutica, 1 representante da coordenação de extensão e professores da área propedêutica e 1 representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

7. Procedimentos

Após seleção, foi solicitado aos stakeholders que, a partir da primeira reunião, fossem munidos de documentos para livre consulta, que ajudassem a propor elementos para a pré-montagem do Modelo Lógico. Alguns exemplos de documentos são: relatórios internos e externos de avaliação, plano de desenvolvimento institucional, legislação pertinente, regulamentos, portarias, outros estudos sobre avaliação educacional, listas de demandas, listas de perspectivas próprias a respeito do que eles entendiam representar a qualidade no ensino médio, etc. Os três últimos documentos, foram especialmente propostos a alunos e comunidade externa.

Na etapa inicial do primeiro encontro foram explicados os objetivos da pesquisa, a metodologia do trabalho, o papel dos participantes, a caracterização do conceito de qualidade e a importância dos tipos de avaliações no contexto educacional. De entre os vários objetivos da avaliação, reiterou-se a complexa tarefa de redução da complexidade para

⁵ Áreas de conhecimento básico do ensino médio (Português, matemática, física, química, etc.).



mensuração dos objetivos pretendidos. A segunda etapa destinou-se a explicar os elementos fundamentais do Modelo Lógico e sua dinâmica. As respectivas categorizações foram dispostas por colunas (recursos, dimensões, atividades, produtos, resultados intermediários, resultado final e indicadores). Para o entendimento dos envolvidos acerca da dinâmica de preenchimento com base no fluxo lógico, procurou-se esclarecer que o objetivo do modelo é obter dos participantes, por meio de processos de *brainstorm* e perguntas de teste de encadeamento de fluxos causais diretos e reversos, as informações sobre os fatores que podem determinar, ou não, os resultados intermediários e finais para definição do design do programa (McLaughlin & Jordan, 2010). A terceira e última etapa do primeiro encontro desenrolou-se através da tomada de nota das declarações de cada participante sobre o seu entendimento do que é a qualidade da educação no ensino médio técnico e como ela pode vir a ser representada.

O segundo encontro consistiu no preenchimento do modelo, na verificação da solidez teórica do programa de avaliação e na lógica da organização dos elementos para o alcance de resultados esperados dos agentes envolvidos. Em outras palavras, nesta fase os participantes preencheram as lacunas do modelo e avaliaram junto ao pesquisador a lógica do modelo em relação ao seu objetivo geral. Levando em conta as condições impostas pelo contexto para cumprimento dos objetivos a médio e longo prazo. Na primeira etapa, a construção do modelo começou com o preenchimento das lacunas — Dimensões e Atividades e ações a partir da compilação das respostas de cada participante a pergunta, — o que é a qualidade da educação no ensino médio e como ela pode ser representada? Isto, a partir da perspectiva individual dos participantes. Na segunda etapa, organizados em cinco grupos, o preenchimento do Modelo Lógico estendeu-se para as lacunas, — recursos, produtos, resultados intermediários e



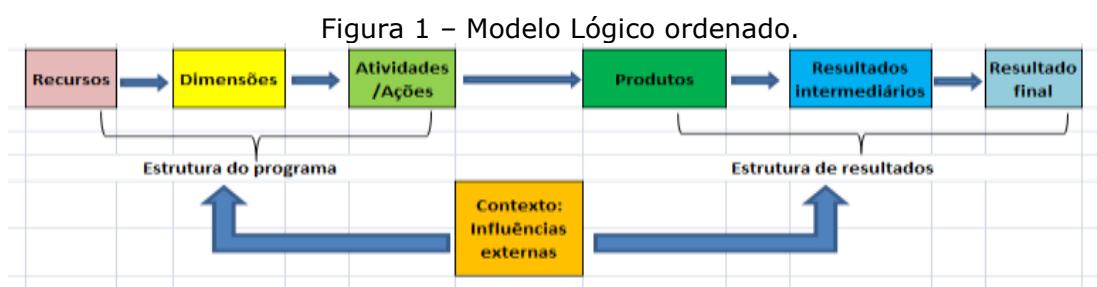
resultado final. Em comum acordo, reconheceu-se todo o conjunto de opiniões, informações e preferências dos participantes, adequando-as e consubstanciando-as com seus devidos consentimentos. Do mesmo modo, reconheceu-se que todas as atividades avaliativas demandam recursos financeiros. Na terceira etapa, a revisão da estrutura lógica ocorreu sob o questionamento se todos os resultados intermediários eram capazes de produzir o resultado final e se os produtos eram capazes de produzir os resultados intermediários. Bem como, se os resultados finais, quando confrontados com o contexto local, tornavam a avaliação realística e exequível (McLaughlin & Jordan, 2010). Para este objetivo foram consideradas cinco questões balizadoras, recomendadas por Cassiolato e Guerresi (2010), nomeadamente: I) o nível de detalhamento é suficiente para criar entendimentos dos elementos e suas inter-relações? II) a lógica do programa está completa? Ou seja, todos os elementos-chave são contabilizados? III) A lógica do programa é teoricamente sólida? Todos os elementos estão juntos logicamente? IV) Existem outros caminhos plausíveis para alcançar os resultados do programa? V) Todos os principais fatores contextuais foram identificados e suas potenciais influências foram considerada. Na terceira etapa do segundo encontro foi pedido aos grupos que escolhessem para cada elemento da coluna – dimensão, um conjunto de indicadores existentes já trabalhados na educação. Estes indicadores foram dispostos pelo pesquisador, provenientes dos documentos de autoavaliação institucional do IFRR e do Caderno Avaliação na Educação Integral⁶. Este último compila indicadores de pesquisas bibliográficas nacionais e internacionais de qualidade para educação integral no Brasil, incluindo órgãos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Assumindo que a palavra desempenho é um constructo, teorizado como uma

⁶ caderno-avaliacao-na-educacao-integral-4_compressed.pdf (educacaointegral.org.br).



ação com vista ao alcance de algo (Brasil, 2009 p. 248), é importante dizer que os indicadores aqui utilizados se apresentam, diferentemente da proposta do Modelo Lógico, como ilustração de propósitos. Haja vista, a ampla diversidade metodológica, conceitual e tipológica no que concerne sua criação, padronização e utilização derivada de múltiplos aspectos impostos pelo contexto nos quais foram desenvolvidos. Soma-se a isso, o limitado tempo dos participantes para o desenvolvimento dessa árdua e complexa tarefa.

Englobando a prática pedagógica, de ampliação de relacionamento com a sociedade, econômica, social, emocional, cultural, política e esportiva, fica evidente que a qualidade da educação é articulada por diferentes elementos de caráter intra e extraescolares determinados pela sociedade. O que torna sua busca simultânea por qualidade um complexo desafio. Postos os vários objetivos e suas limitações circunstanciais, na quarta e última etapa do segundo encontro foi solicitado aos participantes, de forma coletiva, que hierarquizassem as dimensões e, para facilitar as escolhas, em acordo com seus respectivos resultados finais. Para tal, tomando nota em ata novamente de todos os diálogos, a proposta reiterou a importância do respeito a pontos de vista alheios, o cuidado a não prática da interrupção, o direito de justificativa de voto de todos os participantes, assim como o direito ao silêncio.



Fonte: Adaptado de Mclaughlin e Jordan (2010).



Os critérios foram introduzidos no modelo *Macbeth* respeitando os preceitos de consensualidade, independência, exaustividade, mensurabilidade, não redundância, concisão e operacionalidade para definição dos seus respectivos descritores de impacto (Bana et al. 2010). Os pontos de vista fundamentais, foram representados pelo grupo das — dimensões, sendo as variáveis explicativas comparáveis do modelo, responsáveis pela avaliação par a par dos participantes. Os — nós não critérios, representados pelo grupo dos — Resultados finais, serviram como mapa estrutural. Não sendo variáveis explicativas de análise do modelo, prestaram-se ao papel de esclarecer os objetivos dos — nós critérios ou pontos de vista fundamentais.

A última etapa do processo de aplicação metodológica restringiu-se a analisar o grau de concordância com a escala ordinal, construída na etapa final do segundo encontro. A função de valor permite por meio da lente dos decisores a construção de uma escala por desempenho (Bana et al. 2010), neste caso para cada — dimensão e seu respectivo — resultado final. Nesta etapa os participantes foram abordados individualmente após o período de uma semana. Foi solicitado, que respeitando a ordem de maior para menor importância, segundo acordado em reunião, julgassem a diferença de atratividade entre pares de níveis de cada — dimensão por meio das categorias semânticas⁷: I) nula; II) muito fraca; III) fraca; IV) moderada; V) forte; VI) muito forte; e VII) extrema (Bana & Costa, 2010). O trabalho consistiu em verificar a diferença de atratividade de uma respectiva — Dimensão em relação à outra. Melhor dizendo, consistiu em averiguar se os discursos baseados em explicações técnicas⁸ foram capazes de promover mudanças nos pontos de vista sobre o escalonamento dos principais

⁷ As categorias de escolha de diferença de atratividade são disponibilizadas pelo sistema.

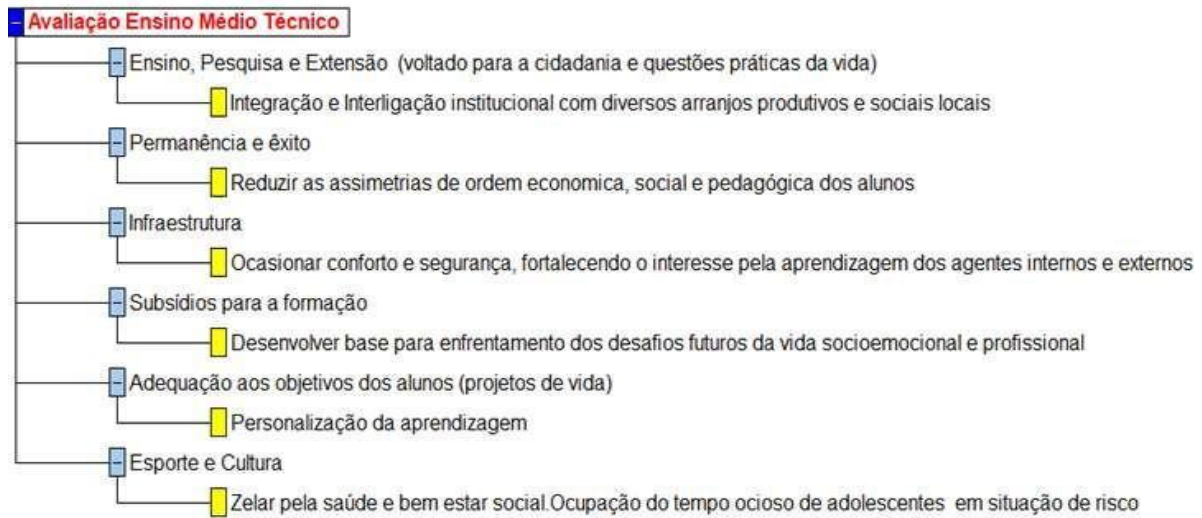
⁸ Engloba os discursos pedagógicos, políticos, sociais, culturais e econômicos.



objetivos, traduzidos nas Dimensões e seus Resultados finais, na quarta etapa do segundo encontro. As questões para este teste procuraram saber quais — dimensões para cada participante são mais significativas e prioritárias para explicar a qualidade do ensino médio técnico no contexto local. Sendo Ensino, pesquisa e extensão (EPE), Permanência e êxito (PE), Infraestrutura (INFA), Subsídio para a formação(SF), Adequação aos objetivos dos alunos (AOA) e Esporte e cultura (EC), seguiram-se as perguntas: — Em sua opinião, comparando a —Dimensão EPE em relação a — Dimensão PE, qual a diferença entre elas para explicar a qualidade no contexto local? Nulo, muito fraca, fraca, moderada, forte, muito forte ou extrema? Sucessivamente as perguntas seguiram comparando: EPE/INFA, EPE/SF, EPE/AOA, EPE/EC, PE/INFA, PE/SF, PE/AOA, PE/EC, INFA/SF, INFA, AOA, INFA/EC, SF/AOA, SF/EC e AOA/EC. Preenchida a matriz de julgamentos, a verificação da consistência dos julgamentos permite apreciar o nível de concordância dos decisores com o escalonamento proposto no processo deliberativo de escolhas de prioridades. Da mesma maneira, permite a suposição de outras formas de hierarquização quando os julgamentos são inconsistentes. Estes dados também permitem perceber preferências não declaradas nas reuniões.



Figura 2 – Árvore de valor e pontos de vistas fundamentais/nos critérios.



Fonte: Adaptado software MACBETH.

8. Resultados

Os julgamentos consistentes das dimensões por pares indicam por ordem de prioridades a existência de dois grupos. O primeiro, apoiador da combinação “1º EPE, 2º PE, 3º INFA, 4º SF, 5º AOA e 6º EC” contempla os representantes da associação de bairro, alunos I, Fecomércio, poder político, de administração e professores da base técnica, pais de aluno, Comissão própria de avaliação e extensão e dos professores propedêuticos.

Os julgamentos inconsistentes, particularmente demonstrando que a dimensão SF possui menor diferença ou está mais próxima das dimensões EPE e PE em detrimento da dimensão INFA, permite especular uma nova ordenação. Posicionando em um possível cenário a dimensão SF na terceira posição de prioridades da avaliação (1º EPE, 2º PE, 3º SF, 4º INFA, 5º AOA e 6º EC) especula-se um segundo grupo. Estes formado pelos representantes: dos alunos II (EPE/INFA ≠ fraca, PE/INFA ≠ fraca, EPE/SF ≠ muito fraca, PE-SF ≠ muito fraca, INFA/SF ≠ fraca), da diretoria-geral e dos professores propedêuticos (EPE/INFA ≠ moderada, PE/INFA ≠ fraca,



EPE/SF ≠ nula, PE/SF ≠ nula, INFA/SF ≠ forte) dos alunos VI (EPE/INFA ≠ moderada, PE/INFA ≠ moderada, EPE/SF ≠ fraca, PE/SF ≠ muito fraca, INFA/SF ≠ moderada) e técnica pedagoga (EPE/INFA ≠ moderada, PE/INFA ≠ moderada, EPE/SF ≠ fraca, PE/SF ≠ fraca, INFA/SF ≠ moderada). Este grupo, alcunhado como coligação B, é coincidentemente formado pelos participantes, que apesar de respeitar a deliberação da segunda reunião, protagonizaram junto a representante da CPA a discussão a respeito da dimensão Infraestrutura ser autônoma e figurar entre as 3 primeiras posições na ordem de prioridades da avaliação.

Não se adequaram a nenhum grupo o representante dos professores propedêuticos, cujos julgamentos inconsistentes permitem escalonar outra ordem de prioridades (1º PE, 2º INFA, 3º EPE, 4º SF, 5º AOA e 6º EC). Do mesmo modo, os representantes: da pesquisa e professores propedêuticos (1º SF, 2º EPE, 3º AOA, 4º INFA, 5º PE e 6º EC), dos alunos III (1º SF, 2º EPE, 3º INFA, 4º PE, 5º AOA, 6º EC), dos alunos IV (1º SF, 2º EC, 3º AOA, 4º INFA, 5º EPE e 6º PE) e dos alunos V (1º EPE, 2º SF, 3º AOA, 4º INFA, 5º PE e 6º EC). Presentes nas duas reuniões, os dois primeiros participantes, excepcionalmente, não mudaram seus pontos de vista mediante as demais opiniões, informações e influências dos demais atores. Por outro lado, os representantes dos alunos, apesar de alinhados quanto à dimensão SF estar nas duas primeiras posições, não estavam presentes na segunda reunião. Não estando expostos às demais informações e pontos de vista alheios aos seus, suas escolhas de prioridade, ao que tudo indica, coincidem com suas preferências pessoais enquanto alunos.

Na primeira etapa que se considerou todas as opiniões, sintetizou-se em ordem de prioridades que a qualidade na educação do ensino médio técnico consiste em ações que resultem: 1º) na integração e interligação da instituição de ensino com os diversos arranjos produtivos e sociais locais



(Dimensão Ensino, Pesquisa e Extensão); 2º) no papel da instituição de ensino na redução das assimetrias de ordem econômica e social (Dimensão Permanência e Êxito); 3º) no dever da instituição de ocasionar por meio de infraestrutura e segurança, o conforto, fortalecendo o interesse pela aprendizagem dos agentes externos e externos (Infraestrutura); 4º no desenvolvimento de base para o enfrentamento dos desafios futuros da vida sócio emocional e profissional (Dimensão Subsídios para a Formação); 5º) na personalização da aprendizagem (Dimensão Adequação aos Objetivos dos Alunos); 6º) na ocupação do tempo ocioso de adolescentes em situação de risco (Esporte e Cultura).

Refletindo sobre a prática, se ponderarmos que a avaliação do ensino médio, o que não inclui os IFs, existe para aferir a qualidade de um sistema, por conseguinte das escolas através de provas destinadas aos alunos, expressando a qualidade de maneira mais expressiva em termos de ensino, todas as ações e resultados esperados estruturados no processo de modelagem apresentam, se não novos, conceitos ampliados de qualidade, pelo menos, para o atendimento das necessidades locais. Agora, se confrontarmos esses elementos, independentes de pertencerem propriamente ao uso das avaliações, com documentos, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais de Roraima, relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os estudos do Caderno de Avaliação na Educação Integral (que constitui-se de uma série de pesquisas para avaliação do ensino básico), os objetivos das sucessivas reformas educacionais no Brasil e como os países afora atestam a qualidade, mesmo que sob um enfoque mais amplo, encontramos parâmetros e referências comuns as trabalhadas nos encontros. Estas, respectivamente relacionadas ao ensino profissional, o ensino transversal, com a integração com o mundo



do trabalho, comunidade e família, com o fluxo escolar, com a infraestrutura e a prática esportiva.

Em um primeiro momento, parece emergir unicamente como produto da singularidade local a preocupação em avaliar as questões de cunho socioemocionais, a política de motivação de professores, técnicos e alunos, o nivelamento das práticas educativas e avaliativas, o acesso à arte e cultura e a disponibilidade de aulas online. Sendo a exceção a esse conjunto, somente a oferta de aulas extraclasse para a preparação para vestibulares. Ações enquadradas nas dimensões Subsídios para a Formação e Adequação aos Objetivos dos alunos. Atentas em desenvolver base para o enfrentamento dos desafios futuros da vida sócio emocional e profissional e com a personalização da aprendizagem. Num segundo momento, coincide ser coerente aludir parte dessas demandas avaliativas ao longo período de pandemia de Covid-19. Cujo enfrentamento impôs inúmeros protocolos de higienização e segurança sanitária, fazendo do isolamento social a principal prioridade. No caso de se atentar aos problemas socioemocionais, notório em grande parte dos profissionais de educação, a proposta de avaliação estendeu a preocupação ao corpo discente. A atenção dedicada à qualidade na preparação profissional ampliou-se para a prevenção do sofrimento psíquico no ingresso das relações do mundo do trabalho, tanto quanto do entendimento, interpretação e controle dos próprios sentimentos diante de situações adversas. Na eventualidade de se dedicar atenção à avaliação da personalização da aprendizagem, principalmente na sua disponibilização de aulas *online* por meio da modalidade de ensino a distância (EAD), a prática antes apreciada como de caráter contingencial tornou-se norma.

À face do exposto, parece claro que os problemas e as oportunidades, antes despercebidas, oras ignoradas antes da pandemia, ao atingir as pessoas em sua totalidade, (e por totalidade entendemos o ambiente em que



vivem, suas relações, assim como no acesso à educação, trabalho, lazer, etc.) trouxe à tona a necessidade da criação de estratégias e instrumentos para este novo e prévio inimaginável cenário. Já, na hipótese de que o local não foi de todo hegemônico para redefinições e ampliações do conceito da qualidade, as escolhas das prioridades da avaliação, por sua vez, apresentaram comportamento diferente. E isto é dito, porque oportunidades nunca foram o ponto forte da região. Começando pela dimensão Ensino, Pesquisa e Extensão e seu respectivo objetivo de integração e interligação institucional com os arranjos sociais e produtivos, devemos ficar atentos à tênue diferença semântica entre as palavras desenvolver, integrar e interligar no âmbito da responsabilidade institucional. A palavra desenvolver, presente nos objetivos constitutivos dos IFs, está associada à criação e ao emprego de métodos, técnicas e instrumentos que proporcionem melhorias e crescimento sustentável de um dado território. O verbo integrar que possui o sentido de juntar, fazer parte e complementar, traz o sentido de que é necessário a primária preparação para facilitar a inserção e adaptação. E por esse motivo, tudo indica que foi assumida propositalmente pelos participantes. A ideia subjacente converte-se, primeiramente, na ideia que unidade localizada na zona oeste da cidade de Boa Vista deve fomentar ações para inteirar-se acerca do ambiente no qual está inserido, para depois estabelecer conexão, ou seja, interligar-se num processo mútuo de reconhecimento. Observando a ordem de que se faz imperativo integrar e interligar, para posteriormente desenvolver.

Passando para dimensão Permanência e Êxito e seu correspondente objetivo por via da instituição de redução das assimetrias socioeconômicas. Ao sublinharmos suas ações de assistência financeira e material, não é necessário recorrer a estudos econométricos para constatar que devido ao alto nível de vulnerabilidade social do território, sua escolha de prioridade



figuraria entre as primeiras posições. Ainda que, este fato seja inteligível em todas as dimensões propostas pela avaliação. Como se não fosse esperado seu papel de resolução de problemas, ousa-se o palpite que, exceto pelas características construtivas do fórum, não se tornou a primeira opção ou teve sua posição questionada em debate. Posto que, para a maioria dos participantes a diferença entre os níveis de atratividade das dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão e Permanência e Êxito eram fracas ou muito fracas. O que diante da circunstância de eminente pobreza levanta dúvidas; se o principal serviço da instituição escola em áreas vulneráveis é assegurar primordialmente a eficácia da aprendizagem, ou pelo contrário, prover a eficácia da equidade? Isto na suposição de um *trade-off* entre esses dois elementos.

A dimensão Infraestrutura e, por crença da segunda coligação, sua preterida missão de estimular o aprendizado através de instalações confortáveis e seguras, retrata o contexto no entendimento histórico dos 8 anos de funcionamento do *Campus* Boa Vista Zona Oeste. Porventura, também retrata as condições precárias das escolas públicas no Brasil. Precariedade notavelmente mais agravada em escolas sob a jurisdição dos municípios e estados. Sua contestada terceira posição, sem dúvida, dá-se pela condição em que o restante das escolas opera e o Instituto Federal do Zona Oeste operou e continua a operar suas atividades. Nos primeiros três anos, em salas improvisadas, sob abrigo de outra próxima unidade do Instituto Federal de Roraima e, em uma escola da rede estadual. No momento em sua própria sede, o *Campus* Boa Vista Zona Oeste segue atendendo mais de 300 estudantes e em fase de construção. Apenas com a primeira etapa das obras concluídas, a instituição ainda não conta, entre outras estruturas, com quadra poliesportiva, anfiteatro, refeitório e o devido cuidado sanitário e urbanístico ao seu entorno. Cuidado este, importante



ressaltar, de política pública de responsabilidade da prefeitura municipal. Acostumados a tais condições e na iminência de problemas mais urgentes batendo à porta, os participantes relegam a importância das instalações em alternativa ao aprendizado exclusivo em sala de aula.

A dimensão Subsídios para a Formação e sua preocupação com as questões socioemocionais, contestada em grau de importância, aponta para o esforço da teorização de um aprendizado típico da vida cotidiana. Aprendizado que alunos e pais sentem falta no dia a dia escolar. Ao visar preparar alunos para o enfrentamento de frustrações futuras, buscando desenvolver equilíbrio emocional, autonomia e resiliência, apresenta-se sobre o bordão de prepará-los para eventuais percalços da vida profissional. Mas subjacente a este propósito faz-se preciso observar o crescimento dos índices de problemas relacionados à ansiedade e depressão que levam ao suicídio. A segunda maior causa de morte entre adolescentes no Brasil. Enquanto estudos que relacionam suicídio e situação econômica são debatidos no mundo, fato é que mais de 80% são notificados em países de baixa renda. Tratando-se de uma região periférica da capital e como outras de sua natureza, com maior intensidade afetada pela crise econômica, a inquietação com essa demanda avaliativa justifica sua inclusão na proposta de avaliação do ensino médio técnico e no debate contra a dimensão Infraestrutura na ordem de prioridades locais.

Passando para a dimensão Adequação aos objetivos dos alunos, no qual o foco está na estruturação de aulas personalizadas, chama a atenção a preocupação com o nivelamento das práticas avaliativas e o acesso à arte e cultura. Num território em que grande parte dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e enxergam no instituto apenas a chance de ingressar no mercado de trabalho, a avaliação da personalização de algumas atividades surge como demanda solitária de um representante de alunos,



que embora estude em um bairro periférico, não mora nas redondezas e não compactua do mesmo status socioeconômico de seus colegas. Com isso, não se afirma que entre os alunos de baixa renda não existam indivíduos com desempenho escolar acima da média e com tais pretensões. Entretanto, eles são exceções que não se aplica explicar neste trabalho, preocupado em analisar nesse momento a influência do local sobre as prioridades da avaliação. Com tudo, a presença e a participação de alunos de renda superior não devem ser ignoradas. Porque faz parte de uma realidade comum os Institutos Federais, por sua notória excelência frente ao ensino médio estadual e privado, receberem alunos de outras localidades. Quando não, aqueles que não foram aprovados em cursos mais concorridos em outras unidades da instituição. O fato é que para o bem ou para o mal das escolhas da avaliação, esses alunos fazem parte da instituição e da formação do seu contexto, e para benefício do conjunto, suas vozes devem ser ouvidas.

Esporte e Cultura, a derradeira dimensão, aquela que concerne a totalidade das práticas esportivas e culturais, ficou sujeita a última posição na ordem de prioridades locais. Presumivelmente pela inexistência de infraestrutura, essa dimensão deslocou sua atenção, exceto pela abertura da instituição para o público externo, a ações de cunho de supervisão administrativas, em particular observância, a construção e ampliação das estruturas físicas e a compra de materiais e equipamento.



Referências

Adams, D. (1993). Defining educational quality (Improving Educational Quality Project, publication no. 1, Biennial report). Arlington, VA: Institute for International Research.

DAMS, D. Defining educational quality. Improving Educational Quality Project. Publication no. 1, Biennial report. Arlington, VA: Institute for International Research. 1993.

Bana e Costa, C. A. & Vansnick, J. -. (1997). Applications of the MACBETH approach in the framework of an additive aggregation model. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 6(2), 107-114. doi:10.1002/(SICI)1099-1360(199703)6:23.O.CO;2-1 Bana e Costa, C. A., De Corte, J. & Vansnick, J. -. (2016). On the mathematical foundations of MACBETH doi:10.1007/978-1-4939-3094-4_11.

Bana e Costa, C.A. & Beinat, E. (2010) Estruturação de modelos de análise multicritério de problemas de decisão pública. Centro de Estudos de Gestão. IST. Artigo de investigação n.º 3. ISSN 1645-2955.

Batista, Helenildes M. de A., Gurgel, C. R. & Soares, L. de A. (2006). A Prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção.

Benhabib, S. (1996) Sobre um modelo deliberativo de legitimidade democrática. In: Werle, D; Melo, R. S. (orgs.). Democracia deliberativa. São Paulo: Esfera Pública.

Bezzi, C. (2003). Il disegno della ricerca valutativa. Milão: Angeli.

Bohman, James. (1998). Public Deliberation. Cambridge, MA: MIT Press.

Braslavsky, C. (2001). Basic education in the twenty-first century and the challenges for secondary education. *Prospects*, 31(1), 3-6.

Brumer, T. N. B. P. & Matos, B. F. de M. (2019). Avaliação de políticas públicas e tipos de avaliação. *Revista Jus Navigandi*, 24,59-67. <https://jus.com.br/artigos/64783>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Bryson & Patton (2010) —Logic Models|| In J. S. Wholey, H. P. Hatry, and K. E. Newcomer (eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation*. (3rd ed.) San Francisco: Jossey – Bass.



Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro, UNESCO.

Cassiolato, M. & Gueresi, S. (2010). Nota Técnica n. 06 (Disoc): Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Fonte: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5810>.

Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. In: BOHMAN, J.; REHG, W. (eds.). *Deliberative democracy*. Cambridge: MIT Press. (Bohman, 1998).

Curato, N, Hammond, M. & Min, JB (2019) *Power in Deliberative Democracy: Norms, Forums Systems*. Cham: Palgrave Macmillan.

Curato, N, Hammond, M. & Min, JB (2019) *Power in Deliberative Democracy: Norms, Forums Systems*. Cham: Palgrave Macmillan.

Dahl, Robert (2012). *A democracia e seus críticos*. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2012. (disponível em pdf).

Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond. Liberals, Critics, Contestations*. New York: Oxford University Press.

Dryzek, J., (2007). Theory, evidence, and the tasks of deliberation. In: S.W. Rosenberg, ed. *Deliberation, participation and democracy. Can the people govern?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 237–250.

Enguita, M. F. (2007). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, p. 93-110.

Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea. Lição síntese apresentada nas provas de agregação*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/5507>.

Fetterman, D. (2019). Empowerment evaluation: a stakeholder involvement approach. *Health promotion journal of Australia: official journal of Australian Association of Health Promotion Professionals*, 30(2), 137.

Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.). (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. Guilford Press.



Fishkin, J. S. (2009). *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford University Press Inc, New York. ISBN 978-0-19-957210-6 1 3 5 7 9 10 8 6 4 2.

Fonseca, I. F.da, (2019) *Participação como método de governo: experiências transcalares no Rio Grande do Sul, Brasil e na Toscana, Itália*. Brasília: IPEA. ISBN: 978-85-7811-348-3.

Fonseca, I. F.da, (2019) *Participação como método de governo: experiências transcalares no Rio Grande do Sul, Brasil e na Toscana, Itália*. Brasília: IPEA. ISBN: 978-85-7811-348-3.

Fung (2003). *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance*. London: Verso Press, 2003.

Fung, Archon. (2004). *Empowered Participation: Reinventing Urban Democracy*. Perspectives on Politics. Public Schools.

Gadotti, M. (2009). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Anais do Fórum Estadual Extraordinário da Undime, São Paulo, SP, Brasil.

Gadotti, Moacir. (2013) *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.

Garcia, R. C. (2009). *Subsídios para organizar avaliações da ação governamental*. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan./jun. (23). <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/72>.

Gil, Patricia Guimarães (2014). *Deliberação para o desenvolvimento local: Um desenho de pesquisa para o empoderamento*. XII Congresso Latinoamericano de Investigadores de La Comunicación. Microsoft Word - GT10 - Patricia Guimarães Gil (pucp.edu.pe).

Ginsburg, M., & Schubert, J. (2001). *Choices improving educational quality: Conceptual issues, the ideal IEQ approach, and the IEQI experience (Improving Educational Quality Project, USAID document no. PN-ACK-622)*. Arlington, VA: Institute for International Research.

Goodin, R. E., & Dryzek, J. S. (2006). *Deliberative Impacts: The Macro-Political Uptake of Mini-Publics*. *Politics & Society*, 34(2), 219-244. <https://doi.org/10.1177/0032329206288152>.



Guba, E. G.; Lincoln, Y. S (2011). Avaliação de quarta geração. Trad. Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp.

Gusmão, J. B. (2013). Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 100-124. <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100006>.

Gutmann, A & Thompson, D (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge (MA): Harvard University.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Avaliação de Políticas Públicas: Guia Prático de Análise Ex Ante - Volume 1 Brasília: Ipea, 2018. <http://www.casacivil.gov.br/orgaos-vinculados/comite-interministerial-degovernanca>.

Knight, J., & Schwartzberg, M. (2020). Institutional bargaining for democratic theorists (or how we learned to stop worrying and love haggling) doi:10.1146/annurev-polisci060118-102113. www.scopus.com.

Lafont, Cristina (2015). Deliberation, Participation, and Democratic Legitimacy: Should Deliberative Mini-publics Shape Public Policy?. *Journal of Political Philosophy*, 23(1), 40–63. doi:10.1111/jopp.12031.

Lucena, Maria Diva da Salete (1992). *Avaliação de Desempenho*. São Paulo: Atlas.

Luskin, Robert C, James S. Fishkin and Roger Jowell (2002). Considered Opinions: Deliberative Polling in Britain. *British Journal of Political Science*, 32, p. 455-487 Doi:10.1017/S0007123402000194.

Mansbridge, J., James B., Simone, C., Thomas, C.; Archon F., John P., Dennis F. T. & Mark E. Warren. 2012. A systemic approach to deliberative democracy p. 1-26 in J. Parkinson and J. Mansbridge (eds), *Deliberative Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaughlin & Jordan, G. B, (2010) —Logic Models In J. S. Wholey, H. P. Hatry, and K. E. Newcomer (eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation*. (3rd ed.) San Francisco: Jossey – Bass.

Meisert, A., & Böttcher, F. (2019). Towards a discourse-based understanding of sustainability education and decision making. *Sustainability (Switzerland)*, 11(21) doi:10.3390/su11215902.



Mokate, K. M. (2014). Convertendo o –monstroll em aliado: a avaliação como ferramenta da gerência social. *Revista Do Serviço Público*, 53(1), p. 89-134. <https://doi.org/10.21874/rsp.v53i1.281>.

Moy, P. (2020). The promise and perils of voice. *Journal of Communication*, 70(1), 1- 12. Doi:10.1093/joc/jqz049.

Novaes, H. M. D. (2000). Avaliação de programas, serviços e tecnologias em saúde. *Revista de Saúde Pública*, 34(5), 547-549. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000500018>.

Novaes, H. M. D. (2000). Avaliação de programas, serviços e tecnologias em saúde. *Revista de Saúde Pública*, 34(5), 547-549. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000500018>.

Øvretveit J. Evaluating health interventions. Buckingham: Open University Press; 1998.

Parkinson, J. (2020). The roles of referendums in deliberative systems. *Representation*, Doi:10.1080/00344893.2020.1718195.

Parkinson, John. (2006). *Deliberating in the Real World: Problems of Legitimacy in Deliberative Democracy*. 10.1093/019929111X.001.0001.

Parreira, A. & Silva, A. L. da. (2015). A lógica complexa da avaliação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(87), 367-388. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100015>.

Patton, M. Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Sage.

Pearse, H. (2020). Deliberation, citizen science and covid-19. *Political Quarterly*, Doi:10.1111/1467-923X.12869.

Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – Gestão Pública. Mapeamento bibliográfico e do estado da arte sobre indicadores de gestão. (2009). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Recuperado em 10 de abril 2022, de http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2010-12-08.2954571235/produto_1_indicadores_versao_final_110809.pdf.

Ravitch, D (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina.



Rubião, A. (2018). O sorteio na política: como os minipúblicos vêm transformando a democracia. *Opinião Pública*, 24(3), 699-723. <https://doi.org/10.1590/1807-01912018243699>.

Rubião, A. (2018). O sorteio na política: como os minipúblicos vêm transformando a democracia. *Opinião Pública*, 24(3), 699-723. <https://doi.org/10.1590/1807-01912018243699>.

Sanders, L. M. (1997). Against Deliberation. *Political Theory*, 25(3), 347-376. Doi:10.1177/0090591797025003002.

Santana, F. F. (2007.) *A Dinâmica da Aplicação do termo Qualidade na Educação Superior Brasileira*. São Paulo: Editora Senac.

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

Scriven, M. (2005). Book Review: Empowerment Evaluation Principles in Practice. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 415-417. <https://doi.org/10.1177/1098214005276491>.

Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen, et. al. (Eds), *Dissensus and the Search for Common Ground*, CD-ROM (p. 1-16). Windsor, ON: OSSA. <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/>.

Serapioni, M. (2016). Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. *Sociologia*, 31, 59-80 http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192016000100004&lng=pt&tlng=PT.

Stufflebeam, D.L. (1996), The CIPP Model for Program Evaluation. In: Madaus, G.F., Scriven, M. e Stufflebeam, D.L. (eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services*.

Thoenig, Jean-Claude (2000). A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 51, n. 2, p. 54-70, abr./jun.

Vedung, E. (2010). Four waves of evaluation diffusion. *Evaluation*, 16(3), 263-277. London. Sage.

Vianna, H. M. (2014). Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(60), 74-84. <https://doi.org/10.18222/eae246020143313>.



Vieira, M. B. & Silva, F. C.da. (2013). Democracia deliberativa hoje: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (10), 151-194. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000100005>.

Warren, M. (1996). Deliberative Democracy and Authority. *American Political Science Review*, 90(1), 46-60. Doi:10.2307/2082797.

Weiss, Carol H. *Evaluation (1998): Methods for Studying Programs and Policies*. 2 ed, New Jersey, Prencite Hall.

Werle D.L. (2004) Democracia deliberativa e os limites da razão pública. In: Coelho VSP, Nobre M, organizadores. *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora 34.

Williams, T. P. (2017). The political economy of primary education: Lessons from rwanda. *World Development*, 96, 550-561. Doi:10.1016/j.worlddev.