

FLAVINE ASSIS DE MIRANDA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO INTERIOR AMAZÔNICO:
ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO



Araraquara – SP

2010

FLAVINE ASSIS DE MIRANDA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO INTERIOR AMAZÔNICO:
ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide Souza

Araraquara – SP

2010

Miranda, Flavine Assis de

Avaliação educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação / Flavine Assis de Miranda – 2010

256 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Cláudio Benedito Gomide de Souza

1. Sociologia da educação. 2. Políticas educacionais.
3. Avaliação educacional. 4. Emancipação. 5. Regulação. I. Título.

FLAVINE ASSIS DE MIRANDA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO INTERIOR AMAZÔNICO:
ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide Souza

Data de aprovação: 20/12/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Membro Titular: Prof^a Dr^a Raquel Gandini
Universidade Metodista de Piracicaba

Membro Titular: Prof^a Dr^a Carmem Tereza Velanga
Universidade Federal de Rondônia

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. José Vaidergorn
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese é fruto de um trabalho coletivo no qual estão envolvidos muitos sujeitos, sem os quais não seria possível sua realização. Entretanto, muitos deles não estarão presentes explicitamente neste breve texto de agradecimento, o qual não dá conta de esgotar um elenco tão grande e importante, mas nem por isso estão esquecidos. Guardo por todos o mesmo carinho, reconhecimento e gratidão.

Entre todos os sujeitos que participaram efetivamente deste trabalho, resultante de uma trajetória histórica de formação e instrução, agradeço fundamentalmente ao Estado brasileiro, que investiu em mim por meio da educação pública e gratuita, a qual tive acesso ao longo de todo o meu percurso escolar, tanto na escola básica regular, quanto já no ensino superior. À União, agora pretendo retribuir por meio de ação direta no ensino, na pesquisa e na extensão, voltados para a educação superior pública e gratuita, trabalhando na formação educacional, profissional e social do povo brasileiro.

Aos meus colegas e pares da Universidade Federal de Rondônia, aos Programas de Pós-Graduação nos quais atuei e às Instituições de Ensino Superior da rede privada, que me abriram as portas para a profissionalização, sou grata. Isso, não só por minha inserção e experiência profissional, mas, sobretudo, pelas possibilidades de diálogo e reflexão, pela revisão teórica e prático-metodológica, pelas provocações, pelas contradições e pelos consensos, quase sempre tensos.

À minha família, agradeço pela vida, pelas negações e assentimentos. Sou grata por termos sabido, juntos, fazer as sínteses necessárias entre as heranças genéticas, culturais, sociopolíticas e psicoafetivas, construindo uma história de sucesso em difíceis cenários, pelos quais passaram as famílias de classe média brasileiras nas últimas três décadas. Em especial, ao meu pai e à minha mãe, que deram as bases que me constituem, e me ensinaram o amor, a coragem, a dignidade, os sonhos e a busca pela felicidade.

Agradeço, também, especialmente à Simone, à Elza, ao Ulisses, à Dani e à Gabi, minha segunda família, por todo o apoio, o incentivo e o carinho que dispensaram a mim, e por sempre terem acreditado em meu trabalho, não me deixando esmorecer e nem desistir nos momentos mais difíceis.

Ao Fábio e às famílias Félix e Sousa, pelo companheirismo, amor e dedicação. Por todas as vezes em que tivemos que abrir mão de nossas próprias vidas a fim de realizar este e outros sonhos, os quais, inicialmente, eram meus e, hoje, são nossos.

A todos os sujeitos participantes desta pesquisa, sem os quais o presente trabalho não se efetivaria, meus sinceros agradecimentos: em especial, ao Conselho Municipal de Educação de Rolim de Moura, à Secretaria Municipal de Educação (SEMECEL) e a todos os seus servidores, aos professores e alunos do Campus da Universidade Federal de Rondônia, em Rolim de Moura, e às Organizações da sociedade civil parceiras deste estudo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza e a todos os professores do Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação Escolar UNIR/UNESP, agradeço pelas oportunidades de diálogo, reflexão e condições de aprendizagem.

“Era ainda jovem demais para saber que a memória do coração elimina as más lembranças e enaltece as boas e que graças a este artifício conseguimos suportar o passado. Mas quando voltou (...) compreendeu até que ponto tinha sido uma vítima fácil das burlas caritativas da saudade”.

(MARQUES, 1985)

“E mesmo o Pai Eterno, que nunca foi lá olhando aquele inferno, vai abençoar o que não tem governo, nem nunca terá o que não tem vergonha, nem nunca terá o que não tem juízo...”

(BUARQUE)

RESUMO

Situada no campo da Sociologia da Avaliação a tese busca responder as seguintes questões: é possível desenvolver práticas sociais emancipatórias no seio de estruturas regulatórias, no que concerne à avaliação de sistemas educacionais? No processo de regulamentação da avaliação no município de Rolim de Moura/RO existem práticas sociais e políticas que contribuam e desenvolvam ações de cidadania emancipatória dos sujeitos envolvidos? Inserida no âmbito da pesquisa educacional de abordagem qualitativa, o estudo se pauta pela técnica da pesquisa participante. Como instrumentos destacam-se questionários, formulários, registros de campo, observações participantes e análise documental. E seus sujeitos são os servidores da rede pública municipal de ensino. Ao dar voz aos sujeitos estudados, os resultados da pesquisa apontam para os princípios reguladores da avaliação no município quanto à concepção de avaliação, enfoques e objetivos. Pelos resultados alcançados, o estudo demonstrou que as avaliações de sistemas municipais propiciadoras da participação política e mobilização social contribuem para dar visibilidade às experiências localizadas, entendendo-as como legítimas na produção de conhecimento e análise de um contexto real que guarda em suas particularidades a ideia da totalidade. Logo, a avaliação educacional se apresenta como procedimento metodológico capaz de expandir o presente, conhecendo as diferentes experiências sociais locais. E, assim, reconhecendo nas práticas presentes de uma determinada comunidade local suas possibilidades e capacidades de construir o futuro. Por fim, a comunidade pesquisada, mostrou que prefere pensar na produção de conhecimentos propiciadores da ação em termos emancipatórios e acredita na avaliação como um instrumento importante que ajudará a decidir bem no presente e construir um futuro que caiba dentro dessas possibilidades.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Políticas Educacionais, Avaliação Educacional, Emancipação, Regulação.

ABSTRACT

The thesis is placed on the universe of Sociological Evaluation and looks forward to answer the following questions: Is it possible to develop emancipating social actions inside regulatory structures, regarding the evaluation of the educational system? Is it possible to find, inside the regulatory evaluation system, at Rolim de Moura/Ro county, social and political actions that help contributing and developing emancipating citizenship actions from the local population? Classified as a research on the range of the educational qualitative search, this paper is supported by the technique known as participative search. As working tools it was used surveys, forms, field registrations, participative observation e document analyzes. Its characters are the workers of the local public schools. Once it was given “voice” to the studied subjects, the results of the research pointed to the main evaluation regulatory procedures in the county, regarding its conceptions of evaluation, focus and goals. By the conclusion found, the paper shows that the evaluation systems of the county, giving the chance of political action and social mobilization contributes to give more visibility to the local experiences, making them valid in terms of knowledge development and in the analyses of a real context that keeps in its particular aspects the idea of totality. So, educational evaluation appears as a methodological procedure able to expand the present time, showing the awareness of the different local social experiences. And, thus, recognizing in the present actions of a certain community its possibilities and capability to build a different future. After all, the searched community has shown that prefers to think about the production of knowledge that can motivate emancipating actions and believe in evaluation as an important instrument to help taking good decisions in the present and build up a future that matches inside these new possibilities.

Key words: Sociology of Education, Educational Policies, Educational Evaluation, Emancipating, Regulation

RÉSUMÉ

Située dans le domaine de la sociologie de l'évaluation, la thèse vise à répondre aux questions suivantes: est possible de développer les pratiques sociales émancipatrices dans le cadre réglementaire, en ce qui concerne l'évaluation des systèmes éducatifs? Dans le processus de règlement sur l'évaluation dans la ville de Rolim de Moura / RO il existe des pratiques sociales et politiques qui aident à développer de actions de citoyenneté émancipatrice des individus concernés? Inséré au sein de la recherche en éducation de l'approche qualitative, l'étude est guidée par la technique de la recherche participative. Comme instruments, mettre en évidence questionnaires, formulaires, relevés sur le terrain, l'observation participante et l'analyse de documents. Et ses sujets sont les serviteurs de l'école publique municipale. En donnant la parole aux matières étudiées, les résultats du sondage indiquent les principes régissant d'évaluation dans la municipalité au sujet de la conception de l'évaluation, des approches et des objectifs. Pour les résultats obtenus, l'étude a montré que les évaluations des réseaux municipaux qui encouragent la participation politique et la mobilisation sociale a contribué à donner une visibilité à des expériences locales, en les considérant comme légitimes la production de connaissances et de l'analyse d'un contexte réel qui maintient dans leur particulier l'idée de totalité. Par conséquent, l'évaluation de l'éducation est présentée comme une démarche méthodologique en mesure d'élargir le présent, la connaissance des différentes expériences sociales locales. Et si, en reconnaissant les pratiques actuelles d'une communauté locale en particulier et sa capacité et sa possibilité à construire l'avenir. Enfin, la communauté étudiée a montré que préfère penser à la production de connaissances en termes d'action émancipatrice et croit en l'évaluation comme un instrument important pour vous aider à décider ainsi dans le présent et construire un avenir qui s'inscrit dans ces possibilités.

Mots-clés: Sociologie de l'éducation, Politique de L'éducation, Évaluation de L'éducation, Emancipation, Règlement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- BIB** – Blocos Incompletos Balanceados
- BM** – Banco Mundial
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CF** – Constituição Federal
- CME/RM** – Conselho Municipal de Educação de Rolim de Moura
- ENC** – Exame Nacional de Cursos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- GPPGAE** – Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação
- FNDE** – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IEA** – International Educational Assessment
- IFES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização de Cooperação de Desempenho Econômico
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OREALC** – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
- PCNS** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PQE** - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
- PREAL** – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SAREM – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEMECEL – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Rolim de Moura / RO

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará

TCT – Teoria Clássica dos Testes

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

UF – Unidades da Federação

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Frequência de respondentes por escola	Pág. 181
TABELA 2 – Frequência de respondentes por sexo	Pág. 182
TABELA 3 – Frequência de respondentes por idade	Pág. 182
TABELA 4 – Frequência de respondentes distribuídos por categorias profissionais	Pág. 182
TABELA 5 – Frequência de respondentes distribuídos por tempo de exercício na função	Pág. 183
TABELA 6 – Frequência de respondentes distribuídos por nível de ensino conforme atuação profissional	Pág. 184
TABELA 7 – Frequência de respondentes distribuídos por nível de escolarização	Pág. 185
TABELA 7.1 – Distribuição do grau de escolaridade por modalidade de ensino	Pág. 185
TABELA 8 – Concepções de avaliação educacional expressas pela comunidade	Pág. 187
TABELA 9 – Eixos norteadores de um programa de avaliação educacional	Pág. 188
QUADRO 1 – Objetivos propostos para um programa de avaliação educacional	Pág. 193
TABELA 10 – Média das concepções de avaliação	Pág. 195
TABELA 11 – Classificação das concepções de avaliação	Pág. 195
TABELA 12 – Média dos enfoques de avaliação	Pág. 196
TABELA 13 – Classificação dos enfoques de avaliação	Pág. 196
TABELA 14 – Média dos objetivos fixados e sua classificação	Pág. 198
TABELA 15 – Quanto à metodologia dos trabalhos em grupo	Pág. 199
TABELA 16 – Rendimento da metodologia dos trabalhos em grupo	Pág. 200
TABELA 17 – Resultado das discussões em grupo	Pág. 200
TABELA 18 – Adequação das questões à sua realidade local	Pág. 201
TABELA 19 – Estatística descritiva quanto ao número de casos válidos e inválidos sobre a satisfação	Pág. 201
TABELA 20 – Instalações físicas do evento	Pág. 201
TABELA 21 – Materiais e equipamentos do evento	Pág. 202

TABELA 22 – Recepção do evento	Pág. 202
TABELA 23 – Equipe de apoio ao evento	Pág. 202
TABELA 24 – Adequação da carga horária das atividades	Pág. 202
TABELA 25 – Café da manhã	Pág. 203
TABELA 26 – Almoço	Pág. 203
TABELA 27 – Lanche	Pág. 203
TABELA 28 – Opinião pessoal sobre o fórum	Pág. 203
TABELA 29 – Principais aspectos ressaltados nos debates	Pág. 205

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Pág. 17
2 A ORIGEM DO PROBLEMA: PROVOCAÇÕES E INQUIETAÇÕES	Pág. 22
2.1 Considerações sobre o problema	Pág. 22
2.1.1 Globalização, Estado e Políticas Educacionais	Pág. 25
2.1.2 Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil: a centralidade da avaliação	Pág. 34
2.1.3 Avaliação de sistemas educacionais	Pág. 42
2.1.4 Avaliação de sistemas educacionais no Brasil	Pág. 46
2.2 Considerações sobre o objeto	Pág. 57
2.2.1 Matrizes epistemológicas da avaliação educacional	Pág. 58
2.2.2 A evolução do campo teórico da avaliação	Pág. 66
2.2.3 Diferentes enfoques da avaliação	Pág. 74
3 A BUSCA POR RESPOSTAS: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA RACIONALIDADE TEÓRICA	Pág. 82
3.1 Referencial teórico: pontos de apoio para uma caminhada segura	Pág. 82
3.1.1 A metamorfose: da ciência moderna a uma ciência pós-moderna	Pág. 83
3.1.1.1 A crise do paradigma da modernidade	Pág. 89
3.1.1.2 A emergência do novo paradigma	Pág. 94
3.1.1.3 A dupla ruptura epistemológica: suas condições teóricas e sociais	Pág. 97
3.2 Boaventura de Sousa Santos e o paradigma emergente das Ciências Sociais	Pág. 102
3.2.1 Entre a regulação e a emancipação	Pág. 104
3.2.2 Subjetividade, cidadania e emancipação	Pág. 113

3.2.3 A racionalidade cosmopolita contra a razão indolente	Pág. 117
3.2.3.1 A sociologia das ausências	Pág. 118
3.2.3.2 A sociologia das emergências	Pág. 122
3.2.3.3 O trabalho de tradução	Pág. 126
3.3 Almerindo Janela Afonso e o campo da Sociologia da Avaliação	Pág. 130
3.3.1 Sobre as funções da avaliação	Pág. 136
3.3.2 Avaliação e os modelos de responsabilização	Pág. 139
3.3.3 O estado avaliador	Pág. 142
3.4 – Em busca da síntese: um caminho que se constrói em conjunto	Pág. 143
3.4.1 – O campo	Pág. 145
3.4.2 – O objeto	Pág. 161
4 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS, CONSTRUÍDOS E SINALIZADOS	Pág. 172
4.1 Os caminhos percorridos	Pág. 172
4.2 Os caminhos construídos	Pág. 179
4.2.1 Sobre as audiências escolares	Pág. 180
4.2.2 Perfil da comunidade escolar	Pág. 181
4.3 As respostas construídas	Pág. 186
4.3.1 Sobre o I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura	Pág. 190
4.3.2 Princípios reguladores para avaliação educacional no município	Pág. 193
4.3.3 A avaliação do Fórum	Pág. 198
4.4 Os caminhos sinalizados	Pág. 204
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Pág. 214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 220
ANEXOS	Pág. 229

1 INTRODUÇÃO

A temática deste estudo, referenciada no contexto da sociologia crítica¹, se situa no vasto campo da Sociologia da Educação, mais especificamente no campo da Sociologia das Políticas Educacionais, que segundo A. J. Afonso abre caminhos para focalizarmos uma Sociologia da Avaliação, a qual:

[...] deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo (...) que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as reformas de provisão da educação a nível nacional. (AFONSO, 2000).

Dessa forma, são delimitadas duas abordagens importantes no campo da sociologia da avaliação: uma que se refere ao estudo das práticas avaliativas que apóiam a aprendizagem do aluno e a certificação escolar; e outra que diz respeito à problematização das práticas avaliativas como formas de prestação de contas (accountability) aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo. A sociologia da avaliação incumbe-se, também, de problematizar as relações da avaliação com os processos de mudança social, discutir a sua utilização como suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação em diferentes níveis sociais e institucionais. Assim, o autor trata de uma sociologia implícita da avaliação, a qual traduz um conjunto de referências e análises dispersas e fragmentadas em trabalhos cujo objeto genérico é a educação escolar, e uma sociologia explícita da avaliação constituída como resultado de esforços teóricos e empíricos intencionalmente estruturados em torno da avaliação como objeto de investigação.

A. J. Afonso destaca ainda a necessária relação entre o eixo diacrônico e sincrônico na construção do campo da sociologia da avaliação. O autor

¹ Segundo Almerindo Janela Afonso, uma atitude referenciada na sociologia crítica não se limita à desconstrução analítica das políticas educacionais ou a desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, simultaneamente, um compromisso ético e político explícito procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a objetividade pretendida pela prática científica e a politicidade inerente a toda ação humana.

considera o eixo diacrônico como o estudo que descreve os fatores que presidiram a evolução da avaliação educacional ao longo do tempo, isto é, não se pode deixar de remeter aos diversos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que, ao longo do tempo, condicionaram as escolhas de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação. Já o eixo sincrônico é o estudo da avaliação educacional como vetor estruturante de políticas públicas considerando, simultaneamente, as mudanças nas formas de regulação social que atualizam as funções da avaliação, ou seja, um estudo simultâneo entre avaliação e regulação que atualizam as funções da própria avaliação.

É neste sentido, o da construção de um campo teórico para uma sociologia da avaliação, e com o intuito de intensificar os estudos desse campo, que esta tese resgata a defesa de A. J. Afonso quanto às potencialidades da avaliação como dispositivo emancipatório, já que ela tem possibilidades de promover a concretização efetiva de direitos sociais e culturais.

Situada no campo da sociologia explícita da avaliação e respeitando o eixo diacrônico e sincrônico para o estudo sociológico deste objeto de investigação, esta tese volta-se para a última década do século XX, verificando o quanto ela foi rica em avaliações de larga escala nos vários níveis da administração governamental. Isso porque, com a reforma educacional da década de 1990, conceitos como descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar foram incorporados à rotina da escola e ao atual papel reservado à educação brasileira. Assim, a gestão de sistemas educacionais e de unidades de ensino incorpora uma proposta de descentralização de ações que passa a demandar mecanismos de controle social sobre as ações e investimentos públicos em educação. Esses mecanismos fortalecem as políticas educacionais de avaliação de sistemas e instituições. Surge daí o interesse em compreender como se relacionam as políticas de avaliação educacional e as instâncias de participação da comunidade escolar, tendo como perspectiva a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas regulatórias.

Então, devemos nos perguntar: qual o impacto dessas avaliações? Ou melhor, diante de todo o impacto causado pela avaliação no contexto educacional das últimas décadas, como ela está contribuindo para o processo

de emancipação social e política do cidadão? Ou ainda, das esferas federal, estadual e municipal que implantaram uma política de avaliação educacional de seus sistemas, qual delas tem garantido efetiva participação social nos processos de tomada de decisão sobre seus programas avaliativos, constituindo um exercício real de cidadania emancipatória?

Diante dessas preocupações, um problema se apresenta e surgem as seguintes indagações: é possível desenvolver práticas sociais emancipatórias no seio de estruturas regulatórias no que concerne à avaliação de sistemas educacionais? Mais especificamente no processo de regulamentação jurídico-político da avaliação educacional do município de Rolim de Moura/RO, existem práticas sociais e políticas que contribuam e desenvolvam ações de cidadania emancipatória dos sujeitos envolvidos?

Logo, esta pesquisa se materializa, tendo como campo de estudo o Sistema Municipal de Educação de Rolim de Moura – município situado no interior de Rondônia, na região Norte do país. O estado de Rondônia compõe a Amazônia Legal Brasileira, tendo como limites os estados do Mato Grosso, Amazonas e Acre, além da fronteira internacional com a Bolívia.

Atualmente, Rolim de Moura e outros municípios da região estão organizando seus sistemas municipais de ensino, criando e estruturando seus conselhos municipais de educação, possibilitando a implantação de práticas mais participativas e democráticas no interior da escola e do sistema. Esses fenômenos fazem com que os principais sujeitos envolvidos com a prática educacional anseiem pela implantação da gestão democrática e de mecanismos que garantam o acesso e a permanência à escola e ao conhecimento. Na esteira desses desafios, segue-se o da expansão da rede pública de escolas, principalmente no que concerne ao atendimento de uma demanda crescente pela Educação Infantil, e ao Ensino Fundamental, expandido para nove anos de duração a partir da Lei Nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

Sendo assim, o objetivo principal da pesquisa é identificar no processo de regulamentação da avaliação educacional, no município de Rolim de Moura, práticas de participação da comunidade escolar que propiciem a ação social e política emancipatória dos sujeitos envolvidos. E como objetivos específicos da pesquisa destacam-se:

- Descrever as ações participativas empreendidas pelo município no processo de regulamentação da política de avaliação da educação e os resultados gerados por elas;
- Verificar, nas ações empreendidas, uma possível natureza investigativa e epistemológica da avaliação educacional que leve à emancipação social dos sujeitos nela envolvidos.

Sobre a metodologia da pesquisa, essa se situa na abordagem da pesquisa educacional qualitativa, observando aspectos da Pesquisa Participante por meio de procedimentos como a observação participante, a aplicação de questionários e a análise documental de fontes primárias e secundárias.

Construindo uma racionalidade epistemológica que acompanha o pensamento de Boaventura de Sousa Santos e Almerindo Janela Afonso, este estudo busca evidenciar uma natureza investigativa emancipatória à avaliação, imputando a ela uma função social, política e pedagógica oriunda de uma prática regulatória com finalidade emancipatória. Os estudos teóricos e análises desenvolvidas pela pesquisa pautam-se em conceitos básicos como regulação e emancipação, respeitando o processo que B. S. Santos denomina como dupla ruptura epistemológica para a construção de um conhecimento prudente para uma vida decente. Entendida dessa forma, a avaliação educacional pode representar, além das funções já conhecidas e reconhecidas, uma maneira de produção de conhecimentos que parte de uma prática social regulatória com fins emancipatórios.

Ao abordar a temática da avaliação educacional a tese se organiza em quatro seções. A primeira delas intitulada “A origem do problema: provocações e inquietações” apresenta o problema investigativo trazendo informação de caráter histórico sobre a globalização, a crise do Estado-nação e a redefinição do papel do Estado e as reformas educacionais. Além desses assuntos aborda o surgimento da avaliação de processos educacionais, instituições e sistemas de ensino no contexto das políticas educacionais, apresentando sucintamente o campo teórico da avaliação educacional.

A seção dois – “A busca por respostas: caminhos epistemológicos para a construção da racionalidade teórica” – traz a revisão bibliográfica e apresenta os autores que serviram de base teórica para o estudo. Essa seção faz o entrecruzamento do pensamento dos autores principais a fim de se construir uma racionalidade teórica e epistemológica de sustentação da tese.

Sobre “A pesquisa: caminhos percorridos, construídos e sinalizados” constitui-se a seção três. Essa apresenta a historicidade do projeto e seu desenvolvimento, os resultados alcançados, as evidências coletadas e análises realizadas. Nela, os dados são apresentados e analisados apontando caminhos que despontam por meio dos achados da pesquisa.

A seção quatro trata das considerações finais culminando o texto com as possibilidades de respostas que foram encontradas pelo caminho investigativo.

Por fim, e parafraseando Sobrinho (2003), esperamos que esta tese possa alimentar as discussões e debates sobre as funções da avaliação, acrescentando elementos de compreensão que fortaleçam nossos compromissos sociais com a educação. Esperamos ainda que ela, para além de um simples trabalho acadêmico, seja um instrumento conceitual que dê mais consistência epistemológica e ética às nossas práticas acadêmicas e ações políticas.

2 A ORIGEM DO PROBLEMA: PROVOCAÇÕES E INQUIETAÇÕES

A primeira seção tem como propriedade a contextualização do problema e do objeto de investigação que principia este estudo. Sua função é constituir um marco temporal e epistemológico, através de revisão bibliográfica, que apresente e justifique a problemática estudada com informações históricas sobre a avaliação educacional, à luz dos processos de globalização econômica e política e as recentes transformações do Estado e da educação.

Tal seção se organiza em duas partes. A primeira delas se refere ao problema investigativo e tem sua estrutura constituída por três itens, assim distribuídos quanto aos seus conteúdos: (i) globalização, Estado e políticas educacionais; (ii) reforma do Estado e política educacional no Brasil; (iii) Avaliação de sistemas educacionais. A segunda parte da seção se refere ao objeto de investigação que é a avaliação educacional propriamente dita. Nela, encontram-se os seguintes itens: (i) a evolução do campo teórico da avaliação; (ii) a avaliação educacional no Brasil e (iii) os diferentes enfoques da avaliação.

2.1 Considerações sobre o problema

O movimento mundial de redefinição das políticas educacionais, iniciado na Europa e nos Estados Unidos, na década de 1980, e disseminado por vários países até os dias de hoje, vem na esteira de um movimento mais amplo de propostas de reforma, colocando em xeque vários paradigmas, principalmente aqueles que sustentavam a organização e o funcionamento do Estado.

A recessão e a estagnação das taxas de crescimento no mundo todo, a partir da década de 1970, impulsionaram os questionamentos em relação ao modelo econômico do Estado do Bem-Estar Social² e cederam espaço para

² Para saber mais sobre as teorias do Welfare State, ou Estado do Bem-Estar Social, consulte os autores: Arrecht, 1995; Esping-Andersen, 1991, 1995 e Rosanvallon, 1997.

que iniciativas de reforma sobre seu papel e função fossem colocadas em prática. Nesse contexto, a avaliação surge como um mecanismo balizador da racionalização orçamentária, indicando para os Estados, na área da educação, a necessidade e o direcionamento dos investimentos públicos. Logo, uma razão que elevou a avaliação à categoria de eixo central das políticas educacionais contemporâneas foi a necessidade de racionalizar a aplicação dos recursos públicos e estabelecer parâmetros para a qualidade na educação.

O acirramento da competição mundial pela liderança do mercado globalizado suscitou a preocupação em relação à qualidade da educação pública e apontou questionamentos sobre a necessidade de melhorar o ensino,

Arretche (1995), sobre as teorias explicativas do Welfare State, apresenta as causas de sua emergência como modelo de Estado, que se explicam por fatores de ordem econômica e política. Assim o Welfare State surge: (a) pelas mudanças decorrentes do processo de industrialização com a divisão do mundo do trabalho; (b) como respostas às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista; (c) como fruto da expansão progressiva de direitos com vistas à promoção de políticas sociais que favoreçam a igualdade política e cessem as diferenças sociais; (d) como resultado de um acordo entre capital e trabalho organizado no sentido de que o processo de acumulação do capitalismo gera uma demanda pelas políticas sociais e essas, por sua vez, garantem a acumulação do capital, a reprodução da força de trabalho e a legitimação social, e (e) o resultado de configurações históricas particulares de estruturas estatais e instituições políticas. A autora também esclarece que há uma distinção entre as causas diretas da origem e/ou “emergência” das razões da expansão ou desenvolvimento do *welfare state*.

Esping-Andersen (1995) afirma que o *welfare state* representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política. O autor ressalta o fato de que a criação do *welfare state* foi além das limitadas preocupações com política social, mas teve em seu bojo um interesse de integração social e abolição das diferenças de classe, o incremento da solidariedade e da cidadania. Seu conceito é de que além da cidadania social deve haver garantia de direitos sociais no *welfare state*. Sobre as três economias políticas do Welfare State, Esping-Andersen (1991) cita três regimes históricos: (a) regime social-democrata; (b) regime ou modelo conservador, e (c) regime ou modelo liberal, decorrentes de diferentes condições políticas para sua “emergência” e desenvolvimento. Faz questão de acentuar que não há tipos “puros” de regime de *welfare state*, mas que tal separação se dá pela qualidade dos direitos sociais, pela estratificação social e pelo relacionamento entre Estado, mercado e família.

Segundo Rosanvallon (1997), o *Estado-providência* tem função de redistribuição de renda, de regulamentação das relações sociais e de responsabilização por certos serviços coletivos, ou seja, cabe ao Estado garantir a igualdade e o bem-estar coletivo. Para ele, o desenvolvimento histórico do Estado-providência não pode ser entendido nem como uma tentativa de substituir o socialismo, ou como um meio termo entre o socialismo e o capitalismo, nem como uma forma de compensar os efeitos econômicos e sociais advindos do capitalismo. Para Rosanvallon, o Estado-providência moderno, desenvolvido no século XX, é uma extensão e aprofundamento ou radicalização do Estado-protetor “clássico”, que tem por função proteger a vida e a propriedade, ou seja, o Estado moderno é uma forma política específica ligada à produção de segurança e à redução da incerteza. A ideia de Estado, segundo ele, está essencialmente associada ao reconhecimento dos direitos do indivíduo à proteção, portanto, indivíduo e Estado “nascem” do mesmo movimento e um não pode existir sem o outro.

visando à preparação adequada dos jovens para ingresso no mercado de trabalho. Essa perspectiva de melhorar a qualidade da educação pública configura-se como outra importante razão para a crescente valorização em torno da avaliação educacional.

Analisando as dimensões que a avaliação adquiriu nas últimas décadas, Sobrinho (2003) a enfatiza como sendo uma questão de Estado, tal sua centralidade no contexto das recentes reformas estatais. Já Afonso (2000) observa que o desenvolvimento das políticas de avaliação no mundo todo tem uma trajetória semelhante, caracterizada por um padrão de iniciativas estatais que objetiva controlar os processos avaliativos por meio da uniformização de estilos, práticas e objetivos.

O Brasil dos anos de 1990 não fugiu desta tendência. Embora as atividades de avaliação educacional, em nosso país, ainda sejam escassas, a temática foi impulsionada pelo Ministério da Educação na última década do século XX, período no qual foi criado e implantado o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Como uma política nacional de avaliação educacional, o SAEB vem se firmando como parâmetro de referência para a formulação de políticas de avaliação educacional de estados e municípios.

Contudo, é inquietante saber que muitas destas políticas educacionais de avaliação são pensadas e formuladas à revelia da maior parte dos profissionais que atuam nos sistemas educacionais. Aqueles, em sua maioria, desconhecem os princípios norteadores de tais políticas, restando-lhes amargar a imputação, nem sempre justa, da culpa pelo fracasso dos resultados verificados. Nessa perspectiva, perdem-se as dimensões política e pedagógica da avaliação em detrimento da dimensão técnica. Com isso, especialistas, professores, alunos e comunidade educacional, em geral, deixam de ser sujeitos da avaliação para serem objetos de avaliação. Surge, então, um problema motivado pelo interesse em compreender as relações das políticas de avaliação educacional com as instâncias de participação da comunidade escolar, numa perspectiva de produção de conhecimentos que elevem as ações avaliativas a práticas emancipatórias, ainda que no cerne de estruturas regulatórias. Os caminhos percorridos a seguir constroem uma trajetória teórico-conceitual na busca pelas respostas dessas indagações.

2.1.1 Globalização, Estado e políticas educacionais

Em meio às vertiginosas mudanças do planeta, o século XXI desponta diferente de tudo o que a humanidade conhecia até então. Por isso, o limiar do milênio pressupõe desafios de toda ordem para a imaginação, a criatividade e a inovação humanas. O final do século XX, mais especificamente as três últimas décadas, vivenciou mudanças inéditas de ampla magnitude, que transformam estruturalmente o mundo.

Assim, o mundo se converte num lugar muito mais complexo do que no passado, e essa complexidade reduziu as condições de previsibilidade, fazendo com que a incerteza se apoderasse da história (MORIN, 1991). Essa nova perspectiva traz consigo a necessidade de novas ferramentas para investigar a instável complexidade do mundo, que se organiza por meio de “estruturas dissipativas de final aberto”. Portanto, o futuro será definido por opções feitas pelos próprios homens (PRIGOGINE, 1988).

No campo do conhecimento, importantes rupturas epistemológicas frutificam em razão de múltiplas inovações na área técnico-científica, abrindo caminhos para o desenvolvimento de áreas como a microtecnologia, a biotecnologia, as telecomunicações avançadas e em tempo real, a informática, entre outras. Também novas linhas de trabalho, relativas à produção de materiais que substituem as matérias-primas, evoluíram a partir das inovações técnico-científicas.

Somadas a essas inovações, as áreas relativas às economias básicas se reconfiguram em consequência das novas tecnologias aplicadas ao processo de produção de bens e serviços, as quais transformam a vida cotidiana e as estruturas do capitalismo. Tal fenômeno se agrava devido às substanciais transformações geopolíticas ainda em curso, e trazem para o contexto das interrelações mundiais a internacionalização da economia e da política, que passa a organizar o mundo em grandes blocos econômicos (KLIKSBERG, 2001).

Esse processo, que Verza (2000) descreve como globalização do capital, apresenta-se como ações de caráter global que, no decorrer de seu desenvolvimento, acentuam a presença nos distintos espaços mundiais e

expressam diferentes faces de uma realidade cada vez mais complexa e planetária. Durante tal processo, intensificam-se as múltiplas conexões entre governos e diferentes nações, interligam-se o público e o privado, os mercados e as distintas culturas, configurando-se um sistema mundial que resulta da interdependência da produção, das finanças e dos serviços.

Sobre este fenômeno, o autor apresenta três metáforas que traduzem o avanço intenso e complexo da globalização do capital. A primeira delas é a da *fábrica global*. Nela, os processos produtivos se dão em nível mundial, mediante um sistema de grandes empresas conectadas entre si, impulsionadas pelos avançados conhecimentos técnico-científicos aplicados ao processo produtivo. Na “fábrica global”, os recursos da informática agilizam os processos administrativos através de uma dinâmica comunicacional incessante.

A segunda metáfora é a da *Torre de Babel*, a partir da qual se manifestam as inseguranças e perplexidades do homem, frente à rapidez surpreendente das mudanças. E, por fim, a terceira metáfora, a da *Aldeia global*. Esta aldeia forma um mundo conectado e complexo, movimentado continuamente pela rapidez da comunicação e pelo entrelaçamento das múltiplas redes de informação.

Contudo, a globalização não implica mudanças somente nos processos produtivos, mas repercute, sobretudo, na soberania e autonomia do Estado-nação. Ela é, portanto, um fenômeno econômico e político-social, gerador da interdependência entre os Estados. Os capitais nacionais se transnacionalizam, livrando-se da tutela do Estado nacional. Esse, por sua vez, vai perdendo a força reguladora da economia.

O que vemos, neste interím, é o mercado tomar o poder, sobrepujando-se à soberania do Estado. Outros fatores limitadores do poder do Estado nacional são as leis e organizações supranacionais, que têm poder para intervir no espaço territorial. Assim, o Estado tem suas funções reduzidas, ficando responsável por prover a ordem pública e outros serviços essenciais para a reprodução da sociedade civil. A humanidade se vê, então, frente a uma crise do Estado-nação, principal instituição em que repousa um projeto de modernidade.

Afonso (2003), inspirado nos conceitos de Bourdieu³, diz que o projeto de modernidade construído em torno do Estado, como produto histórico da conquista e do monopólio da violência física legítima, pôde contar com a escola – uma das instituições centrais no exercício da violência simbólica –, para submeter todas as identidades dispersas em torno de um ideário político e cultural ao qual se haveria de chamar nação.

Por essa razão, o binômio Estado-nação se coloca em uma posição central na análise das políticas educacionais. Para Afonso (2003), faz-se necessário para tal análise referenciarmos-nos pelas teorias do Estado, considerando os condicionantes do contexto de globalização e transnacionalização do capitalismo. Porém, dada à desnacionalização do Estado, o autor evoca uma questão relevante quanto ao real sentido de se convocar teorias que se baseiem nos pressupostos do Estado-nação, cuja capacidade explicativa supõe a existência de uma grande autonomia de decisão do poder político numa determinada configuração territorial. Isso, porque o autor entende que esta autonomia é relativa, já que é resultante das relações complexas e contraditórias entre as classes sociais dominantes e dominadas, entre os atores coletivos e os movimentos sociais.

Para responder a esta inquietação, Afonso (2003) recorre aos estudos de Santos (1998), uma vez que para este autor, o processo de descentramento do Estado nacional, que se dá por meio do declínio de seu poder regulatório, tornam obsoletas as teorias do Estado, tanto de origem liberal quanto marxista.

O ponto de vista defendido por Santos (1998) é de que as teorias pluralistas, que pretendem justificar as ações do Estado a partir de uma perspectiva neutra sobre uma suposta vontade geral, estão desacreditadas como instrumento analítico no campo das ciências sociais. Além disso, o autor diz que as teorias marxistas, que nem sempre se distanciam do determinismo classista na concepção da ação do Estado, não apenas se tornaram gradualmente incapazes de explicar a relação desse com os novos movimentos sociais, como acabaram por promover explicações sobre as mudanças sociais que culminaram em justificativas de desmobilização e descompromisso político. Mesmo as teorias neomarxistas – as quais

³ BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

demonstram bastante capacidade interpretativa para explicar o compromisso com a acumulação capitalista, a permeabilidade conjuntural em relação às lutas sociais e ao processo de legitimação democrático –, também tendem a ficar relativamente anacrônicas, devido à erosão do Estado-providência e à eficácia de todo trabalho de inculcação simbólica que a globalização neoliberal consegue impor.

Frente à esta inquietação, Afonso (2003) coloca a necessidade urgente de se encontrar teorias que superem os déficits existentes e expliquem a redefinição do papel do Estado e sua re colocação perante as novas e múltiplas condicionantes emergentes da atual reestruturação do capitalismo a nível global. Para esse caso, as possibilidades são experimentais e as teorias exploratórias.

Uma dessas possibilidades está expressa no pensamento de Held (1995)⁴, trazido ao debate por Afonso (2003). Para Held (1995), numa época em que coexistem múltiplos centros de poder e sistemas de autoridade, é necessário renovar as bases da política e da teoria democrática. O autor entende que o conceito de poder legítimo ou autoridade deve ser separado do Estado e dos limites rígidos das fronteiras nacionais e relocalizado no âmbito da nova configuração internacional da vida política. Essa, agora, moldada e organizada para um novo “direito democrático cosmopolita” ou para uma “democracia cosmopolita internacional”. Isso não implica abandonar o Estado moderno, mas sim concebê-lo como elemento de um contexto mais amplo de condições, relações e associações políticas.

Para Afonso (2003), a perspectiva de Held (1995) é compatível com a de Santos (1998), esse que afirma que sob a designação de Estado, emerge uma nova organização política mais vasta, na qual ele mesmo é articulador e integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações, em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais. Afonso (2003) conclui que este enunciado amplo tem a vantagem de permitir a integração das alterações em curso no papel do Estado, além de manter seu protagonismo; mesmo estando em debate a centralidade, a responsabilidade e

⁴ HELD, David. **Democracy and the global order: from the modern state to cosmopolitan governance**. Cambridge: Polity Press, 1995.

a visibilidade social. Disso não independe o fato do Estado transferir responsabilidades e funções a novos atores sociais e induzir novas representações e concepções sobre o bem comum e o espaço público, os quais pretendem legitimar este descentramento. A promoção dos quase-mercados e as relações com o terceiro setor são dois exemplos pragmáticos desta perspectiva⁵. Além disso, sua contribuição parece residir no fato de que os valores do domínio público possam ser reatualizados num novo contexto, servindo para reconvocar a comunidade a protagonizar uma nova proposta de regulação social, capaz de repor a equação entre regulação social e emancipação social.

Considerando, ainda, que a refundação democrática do terceiro setor poderia assumir os valores que subjazem ao princípio da comunidade (cooperação, solidariedade, participação, transparência, democracia interna etc.), Santos (1999) problematiza a criação de um “espaço público não-estatal”. Neste espaço, os caminhos de uma política progressista desenham-se na “busca de uma articulação virtuosa entre a lógica da reciprocidade própria do princípio da comunidade e a lógica da cidadania, própria do princípio do Estado” (SANTOS, 1999, p. 47).

A essa altura, Afonso (2003, p. 40) questiona até que ponto as políticas educacionais podem favorecer novas articulações com a comunidade, que sejam referenciáveis ao debate da reinvenção solidária e participativa do Estado.

Poder-se-ão desenvolver projectos que se inscrevam na agenda acima sinalizada, pressupondo, por exemplo, a construção de *políticas educacionais locais* que não deixem de ser políticas públicas, embora já não referenciadas

⁵ Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado. Surgem, assim, os designados quase-mercados que põem em evidência o carácter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação. É assim, uma espécie de híbrido público/privado, Estado/mercado. O terceiro setor é uma designação que vem ganhando protagonismo nesta cena, porque parece poder constituir-se como alternativa viável para uma “reinvenção solidária do Estado”, como designa B.S. Santos. E pode ser definido por uma designação que pretende dar conta do vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, i.e., organizações sociais que, sendo privadas, não visam o lucro e, sendo animadas por interesses públicos ou coletivos, não são estatais. Entre tais organizações, podem-se destacar cooperativas, associações não lucrativas, organizações não-governamentais, organizações de voluntariado, organizações comunitárias ou de base etc.

exclusivamente ao Estado? Como pensar uma política educacional por referência a um *novo espaço público* (não-estatal) que continue a incluir de forma privilegiada o Estado (e os valores do domínio público), mas que já não se pode equacionar sem a *comunidade* (e os valores que esta pressupõe), sem esquecer também o papel dos novos movimentos sociais?

Em busca de respostas, o autor vislumbra perspectivas analíticas crescentes na literatura de influência francófona, as quais procuram equacionar as políticas educacionais atuais por referência à ideia de um “bem comum local”. Essa ideia se traduziria na conciliação entre o interesse público representado pelo Estado, e os interesses privados representados pela família e outras instituições, serviços e atores locais. E encontra em Barroso (1998 a)⁶ uma forma de viabilizar esse compromisso por um “bem comum local” por meio das medidas de territorialização e parcerias sócio-educativas, que devam constituir um processo de contratualização que coresponsabilize diversos organismos e entidades na concretização de interesses comuns, no quadro de desenvolvimento de uma política educativa local.

Entretanto, a perspectiva de Afonso (2003) é de que além da ideia de construção de um “bem comum local” ser problemática, é também necessário discutir em profundidade a valorização das redes e/ou parcerias entre atores coletivos e o Estado. Embora traduzam uma das alternativas mais inovadoras e interessantes das atuais políticas educacionais, estas parcerias também escondem uma nova forma de legitimação do poder do Estado, num contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, a crise de legitimação do Estado capitalista democrático não tem sido mais acentuada, porque a assunção do seu novo papel articulador permite desviar a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos atores coletivos não-estatais. Esses, quando elevados à condição de parceiros, assumem uma importante parcela de responsabilidade na consecução de objetivos públicos, que antes recaía exclusivamente sobre o Estado. Talvez por isso as parcerias na elaboração e implantação das políticas públicas e educacionais signifiquem a reatualização em novos moldes do poder

⁶ BARROSO, João. **Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública.** Colóquio Educação e Sociedade, n. 4, p. 32-58, 1998 a.

de regulação do Estado, contribuindo para a substituição da noção de governo para a de governança.

Para equacionar a relação da globalização com a educação, duas propostas teóricas podem ser convocadas. Para isso, é fundamental a contribuição de Dale (2004), que coloca em pauta a perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial e a agenda globalmente estruturada para a educação.

Ainda segundo Dale (2004), a perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial tenta demonstrar que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma “cultura educacional mundial comum”. Essa se traduz num conjunto de recursos imateriais disponíveis, patrulhados por uma comunidade internacional mundial composta por Estados-nação autônomos, os quais tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas, reproduzindo certo “isomorfismo educacional”.

A influência da referida comunidade internacional (UNESCO, Banco Mundial, OCDE etc.) é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias Organizacionais e curriculares do que os fatores internos a cada um dos diferentes Estados-nação. Dale (2004) enfatiza que o argumento central dos institucionalistas do sistema mundial é que as instituições nacionais, inclusive o Estado, não se desenvolvem autonomamente, sendo essencialmente modeladas no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante.

A segunda perspectiva considera que as políticas educacionais encontram uma explicação mais consistente na hipótese da existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Essa perspectiva enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como conjunto de forças econômicas que operam supra e transnacionalmente e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros.

Apesar de defenderem pressupostos bastante diferentes, ambas as perspectivas partilham a ênfase em fatores supranacionais e seus papéis na configuração das políticas de educação nacional. Dale (2004) as distingue

apontando que, para a perspectiva institucionalista, os valores e a ideologia que modelam a “cultura educacional mundial comum” são tão determinantes que se sobrepõem aos fatores nacionais, assim desvalorizando a especificidade desses e sua contribuição. Já para a perspectiva da “agenda globalmente estruturada para a educação”, o que está em causa é a manutenção e reprodução do sistema econômico capitalista e a posição hegemônica que detêm, nele, os Estados mais poderosos. Isso, no entanto, não impede que se analisem as especificidades dos processos nacionais na procura de suas articulações com as dinâmicas transnacionais e globais.

Na perspectiva da “agenda globalmente estruturada para a educação”, a discussão da educação, enquanto variável dependente remete a uma série de questões que vão muito além da identificação do “mandato”, ou seja, daquilo que é considerado desejável que os sistemas educativos realizem.

O fundamental neste debate é verificar como a natureza mutável da economia capitalista, que constitui a força principal da globalização, afeta os sistemas educativos, considerando que há efeitos de mediação que se produzem nacionalmente e não são completamente independentes do lugar e da situação de cada país em relação a essa mesma economia global.

Considerando esses e outros fatores, alguns trabalhos recentes, como o de Teodoro (2001), propõem a designação de “globalização de baixa intensidade” para sinalizar a mediação dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas educacionais, chamando a atenção para o fato de que a educação parece estar resistindo mais ao impacto da globalização, i.e., de que os efeitos neste campo não parecem ser tão diretos e profundos como em outros setores.

Mesmo quando a reconfiguração do papel do Estado passa pelas condicionantes inerentes à cedência voluntária de parcelas de soberania nacional através da integração em instâncias supranacionais de caráter nacional, não implica homogeneização de políticas e orientações educativas. A esse propósito, Afonso (2003) destaca os estudos da *Sociologia das Políticas Educacionais* que, ao buscarem dar conta da permanência de especificidades nacionais, apontam para a existência de decisões extremamente ambíguas e heterogêneas. Além disso, demonstram que, se por um lado, na política econômica do período de 1985 a 1995 – que corresponde ao período de

integração europeia –, foram adotadas orientações inequivocadamente neoliberais, por outro, na política educativa, foi possível tomar decisões em relativo contraciclo com essa ideologia. Em alguns casos, como o do Ensino Fundamental, chegaram a ser tomadas decisões congruentes com a expansão de direitos referenciáveis ao modelo do Estado-providência.

Com a aceleração da globalização econômica e com as mudanças do papel do Estado, verificam-se alterações nas propriedades relativas àquilo que se espera que seja contribuição da educação. Enquanto no Estado-providência o contributo da educação visava à legitimação, atualmente, a prioridade é o processo de acumulação. O Estado atua, agora, tendo como objetivo a competitividade econômica, tornando-se Estado-competidor ou de competição.

Esta nova atuação do Estado mostra que o que está em causa é uma redefinição das prioridades relativas a cada um dos três problemas centrais que têm caracterizado o mandato para a educação nas sociedades capitalistas democráticas, e que são apontados por Dale (1998)⁷. Dos problemas mencionados, aparece, em primeiro lugar, o apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e do controle social; em terceiro lugar, está a legitimação do sistema. Para o autor, o modo como a educação apóia o processo de acumulação pode variar em função das dominâncias que configurem a atuação do Estado-competidor. Ainda segundo Dale (1998), esta atuação pode passar por uma forte intervenção do Estado na promoção da investigação e da inovação, para atender às necessidades do tecido produtivo, pela adoção de lógicas e mecanismos de mercado na educação para a reprodução de mão-de-obra especializada.

Contudo, Afonso (2003) considera que, se afastando da regra da universalização de direitos – como característica do modelo social-democrata de Estado-providência –, e rompendo com algumas conquistas relativas aos direitos culturais – os quais tiveram a sua própria tradução no que se refere às políticas educacionais –, o que se configura é a emergência de políticas sociais particularistas, que têm uma tradução específica para a educação ao privilegiarem a individualização e a dualização do sistema educativo como

⁷ DALE, Roger. Globalization: a new word for corporative education? In: SCHRIEWER, Jurgen (org.). **Discourse and comparative education**. Berlin: Peter Lang, 1998.

vetores de estratégias mais abrangentes para a redefinição da cidadania educativa. E afirma que, sob seu ponto de vista,

[...] essas estratégias, em que se assentam agora as políticas de diversificação e de hierarquização da oferta educativa pública, não deixam também de poder contribuir para escamotear velhas formas de indução discriminatória e classista, que parecem estar de novo a ser reintroduzidas no sistema educativo português, atribuindo exclusivamente à responsabilidade individual dos sujeitos as supostas escolhas e opções relativas aos seus percursos de escolarização e formação. (p. 44)

Surge, neste contexto, uma nova forma de atuação do Estado, esse designado por Neave (1998)⁸ como *Estado-avaliador*. A partir da visibilidade social e da importância política crescente que foi adquirindo ao longo da década de 1980, a avaliação transformou-se num dos eixos estruturantes das políticas educacionais, através da qual se procura compatibilizar exigências relativamente contraditórias. Tais exigências têm a ver com um relativo aumento do poder de regulação do Estado, e são aquelas que decorrem de uma lógica mais voltada para o mercado ou para a autorregulação institucional.

Se no que se refere aos sistemas educativos de países desenvolvidos, como Estados Unidos e Inglaterra, a avaliação foi essencial para a promoção dos quase-mercados, aquela também se mostrou uma estratégia útil ao nível mais geral das tentativas de transformação de valores próprios do domínio público. Sendo esse o espaço no qual se expressam os propósitos coletivos de uma dada sociedade, então devem-se preservar e atender a valores específicos como a igualdade, a justiça e a cidadania.

2.1.2 Reforma do Estado e política educacional no Brasil: a centralidade da avaliação

A crise do Estado, aguçada em 1973 com o choque do petróleo, atingiu, em momentos diferentes, o mundo todo; conseqüentemente, as propostas de reformar o Estado e a educação pública também. Tais reformas não aconteceram ao mesmo tempo e nem com a mesma intensidade nos países do

⁸ NEAVE, Guy. **The evaluative state reconsidered**. European Journal of Education, v. 33, n. 3, p. 265-284, 1998.

mundo. Por elas, foram dadas respostas diferentes para problemas semelhantes, sendo determinante a tradição administrativa, as regras do sistema político, o grau de centralização existente e a força do consenso pró Welfare State presente em cada nação.

Na América Latina, embora alguns países tenham iniciado suas reformas ainda na década de 1980, no Brasil, este movimento teve início somente nos anos 1990. As primeiras tentativas de adequar o país à agenda mundial de reforma do Estado tiveram origens na presidência de Fernando Collor de Mello, iniciada em 1990. Seu governo, segundo Vieira (2000), foi um marco histórico na tentativa de inserir o Brasil no quadro internacional de competitividade do processo de globalização. A proposta era a de um Estado que assumisse as tarefas de apoiar a transformação da estrutura produtiva e corrigisse os desequilíbrios sociais e regionais. Para tanto, foi necessário um novo padrão de intervenção na economia, o que demandou uma reforma no sistema tributário.

Na área da educação, embora o discurso governamental afirmasse que o ensino é um dos setores no qual a presença do estado é fundamental, e que caberia ao governo federal o papel de definir e coordenar o processo de formulação da política educacional, é perceptível, em seu conjunto, uma completa ausência de propostas concretas, prevalecendo a lógica do muito discurso e pouca ação. (MIRANDA, 2003, p. 192).

O que era para ser um mandato de quatro anos, após uma avalanche de denúncias de corrupção, ficou reduzido a apenas dois. Não resistindo ao desgaste causado pelas pressões populares e pela abertura de um processo de *impeachment* no Congresso Nacional, em 29 de dezembro de 1992, Collor renunciou à presidência da República. O cargo foi assumido pelo vice-presidente Itamar Franco.

Em relação à reforma do Estado, o fato mais significativo neste governo foi o Plano Real que, diferentemente dos planos adotados anteriormente, não se pautou em congelamento de preços e salários. Sua proposta básica orientou-se na contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações.

Na educação, os principais acontecimentos foram relacionados à mobilização. Isso se deu, primeiramente, com os debates sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, e depois, com a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a reforma do Estado entrou novamente na agenda nacional, dessa vez com mais força e importância. Para planejá-la, foi convidado o Prof. Luiz Carlos Bresser Pereira, o qual presidiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado justamente para esse fim⁹.

Diferentemente das propostas superficiais de reforma do Estado brasileiro do governo Collor, a reforma no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) foi mais ampla e profunda, definida como uma Reforma Gerencial executada em três dimensões: uma dimensão institucional-legal; uma dimensão cultural, baseada na mudança dos valores burocráticos para os gerenciais; e uma dimensão-gestão.

Esta reforma, segundo seus propositores, visava reforçar a governança, i.e., a capacidade de governo do Estado. Tal objetivo se daria pela transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e controle interno, para uma administração gerencial flexível e eficiente e para o atendimento da cidadania. Assim, buscou-se implantar, em meio ao povo brasileiro, a ideia de que a Reforma Gerencial era uma mudança cultural, com o objetivo de fortalecer a capacidade de gerir os serviços públicos, implicando uma mudança nas formas de gestão.

Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, o aparelho do Estado, enquanto máquina estatal, passou a ser constituído por quatro setores distintos:

- 1) Núcleo estratégico: corresponde ao governo, i.e., aos Poderes Legislativo e Judiciário, Ministério Público e Poder Executivo. É o setor que define leis e políticas públicas e cobra o seu cumprimento.
- 2) Atividades Exclusivas: é o setor que exerce serviços que só o Estado pode prestar, como “cobrança e fiscalização de impostos, polícia, previdência social

⁹ A existência do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado se deu de 1995 a 1998.

básica, serviço desemprego, fiscalização e cumprimento das normas sanitárias, serviço de trânsito, compra de serviços de saúde pelo Estado, controle do meio ambiente, subsídio à educação básica, serviço de emissão de passaportes etc”.

3) Serviços não exclusivos: é o setor no qual o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições deste setor não possuem o poder de Estado. Esse, contudo, está presente, porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde.

4) Produção de bens e serviços para o mercado: é a área de atuação das empresas.

A reforma do Estado no Brasil teve reflexos em todas as áreas da administração pública, inclusive na educação. O governo brasileiro, ao fundamentar a reforma educacional no país em conceitos como eficiência, qualidade, produtividade e efetividade, além de seguir uma tendência mundial hegemônica do neoliberalismo, passou a adotar teorias administrativas como princípio para as teorias pedagógicas, ao discutir a definição de novos referenciais administrativos e pedagógicos para a educação.

Segundo Machado (2003), a adoção do princípio de educação como serviço não exclusivo do Estado se enquadra nas propostas neoliberais de reforma do papel do Estado, com a redução dos gastos com políticas sociais. Embora esta terminologia não tenha sido utilizada pelo governo, a semelhança entre os eixos que sustentam as reformas permite-nos relacionar a implantação da lógica neoliberal com a reforma gerencial brasileira. Tal relação também foi percebida por Peroni (2003). A autora destaca que, tanto no período constituinte, como na primeira fase de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 e durante a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, o governo federal tinha um canal de diálogo com os setores organizados da educação, como associações científicas e sindicais. A partir de 1995, esse diálogo foi encerrado e o interlocutor do executivo, para a elaboração de suas políticas educacionais, foi o Instituto Herbert Levy, signatário de propostas que iam “ao encontro da mudança de eixo da política educacional apresentada na passagem dos anos 80 para os 90, cuja lógica passou a ser a da produtividade.”

É relevante salientarmos que, em agosto de 1992, o Instituto Hebert Levy, com o apoio do Ministério da Educação, organizou o Seminário “Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial”, no qual teve origem um documento com um diagnóstico sobre o ensino fundamental. Neste documento, o problema da educação brasileira “não seria a evasão, mas a repetência”. Como soluções para o problema foram apresentadas duas propostas: a primeira, o estabelecimento de um sistema de controle de qualidade, e a segunda, a criação de um mecanismo de arrecadação e repasse de recursos para as escolas (PERONI, 2003, p.87-88).

O documento produzido pelo Instituto Herbert Levy neste seminário se baseou nas reformas educativas ocorridas no Chile e na Inglaterra, países os quais, reconhecidamente, pautaram suas propostas de reformas em princípios neoliberais. Tais países tiveram o financiamento e a avaliação como pilares para as mudanças nos sistemas de ensino.

As medidas adotadas na área da educação, no Brasil, coincidiram com aquelas implantadas nos países que assumidamente fizeram a reforma partindo de princípios neoliberais, principalmente no que se refere às ações relacionadas à avaliação dos sistemas educacionais. Oliveira (2000) destaca que a implantação de sistemas de avaliação foi, juntamente com a tônica governamental em torno da descentralização, um dos pólos característicos das reformas educacionais. A concepção subjacente a estas iniciativas era a de criação de um “novo padrão de controle” em substituição ao controle direto, realizado através de uma estrutura hierárquica com as funções de “inspeção” e “supervisão” centrada em “mecanismos de aferição de controle do “produto.” (p. 87 - 88).

No Brasil, a convergência das políticas educacionais para o eixo da avaliação foi corroborada pela LDB nº 9394/96, ao estabelecer no artigo 9º que cabe à União a incumbência de avaliar o ensino fundamental e as instituições de ensino superior.

A ênfase na avaliação foi constatada por Cury (2005) na LDB de 1996, quando destacou os dois eixos principais da reforma educacional brasileira: a “flexibilidade” e a “avaliação” (CURY, 2005, p. 21). Vejamos a análise do autor:

Trata-se de um poder inaudito posto nas mãos da União, através de uma avaliação sistêmica, sistemática e externa: do

rendimento escolar, das instituições de ensino superior e do desempenho do docente. A LDB fala explicitamente em sistema nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental (...). Trata-se, pois, de algo sistemático que faz parte da organização da educação nacional. E, ainda que se deva esperar a efetivação do regime de colaboração como um modo de ser da gestão democrática, haverá a presença de avaliadores de um outro ente federativo.

A criação de sistemas para avaliar a política educacional foi um dos princípios da reforma gerencial do governo federal. O objetivo era possibilitar à sociedade o controle social, pois se acreditava que tal mecanismo aumentaria a eficiência e a qualidade dos serviços públicos. (Oliveira In: Catani e Oliveira, 2000).

Seguindo a tendência mundial de utilização da avaliação como eixo da política educacional, Fernando Henrique Cardoso criou novas formas de avaliação educacional. O ENC (Exame Nacional de Cursos), conhecido como *Provão*, avalia o Ensino Superior, e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) avalia o desempenho dos estudantes deste nível educacional. Estes sistemas de avaliação foram criados, respectivamente, em 1995 e 1998, ao mesmo tempo em que se deu continuidade ao SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), iniciado em 1990.

A justificativa oficial para a implantação dos sistemas de avaliação era a de criação de um instrumento indutor de melhoria da qualidade do ensino. O propósito de tal sistema era

[...] possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais (...) procurando, também, delinear os fatores que, já existentes no sistema, poderiam conduzir à melhoria da qualidade e do desempenho (CASTRO, 1999).

Para o Ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, o SAEB aplica, no Brasil, o que há de mais avançado em matéria de avaliação no mundo, fornecendo condições para se analisar a situação dos vários níveis de ensino, bem como a situação comparativa entre estados e sistemas educacionais. Isso, na visão dele, possibilita avaliar os resultados das políticas educacionais que foram e serão aplicadas durante determinado período de tempo.

Para Viana (2003), o governo federal realizou um ato de coragem ao implantar um programa de avaliação que abrangesse o ensino básico, médio e superior. Isso, pela amplitude da tarefa em face das dificuldades na definição de padrões, dos problemas técnicos, das decisões sobre os instrumentos e sua tecnologia, da subjetividade do julgamento de valor e da complexidade logística. Para esse autor, o SAEB é “o melhor e mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação” (VIANA, 2003, p. 33-34).

Entretanto, Viana (2003) chama-nos a atenção sobre a importância de considerarmos o “problema da validade consequential” em programas de avaliação. A validade consequential

[...] refere-se ao impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações. (...) [ela] reflete em que medida a avaliação faz realmente alguma diferença para a comunidade.

Essa questão fica mais bem delineada quando o autor afirma que é extrema a rigidez técnica com a qual o relatório de divulgação dos resultados do SAEB é elaborado e, exatamente por esse motivo, ele se torna “inacessível à grande massa de interessados dentro e fora do campo da educação” (VIANA, 2003, p. 34-35). Para o autor, uma possível solução para este problema seria a elaboração de diferentes documentos para atender à diversidade do público interessado no tema, inclusive professores e comunidade escolar em geral. Objetiva-se, assim, discutir mais clara e amplamente o significado de seus resultados e integrar a escola acerca de tais discussões.

Neste contexto de redefinição das políticas educacionais, novas conceituações sobre descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar fundamentaram o papel reservado para a escola e para a educação. Desse modo, a reforma educacional redimensionou a polaridade centralização/descentralização: ao mesmo tempo em que se descentraliza a gestão e o financiamento, centraliza-se o processo de avaliação e controle do sistema.

A centralização do sistema manifestou-se pela avaliação educacional, com o estabelecimento de exames padronizados para todos os níveis. Ainda que com metodologias diferenciadas e objetivos distintos, a utilização destes instrumentos procurou disseminar uma cultura de avaliação baseada na

expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induziria a melhoria de qualidade, tanto por meio de iniciativas autônomas dos próprios sistemas e escolas, quanto como resultado de uma maior pressão da comunidade de usuários.

Esta visão de transformação do sistema subjacente a tal expectativa baseou-se na crença de que os instrumentos de avaliação teriam o poder de induzir aperfeiçoamentos pelo simples fato de existirem, acarretando consequências, do ponto de vista da gestão do sistema, de duas ordens: a) os órgãos centrais poderiam ser descentralizados e passarem a assumir um papel de monitoramento da qualidade do sistema, transferindo a responsabilidade da gestão para a escola; b) os órgãos administrativos intermediários, particularmente destinados ao controle, inspeção e supervisão, tornar-se-iam obsoletos e tenderiam a desaparecer.

As iniciativas de repassar recursos diretamente para a escola, deixando a essa a tarefa de definir prioridades e, eventualmente, buscar fontes alternativas de financiamento, já foram implantadas há algum tempo. Isso aumentou a responsabilidade da escola sobre os resultados alcançados pelos alunos, isentando os níveis hierárquicos superiores pelo eventual fracasso nos testes sistêmicos.

A qualidade do ensino passou a ser responsabilidade da escola, cabendo à administração pública garantir um mínimo de recursos e divulgar os resultados obtidos por cada uma delas. Assim, um segundo momento deste processo de centralização do sistema pelo mecanismo de avaliação caracterizou-se pela difusão de uma nova concepção de qualidade de ensino, tendo como indicador o desempenho nos testes sistêmicos, e apostando na capacidade de indução da qualidade na educação pela via da competição.

Em suma, os processos de avaliação sistêmica ampliaram sua influência nos últimos anos e se constituíram em mecanismos eficientes de indução de políticas. Modificações na forma de avaliar geraram comportamentos adaptativos nos sistemas de ensino, de forma que os mecanismos de avaliação passaram a cumprir papel importante na gestão da educação.

2.1.3 Avaliação de sistemas educacionais

A partir da década de 1990, a avaliação dos sistemas educacionais se constituiu como uma forte aliada nas propostas e no desenvolvimento de ações na área da educação e, principalmente, na gestão educacional. Por se tratar de uma tendência mundial, é importante analisarmos o contexto no qual este movimento se insere. Tal tendência está diretamente ligada ao movimento de reformas na educação que, por sua vez, estão introduzidas num movimento mais amplo de reforma do papel do Estado, já discutido anteriormente.

Klein e Fontanive (1995) entendem avaliação educacional, quando relacionada ao sistema educativo, como um conjunto de informações que objetivam diagnosticar e subsidiar a implementação ou manutenção de políticas educacionais, devendo também monitorar continuamente o sistema educacional para apontar os efeitos das políticas adotadas. Os autores afirmam que um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional.

Na análise de Fletcher (1995), a avaliação dos sistemas educacionais deve envolver três aspectos relacionados: 1) informações levantadas periodicamente, 2) análise e 3) utilização destas informações na orientação das ações administrativas. Em sua definição, um sistema de monitoramento requer um levantamento recorrente de informações a intervalos regulares e previsíveis, com o propósito de produzir um juízo de valor sobre a condição, o estado, a direção ou a taxa de crescimento de um sistema ou um de seus componentes no contexto das responsabilidades assumidas por uma cadeia administrativa de ação.

Para Waiselfisz (1993), estudos e avaliações do desempenho escolar, por se apresentarem com uma sequência recorrente, ininterrupta e periódica de processos ou atividades de levantamento, tratamento e difusão de resultados, diferem de outros tipos de pesquisas. O autor também destaca outra diferença, que é em relação à capacidade de indução a reformas ou melhorias, pois a própria avaliação converte-se em uma poderosa “indutora” de mudanças ao originar expectativas e preparação por parte das unidades avaliadas, análises de seus aspectos “fracos” de acordo com os critérios que orientam a avaliação, medidas para superar estes problemas, etc.

Nessas concepções fica evidente o papel da avaliação de possibilitar, através do levantamento de informações sobre o sistema educacional, o direcionamento das ações políticas para a educação pública, inclusive para as instituições. Para tanto, a construção de procedimentos, técnicas e instrumentos avaliativos, quando relacionados a sistemas educativos, sinteticamente, deve se caracterizar por três momentos que se interrelacionam e se complementam: 1) levantamento periódico de informações sobre os aspectos do sistema educacional em que se deseja intervir; 2) análise de tais informações e 3) utilização dos dados obtidos no direcionamento das políticas educacionais.

A avaliação de sistema possui objetivamente dois focos de análise. O primeiro (*assessment*) refere-se aos resultados do sistema, às habilidades e competências adquiridas pelos alunos em determinadas séries escolares, e o segundo trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados. Esses focos de análises não são excludentes, mas, ao contrário, se completam.

Sobrinho (2000) define *assessment* como o primeiro foco de análise possível da avaliação de sistema, como “testes e exames para verificação de rendimentos”, caracterizando-o como uma medida do desempenho escolar. Acrescenta o autor que a avaliação com estas características apresenta-se como *accountability*¹⁰, uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático para exigir o cumprimento de obrigações, sendo, portanto, uma prestação de contas.

É importante frisar que a avaliação de sistema possibilita tanto a análise de desempenho dos alunos, podendo ser utilizada com uma função de controle e competição, como também pode associar tais informações à análise dos elementos e variáveis que condicionam este resultado, dando um caráter formativo e democrático à avaliação.

¹⁰ Para aprofundar neste conceito, ver Afonso (2000). O crescente investimento na educação, motivados por políticas compensatórias, não se tendo traduzido nos resultados esperados em termos de equalização das oportunidades de sucesso e promoção social dos setores mais desfavorecidos, originou uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização e criou a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas. Dessa forma, as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*), que surgem como resposta política e administrativa a essa questão, têm a sua gênese em fatores sócio-econômicos e se relacionam com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas.

A implantação de uma avaliação de sistema é uma decisão política. Além dessa, várias outras decisões, de ordens diversas, precisam ser tomadas pela equipe, a qual tem a responsabilidade de organizar os procedimentos avaliativos. Assim, dois momentos são constitutivos dos processos de avaliação de sistema: o primeiro se refere à decisão sobre as técnicas e procedimentos para obter as informações sobre os aspectos do sistema educacional, e o segundo se refere à forma de análise e utilização destas informações.

No Brasil, algumas experiências de avaliações de sistema datam da década de 1960, mas, sem dúvida, foram nos anos de 1990 que essas ganharam força e expressão, não apenas no nível federal da Educação Básica, mas também no nível estadual e, em alguns casos, municipal. Recorrendo aos estudos de Alicia Bonamino e Nícia Bessa (2004) sobre o “Estado da Avaliação” nos estados brasileiros, é importante citar as experiências de Minas Gerais, com o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), desenvolvido através do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica); o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará); o Projeto de Avaliação Externa vinculado ao Programa Educar para Vencer na Bahia; o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco); o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná vinculado ao PQE (Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná) e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo).

Analisando a experiência brasileira com avaliação de sistema, Sousa (2000) esclarece que, para desencadear uma sistemática de avaliação de sistema, é necessário analisar e decidir sobre três classes de problemas. O primeiro refere-se à tecnologia disponível e à infraestrutura necessária para realizar a avaliação que, deve ser considerada, a partir da análise, tanto nas condições de processamento e análise dos dados a serem coletados, quanto na construção de instrumentos fidedignos e válidos.

A segunda classe de problemas refere-se à cultura avaliativa do país no que diz respeito aos setores participantes e às audiências envolvidas. O desenvolvimento de uma cultura da avaliação é fundamental para garantir que os sistemas de ensino, os educadores e a comunidade em geral possam se apropriar dos resultados da avaliação. Vianna (2003) defende que, para

desenvolver esta cultura avaliativa, é preciso criar processos de divulgação e de discussão dos resultados, de forma a permitir que os diferentes grupos envolvidos façam uso adequado da avaliação.

A terceira e última classe de problemas se refere ao conjunto de hipóteses e variáveis que devem ser investigadas, com o intuito de identificar, compreender e explicar as dificuldades e defasagens do sistema de ensino.

É partindo, basicamente, da análise e da decisão em relação a essas três classes de problemas, que se define o enfoque analítico da avaliação quando aplicada a um sistema de ensino. Esse pode priorizar os resultados, constituindo-se como *assessment*, e também pode relacionar os resultados obtidos com as possíveis variáveis que influenciaram estes resultados.

Os governos não decidem sobre a intencionalidade dos sistemas de avaliação de forma isolada, como se esta decisão fosse independente de qualquer opção política. Mas, ao contrário, ao optarem por este ou aquele caminho avaliativo, estão expressando uma determinada concepção política, principalmente, em relação a sua visão de qual é o papel que o Estado deve ter na sociedade contemporânea. Esta intencionalidade é delineada a partir do movimento de reformas na educação, que faz parte de outro movimento de reformas que tem papel no Estado.

Neste contexto, a avaliação tem sua dimensão e área de atuação ampliadas pelos governantes, que começam a utilizá-la como eixo das reformas educativas, principalmente para a definição de investimentos na área. Segundo a análise de Sobrinho (2000), a avaliação se torna não só o reflexo destas mudanças, mas, sobretudo, seu instrumento organizador e legitimador.

Assim, em todas as partes do mundo, políticas de avaliação são implantadas como pilar estruturante das reformas educacionais, cumprindo um papel importante e definitivo na reforma do Estado.

Diante do que foi exposto, faço uso das palavras de Crespo Franco (2004, p. 45), o qual se posiciona positivamente em relação às avaliações de larga escala para sistemas de ensino:

Devo acrescentar que tenho um posicionamento positivo em relação às avaliações em larga escala: tenho razões para vislumbrar que essas avaliações podem dar contribuições relevantes às políticas educacionais (...). Com isso, não estou

desprezando integralmente as críticas que colegas podem fazer às avaliações em larga escala. Devo dizer que considero os debates sobre os prós e contras desse nosso “tempo de avaliação” como sendo algo relevante.

Além desta perspectiva exposta por Franco, para Sacristan (2004)

[...] a avaliação de sistemas não pode ser descartada com tanta facilidade, pois não se pode condenar os gestores a atuar sem informações básicas sobre as redes de ensino (GIMENO SACRISTAN *apud* Franco, 2004, p. 45).

As contribuições da avaliação para as políticas educacionais devem levar em conta as formas como essa vem sendo conduzida. As decisões que vêm sendo tomadas sobre como dirigir a avaliação abrem um campo de possibilidades e de possíveis contribuições para as políticas educacionais, mas, também, fecham possibilidades, inviabilizando certas contribuições. Por isso, é importante a sintonia entre o que se pretende com a avaliação e o modo como tal é implementada.

2.1.4 Avaliação de sistemas educacionais no Brasil

No contexto brasileiro, a avaliação educacional é quase sempre promovida por órgãos governamentais e, por falta de estrutura, às vezes, solicita-se a colaboração de outras instituições, como universidades ou outras fundações públicas e privadas.

Nas décadas de 60, 70, 80 e 90 do século XX, intensificaram-se pesquisas no âmbito da educação, com a finalidade de avaliar o ensino oferecido pelas instituições de ensino.

Em 1960, a Fundação Getúlio Vargas iniciou um programa de avaliação somativa, no Rio de Janeiro, para avaliar a capacitação de crianças ao término do 1º grau, inspirado no *Iowa Basic Skills*. A instituição obteve a colaboração de vários especialistas, os quais contribuíram para a formação de especialistas brasileiros. Contudo, o programa foi deixado de lado por causa da dispersão dos grupos de trabalho, que passaram a atuar em outras atividades que não tinham relação com a avaliação.

Com o crescimento das instituições de ensino, os estudos e pesquisas voltaram-se para o acesso ao ensino superior e, especificamente, ao aspecto socioeconômico. Cresceram as publicações de pesquisas feitas entre os anos de 1980 e 1990, como *Educação e Seleção, Estudos em Avaliação Educacional*, por exemplo, entre outras.

No nordeste brasileiro, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, com o apoio do Banco Mundial, iniciou-se o programa Edurural (Programa de Expansão e melhoria do Ensino no meio Rural). O programa visava estudos de avaliação e consistia em coletar dados sobre o rendimento escolar nas 2ª e 4ª séries do ensino fundamental. Com base na aplicação de provas das disciplinas de Português e Matemática, foi constatado que as crianças tinham a aprendizagem dos conceitos básicos prejudicada. No projeto, eram avaliados o espaço físico, o corpo docente e a condição familiar.

Os seis estudos etnográficos do projeto identificaram que o baixo rendimento escolar pode estar relacionado a aspectos como: rotatividade de professores; má distribuição de livros, materiais e merenda; condições precárias das escolas multisseriadas; currículos deficientes; pouco tempo de estudo, cerca de 2h a 02h30min/dia; baixa frequência escolar devido a doenças; condições familiares precárias; difícil acesso à escola e ensino tradicionalista baseado na memorização de conteúdos.

Quase ao final da década de 1980, foi iniciado um amplo programa de avaliação do rendimento de alunos de 1º grau, de escolas da rede pública em todo o país, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O objetivo inicial desta avaliação era identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, pontos curriculares críticos; verificar o desempenho de aspectos cognitivos básicos de alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª séries e subsidiar os professores no que se refere a uma possível recuperação de seus alunos. Após abranger uma amostra de 27.455 alunos, de 238 escolas, em 69 cidades de vários estados da Federação, o projeto teve seus desdobramentos a pedido da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

As avaliações estaduais procuravam criar, também, condições para que as próprias secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento e se envolvessem em projetos

relacionados a programas, sistemas e materiais didáticos. Concluiu-se, ao final do projeto, que em quase 70 cidades, o ensino de 1º grau apresenta aspectos críticos, porém, não se pode generalizar, tendo em vista a pouca representatividade do universo escolar de 1º grau na amostra.

Este projeto, que foi iniciado em 1987, realizou, pela primeira vez, em 1991, uma avaliação do rendimento de alunos das escolas privadas do 1º grau, promovida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mostrando a relação entre condição social e rendimento escolar.

Nessa mesma época, houve, também, a segunda Avaliação Internacional do Desenvolvimento Educacional (IAEP), coordenada pelo *Educational Testing Service* (em *Princeton, New Jersey*), e o Brasil participou com apenas duas amostras de crianças de treze anos, de Fortaleza e São Paulo. No entanto, a deficiente disseminação dos resultados provocou controvérsias diante das falsas interpretações, que comprometeram os resultados em relação ao Brasil.

Um novo projeto de avaliação em âmbito nacional se realizou na década de 1980, pela Secretaria de Ensino do 2º grau do Ministério da Educação, com o apoio do Banco Mundial e a colaboração científica da Fundação Carlos Chagas, com o intuito de avaliar o rendimento escolar, identificando as variáveis sobre escolaridade e a influência de fatores socioeconômicos. Os resultados apresentados eram conhecidos, mas não constatados.

Entre 1984 e 1988, ficou instituído, no estado de São Paulo, o Ciclo Básico/Jornada Única, que foi avaliado em 1992, com a intenção de saber o impacto desta metodologia no desempenho e no desenvolvimento intelectual das crianças. Devido à constatação do impacto causado, realizou-se, ao longo dos anos de 1992/94, o estudo longitudinal “Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino/aprendizagem na região metropolitana de São Paulo”.

A avaliação do impacto buscou determinar o efeito das políticas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em dois projetos: um quantitativo e o outro qualitativo, observando diferentes variáveis, como antecedentes sociais, estrutura e dinâmica da experiência escolar e rendimento escolar. Esses fatores fomentaram a discussão, em 1997, e a introdução

efetiva, em 1998, da estrutura de ciclos no Ensino Fundamental, e a adoção do sistema de progressão continuada.

No início de 1990, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), objetivando qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público, bem como criar e consolidar competências para a avaliação do sistema educacional.

No entanto, mudou-se a configuração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir do ano de 2005, com a Portaria Ministerial n.º 931. O programa passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A segunda é mais extensa e detalhada, e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

As avaliações do SAEB viabilizam a produção de informações à respeito da realidade educacional brasileira por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa (focando leitura), aplicado em amostra de alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB, além de coletar dados sobre o desempenho educacional no país, também levanta informações sobre as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica utiliza testes padronizados como instrumento de medida de habilidades como a Leitura em Língua Portuguesa, e a resolução de problemas em Matemática. Os testes aplicados em alunos da educação básica são compostos por itens de múltipla escolha elaborados a partir dos descritores estabelecidos nas Matrizes de Referência para o SAEB.

Depois de elaborados, os itens são submetidos a uma revisão de conteúdo e forma, o que compreende uma certificação da qualidade dos aspectos teóricos, pedagógicos e linguísticos dos itens, e a validação empírica, que verifica, por meio de técnicas estatísticas e psicométricas, as características de comportamento dos itens após sua aplicação em campo.

As análises estatísticas realizadas permitem estimar o poder de discriminação do item, i.e, sua capacidade de diferenciar os alunos que conhecem o conteúdo e já desenvolveram as competências requeridas dos demais estudantes; o índice de dificuldade de cada questão, o que permite equilibrar as provas com questões de diferentes graus de dificuldade; e a probabilidade de acerto ao acaso, que indica a chance de acerto do item sem o conhecimento e a construção da habilidade requerida (vulgarmente conhecido como acerto por “chute”).

Os testes do SAEB contêm 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas, a fim de medir as habilidades previstas nas Matrizes de Referência. Para permitir a aplicação desta grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado *Balanced Incomplete Block*, em português *Blocos Incompletos Balanceados* (BIB). Este modelo permite que todos os itens sejam divididos em subconjuntos menores chamados blocos. Cada bloco é composto por 13 itens, o que faz com que se tenha ao todo 13 blocos. Estes 13 blocos são organizados em grupos de três diferentes combinações. Cada combinação resulta em um caderno de provas, e todas as combinações são distribuídas em 26 cadernos diferentes. Esta distribuição assegura que sejam superados fatores intervenientes na resposta aos itens, como o cansaço do aluno ou a falta de tempo para responder às questões que aparecem ao fim da prova.

Para garantir a comparabilidade entre os anos, mantêm-se alguns blocos de itens já aplicados em anos anteriores. Já a comparabilidade do desempenho dos alunos entre as três séries avaliadas é assegurada pela aplicação de itens idênticos, tanto para os 5º e 9º anos do ensino fundamental, como para a 3ª série do ensino médio.

As Matrizes de Referência são documentos nos quais estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes. As matrizes foram construídas a partir de vários processos:

- Foi realizada uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, em busca do que havia de comum entre eles.
- O INEP consultou professores das capitais brasileiras regentes das redes municipal, estadual e privada, referentes às séries avaliadas e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries, para validar a listagem inicial.
- Foram incorporadas as análises de especialistas das áreas de conhecimento a serem avaliadas.
- Foi feita uma opção teórica a partir da qual se pressupõe que o aluno deve desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências.

Os conteúdos associados às habilidades a serem desenvolvidas em cada série e disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas do SAEB devem medir; tais unidades são denominadas “descritores”. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

Durante a realização dos testes, é aplicado um questionário que coleta informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos, e ainda sobre a trajetória de sua escolarização, buscando apresentar indicações do efeito que alguns destes fatores têm sobre o desempenho.

Professores e diretores também respondem a questionários sobre formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, o clima disciplinar, os recursos pedagógicos disponíveis, a infraestrutura e os recursos humanos. Na mesma ocasião, é preenchido, pelo aplicador dos testes, um formulário sobre as condições de infraestrutura das escolas que participam da avaliação.

A relação entre os fatores de contexto e o desempenho dos alunos é feita utilizando-se modelos de regressão hierárquica. Por meio deles, é possível analisar os fatores de interesse, controlando outras variáveis como o nível socioeconômico dos alunos avaliados, permitindo que os resultados obtidos apontem o efeito líquido dos fatores analisados.

O SAEB é uma pesquisa do tipo *survey*, i. e., que coleta uma grande quantidade de dados, a fim de determinar a incidência, a distribuição, ou as possíveis relações entre eventos que ocorrem numa dada população, em condições naturais. Como a população de alunos matriculados nas escolas brasileiras é muito extensa e diversificada, o SAEB é aplicado a uma amostra representativa deste universo. No processo de constituição da amostra, as escolas cadastradas no Censo Escolar são separadas em várias subpopulações, chamadas estratos, a fim de que sejam produzidos resultados de desempenho generalizáveis não só para o todo do sistema educacional brasileiro, mas também para grupos específicos de alunos, chamados estratos de interesse.

Os principais critérios para separação das escolas em estratos têm sido:

- Série em que o aluno está matriculado e que são as de interesse do SAEB, na modalidade regular;
- Unidades da Federação, pois o SAEB produz resultados para cada um dos 26 estados e para o DF;
- Dentro de cada Unidade Federativa, as dependências administrativas a que as escolas pertencem: pública (estadual ou municipal) e particular;
- Localização da escola, i.e., se fica na área metropolitana, na capital ou no interior, se é urbana ou rural;
- Tamanho da escola, calculado pelo número de turmas que a escola mantém nas séries avaliadas.

Dentro destes estratos, são sorteadas escolas e, nelas, as turmas de alunos que farão os testes. Em cada escola, é feito o sorteio de no mínimo uma e no máximo duas turmas de uma mesma série a ser avaliada. Ressalta-se que, numa mesma escola, podem participar da aplicação turmas de séries e turnos

diferentes, desde que se tenham turmas e alunos de mais de uma das séries consideradas de interesse do SAEB.

Não são obtidos resultados que reflitam a eficiência de cada escola isoladamente, porque as turmas sorteadas, na maioria das vezes, não são quantitativa nem qualitativamente representativas da realidade daquela escola, mas apenas em conjunto com outras turmas “espelham” o estrato que representam.

O resultado de uma prova de aplicação ampla, como a utilizada pelo SAEB, está diretamente relacionado à qualidade dos itens que a compõem. É imprescindível que os itens sejam elaborados com o máximo rigor metodológico, para se obter uma prova de alta qualidade técnica e fazer inferências válidas sobre o desempenho dos alunos.

Em cada aplicação do SAEB, são utilizados diversos cadernos de provas para avaliar os conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries e disciplinas. Tais cadernos são montados por meio da amostragem matricial de conteúdos. Esta técnica propicia a cobertura de um amplo espectro curricular em cada levantamento, permitindo inferências sobre o sistema educacional brasileiro, e não sobre os conhecimentos individuais de cada aluno.

A adoção da amostragem matricial de conteúdos está conjugada a uma metodologia de construção de provas denominada *Blocos Incompletos Balanceados (BIB) com distribuição em espiral (Balanced Incomplete Block (BIB) spiraling design)*. Esta metodologia permite a aplicação de 169 itens, de forma a cobrir a Matriz de Referência em cada série e disciplina. Em seguida, divide-se esse conjunto em 13 blocos com 13 itens cada, agrupando-os de três em três, em 26 cadernos diferentes de prova. Dessa forma, apesar de estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde apenas a 39 itens.

Os resultados são analisados utilizando-se a *Teoria da Resposta ao Item (TRI)*, que permite a comparação e a colocação de tais dados em uma escala única de desempenho. Com isso, é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que esses tenham respondido a diferentes conjuntos de itens.

Viana (2003) afirma que o SAEB é “o melhor e mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação” (VIANNA, 2003, p. 33-34).

A partir de 1992, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais iniciou sua Avaliação do Sistema Estadual de Ensino levantando dados sobre o desempenho escolar em áreas curriculares, assim como informações socioeconômicas dos alunos, atitudes em relação à ciência, dados relacionados à escola e informações sobre os docentes. Este programa, que tem o apoio financeiro do Banco Mundial, teve prosseguimento em 1994, produzindo resultados como modificações curriculares, disseminação de centros de atualização de professores, autonomia administrativa e financeira e autonomia pedagógica, em um processo de aumento de qualidade na escola.

A partir de 1999, o programa em questão foi desativado para que fosse instituído o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e para que se criasse o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), destacando-se, entre suas principais características, a implementação descentralizada e a gestão consorciada, associando instituições de ensino federais, estaduais e municipais. O SIMAVE é responsável pelo processo de avaliação continuada, e o PROEB está centrado na avaliação dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

No estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar) foi iniciado em 1996, com o objetivo de coletar informações que possibilitassem formular e implementar políticas públicas, utilizando-se da metodologia da avaliação externa. As avaliações são realizadas anualmente, com a finalidade de julgar a qualidade do ensino mediante aplicação de provas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História aos alunos da educação básica. As provas são construídas a partir das Matrizes de Referência da Avaliação, baseadas no novo Currículo do Estado de São Paulo, e incluem as habilidades avaliadas no SAEB.

O programa, na montagem das provas, faz uso da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB), permitindo-se avaliar as competências e habilidades com maior amplitude. Utiliza-se, também, a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação dos resultados obtidos durante os anos com os resultados das avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb). Assim, os resultados do programa subsidiam o planejamento pedagógico nas escolas.

Na Bahia, a partir da reunião da Secretaria Estadual de Educação (SEC) com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Centro de Estudos Interdisciplinares do Setor Público (ISP) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX), criou-se uma Agência de Avaliação externa, a qual tem como papel garantir a isenção dos projetos de Avaliação de Desempenho e de Avaliação da Aprendizagem. Ambos os projetos fazem parte do Programa Educar pra Vencer, que desde 1999, vem sendo implementado no estado. O objetivo de tal projeto de é desenvolver uma cultura de avaliação educacional que pressupõe continuidade na implementação do sistema, além de isenção política. Além disso, espera-se o aperfeiçoamento de pessoal em medidas e avaliação através da integração com o trabalho dos especialistas da UFBA.

No Ceará, em fevereiro de 2000, institucionalizou-se o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE). A secretaria conta com um Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional (NPA/SEDUC/CE) formado por um corpo técnico especializado. A história da avaliação educacional nesta secretaria remonta às décadas de 1970 e 1980, a partir de estudos e pesquisas realizadas em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a Universidade Federal do Ceará (UFCE) e a Fundação Carlos Chagas, entre outras instituições. Tal experiência, aliada à formação de pessoal especializado, fez surgir, em 1992, um primeiro programa de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos que cursam as 4ª e 8ª séries. Com tal programa, marcava-se a mudança de foco: a passagem das pesquisas sobre os aspectos da economia da educação, para a avaliação de aspectos pedagógicos e sociais. Em 1996, é sistematizado o SPAECE, tendo como principais objetivos: fomentar a cultura de avaliação no estado, promover um acompanhamento dos resultados do trabalho escolar através de todos os elementos envolvidos no processo educativo, e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais.

O Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná surgiu em 1995, no bojo do Projeto de Qualidade do Ensino Público do estado (PQE), que se desenvolveu entre 1994 e 2001, a partir de financiamento do Banco Mundial. Além de fornecer as informações necessárias no que se refere ao desempenho dos alunos, para promover a definição de políticas educacionais,

o objetivo maior do projeto era fomentar uma cultura de avaliação no estado. Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a institucionalização do programa de avaliação repousa na continuidade das atividades do Núcleo de Informações Educacionais (NIE) dentro da Secretaria Estadual de Educação e no aperfeiçoamento de pessoal técnico, tanto da secretaria, quanto dos Núcleos Regionais de Educação, que estabelecem ligação com os municípios.

A criação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) deveu-se à necessidade de adequar a avaliação da efetividade das escolas da rede à implantação de políticas educacionais voltadas para a autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. O SAEPE foi implantado no ano 2000, a partir de parcerias da Secretaria de Educação de Pernambuco com o INEP/MEC/DAEB e com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Seu principal objetivo é promover a avaliação de rendimento de cada unidade escolar, por disciplina e por série, com o intuito de oferecer subsídios ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e da gestão autônoma. A possibilidade de institucionalização, mantendo-se o programa independente das alterações políticas e administrativas, apóia-se, em parte, na significação da avaliação para as escolas estaduais e municipais, já que integra um projeto de maior efetividade do trabalho escolar, aquele que recebe suporte técnico e financeiro para redirecionamento da prática pedagógica e administrativa.

A experiência brasileira no cenário internacional da avaliação é marcada por sua participação no Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA). Tal programa tem por finalidade determinar até que ponto os alunos que estão na faixa etária de quinze a dezesseis anos, ao término da educação obrigatória, conseguiram o domínio de conhecimento e habilidades fundamentais para a sociedade moderna.

O programa centrou-se em três ciclos de avaliação, no que concerne à Leitura, à Matemática e às Ciências, com o objetivo de monitoramento ao longo dos anos. O primeiro ciclo foi a respeito do domínio da leitura, envolvendo 32 países e mais de 200 mil estudantes, sendo 4.893 alunos brasileiros. A partir de 2003, aconteceu o segundo ciclo, voltado para a matemática, envolvendo 11 países, entre os quais estavam Peru, Argentina e Chile.

O estudo feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostra que o desempenho do Brasil em relação à compreensão na leitura dos estudantes foi comprometido, uma vez que o país ficou entre os 25% que obtiveram a mais baixa média geral no ranque, entre os outros países. Com os dados do PISA, constatou-se que o Brasil se situa entre os 25% que apresentam os mais baixos índices de desenvolvimento humano.

2.2 Considerações sobre o objeto

A temática da avaliação educacional, cada vez mais, tem conquistado um espaço privilegiado na produção teórica da área das ciências humanas, revelando uma crescente e diversificada preocupação com o tema. Hoje, a avaliação ultrapassa o âmbito da aprendizagem e não se limita exclusivamente ao campo educacional, mas ocupa espaços também em vários outros domínios do Estado. Assim, a avaliação estende-se aos domínios de todas as produções sociais e das políticas públicas, ganhando, cada vez mais, densidade política para se inscrever no terreno das reformas, inovações, currículos, programas e projetos, exercendo importante papel na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas.

O campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e se transforma de acordo com os movimentos e mudanças dos fenômenos sociais. Isso, porque avaliar é um ato humano estreitamente ligado às suas escolhas e opções. Por isso, os procedimentos avaliativos sempre estiveram atrelados à dimensão social, carregados de sentido de interesse público, vinculados aos processos de complexificação da sociedade. Porém, é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não apenas como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudo. Para Sobrinho (2003), é na educação que a avaliação reafirma sua larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja na sala de aula, ou mesmo na administração pública.

Para Franco (2004), mesmo fazendo parte do cotidiano escolar e, geralmente, considerada como patrimônio das instituições de ensino, a avaliação dificilmente gera consensos. Quando o tema em debate é avaliação

na escola, professores e especialistas frequentemente divergem sobre prioridades, métodos e objetivos. Se o tema é a política de avaliação de uma rede pública de ensino, então, as divergências e repercussões são ainda maiores. Entretanto, segundo Sobrinho (2003, p.14), “não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação”.

No mundo desenvolvido, a avaliação de políticas públicas tomou grande impulso na década de 1960, principalmente devido à multiplicidade de programas de apoio aos projetos de desenvolvimento dos países de Terceiro Mundo. Desde essa época, a avaliação passou a ser percebida como um pré-requisito indispensável à tomada de decisões na área das políticas governamentais, principalmente aquelas que envolvem financiamentos com grandes somas de recursos públicos. Assim, a avaliação começou a ser desenvolvida como campo de estudos, determinando o aparecimento de novos pesquisadores, os quais buscam encontrar novos e melhores modelos e/ou meios mais adequados para avaliar.

2.2.1 Matrizes epistemológicas da avaliação educacional

Existe uma trajetória da avaliação educacional que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos e paradigmas da avaliação. Para Franco (2005, p.14), “é preciso saber identificar em qual matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles”.

Qualquer processo ou modelo de avaliação a ser adotado concentra uma série de decisões a serem tomadas que se expressam na ação prática do avaliador. É relevante considerar que esse conjunto de decisões não é neutro nem arbitrário, pois ele determina uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. Tais concepções prévias de mundo condicionam a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e orientam a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula. Por isso se dá a importância de se analisar os pressupostos subjacentes às práticas

avaliativas, no sentido de contribuir para uma opção mais consciente no que diz respeito à organização e sistematização da educação escolar.

Segundo Franco (2005), as primeiras discussões sistemáticas acerca da avaliação educacional chegam ao indivíduo via psicologia – especificamente, na vertente da *psicometria* –, num momento em que tal conhecimento ganhava status de ciência nos laboratórios experimentais alemães. Logo, faz-se necessário retomarmos os caminhos que levaram a psicologia ao status de ciência, e os postulados que marcaram seu nascimento.

O processo de fragmentação da ciência em áreas de especialização favoreceu a emergência de uma psicologia científica, não mais fundida à filosofia, como era em sua origem. Essa distinção, a qual elevou a psicologia ao patamar de ciência, se deu por essa se basear nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, que têm, na observação, verificação e experimentação, as condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.

O surgimento da psicologia como ciência ilustra um processo de transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos científicos, originariamente construídos para investigar as ciências de natureza física. Tal transposição tem seu marco orientador nos postulados teóricos da matriz positivista¹¹ (FRANCO, 2005).

Essa maneira de ver a ciência dissocia o conhecimento do objeto da interação prática que se tem em relação ao objeto. Esse dualismo, que elege como regra fundamental da objetividade científica a separação entre o sujeito que conhece o objeto, e que pretende, por hipótese, garantir a neutralidade do cientista, deixou profundas marcas na produção acadêmica.

Nesse contexto, é relevante destacar que, para fazer ciência, é necessário lidar com fatos objetivos, e que o objetivo passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado. Assim, uma pesquisa, para

¹¹ Os postulados teóricos da matriz positivista se edificam nos seguintes princípios fundamentais: a) a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza; b) na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambiguidades); c) em consequência, toda ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação; d) a sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis independentes da vontade e ação humanas (FRANCO, 2005, p.16)

obter status científico, deveria testar hipóteses, estabelecer correlações entre variáveis, ter um delineamento compatível com o das pesquisas ditas experimentais. Logo, nos laboratórios de psicologia, instalavam-se os marcos teóricos do cientificismo (experimentação, quantificação, neutralidade e objetividade) e da planificação (controle, manipulação e previsão), com foco nas mudanças comportamentais que pudessem ser cientificamente observadas e, sempre que possível, quantificadas.

Para se fazer previsões, garantindo a necessidade lógica da separação entre julgamento de fato e julgamento de valor, a psicologia recorreu, cada vez mais, à sofisticados procedimentos de coleta de dados. Por isso, multiplicavam-se a criação de instrumentos, as escalas de atitude, os manuais de instrução etc., o que deveria possibilitar a objetividade.

Os professores, portanto, os avaliadores, em contrapartida, passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha e as provas objetivas. Assim, de acordo com a racionalidade da matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino – que comportassem operacionalizações adequadas de objetivos educacionais e instrucionais, estratégias, procedimentos e sistemática de avaliação –, passou a ser parâmetro para qualificar o professor competente. Sob a égide do positivismo, do racionalismo e do funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do “saber fazer” para o “saber planejar o que fazer”. “Uma vez que não existe relação linear entre ambas as habilidades, muitos equívocos foram cometidos, tanto na microesfera, nas escolas, (...) quanto na macroesfera na definição das políticas educacionais” (FRANCO, 2005, p. 19).

Os equívocos e limites do modelo objetivista levaram muitos pesquisadores e estudiosos a fazerem contraposição com uma postura teórico-metodológica radicalmente adversa. Assim, Franco (2005) se refere ao modelo subjetivista ou idealista, no qual se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Nesse modelo, não existe uma preocupação explícita em garantir a objetividade do conhecimento, pois ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, por meio de suas experiências e valores.

Nesse modelo, a predominância é sobre a atividade do sujeito. Assim, o objeto do conhecimento desaparece e, com isso, o papel do sujeito ganha mais

importância. Sua influência se fez sentir na produção de pesquisas “psicologizantes”, centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, num âmbito restrito à sala de aula. Em contrapartida, quando transposto para a avaliação educacional, este modelo representou grande avanço e norteou a geração de delineamentos de investigação mais completos e abrangentes.

Ao contrapor ao modelo objetivista o modelo subjetivista, Franco (2005) percebe que o primeiro enfatiza a avaliação no produto observável, e o segundo, volta-se para além da apreensão das habilidades adquiridas, não necessariamente refletidas nos produtos observáveis. Trata-se de captar o subjetivismo, de penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos.

A perspectiva subjetivista trouxe, em seu bojo, uma série de questionamentos quanto à aplicação de testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados. Procurou-se ressaltar a importância de se respeitar o ritmo individual do aluno, para a aquisição das aprendizagens significativas. Nesse sentido, inicia-se a valorização da autoavaliação, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados, maior espaço se abriu para a elaboração de “questões abertas” ou “divergentes”, opinários e entrevistas, nos quais o sujeito constrói sua própria resposta.

A partir dessa retrospectiva, Franco (2005) afirma que a matriz subjetivista mostrou-se insuficiente para a explicitação da realidade educacional, permanecendo no âmbito das análises abstratas e universais, além de perpetuar conclusões centradas no indivíduo. Além disso, trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em pesquisa, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto, reacionária.

Sendo ambos os modelos insuficientes para explicar a realidade por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos, fez-se necessária a criação de novos modelos de análise. Nesse sentido, para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade transitória e romper com as análises micro, psicopedagógicas e psicologizantes, começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias que procuram explicar as

relações entre indivíduo, educação e sociedade. A tônica principal desta nova perspectiva está nas análises históricas, sociológicas e econômicas, a partir das quais a educação era vista apenas como instância menor e dependente dos determinantes estruturais mais amplos.

Esta postura crítica – influenciada por teorias reprodutivistas de inspiração *althusseriana*¹², as quais entendem a educação e a psicologia como subprodutos ideológicos do Estado e subordinadas às leis do capital –, desencadeou, em muitos educadores, a sensação de tempo perdido e desinteresse em relação à escola. Tal fato levou-os a buscar a oportunidade de fazer pesquisas, de fazer educação e desenvolver sua prática social de pesquisadores e avaliadores, em cenários como sindicatos, fábricas, empresas, comunidades, organizações sociais etc.

Franco (2005) chama-nos a atenção para o fato de que “no interior das análises macroestruturais, ocultam-se dois aspectos muito importantes. Primeiramente, a especificidade da escola e a problemática do indivíduo como sujeito e objeto do conhecimento não podem ser consideradas elementos isolados da sociedade, mas devem ser vistas como parte integrante da dinâmica social. Sua compreensão é essencial para a apreensão do todo. Tanto na vertente “objetivista”, quanto na vertente “subjetivista”, a visão de indivíduo apresenta-se de uma forma automatizada, ahistórica e acrítica” (FRANCO, 2005, p. 21-22). Portanto, para a autora, a redefinição da avaliação educacional deve ter como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.

A partir desta nova perspectiva epistemológica, que se volta para o vínculo indivíduo-sociedade, é necessário conhecer a realidade social

¹² *Althusser* foi o primeiro *crítico-reprodutivista*. A teoria crítico-reprodutivista foi proposta (em suas várias vertentes) por teóricos franceses de esquerda, identificados com o marxismo, críticos da sociedade capitalista, defensores do ideário de maio de 1968. Os crítico-reprodutivistas denunciam o caráter perverso da escola capitalista, a partir do qual a escola da maioria se reduz totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. O enfoque crítico-reprodutivista enfatiza o aspecto político em detrimento da técnica, denunciando o caráter reprodutor da escola, que é vista assim porque fornece às diferentes classes e grupos sociais formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados da força de trabalho (GIROUX, 1988).

considerando a estrutura socioeconômica de cada um de seus setores. No caso no Brasil, isso significa reconhecer, descrever e identificar as desigualdades sociais decorrentes das diferenças, desequilíbrios e injustiças socioeconômicas. Além disso, é necessário apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesses imbricados na dinâmica social, assim como superar o nível descritivo e factual, para captar as contradições da sociedade e explorar as brechas que abrem caminho para as rupturas e mudanças.

Nessa perspectiva, qualquer avaliação dos processos cognitivos deve ser historicamente fundamentada. Isso significa que é preciso estudá-la como um processo de mudança que se concretiza na ação, no movimento, na prática social, na relação com os outros indivíduos e no conjunto de relações concretas e objetivas, dentro de uma estrutura social historicamente determinada. Significa, também, conhecer os motivos e objetivos das ações que refletem a consciência social dos indivíduos. Significa, ainda, reconhecê-la como atividade prática concreta que se desenvolve e, ao desenvolver-se, transforma o mundo e a si mesma.

Segundo Franco (2005), essa concepção revela desafios adicionais que apontam para a discussão de novas questões, das quais a autora passa a tratar.

Se os determinantes históricos criam limites objetivos para as ações humanas, é preciso considerar que a própria história é uma construção humana. Isso implica considerar, também, que a construção do conhecimento está intimamente vinculada à prática social de seu produtor. O ponto de partida para essa produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente determinadas e produzindo a realidade. Sendo os homens o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade começam na vida real e na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade – a práxis – é teórico-prática, é relacional, crítica, educativa e transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação e é prática sem ser mera aplicação da teoria. No curso dessas atividades, vão surgindo as tarefas cognitivas, a partir das quais se engendram e se desenvolvem a percepção, o pensamento, a linguagem e a consciência humanos.

É fundamental para a avaliação da aprendizagem o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe, também, a análise de seu motivo e de sua finalidade. As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente. Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, deve haver a coerência significativa entre motivo e finalidade como condição importante para o desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade, e determinando as realizações, os projetos e o trabalho escolar. Desse modo, o primeiro passo para superar uma avaliação parcial e fragmentada requer o entendimento do significado que assume para o aluno a relação que se estabelece entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar. Logo, para ser significativa, a avaliação deve ser representativa de algo relevante, que se inicie pelo domínio dos conhecimentos básicos e fundamentais e prossiga pela articulação da escola com o mundo.

Estudos desenvolvidos por Sousa (2005) viabilizaram a organização de um quadro descritivo analítico das tendências dominantes nos estudos de avaliação, a partir da seleção de nove autores¹³, mais frequentemente veiculados nos meios educacionais brasileiros. Assim, foram analisadas categorias como: definição de avaliação, natureza da avaliação, funções da avaliação, procedimentos de avaliação, avaliadores e formas de comunicação dos resultados obtidos através da avaliação.

A análise dos autores feita por Sousa (2005) evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler¹⁴ (1974), ainda está muito presente nas proposições de avaliação que se seguiram, não se observando, na essência, ideias alternativas a sua proposta. O que se verifica pelo estudo são interpretações da proposta de Tyler (1974) e alguns avanços, como detalhamento ou explicitação. Assim, a tendência é conceber a avaliação como

¹³ Ralph W. Tyler; H. Taba; W. Ragan; R. Fleming; J. Popham; Bloom, Hasting e Madaus; R. Ebel; N. Gronlund; Ausubel, Novak e Hanesian.

¹⁴ Com a publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1949, Tyler passa a ser considerado o “pai da avaliação educacional”, por abordar, pela primeira vez, a avaliação como mensuração do alcance dos objetivos propostos para a aprendizagem.

processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos.

Evidenciou-se, ainda, que a avaliação caracteriza-se por ser uma atividade mais abrangente do que a medida envolvendo fases ou etapas contínuas de trabalho; aquela se desenvolve, assim, de forma contínua e ampla, utilizando-se de procedimentos diversificados; cumpre, também, as funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno e envolve a participação de professores, alunos, pais e administradores.

Em suas considerações, Sousa (2005) aponta alguns questionamentos quanto às limitações de um modelo de avaliação por objetivos. Para a autora, tal modelo, presente após o ano de 1964, no Brasil, reflete os princípios da pedagogia tecnicista, oriundo da teoria geral da administração. Assim, ele tem cunho empresarial-tecnocrático, delineando-se a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos. Com vistas ao enfrentamento da ineficiência do ensino, são desencadeadas ações de planejamento e tecnologia educacional, com a intenção de controlar e despolitizar a educação escolar, a qual constitui o canal de difusão da ideologia do desenvolvimento com segurança. Desse modo, o referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem, intensamente divulgado no Brasil, busca a racionalização do sistema de ensino como meio de obter maior produtividade.

Sousa (2005) defende que a avaliação não é um procedimento apenas técnico, mas implica uma postura política, que inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade. Por isso, defende ser urgente a produção de novo referencial teórico, que assuma o caráter de superação dos delineamentos norte-americanos que vêm direcionando os estudos avaliativos às questões técnicas da avaliação, e que envolva uma reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico.

Para a autora, ainda, faz-se imperativo pensar uma teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apóie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes populares. Dessa forma, destaca-se como finalidade principal da avaliação fornecer informações sobre o processo pedagógico, que permitam aos agentes escolares decidir sobre as

intervenções e redirecionamentos necessários do projeto educativo comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação converte-se como um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

2.2.2 A evolução do campo teórico da avaliação

Embora desde o final do século XIX já se praticasse a avaliação com base em recursos técnicos e científicos, especialmente como medida, e com os objetivos de seleção e classificação, ela vai atingir os altos graus de complexidade e largo espectro somente há cerca de meio século. Portanto, a avaliação é uma disciplina nova, de grande complexidade e em pleno desenvolvimento, que possui divergências técnicas e políticas desde o período da profissionalização e admissão de seu sentido público, a partir da década de 1960.

Pode-se dizer que o avanço metodológico no campo da avaliação educacional e seu *status* como área de conhecimento especializado foram conquistados, a partir de tal década, graças aos trabalhos de Scriven¹⁵(1978), que modelou os estudos teóricos da avaliação ao distinguir seus *fins* de seus *papéis*.

No que se refere aos *fins*, Scriven (1978) entendia que a avaliação respondia a questões sobre um produto acabado, como por exemplo, quão bem um programa é capaz de levar ao alcance das metas estabelecidas. Sob esta ótica, a avaliação se aplicaria ao início e ao final de um programa, i.e., à etapa de implantação e à análise dos resultados obtidos, comparando o desempenho de diferentes tratamentos a que estariam expostos os beneficiários. É o que se conhece como *avaliação somativa*.

No que se refere ao *papel*, a avaliação buscaria o aprimoramento do programa ao longo de todo o processo, desde o planejamento até a sua fase final (resultados), e poderia ser usada para testar, rever e redefinir o programa

¹⁵ Professor de Filosofia Pura da University of Califórnia, Berkeley.

global, ou vários de seus componentes, tais como: conteúdo, metodologias, treinamento e desempenho das equipes, caracterização do público-alvo, configuração dos materiais adotados e o tempo ideal para sua implementação. É o que se conhece como *avaliação formativa*.

A contribuição de Scriven (1978) para o desenvolvimento teórico dos estudos sobre avaliação educacional foi extremamente significativa. Além de ter distinguido as funções formativa e somativa no processo de avaliação, o autor focalizou, também, as responsabilidades e as técnicas do avaliador, além de propor uma estratégia de avaliação de produtos ou de experiências educacionais. Nesse sentido, Scriven (1978) destacou a necessidade de se superar a visão tradicional de avaliação, limitada aos parâmetros de um projeto, e de se fazer avaliações não apenas em função de objetivos definidos, mas, também, em termos de custos e benefícios sociais.

E é a partir desta percepção dos objetivos da avaliação que se podem observar, no histórico da avaliação educacional, duas grandes preocupações que dominaram os diagnósticos realizados no final dos anos de 1960, e ao longo dos anos de 1970, nos Estados Unidos: a primeira, a busca da racionalização na aplicação de recursos destinados ao atendimento de grandes contingentes da população escolarizável; a segunda, a realização das reformas necessárias para melhor distribuírem-se socialmente as oportunidades educacionais e evitar-se que essas apenas reproduzissem as desigualdades, pela exclusão das classes menos favorecidas.

No conjunto dos países em desenvolvimento ou emergentes, a conjunção de quatro fatores, como a tomada de consciência do caráter estratégico da educação e da formação profissional para a economia das nações, a extensão dos recursos consagrados à educação e à formação profissional, o desenvolvimento de métodos de pesquisa adequados especificamente para a esfera educacional, e as exigências orçamentárias de toda natureza, vêm, progressivamente, levando o poder político a buscar apoio para sua ação em um melhor conhecimento prévio dos fatos relativos à educação.

Recorda-se que, desde que os programas do bem-estar social tiveram seu auge, em meados da década de 1960, foram desencadeadas, nos Estados Unidos, milhares de avaliações de programas públicos, envolvendo uma

grande quantidade de avaliadores, estudantes e outros cidadãos, em geral, em processos avaliativos, garantidos por vultosas quantias de dinheiro dos governos federal, estaduais e municipais.

Foi esse o grande momento da consolidação da avaliação, como teoria e prática, de enorme interesse educacional e público. Tamanha efervescência se explica pelo fato de a avaliação dos programas públicos ter se tornado obrigatória por lei. De modo particular, as atividades de cada escola pública norte-americana deveriam se tornar objeto de avaliação. De alguma forma, a comunidade educativa e a população, em geral, sentiram-se afetadas por algum tipo de avaliação, seja no interior das escolas ou em outros âmbitos da sociedade.

A importância conferida à avaliação dos programas públicos produziu a profissionalização da área. Desenvolveram-se, assim, a carreira e a qualificação profissional dos avaliadores, constituindo-se a área de trabalho e dos estudos da avaliação.

Para ampliar o debate sobre a evolução do campo teórico da avaliação educacional, cabe discutir a perspectiva levantada por Sobrinho (2003) em seus estudos sobre o tema. Isso, porque, enquanto vários autores trabalham com a ideia de quatro etapas na evolução da avaliação¹⁶, este autor destaca os estudos de Stufflebeam e Shinkfield (1987), os quais apontam cinco períodos básicos da avaliação.

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987), o primeiro período da avaliação, conhecido como *pré-Tyler*, atravessa os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX, e se volta para a elaboração e aplicação de testes. Nesse período, a avaliação e a medição são conceitos intercambiáveis, inseridos no paradigma positivista centrado na determinação

¹⁶ De acordo com Penn Firme (1994), a trajetória da avaliação educacional pode ser estruturada em quatro etapas distintas. A primeira delas está associada à ideia de mensuração, sendo pródiga na elaboração de testes de verificação do rendimento escolar. A segunda etapa relaciona-se à descrição diante da necessidade de se realizar substancial revisão dos currículos escolares. A terceira etapa é aquela em que o termo avaliação se associa a julgamento, como um alerta para se chegar a um juízo de valor, de forma sistêmica e esclarecedora. A quarta etapa está associada à ideia de negociação, portanto, mais madura, que vai além da ciência, porque capta, também, os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.

de diferenças individuais, não tendo relação com programas escolares ou desenvolvimento do currículo.

Identificada, em seus primórdios, quase que exclusivamente como medidas psicológicas, e disseminando o conceito da psicométrica, é só no começo do século XX, que a avaliação começou a se desenvolver como prática aplicada à educação. De enorme importância foi a liderança de Edward L. Thorndike¹⁷, que se refere ao uso dos testes com fins de classificação, na elaboração de escalas e nas técnicas quantitativas de medição. Thorndike foi precursor do movimento que, mais tarde, veio a se estabelecer como “gestão científica”, um mecanismo que visava dotar a educação de maior eficiência.

Nesse primeiro período, a avaliação era eminentemente técnica, consistindo-se basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem do aluno. Tratava-se da avaliação da aprendizagem para medir o rendimento dos estudantes, com foco nos testes, escalas de classificação e demais instrumentos técnicos. Não havia, ainda, nenhum tipo de preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, e tampouco com as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos.

Somente no segundo período, a expressão *avaliação educacional* se torna conhecida. Essa foi cunhada por Ralph Tyler, um expoente que trouxe importantes contribuições para o campo da avaliação. Para essa segunda geração de pensadores, os objetivos educacionais constituem o centro da avaliação, que a partir da definição de objetivos educacionais comportamentais, deveria determinar, de forma experimental, se os estudantes eram capazes de demonstrar os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. Assim, a avaliação se torna um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo, e define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

¹⁷ Edward L. Thorndike publicou, em 1903, o livro *Educational psychology* e, em 1904, o livro *Mental and social measurement*.

Verificou-se, nesse período, a expansão da tecnologia de elaboração de testes, sendo os estudiosos da área movidos pela crença de que os instrumentos podem, sem margem a erros e sem lugar para dúvidas, quantificar e classificar com precisão e detalhes os rendimentos e produtos. Nesse sentido, a mais importante característica da avaliação passou a ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso dos objetivos previamente estabelecidos.

Para Sobrinho (2003), a avaliação, nesse momento, se desenvolve de acordo com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria, e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX, nos Estados Unidos. Esta pedagogia guarda, em seu núcleo duro, a ideia de eficiência, e a avaliação se tornou um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos.

A geração de 1946 a 1957 se caracterizou por certo descrédito na educação e marcou o seu terceiro período de desenvolvimento. Nele, foram produzidos trabalhos de grande importância para a área, como, por exemplo, o livro de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1949. Houve, também, neste período, um significativo avanço no desenvolvimento de instrumentos utilizados em testes, de alcance nacional e estadual. Isso, porque no pós Segunda Guerra Mundial, era urgente a redefinição de padrões educacionais para toda uma sociedade em reconstrução.

O quarto período, chamado de realismo (1958-1972), traz grande efervescência no campo da avaliação, em virtude das políticas sociais do presidente Kennedy e dos governos norte-americanos seguintes. O senador Robert Kennedy conseguiu que a avaliação fizesse, obrigatoriamente, parte da educação e, mais tarde, dos programas sociais federais. A ideia que justificava essa prática era de que as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e, de que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados. Os educadores deveriam, pois, prestar contas aos usuários. Configurou-se, assim, a avaliação com um sentido de *accountability*.

O modelo produzido pelo Pentágono passou a ser implantado nas escolas, com o objetivo de elaborar programas que possam ser enunciados,

medidos e avaliados em termos de custo-benefício. Logo, percebeu-se a ineficácia de toda metodologia de avaliação utilizada até então, para efeito dos diagnósticos que as novas e complexas políticas requeriam (SOBRINHO, 2003).

Para Cronbach, em 1963, a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão a que se pretende que ela sirva. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante do que fazer comparações com outras unidades externas. O processo interno é muito importante, e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou o curso.

Nesse período, Scriven ofereceu grande contribuição. Em seu texto de 1967, reforça a noção de decisão para a melhora de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa. Uma de suas notáveis contribuições consiste na distinção entre funções e objetivos da avaliação. Enquanto os últimos são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisão. Assim, fazem-se a clássica distinção entre avaliação formativa – que se realiza ao longo do processo, com introdução de modificações –, e avaliação somativa – realizada depois de terminado um processo para se verificar os resultados.

O quinto e último período identificado por Stufflebeam e Shinkfield (1987) é conhecido como o período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação, que a partir dos anos de 1960, passou a ser importante objeto de estudos. Como resultado dos avanços teóricos, surge a meta-avaliação ou avaliação das avaliações. A própria avaliação se torna objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada. Os autores destacam como principais contribuições dessa fase: incremento e melhora da comunicação; qualificação, preparação e titulação dos avaliadores; cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional; melhor comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos.

A avaliação, nesse período, desloca o seu centro de objetivos para a tomada de decisões e, ao mesmo tempo, o paradigma científico positivista é questionado e assiste-se a um incremento dos enfoques de caráter qualitativo. Considerando as limitações relativas às faltas de declaração prévia, e as

imprecisões de objetivos em matérias sociais e políticas, a comunidade de avaliação tratou de expandir os seus alcances num esforço de superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação. A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor.

A dimensão do valor está na essência da avaliação e se inscreve radicalmente na etimologia. Ela não se restringe a descrever os resultados obtidos, mas, também, avalia as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, com o intuito de garantir maior efetividade educacional.

Para Sobrinho (2003, p. 27),

[...] o campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo, resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo fundadora do sujeito, assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo

A complexidade da avaliação tem muito a ver com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais. Por isso, a avaliação não é uma área simples, não é um problema de limites facilmente definíveis. Ela é uma construção histórica, social, inserida nos núcleos de poder; portanto, dinâmica e atravessada por contradições. Esse conjunto de tensões se articula com outros fenômenos vigentes em distintos setores de atividade da vida social. Não podemos, portanto, compreender a avaliação em abstrato. Essa é uma produção social e histórica, conectada a outras produções sociais e históricas, com as quais mantém relações interativas.

Atrelada ao desenvolvimento e emergência de disciplinas do campo de humanidades, que apontaram novos conhecimentos e ampliaram o campo das metodologias, a avaliação passou a ser claramente admitida e praticada não só

como área acadêmica, mas, sobretudo, como fenômeno social e instrumento de poder. Essa natureza política trouxe mais riqueza e complexidade à avaliação, a qual perdeu em precisão e se enriqueceu de sentidos e funções. Entretanto, apropriada pelas instâncias de poder, a avaliação tende a depreciar o seu potencial formativo e a exacerbar suas funções políticas, burocráticas, controladoras e economicistas.

Hoje, a avaliação de políticas públicas é largamente praticada pelos governos e exercida em três sentidos interligados: uma direção legal e burocrática, que impõe um quadro normativo e punitivo; uma direção econômica, que estabelece os sistemas de valor por meio da distribuição de recursos; e uma direção ideológica, que compreende as diretrizes educativas (GRANHEIM & LUNDGREN, 1992, apud, Sobrinho, 2003, p. 139). O grande risco desta política de avaliação, cuja direção é estabelecida por uma autoridade exterior, é que se dê à avaliação um sentido tecnocrático e que se passe a exigir burocraticamente o cumprimento de obrigações. Para os Estados, o que importa na avaliação é a função seletiva e o controle burocrático, que assegurem a produtividade e o funcionamento do sistema.

A apropriação da avaliação pelas instituições de poder se institucionalizou em aparatos legais e tecnoburocráticos. Quase todos os países constituíram estratégias de legalização, e agências ou conselhos de avaliação de âmbito nacional. À estratégia de legitimação legal se articulam a legitimação técnica e uma controlada participação da comunidade, que traria a necessária legitimação política. Com esta tríplice legitimação, os Estados fortalecem as agências gestoras da avaliação, no centro mesmo do poder.

Nesse contexto, as concepções são várias, e é possível identificar semelhanças entre as práticas de avaliação vigentes em vários países. Dois aspectos merecem destaque nas avaliações conduzidas pelos Estados desenvolvidos da Europa, e em outras partes também: a estreita relação com a eficiência, eficácia, efetividade, produtividade, rentabilidade e outros ícones do mundo econômico e, também, a ideia de prestação de contas à sociedade, vinculada ao desejo de maior participação democrática a ampliação dos debates. Ao mesmo tempo em que se reforça a responsabilização com base na racionalidade técnica, busca-se ampliar a participação para adquirir

legitimidade política. A avaliação é, assim, concebida como um elemento importante da democracia ou da prática da cidadania.

2.2.3 Diferentes enfoques da avaliação

A literatura especializada registra uma grande quantidade de enfoques ou perspectivas de avaliação. Ao abordar o tema da mensuração como elemento indispensável à avaliação, percebe-se esta diversidade de perspectivas nas palavras de Popham *apud* Silva (1992, p. 51):

Há tantas formas de abordar o campo da mensuração quantas de cortar um bolo de casamento de dez camadas (...). A verdade é que os especialistas em mensuração chegaram a estabelecer quase tantos esquemas para classificar as mensurações quantas são as mensurações propriamente ditas. Obviamente não há nenhuma forma de classificação que se possa chamar de ideal.

Devido a essa grande diversidade, adotaremos, neste estudo, os principais enfoques ou modelos básicos da avaliação registrados por Sobrinho (2003).

Numa minuciosa revisão de literatura, Dias Sobrinho aponta diferentes enfoques de avaliação abordados por diferentes e importantes expoentes. O primeiro deles, quem nos apresenta é Ernest House (1994)¹⁸, que agrupou os diversos modelos em análise de sistema, objetivos comportamentais, decisão sem objetivos definidos, crítica de arte, revisão profissional, quase jurídico, estudo de caso. Apresentaremos a seguir os principais modelos abordados.

O *enfoque da análise de sistemas* consiste em medir os resultados, utilizando-se as pontuações de testes educacionais. Esse modelo emprega dados quantitativos e técnicas estatísticas de análises de correlação, para determinar as diferenças entre os resultados obtidos e os indicadores. Os resultados medidos são informados utilizando-se o critério de “equivalente de curva normal”. A avaliação, de acordo com a análise de sistemas, deve ser rigorosamente objetiva e produzir uma valorização, cujos resultados sejam firmes e as provas sejam válidas e fiáveis, i.e., que independam dos

¹⁸ HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madri: Morata, 1994.

avaliadores e das circunstâncias. É um enfoque comumente utilizado a partir da perspectiva dos administradores governamentais para obter informações úteis ao planejamento e supervisão de programas de largo alcance, ao estabelecimento de políticas de regulação do sistema e à política de distribuição de recursos públicos.

Segundo Sobrinho (2003), House (1994, p. 52) considera Alice Rivlin a principal mentora do enfoque de análise de sistemas, cujas ideias capitais eram: (i) as decisões-chave devem ser tomadas em níveis governamentais superiores; (ii) o fim da avaliação é a eficiência da produção de serviços sociais; (iii) o único conhecimento verdadeiro consiste em uma função de produção que especifique relações estáveis entre *inputs* e *outputs* educacionais; (iv) só se pode conseguir esse conhecimento mediante os métodos experimentais e as técnicas estatísticas; (v) é possível obter acordo sobre objetivos e sobre poucas medidas de resultados; (vi) existe um paralelismo direto entre a produção de serviços sociais e a de artigos manufaturados. Aplicam-se as mesmas técnicas de análise.

Sobrinho (2003) expressa, então, que a metodologia de análise de sistemas é a da ciência social positivista, importante para o controle que o Estado deve exercer ao tomar suas decisões de grande escala. Por isso, necessita-se da objetividade, a qual é equiparada à quantificação e entendida como a exteriorização de todos os procedimentos de coleta de dados, o que permitiria uma comprovação e produziria a fiabilidade. Os instrumentos de alta fiabilidade constituem os padrões deste objetivismo.

O *enfoque dos objetivos comportamentais* empenha-se em comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas. Uma modalidade deste enfoque, muito utilizada nas esferas públicas, são os testes de competência, nos quais são formulados objetivos mínimos que devem ser dominados por todos os estudantes. Outra modalidade adotada por alguns governos se refere à aplicação de técnicas que venham comprovar o cumprimento de metas na gestão pública. Nesse sentido, o processo avaliativo comporta os seguintes momentos: identificação da atividade-meta; implantação desta atividade; valoração do efeito da atuação; formulação de valores; formulação de objetivos e sua medida.

O enfoque em questão ultrapassa o anterior por se dedicar, também, a trabalhar os objetivos, participando, em alguns casos, de sua formulação, como nos testes referenciados a critério, determinando se cada um deles, em particular, está sendo cumprido ou se devem ser reduzidos a um conjunto mensurável. Seu foco central é constituído pelos objetivos, já que a característica mais peculiar à investigação avaliativa é a presença de alguma meta ou objetivo, cuja medida de consecução constitui o principal centro de atenção do programa que se vai investigar.

O *enfoque de decisão* tem seu principal expoente na figura de Stufflebeam, para quem a avaliação consiste em um processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil, para julgar possíveis decisões alternativas. Nesse sentido, a avaliação deve se estruturar em várias etapas: coleta, organização, análise e transmissão das informações úteis. Segundo Sobrinho, Patton (1978)¹⁹ insiste na identificação daqueles a quem cabe tomar as decisões e dos usuários das informações. Assim, deixa claro que os destinatários da avaliação e a quem compete formular os critérios ou normas de julgamento, quais sejam as autoridades governamentais, administradores, diretores etc., são os responsáveis pelas tomadas de decisões. Bastante utilizadas nesse enfoque são as pesquisas de opinião, as quais se utilizam, especialmente, de questionários e entrevistas.

O *enfoque que prescindem dos objetivos* é uma proposta de Scriven (1978), a cujas intenções interessam os resultados. Em lugar dos diretores e autoridades, os destinatários são os beneficiários dos programas ou consumidores. Independentemente dos objetivos dos produtores ou responsáveis, importam as necessidades do usuário. Este enfoque não apresenta uma metodologia muito clara e tem sido muito pouco utilizado. No entanto, tem a vantagem de deslocar o foco da destinação das autoridades para os diretamente concernidos.

O *enfoque do estilo da crítica de arte* foi adaptado aos programas educacionais. A crítica é qualitativa por traduzir as qualidades essenciais, e evidencia os aspectos significativos de uma situação ou de um objeto. Nesse

¹⁹ PATTON, M. Q. **Utilization-Focus Evaluation**. Beverly Hills: Sage, 1978.

enfoque, os avaliadores devem apresentar experiência e preparação adequada para o exercício da função. É importante conhecer bem as situações, ampliar as percepções, julgar e informar, misturando descrição e valoração, de modo que se ampliem as percepções dos destinatários.

O *enfoque de revisão profissional (acreditation)* consiste em dar fé pública das qualidades de uma instituição que capacita profissionais, e da própria formação oferecida por ela, segundo critérios da área. Este enfoque requer a autoavaliação por parte de quem capacita e forma. Estes profissionais elaboram a lista de itens de avaliação e procedem à autoavaliação antes da visita de comissões formadas por pares externos. Depois, essa comissão externa elabora seu parecer, destacando os principais pontos positivos e negativos, fazem as devidas recomendações e sugerem aos organismos responsáveis (p.ex. o MEC, Conselhos de Educação, Secretarias de Educação) a certificação ou não dos programas, cursos, departamentos ou unidades.

O *enfoque de estudo de caso ou negociação* busca identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa têm a respeito desse. A intenção é mostrar aos interessados as diversas compreensões sobre o objeto ou programa avaliado. De caráter qualitativo, esta metodologia se associa aos procedimentos antropológicos, naturalistas e etnográficos. Os estudos de caso costumam reunir uma grande quantidade de variáveis interativas, e seu maior expoente foi Stake. Para ele, a avaliação é a percepção e a compreensão por meio de um processo de negociação, a qual ele chamou de avaliação responsiva. Nela, os avaliadores devem manifestar sensibilidade, i.e., capacidade de resposta ao que os destinatários desejam conhecer. Trata-se de uma abordagem voltada para a compreensão dos propósitos, julgamentos e inquietações dos participantes.

O enfoque do estudo de caso é defendido por McDonald (1991)²⁰ como um processo adequado ao que ele chama de “avaliação democrática”, definida como um serviço de informação à comunidade sobre as características de um

²⁰ MacDonlad, B. Critical introduction: from innovation to reform – A Frame-work for Analyzing Change. In: RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes, Open University Press, 1991.

programa educacional, reconhecendo o pluralismo de valores e tratando de representar um conjunto de interesses ao formular os problemas. Guba (1982)²¹ também contribuiu para o desenvolvimento dos trabalhos sobre “avaliação naturalista”, um enfoque de aceitação crescente por adotar a negociação, valorizando e acolhendo a pluralidade de valores e a liberdade de manifestação.

No enfoque naturalista, de negociação, democrático (MacDonlad), de avaliação iluminativa (Parlett e Hamilton), responsiva ou respondente (Stake), o poder é distribuído de forma democrática entre os participantes, partindo do princípio de que a participação é fundamental e de que toda informação deve ser levada em conta. Nele, o processo é de permanente negociação, considerando as contradições teóricas, práticas e de interesses Organizacionais ou políticos, e busca os acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação.

Sobrinho (2003, p. 35) afirma que os sistemas categoriais na avaliação não são puros e nenhum deles se basta, sendo necessário combinar vários enfoques. E ainda completa:

[...] a contribuição de House a esse assunto nos é muito importante no sentido de organizar teoricamente o campo da avaliação e nos ajudar a compreender um pouco melhor esse universo complexo e permeado de interesses e concepções divergentes e muitas vezes contraditórios. Em grande parte, proliferam muitas classificações em razão de não se distinguir com clareza paradigmas, modelos, referenciais, enfoques.

Por isso, Sobrinho (2003) apresenta recenseamento de onze paradigmas de avaliação realizado por J. M. De Ketele, que são: paradigma da intuição pragmática (avaliação como ato intuitivo e sincrético; avaliação somativa com função de gestão social), docimológico (reflete confiabilidade e fidedignidade dos exames; assemelha medida e avaliação), sociológico (apóia-se na sociologia da escola evidenciando diferenças), da avaliação centrada nos objetivos (medida da distância entre uma situação real e uma projetada), da avaliação formativa no ensino diferenciado (princípio da regulação das

²¹ GUBA, B & LINCON, Y. S. **Effective evaluation**. São Francisco, Jossey- Bass, 1982.

aprendizagens respeitando os ritmos e diferenças individuais), paradigma a serviço da decisão (avaliação global: mede diferença entre as performances e objetivos a atingir; possibilita informações sobre os julgamentos dos autores quanto aos resultados da formação), da avaliação centrada no consumidor (julgamento de valor sobre dois consumidores: professores e alunos), centrada no cliente ou paradigma da avaliação respondente ou responsiva (produz informações objetivas e subjetivas para os diferentes clientes implicados), paradigma econômico (apóia-se nos conceitos de eficácia e equidade) e paradigma da avaliação como processo de regulação (funciona como articulador de todos os modelos e práticas de avaliação entendida como processo regulador). Nesse último, De Ketele põe em evidência cinco duplas de oposição: avaliação formativa x avaliação somativa; avaliação centrada no processo x avaliação centrada nos produtos; avaliação formalista x avaliação naturalista; avaliação estrutural x avaliação conjuntural, e avaliação dita objetiva x avaliação dita subjetiva.

Sobrinho (2003) apresenta a perspectiva de Guba e Lincoln, a partir da qual é possível reduzir os enfoques em questão em dois paradigmas principais: racionalista e naturalista. No primeiro, a fonte da teoria e o desenho da avaliação são dados *a priori*, já no segundo, são emergentes. Quanto à situação de avaliação, no paradigma racionalista, ela se dá nos laboratórios de forma controlável e manipulável, enquanto que, no paradigma naturalista, ela se dá naturalmente. No paradigma racionalista, o conhecimento utilizado é proposicional, e no naturalista, ele é tácito, intuitivo. Já os instrumentos utilizados no paradigma naturalista são humanos, enquanto que no racionalista não o são. Os métodos preferidos pelo paradigma racionalista são os quantitativos e, no naturalista, são os qualitativos. Quanto às diferenças axiomáticas, Guba e Lincoln as esquematizam quanto à realidade, à relação pesquisador/respondente, à natureza das afirmações de verdade, à atribuição/explicação da ação e à relação a valores. Quanto à realidade, o paradigma racionalista compreende-lhe como única, tangível, convergente e fragmentada, enquanto que, no paradigma naturalista, ela é considerada múltipla, intangível, divergente e holística. No paradigma racionalista, a relação pesquisador/respondente é independente, e no naturalista, ela é interrelacionada. Quanto à natureza das afirmações de verdade, para os

racionalistas, elas são generalizações livres de contexto, monotéticas, com ênfase nas similaridades. E para os naturalistas, elas são hipóteses dependentes do contexto, afirmações ideográficas com ênfase nas diferenças. No que se refere à atribuição/explicação da ação, para os racionalistas, ela é causa real temporalmente precedente ou simultânea, manipulável e probabilística. Já para os naturalistas, ela se dá por padrões atribucionais, é interativa, não manipulável e plausível. Já com relação aos valores, os racionalistas acreditam ser livre deles e os naturalistas acreditam ser dependente deles.

MacDonlad estabelece distinção entre os enfoques *técnico-burocrático* e *participativo*. Para o autor, o enfoque técnico-burocrático tem sua fonte de valores nas autoridades administrativas, e seus destinatários são as agências de governo. Nele, o avaliador tem papel controlador e as técnicas de apresentação de dados são críveis às autoridades, sendo a propriedade de avaliação da administração central. Seus conceitos-chave se baseiam na eficiência, utilidade e competitividade, e tem como objetivos controlar, hierarquizar, instrumentalizar a distribuição de recursos, credenciamento e prestação de contas. Quanto ao enfoque participativo, o autor esclarece que, nele, a fonte de valores vem da comunidade e os destinatários são as unidades escolares. O educador desempenha papel de avaliador, com técnicas de apresentação de dados acessíveis a todos. Além disso, a comunidade detém a propriedade da avaliação, baseada em conceitos-chave como participação, democracia e cooperação, e tem por objetivos conhecer a instituição, melhorar a qualidade e prestar contas à sociedade.

Ainda através dos estudos de Sobrinho (2003) verificamos a contribuição de House ao abordar as perspectivas que projetam valores e pressupostos, e que funcionam como marcos interpretativos. Segundo o autor, tais perspectivas são três: tecnológica, política e cultural, e estão relacionadas muito mais com os contextos sociais, do que com mudanças no campo científico. Assim, na perspectiva tecnológica, subjaz a imagem da produção, a inovação é concebida como um processo mecânico, as relações sociais se baseiam na necessidade tecnológica, insiste-se no econômico e se concede o valor primordial à eficiência. Na perspectiva política, subjaz a imagem da negociação, pensa-se que as relações sociais são voluntárias e se baseiam em

acordos contratuais, concede-se grande importância a uma distribuição de recursos justa e aceitável, o acento é posto no político e se atribui um valor fundamental à legitimidade do sistema de autoridade. Na perspectiva cultural, subjaz a imagem de comunidade, as relações sociais são tradicionais e atribui-se importância à conformidade dos valores. Nas relações entre as distintas culturas, a tolerância recíproca dos valores respectivos é decisiva e se deseja a integridade cultural, fundamental à autonomia das distintas culturas.

Para Sobrinho (2003), cada uma das perspectivas tem implicações no que se refere às políticas e estratégias de ação. A perspectiva tecnológica priorizará o uso das técnicas e os rendimentos; a perspectiva política enfatizará o valor da participação e da motivação, tentando buscar estratégias que produzam acordos quanto às concepções e aos procedimentos de avaliação; a perspectiva cultural levará em conta a realidade e o respeito à identidade de cada instituição ou programa.

Contudo, vê-se que a avaliação, antes afeita aos problemas de aprendizagem, vem adquirindo, nos últimos quarenta anos, um forte sentido público, e se transformou em uma importante questão de Estado. Nota-se um aumento crescente do número de organismos governamentais criados para regular e controlar a educação, e outros setores sociais ou da administração pública. Logo, a problemática da avaliação é mais ou menos comum e geral. O que a difere em termos de formulação e delineamento de modelos e aplicação, bem como sua intencionalidade, serão as soluções locais. As definições ou concepções de avaliação estão relacionadas aos seus objetivos e usos diversos, a quem a formula e executa e a quem ela interessa. A titularidade ou o protagonismo da avaliação é objeto de grande disputa e, por isso, de difícil entendimento comum sobre quem, quê, para quem e para quê avaliar. O predomínio de um enfoque é questão de poder e a polêmica se estabelece já nas definições de avaliação a serem adotadas. O centro da questão é fundamentalmente político e, por isso, a determinação de valores é, para muitos estudiosos, um elemento essencial ao processo avaliativo.

3 A BUSCA POR RESPOSTAS: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA RACIONALIDADE TEÓRICA

Seguindo a trajetória teórico-conceitual percorrida até aqui, na busca por respostas às indagações originais, a segunda seção desta tese tem como objetivo traçar um caminho epistemológico que auxilie a construção de uma racionalidade teórica no campo da sociologia da avaliação buscando intensificar os estudos desse campo. No intuito de sustentar a argumentação que se constrói a seção apresenta um recorte do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e Almerindo Janela Afonso, por se tratarem de teorias científicas e sociológicas relevantes ao enriquecimento e desenvolvimento da área da avaliação educacional.

Organizada em duas partes, a seção aborda, inicialmente, os aspectos teóricos e científicos dos autores base, e na sequência, a segunda parte, apresenta o entrecruzamento dessas idéias numa tentativa de síntese que fundamente uma racionalidade argumentativa possível para compreender o fenômeno da avaliação de sistemas educacionais em uma perspectiva emancipatória.

A estrutura da seção pode ser assim descrita: a primeira parte apresenta três itens principais, quais sejam *A Metamorfose da Ciência: da ciência moderna a uma ciência pós-moderna*, *Boaventura de Sousa Santos e o paradigma emergente das Ciências Sociais* e *Almerindo Janela Afonso e o campo da Sociologia da Avaliação*. Já na segunda parte da seção, encontra-se o item *Em busca da síntese: um caminho que se constrói em conjunto*.

3.1 Referencial teórico: pontos de apoio para uma caminhada segura

A constituição de uma sociedade baseada na racionalidade científica deve levar o indivíduo a descobrir o mundo e a se tornar humano num mundo físico. Isso quer dizer que a ciência deve auxiliar o homem a se tornar sujeito constituído socialmente, para, então, compreender o mundo físico,

compreender-se a si próprio e viver melhor neste mundo. Logo, desenvolver a racionalidade científica é desenvolver o que há de humano no ser humano.

Os itens que se seguem buscam desenvolver uma racionalidade científica percorrendo um caminho seguro para construção teórica da tese. Este caminho se apóia em autores que, em seus pensamentos, ousaram reinterpretar a ciência, especificamente as ciências sociais.

3.1.1 A metamorfose: da ciência moderna a uma ciência pós-moderna

Segundo Chizzotti (2006, p. 11),

[...] a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Nessa perspectiva, “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa”, que em sua atividade tem uma história multissecular, organizada a partir da filosofia e com um desenvolvimento significativo nos últimos séculos²² (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

²² Para Souza (2001 a), podemos situar as origens da civilização ocidental em suas bases epistemológicas como forma de compreensão dos fenômenos que superam o pensamento mítico e o senso-comum. A descoberta de Aristóteles, das leis de inferência na forma silogística que permite estabelecer bases seguras para a confiabilidade do raciocínio, demonstra que a validade de um argumento decorre de sua forma, de sua estrutura. Logo, a razão é concebida em novas bases, e a partir do fato conhecido (premissa), é possível fazer inferências válidas para se chegar às conclusões necessárias. Tomás de Aquino descobre o poder da lógica Aristotélica, mas considera que a observação do mundo pelos sentidos não é suficiente, sendo necessária a revelação, a intuição divina, unindo-se, assim, à lógica Aristotélica, à tradição judaico-cristã. Desta fusão de culturas surge uma nova epistemologia sob a denominação de tomismo ou escolástica. O Renascimento e a Reforma trazem dois movimentos distintos, os quais, cada um a seu modo, superam a escolástica, pregando a busca às fontes, o livre exame; enfim, o uso da razão e da lógica que havia sido congelado nas intermináveis disputas medievais. Francis Bacon introduz o conceito de observação sistemática e inicia o empirismo. Galileu Galilei passa a explicar o movimento dos astros, por suas observações em uma luneta apontada para o céu, e não pelos escritos aceitos pela Igreja.

Para Souza (2001a), “a humanidade dos séculos XVIII e XIX constrói um conjunto de teorias e explicações da realidade”. Assim, continua o autor, “a visão do mundo baseado na coerência e na divisão entre o eu (a mente) e o mundo (a matéria), proposta por Descartes supunha o universo objetivamente, por regras fixas, sem fazer menção ao ser humano”. Foi Isaac Newton quem deu a forma definitiva a esta visão da ciência, que, apoiada no modelo mecanicista de universo, se expandiu para outras áreas do conhecimento. Segundo o autor,

[...] a vida e suas formas de relação basearam-se nesta concepção, onde o binômio sujeito/objeto se operava através de cada elemento, desempenhando isoladamente suas funções determinadas. (...) A ciência era considerada a certeza única e definitiva e, portanto, não deveria ser questionada e sim perpetuada (SOUZA, 2001a, p. 03).

Chizzotti (2006) também apresenta um balanço histórico das estratégias e métodos empregados, segundo a perspectiva de Kuhn, que o resume em duas tradições: a *aristotélica*, com objetivo teológico, e a outra, mais recente, a *galileana*, que procura o nexo causal e mecanístico dos fatos. Kuhn²³ considera que, ao longo do tempo, a ciência estrutura um conjunto de preceitos dominantes em uma comunidade científica, nacional ou internacional, sob um aspecto particular da ciência, durante um período de tempo. Tal conjunto é revolucionado quando um ou vários pesquisadores demonstram as anomalias de uma ciência normal e põem em crise o universo de certezas, obrigando a comunidade toda a repensar os fatos e teorias explicativas. O paradigma da ciência dominante envolve uma concepção, e essa estabelece os critérios de definição e de formulação de um problema a ser pesquisado, implicando uma abordagem e os processos de seleção do problema (CHIZZOTTI, 2006, p.12).

Descartes estabelece em “O discurso do método”, que não se deve aceitar nenhuma proposição que não seja “evidente”, retomando a racionalidade, agora, em outro plano. Isaac Newton estabelece a Física como modelo de ciência nova, com fortes bases aristotélicas de observação. O método científico retoma a racionalidade lógica e substitui a revelação pela observação sistemática. Assim, no período seguinte, cada nova ciência de vários campos do conhecimento se baseia na Física, inaugurando-se, assim, o paradigma mecanicista.

²³ KUHN, T. S. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Souza (2001a) afirma que, no início do século XX, o modelo mecanicista “começa a perder sua força, pois [ele] é suficiente apenas para explicar determinados fenômenos, visto de forma reducionista”. Para ele, “é o que Kuhn chama de quebra-cabeças”, i.e., “categorias particulares de problemas que servem para testar nossa engenhosidade ou habilidade na resolução” (SOUZA, 2001a, p. 3).

O conceito de paradigma tem sido utilizado para caracterizar o estado de investigação e duas tendências conflitantes em pesquisa: um paradigma se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas, para explicar fatos e fazer previsões; e outro advoga uma lógica própria para o estudo de fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem. Tais tendências conflitantes geram uma crise entre paradigmas. Segundo Souza (2001a), “quando aparecem as crises, os cientistas posicionam-se diferentemente em relação às pesquisas e ao paradigma dominante”. Para Kuhn, citado por Souza, “das crises emergem novas teorias, o que não faz com que o antigo paradigma seja totalmente descartado”. Esse “só é considerado inválido quando existe uma alternativa capaz de substituir ou complementar uma teoria científica” (SOUZA, 2001a, p. 03).

Em seu texto, Souza (2001b) demonstra que a superação de um paradigma, mesmo no campo restrito da ciência, é lenta e encontra grandes resistências. “No período de transição convivem elementos do velho e do novo paradigma que vai progressivamente substituindo, com vantagem, representações, atitudes e procedimentos”. Opondo-se ao velho paradigma, baseado na física newtoniana, “os novos paradigmas enfatizam a interdependência, a relatividade, a visão holística, as relações do fenômeno com o “campo” em que ocorre a abordagem sistêmica, a “autopoiese” ou auto-construção, a melhoria contínua das representações e procedimentos”. Estas características guardam uma relação maior com a Biologia do que com a Física mecanicista (SOUZA, 2001b, p. 01).

Devido à mudança das ideias que temos a respeito da natureza que descrevemos, e o ideal que orienta nossas descrições, podemos, então, falar em uma metamorfose da ciência. A mudança é dada pela pergunta: não

estariam as verdades científicas submetidas à relação do homem com o mundo natural?

A metamorfose renova a concepção das relações do homem com a natureza e a da ciência como prática cultural. Isso, porque a ciência faz parte do complexo de cultura, no qual o homem tenta encontrar coerência intelectual, a qual alimenta as interpretações das teorias científicas.

Ilya Prigogine e Isabelle Stenger²⁴ (1997) situam a ciência clássica como aquela formada a partir dos seus próprios êxitos, que foram “desastrosos” e “trágicos”, e afirmam que “esta não é mais a nossa ciência”. Os autores exploram a ciência clássica, a fim de compreender a articulação que aquela apresenta entre seu conteúdo teórico, a interpretação que dá ao homem e a prática científica. Assim, a observação não é mais a única forma de se buscar conexões empíricas entre fenômenos, mas ela exige interação entre a teoria e a manipulação prática, como sendo, essa, a verdadeira estratégia. Não se obriga a natureza a dizer tudo o que se quer, e é porque a ciência não é um monólogo, porque ao objeto interrogado não faltam meios para desmentir a hipótese mais plausível ou sedutora, que ela é um jogo de emoções raras e intensas.

Citando Popper, os autores reconhecem que a ciência racional deve sua existência ao sucesso, i.e., quando descobre pontos de acordo, notáveis, entre a hipótese teórica e as respostas experimentais. Logo, o sucesso da ciência moderna se deu a partir do momento em que uma dada cultura passou a desempenhar papel chave na decifração do mundo real. Assim, deu-se uma revolução científica que transforma a nossa relação com a natureza, produzindo a ciência moderna.

Para Monod²⁵, a história do homem conheceu vários concursos de circunstâncias, do que resultou uma evolução irreversível chamada “escolha”. A revolução neolítica pode ser exemplo claro de inserção mundana das

²⁴ PRIGOGINE, Ilya e STENGER, Isabelle: **A nova aliança**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

²⁵ A lição de Jacques Monod a partir da biologia molecular é a de que realmente o homem está só na imensidão indiferente do Universo. Ele proclama não somente uma interpretação da biologia clássica, mas também que o conjunto teórico, chamado ciência clássica, não cessou de colocar o homem como um estranho no mundo que descreve.

atividades científicas e técnicas, que determinam a evolução biológica e social. O nascimento e o desenvolvimento de uma transformação, com a mistura do acaso e da necessidade, resultam num movimento de história.

Como caracterizar a escolha que se chamou de Revolução Científica? Alguns adotam a ideia de que a ciência moderna não guarda nada de comum com o que a precedeu, mas, a verdade, é que ela objetiva os mesmos sucessos da paradoxal dimensão da ciência clássica. No entanto, a ciência moderna nos impõe uma escolha entre a visão de um homem radicalmente estranho ao mundo e a recusa do único modo fecundo de diálogo com a natureza.

A ciência moderna inicia o diálogo experimental a partir de uma série de pressupostos e de afirmações dogmáticas, constituindo-se como produto de uma cultura, contra certas concepções dominantes dessa mesma cultura. Ela se constitui contra a natureza que lhe negava a complexidade e o devir, em nome de um mundo eterno e cognoscível, regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis.

Para Prigogine (1997), a ciência, hoje, não é mais a ciência clássica. Há uma metamorfose nela. Isso, porque as ciências naturais descrevem, de ora a diante, um universo fragmentado, rico em diversidades qualitativas e de surpresas potenciais, uma natureza complexa e múltipla.

Não são mais as situações estáveis e as permanências que nos interessam antes de tudo, mas as evoluções, as crises e as instabilidades. Já não queremos estudar apenas o que permanece, mas também o que se transforma, as perturbações, a gênese e as mutações que interferem nos comportamentos sociais. Em face de uma ciência oficial, que se associa à causalidade, à legalidade, ao determinismo, ao mecanicismo e à racionalidade, surgiu um conjunto de temas estranhos à ciência clássica, quais sejam a vida, o destino, a liberdade, a espontaneidade, os quais se pretendiam inacessíveis à razão.

Prigogine e Stenger (1997) depreendem o significado de três séculos de evolução científica segundo uma perspectiva particular, e lembram como a ciência parte de uma cultura ocidental dita clássica, através de um complexo processo histórico, e que se abriu, pouco a pouco, até poder integrar diferentes interrogações. Logo, os autores entendem que a ciência clássica constitui o

melhor ponto de referência para compreender a transformação contemporânea da ciência. Pretende-se, ainda, realçar a criatividade da atividade científica, as perspectivas e os problemas novos que ela faz surgir.

Uma das teses dos autores afirma a forte interação entre as questões produzidas pela cultura e a evolução conceptual da ciência no seio desta cultura. Para eles, as questões negadas, uma vez declaradas ilegítimas pela ciência clássica, nem por isso desapareceram; em boa parte, foi sua surda insistência que levou à instabilidade do desenvolvimento científico, e tornou esse último vulnerável às dificuldades, a primeira vista, menores. Foi o trabalho das questões pela ciência clássica que tornou a “nossa” ciência capaz de uma metamorfose progressiva.

Nessa perspectiva, as inovações decisivas da evolução da ciência resultam da incorporação conseguida no *corpus* científico dessa ou daquela nova dimensão da realidade. Tais inovações respondem à influência do contexto cultural e até mesmo, “ideológico”; melhor dizendo, exprimem a abertura efetiva da ciência ao meio em que se desenvolve. Por isso, tornou-se urgente o estudo das diversas modalidades de integração das atividades científicas na sociedade para que a ciência não fique indiferente às necessidades e exigências coletivas.

Para Prigogine (1997), mais do que nunca, o mundo depende de nós. Para compreender o mundo, cuja criação os homens determinam, esses têm necessidade de todos os instrumentos conceituais técnicos os quais a ciência pode lhes fornecer. Os indivíduos precisam de uma ciência que não seja nem um simples instrumento submetido a prioridades que lhe seriam exteriores, nem um corpo estranho que se desenvolveria no seio de uma sociedade-substrato, sem quaisquer contas a prestar. Para o autor, esse é o contexto de abertura e de incerteza em que se situa seu estudo.

Dessa forma, vê-se que não há limites para a ciência desde que ela não seja mais compreendida na concepção clássica de determinismos imutáveis e externos ao homem, e nem mesmo como linguagem e verdade únicas, que traduzam o mundo natural. Há que se considerar as múltiplas possibilidades científicas quando se entende a ciência de hoje como uma nova aliança, como um diálogo entre o homem e a natureza, de forma parceira e mediada pela

cultura, ou seja, a dimensão humana e subjetiva nas interpretações e descrições do mundo natural.

3.1.1.1 - A crise do paradigma da modernidade

Identificando uma perplexidade na vida contemporânea, derivada da perda de confiança epistemológica no potencial da ciência no que se refere à resolução dos problemas da humanidade, B. S. Santos indica a necessidade de a sociedade voltar a indagar: que relações existem entre ciência e virtude? Que valor se atribui ao conhecimento, dito ordinário ou vulgar, que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos para dar sentido às nossas práticas, e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso? Qual é o papel desse conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou empobrecimento prático de nossas vidas?

Com o objetivo de construir um caminho que vai da ciência ao conhecimento prudente, B. S. Santos (1985) assume cinco hipóteses de trabalho na tentativa de responder às questões propostas:

1. Supõe-se que não faz mais sentido distinguir as ciências naturais das ciências sociais;
2. Pressupõe-se que a síntese entre elas deve ter as ciências sociais como pólo catalisador;
3. Para isso, as ciências sociais terão que recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico, ou de mecanismos materialista ou idealista;
4. Aponta-se a síntese não como uma ciência unificada, nem como uma teoria geral, mas como um conjunto de galerias temáticas;
5. Supõe-se que, à medida que esta síntese for se desenvolvendo, tenderá a desaparecer a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar, e a prática será o fazer e o dizer da filosofia prática.

B. S. Santos faz uma crítica ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna, i.e., um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende do senso comum das humanidades. O autor aponta tal modelo como totalitário, ao assumi-lo como a única forma de conhecimento verdadeiro que desconfia sistematicamente das evidências da experiência imediata, as quais passam a ser entendidas como ilusórias. Assim, criam-se duas distinções fundamentais: entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum; entre natureza e pessoa humana.

A natureza passa a ser passiva, eterna e irreversível, presidida por mecanismos desmontáveis e reconstituíveis sob a forma da lei. Assim, permite-se conhecer a natureza para dominá-la e controlá-la, possibilitando ao ser humano tornar-se seu senhor e possuidor. B. S. Santos (1985) chama atenção, ainda, para a crítica que desenvolve ao longo dos anos, segundo a qual o uso da Matemática de Galileu e Newton, como instrumento privilegiado de análise e fundamento da lógica investigativa da ciência moderna, traz duas consequências:

1. A ideia de que conhecer significa quantificar e que, portanto, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante;
2. O método científico assenta na redução da complexidade na medida em que entende que conhecer significa dividir e classificar, para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que separou.

Essa lógica demonstra que a ciência moderna é um conhecimento casual que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos através do isolamento das condições iniciais relevantes, e acreditando no pressuposto de que o resultado se produzirá, independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. Ou seja, a ciência moderna se desenvolve no entendimento determinista e mecanicista do mundo físico, que, posteriormente, foi estendido ao mundo social a partir do positivismo, mesmo que outras tendências tenham se manifestado na constituição de um estatuto epistemológico próprio.

Esse modelo de ciência é criticado por B. S. Santos (1985), que aponta uma crise considerada irreversível do paradigma fundado na racionalidade científica moderna. Segundo ele, o momento atual é de revolução científica e os sinais que a crise e a revolução trazem servem apenas para especular sobre o que poderá vir a ser o novo paradigma.

Quanto às razões da crise, B. S. Santos (1985) identifica uma pluralidade de condições e faz distinção entre as sociais e as teóricas. As condições teóricas da crise são quatro:

1ª condição: o autor identifica, no aprofundamento do conhecimento científico, a origem da percepção da fragilidade de seus pilares fundadores. Ele reconhece o pensamento de Einstein como o primeiro rompimento com o paradigma da modernidade, que suprime do universo das verdades científicas, o espaço e o tempo absolutos de Newton, ao considerar o caráter local das mediações e, portanto, do rigor científico de seus resultados, i.e., das leis formuladas a partir da leitura e da explicação dos resultados das medições.

2ª condição: tomando como base o princípio da incerteza de Heisenberg²⁶, o autor afirma que não conhecemos do real senão o que neles introduzimos. Isso quer dizer que existe uma interferência estrutural do sujeito no objeto observado, e as consequências desta constatação são importantes para o debate em torno dos processos de produção do conhecimento. Deste princípio heisenberguiano, B. S. Santos faz emergir três ideias. A primeira é de que se o rigor do conhecimento é estruturalmente limitado, os resultados a que se podem chegar serão sempre aproximados. A segunda ideia é de que, devido ao fato da totalidade do real não se reduzir à soma das partes em que ela foi dividida, para ser observada e medida, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada. Já a terceira ideia é de que a distinção sujeito/objeto é mais complexa do que parecia à primeira vista.

²⁶ “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objecto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. (...) não se podem reduzir simultaneamente os erros de medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra” (SANTOS, 1985, p. 25-26).

3ª condição: o terceiro problema relaciona-se ao veículo formal de expressão das medições e, por isso, remete ao rigor da própria matemática. O autor defende a ideia de que o teorema da incompletude e os teoremas sobre a impossibilidade mostram que, “mesmo seguindo à risca as regras da lógica dentro da própria matemática, é possível formular proposições em que não se podem demonstrar nem refutar” (1985, p. 26-27). O próprio rigor matemático carece de fundamentos e assenta num critério de seletividade, conforme afirmam os filósofos contemporâneos da matemática.

4ª condição: constitui-se, pelos avanços científicos recentes, que vêm solapando as mais diversas formas e os mais variados campos, a credibilidade e a legitimidade do cientificismo moderno. Nesse sentido, é relevante o trabalho de Ilya Prigogine sobre sistemas abertos que funcionam nas margens da estabilidade, explicando a evolução por flutuações de energia, que, em momentos nunca inteiramente imprevisíveis, desencadeiam reações, por via de mecanismos não lineares, que transformam irreversivelmente o sistema anterior através de uma lógica de auto-organização. Essa irreversibilidade indica que os sistemas abertos são produtos de sua história.

Para Oliveira (2006), a apresentação que B. S. Santos faz do pensamento científico prigoginiano aponta alguma de suas potencialidades para questionar a aplicação do modelo de ciência newtoniano aos estudos da sociedade. A imprevisibilidade do comportamento do sistema, os mecanismos não lineares que presidem sua transformação e a irreversibilidade dessa última serão três fortes argumentos em prol da formação de um novo paradigma científico, menos cientificista e mais adequado aos estudos das realidades sociais.

Quanto às condições sociológicas da crise, a primeira delas diz respeito ao fato de que as reflexões epistemológicas surgem dos próprios cientistas, que teriam adquirido competência e interesse filosófico, e, portanto, se tornaram o que o autor chama de “cientistas-filósofos”. Tal fenômeno, que ocorreu no final do sec. XX, expressou o desejo de complementar o “conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas,

isto é, o conhecimento de nós próprios. A segunda faceta dessa reflexão é que ela abrange questões que antes eram deixadas aos sociólogos” (1985, p. 30).

Sobre o conteúdo da reflexão epistemológica, B. S. Santos destaca o questionamento do conceito de lei e de causalidade que lhe está associado. Para o autor, este questionamento se fundamenta na impossibilidade reconhecida de separar, de modo perfeito e inequívoco, as condições iniciais que dão origem aos fenômenos. Logo, todo conhecimento é imperfeito, e as leis passam a ser reconhecidas como probabilísticas, aproximativas e provisórias. Assim, reconhece-se o fato de que a sua simplicidade deriva de uma simplificação arbitrária da realidade. A noção de lei vem sendo substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo, e por processo, introduzindo uma maleabilidade na própria ideia. O questionamento na ideia de causalidade acontece simultaneamente e de modo associado ao do conceito/noção de lei. Sendo uma forma de determinismo, a causalidade se adequa bem a uma ciência que visa intervir no real e que mede seu êxito pelo âmbito dessa intervenção.

O segundo tema da reflexão epistemológica diz respeito ao conteúdo do conhecimento científico, que, por ser um conhecimento mínimo e que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, “é um conhecimento desencadeado e triste que transforma a natureza num autômato” (1985, p. 32). O aviltamento da natureza torna-se um aviltamento do próprio cientista, ao reduzir o diálogo experimental ao exercício prepotente de poder sobre a natureza.

B. S. Santos traz à cena a ideia fundamental de que o rigor científico, fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, por isso, desqualifica. É, também, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada; ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. Além disso, é uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza, e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido (1985, p. 32-33).

A fragmentação do conhecimento e das ciências derivada do desenvolvimento das especialidades traz um paradoxo que evidencia a

irreducibilidade das totalidades às suas partes e, portanto, o caráter precário dos conhecimentos obtidos através da observação dessas partes. As fronteiras entre os objetos vão se tornando menos definidas e dando lugar à ideia de que esses se entrecruzam em teias complexas que, em alguns casos, tornam as relações entre os objetos mais importantes do que os objetos em si.

Todos esses aspectos já discutidos levam à consideração de que as condições sociais da crise se associam à perda progressiva da capacidade de autorregulação na medida do avanço do rigor científico. O fenômeno global da industrialização da ciência derrubou a ideia de autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico. Tal industrialização provocou dois efeitos: o primeiro é que a comunidade científica estratificou-se, i.e, as relações de poder entre cientistas tornaram-se mais autoritárias e desiguais, gerando a proletarização no interior dos laboratórios e centros de pesquisa; o segundo é que o acesso ao grande capital e aos equipamentos que se permite comprar aprofundaram o fosso dos diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico entre os países centrais e os países periféricos.

3.1.1.2 A emergência do novo paradigma

B. S. Santos dedica parte de seus estudos à tentativa de definir a configuração do paradigma emergente, que, para ele, só pode ser obtido por via especulativa. O autor esclarece que o novo paradigma não pode ser apenas científico, na medida em que emergirá no contexto de uma sociedade revolucionada pela ciência. Portanto, precisará ser, também, um paradigma social, que ele chama de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

A primeira tese, a partir da qual o autor caracteriza e identifica o paradigma emergente, diz que “todo conhecimento científico-natural é científico-social”. Nela, B. S. Santos entende que a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, e a superação desta oposição tende a tornar o conhecimento do paradigma emergente não-dualista, fundado na superação das distinções. Resta saber o sentido e o conteúdo de tal superação e quais ciências seriam preponderantes

na determinação de seus parâmetros. Para o autor, a recuperação do papel do sujeito na produção de conhecimento requer a superação da dicotomia. Assim, o novo paradigma que dela emerge revalorizará os estudos humanísticos, desde que as próprias humanidades sejam profundamente transformadas. Ele aponta, também, que para ser agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e sociais, esta concepção humanística das ciências sociais precisa colocar, além da pessoa no centro do conhecimento, a natureza no centro da pessoa.

“Todo conhecimento é local e total”. Essa é a segunda tese do autor, a partir da qual o processo de crescente especialização da ciência moderna vem restringindo os objetos sobre os quais incide o conhecimento produzido. O aumento de rigor do conhecimento caminha paralelamente à crescente arbitrariedade e à necessidade de proteção/controle das fronteiras entre os diferentes caminhos. Isso significa que o caminho disciplinar é também um conhecimento disciplinado, em virtude da necessidade de policiar e reprimir as possíveis transposições de fronteira. No paradigma emergente, o conhecimento se constitui não mais em torno de disciplinas, mas em torno de temas; a fragmentação pós-moderna é uma fragmentação temática, e não mais disciplinar, entendendo-se temas como galerias pelas quais os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros.

O conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, pela diferenciação e pelo alastramento de suas raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. Na medida em que se organiza em torno de temas estruturados, em função de sua adoção por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, o conhecimento pós-moderno é local. Mas, sendo local, ele é também total, porque salienta a exemplaridade dos projetos cognitivos locais.

A ciência do paradigma emergente se configura como uma ciência tradutora por incentivar os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem. A última parte desta argumentação e deste aspecto da ciência pós-moderna é fundamental para pensar questões relacionadas à pesquisa e à apresentação de seus resultados em ciências sociais. B. S. Santos assume o caráter relativamente imetódico deste tipo de

conhecimento, que se constitui a partir de uma pluralidade metodológica que, segundo ele, só é possível mediante transgressão metodológica.

Na terceira tese “todo conhecimento é autoconhecimento”, entende-se que a ciência moderna e a ideia de conhecimento objetivo, factual e rigoroso, expulsaram de si o homem enquanto sujeito empírico. Sobre esta base, criaram-se a distinção entre sujeito/objeto que, no entanto, jamais foi pacífica no campo das ciências sociais. Por esse mesmo motivo, as ciências sociais foram consideradas atrasadas em relação às ciências naturais.

O problema deveu-se à necessidade de articulação metodológica entre a distinção epistemológica e a distância empírica, entre o sujeito e o objeto, visto que os objetos de estudo eram homens e mulheres. B. S. Santos aponta que, historicamente, essa fronteira foi se fragilizando com a crescente incorporação de métodos da antropologia à sociologia, e, no campo das ciências físico-naturais, a mecânica quântica foi a primeira a trazer o sujeito de volta, ao demonstrar a inseparabilidade entre o ato do conhecimento e seu produto. Essa argumentação e a possibilidade que ela instaura de afirmar que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios, leva à demonstração da terceira tese. Assim, os pressupostos metafísicos e sistemas de crenças e valores não vêm antes nem depois da explicação científica, mas são, sim, partes integrantes dela. A prevalência da explicação científica sobre outros modos de explicação/compreensão da realidade nada tem de científico; é um juízo de valor, naturalizado através de um processo lento. Logo, ressubjetivado, o *novo* conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático.

A quarta tese do autor “todo conhecimento visa constituir-se em senso comum” reafirma o caráter não científico do estatuto privilegiado da racionalidade científica. B. S. Santos defende a ideia de que a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Opõe-se a isso a ciência pós-moderna como sabedora de que nenhuma forma de conhecimento, em si mesma, é racional. Só a configuração de todas as formas de conhecimento é racional. Isso implica a necessidade de diálogo e interpenetração entre as diferentes formas de conhecimento. Aponta-se, assim, a importância primeira de conhecimento do senso comum neste diálogo, por ser ele o conhecimento vulgar e prático, com o qual, no cotidiano, orientamos as nossas ações e

damos sentido a nossa vida, reabilitando-o da condição de falso e superficial à qual a ciência moderna o relegou.

Mesmo entendendo que o senso comum é uma forma de conhecimento que tende ao conservadorismo e à mistificação, B. S. Santos vê nele uma dimensão utópica e libertadora, que aflora em algumas de suas características e pode ser ampliado através do diálogo com o conhecimento científico. Quanto às dimensões potencialmente libertadoras do senso comum, o autor descreve que esse faz coincidir causa e intenção e, subjacente a ele, está uma visão de mundo assentada na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. Além disso, o senso comum é considerado um conhecimento exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas, é interdisciplinar e imetódico e privilegia a ação que produza rupturas significativas no real. É, ainda, retórico e metafórico.

Interpenetrado pelo conhecimento científico, o senso comum pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidade. B. S. Santos defende a necessidade de inversão da ruptura epistemológica e transforma isso na ideia de necessidade não mais de inversão, mas da realização de uma segunda ruptura epistemológica. Na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza como tal na medida em que se converte em senso comum.

3.1.1.3 A dupla ruptura epistemológica: suas condições teóricas e sociais

Na crítica ao paradigma da ciência moderna, B. S. Santos aponta uma série de limitações na objetificação do outro e na ideia de que só o conhecimento científico constitui forma válida de conhecimento. O autor aponta, ainda, a tendência à redução do universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis, e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento.

B. S. Santos parte da construção epistemológica de Bachelard e de sua ideia de que o conhecimento científico se constrói contra o senso comum, em

um processo de ruptura epistemológica. Para Bachelard, a tarefa da ciência é levar à superação das opiniões, das formas falsas de conhecimento, para tornar possível o conhecimento científico, racional e válido. Identificando a crise do paradigma da ciência moderna como um período de transição paradigmática, B. S. Santos vai formular a questão central de sua concepção sobre a necessidade do reencontro com o senso comum, nos termos de uma racionalidade envolvente.

Uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a quebra com a ruptura epistemológica. Assim, o autor se dedica a mapear os diferentes modos de relacionamento entre a ciência e o senso comum nas ciências sociais, entendendo que o senso comum carrega em si mais do que uma acomodação dos grupos subalternizados a sua subordinação. Ele tem sentido de resistência, que pode se transformar em arma de luta contra essa mesma subordinação, tornando inadequada a oposição simplista entre ciência/luz, senso comum/trevas.

A impropriedade de opor a ciência ao senso comum se fundamenta na ideia de que a ciência também pode ser conservadora e defender o *status quo*. Falar em senso comum de modo fixo e absolutizado representa a negligência das circunstâncias nas quais ele é produzido e que são fundamentais para a formulação dele. A indissociabilidade entre a ciência e o senso comum invalida a absolutização maniqueísta da oposição racionalidade/ciência, irracionalidade/senso comum.

B. S. Santos vai avançar sobre as condições teóricas que permitiriam ao senso comum desenvolver plenamente sua positividade e contribuir para com a emancipação cultural e social. O autor aponta, como condição essencial, a necessidade de uma configuração cognitiva, a partir da qual tanto ele, quanto a ciência moderna, superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento. É desta convicção que procede a ideia da dupla ruptura epistemológica: a ruptura com a ruptura epistemológica que não neutraliza a primeira.

A dupla ruptura procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência. A segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída, e no mesmo processo transforma a ciência. Com esta dupla transformação, pretende-se um senso comum esclarecido e uma

ciência prudente, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem.

B. S. Santos aponta o objetivo da dupla ruptura epistemológica como criação de uma configuração de conhecimentos que seja, ao mesmo tempo, prática e esclarecida, sábia e democraticamente distribuída. A dupla ruptura epistemológica precisa se constituir como o modo operatório de hermenêutica da epistemologia. Deve-se repensar a ciência e seus modos de constituição, desconstruindo-a para inseri-la numa totalidade que a transcende, voltada para a emancipação e para a criatividade, mas não como ciência. A desconstrução hermenêutica da ciência precisa seguir certas orientações para poder levar à constituição de uma configuração de conhecimentos que possa contribuir com a emancipação. Isso, porque não é qualquer conhecimento que contribui para a emancipação. É preciso compreender e levar em conta a indissociabilidade entre o campo da racionalidade cognitiva do conhecimento científico e o campo da ética e da política.

As orientações de B. S. Santos para a viabilização da dupla ruptura epistemológica e a constituição de uma epistemologia pragmática são três:

1^a) A atenuação do desnivelamento entre o discurso, visando a ampliar o diálogo e promover a horizontalização das relações, hoje, baseadas na cisão e na hierarquia entre os discursos eruditos e os do senso comum.

2^a) Voltar-se para a superação de uma outra dicotomia, a que opõe contemplação e ação. A indissociabilidade entre a produção científica e os usos que dela são feitos torna crescentemente sem sentido a ideia de uma produção desinteressada de conhecimento. É preciso explicitar essa indissociabilidade para fortalecer a superação da função política e ideológica que a separação entre a verdade científica e a verdade social da ciência exerce. O objetivo é levar a uma valorização global da práxis, que torne possível à técnica converter-se numa dimensão prática, e não o contrário.

3^a) A necessidade de encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade. Segundo B. S. Santos, o preço invisível do conforto é a renúncia à liberdade de agir e ao fruir com autonomia. A necessidade deste novo equilíbrio só pode ser contemplada no contexto de uma práxis fundamentada numa compreensão de ciência que privilegia as consequências, e obriga o homem a

refletir sobre os custos e os benefícios do que faz e do que lhe é feito. Uma prática, assim entendida, saberá dar à técnica o que é da técnica e à liberdade o que é da liberdade.

Sustentando a indissociabilidade entre as discussões especificamente sociais e políticas das de ordem epistemológica, nas quais as questões iniciais dessa reflexão vão se desenvolver e ganhar consistência, B. S. Santos aponta de modo sistemático e organizado as condições teóricas e sociais da dupla ruptura epistemológica.

Para o autor, o paradigma da ciência moderna enfrenta uma crise que não poderá ser resolvida por reformas. Trata-se de uma reconceitualização da ciência que resulta de um conjunto de condições teóricas. A primeira delas deriva da necessidade de problematização do próprio sentido da ciência, da validade do conhecimento científico em face dos demais conhecimentos, e exige que se submeta a própria epistemologia à reflexão hermenêutica.

A segunda condição trata de que o processo de reflexão hermenêutica deve se dar pela desconstrução dos objetos teóricos que a ciência constrói sobre si mesma, permitindo sua desdogmatização.

A terceira condição expressa que a reflexão hermenêutica é uma pedagogia de uma epistemologia pragmática, de uma concepção pragmática de ciência e de verdade do conhecimento. Desse modo, subentende-se a ideia de que a prática científica é uma prática intersubjetiva, e se justifica teórica e sociologicamente pelas consequências que produz na comunidade científica e na sociedade em geral, e entende como indissociáveis a verdade epistemológica e a verdade sociológica.

A quarta condição teórica aponta a diversidade da possibilidade de avaliação das consequências das práticas científicas sobre a sociedade e a comunidade científica, em virtude da especificidade das lutas de verdade que nessa última se dão. Isso, considerando a verdade como o efeito de convencimento dos discursos de verdade em conflito.

A quinta condição aponta a necessidade de a concepção pragmática de ciência se articular a uma concepção retórica do discurso científico, para que o saber científico possa se abrir a outros saberes e propiciar a segunda ruptura epistemológica.

A sexta condição reafirma a ideia de compromisso com o estabelecimento do que se poderia chamar de uma ciência mais sábia e mais democrática. O que se pretende é a construção de um novo senso comum, com mais sentido, ainda que menos comum.

A sétima condição retoma a ideia da precedência epistemológica das ciências sociais sobre as ciências naturais, e das correntes compreensivas críticas das ciências sociais sobre outras ciências.

No que se refere às condições sociais de dupla ruptura epistemológica, B. S. Santos relembra a sua inconclusividade na medida em que as duas rupturas se desenvolveram de modo desigual. A teorização das condições sociais deve se dar no seio de uma teoria da sociedade que identifique contextos de prática social propiciadores da forma de conhecimento que se pretende promover com a dupla ruptura epistemológica. Se todo conhecimento é contextual, é preciso identificar em que contexto se produz e se aplica o conhecimento, nas sociedades capitalistas.

Considerando cada contexto como uma comunidade de saber, B. S. Santos aponta duas questões relevantes. Primeiro, o entendimento de que nas sociedades complexas, nossa cotidianidade é múltipla, internamente diversificada e com significados diferenciados. Isso nos leva à segunda questão, que trata do entendimento de que somos, enquanto indivíduos, configurações em que se articulam e interpenetram nossos seres práticos, todos eles produtos-produtores de sentidos, sendo o sentido de nossa presença no mundo e de nossa ação em sociedade uma configuração de sentidos. Assim, B. S. Santos vai considerar que cada contexto interativo estrutural é uma comunidade de saber dúplice, na qual há uma forma local, nativa de saber, e pelo saber científico, do qual não é habitualmente sujeito. Isso quer dizer que a distribuição desigual de poder entre os diferentes grupos sociais transforma alguns deles em sujeitos sociais de conhecimento e outros em objetos, o que interfere na aplicação do conhecimento científico.

A diferenciação entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência se configura como uma nova conflitualidade, uma luta entre dois paradigmas científicos, entendida como parte integrante de outra mais ampla entre dois paradigmas societais. A luta pela ciência pós-moderna e pela aplicação edificante do conhecimento científico é a luta por uma sociedade que

as torne possíveis e maximize a sua vigência. É, talvez, nesse sentido, que se encontra a face mais política do pensamento de B. S. Santos, que se ocupa de uma reflexão sobre as questões sociais e políticas, e da tentativa de construção de uma teoria à respeito do que ele chama de transição societal.

3.2 Boaventura de Sousa Santos e o paradigma emergente das ciências sociais

O pensamento de B. S. Santos aborda as mais diversas temáticas e discute problemas relacionados às teorias e às práticas sociais nos mais diferentes campos de conhecimento. Para ele, o objetivo do pensamento, em si, é vislumbrar uma possível trajetória epistemológica e política em busca de um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Tal trajetória é tecida através da redefinição da relação entre o possível e o desejável, da equação entre igualdade e diferença, da construção de relações culturais horizontalizadas, estabelecidas numa perspectiva de revalorização de culturas, de modos de pensar e de estar no mundo, tornados subalternos pelo cientificismo moderno e seu ideário, discutindo o entendimento sobre democracia e emancipação.

B. S. Santos levanta questões que apontam seu interesse pela reflexão sociológica contemporânea em sua dimensão teórico-epistemológica e na discussão político-ideológica, num processo de construção de uma nova epistemologia que permita à sociedade superar o cientificismo que a impregna em seu processo de “modernização”.

Quanto aos processos de criação e validação do conhecimento, B. S. Santos parte da ideia de que ele é social e relacionado a uma forma específica de ignorância. Desenvolvem-se, então, as noções de conhecimento-regulação e de conhecimento-emancipação.

O conhecimento-emancipação supera a ignorância representada pelo colonialismo e busca a solidariedade. Convencido de que há muitas formas de conhecimento negligenciadas pela modernidade científica, o autor desenvolve um debate em torno do tema.

A discussão se dá em torno das dimensões explicitamente políticas, quando B. S. Santos se volta para a construção social da democracia e da emancipação, para o que pode ser pensado e idealizado em torno de suas possibilidades concretas, vinculadas às práticas emancipatórias da contemporaneidade e seus potenciais de ampliação e multiplicação. Ao desenvolver sua discussão sobre o binômio regulação/emancipação, em cujo equilíbrio repousa o projeto da modernidade, B. S. Santos permite-nos refletir sobre a existência de práticas emancipatórias no seio de estruturas regulatórias. Assim, geram-se ideias importantes sobre as diferentes concepções de conhecimento que, ou nos permitem pensar de modo emancipatório, ou nos mantêm aprisionados a pensamentos e ações de caráter regulatório. Sua defesa anuncia a ideia de que, em que pesem as normas de regulação previstas e impostas no e pelo modelo social, para além dela, as práticas sociais desenvolvidas nos diferentes espaços interativos incluem dimensões emancipatórias, exatamente porque escolhas são possíveis. Mesmo que elas estejam inscritas nos limites dados pelas raízes ou pelas normas de interação social (Oliveira, 2006).

A visibilidade possível de práticas sociais diferentes das dominantes e o investimento no reconhecimento e no potencial de multiplicação levam B. S. Santos a desenvolver as ideias de *sociologia das ausências* e *sociologia das emergências*. A primeira volta-se para a superação das não-existências produzidas pela modernidade, em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis através de determinados procedimentos. É uma sociologia voltada para a multiplicação das realidades já existentes, dando-lhes visibilidade; uma sociologia que amplia o presente. Já a sociologia das emergências pretende encolher o futuro, desidealizando-o através do reconhecimento de que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas reais do presente. Sem previsibilidade ou linearidade, o futuro só poderá ser a realização de algo para o qual a sociedade tem potencial no presente.

A questão da formação das identidades sociais e individuais é discutida por B. S. Santos. Há a explicitação de seu pensamento a respeito dos espaços estruturais da sociedade, o qual pretende superar as lacunas deixadas pela ideia de sociedade civil, e o que ela permite em relação aos reducionismos no estudo das questões sociais reais. A formação das subjetividades individuais e

coletivas é discutida quando o autor defende a ideia de que cada um de nós é uma rede de sujeitos, gerada pelo enredamento das diferentes formas de inserção social que vivemos, nos diferentes espaços estruturais, o que nos constitui.

No amplo debate que envolve a questão social e as possibilidades de delineamento de um pensamento político pós-moderno, voltado não só para a compreensão da sociedade e de seus modos de funcionamento, mas, também, para a construção política de possibilidades de intervenção transformadora, B. S. Santos considera como um dos detonadores da crise da modernidade a questão do conflito entre regulação e emancipação, que a própria modernidade fez pender para o lado da regulação.

3.2.1 Entre a regulação e a emancipação

A tese do autor parte da ideia de que o paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes do modo de produção capitalista se tornar dominante, e se extinguirá antes desse deixar de sê-lo. Esse processo é complexo, na medida em que se dará, simultaneamente, por superação e por obsolescência. B. S. Santos (2005) afirma que vivemos, hoje, uma situação de transição, a qual, como todas as transições, é semicega e semi-invisível, e vem sendo chamada, inadequadamente, de pós-modernidade.

Em sua obra, o autor começa por esclarecer como entende o projeto sociocultural da modernidade. Para ele, esse se assenta em dois pilares fundamentais e complexos: a regulação e a emancipação. Cada um deles se constitui de três princípios.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado (na perspectiva hobbesiana), pelo princípio do mercado (dominante na obra de Locke) e pelo princípio da comunidade (segundo a ótica rousseauiana). Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a estético-expressiva da arte e da literatura, a moral-prática da ética e do direito e a cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (2005, p. 77).

B. S. Santos evidencia o fato de que, entre os pilares, seus princípios e suas lógicas, existem articulações privilegiadas. Embora as lógicas da

emancipação racional pretendam orientar a vida prática dos cidadãos, elas se inserem diferentemente no pilar da regulação. Definindo tais correspondências privilegiadas, o autor afirma que a primeira se dá entre o pilar da comunidade e a racionalidade estético-expressiva, na medida em que as ideias de identidade e comunhão são condições necessárias à contemplação estética. A racionalidade moral-prática estaria privilegiadamente associada ao pilar do Estado, porque se tem por tarefa definir o mínimo ético da sociedade e, para isso, servem-se do monopólio da produção e distribuição do direito. A racionalidade cognitivo-instrumental e o princípio do mercado se articulam não só porque esse último condensa as ideias de individualidade e de concorrências necessárias ao desenvolvimento da técnica, mas, também, porque a ciência vem se convertendo, desde o século XVIII, em força produtiva.

Apontando o caráter revolucionário e ambicioso desse projeto de modernidade, B. S. Santos vai argumentar que é um projeto que peca por excesso de promessas e por déficit no cumprimento delas. O excesso residiria na pretensão de vincular os dois pilares entre si, e de vinculá-los, ambos, à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual. A pretensão desta construção abstrata esbarra no excesso de expectativa que cria; por isso, porta, em si mesma, o princípio de um déficit irreparável, cuja dimensão mais profunda estaria na possibilidade de esses princípios e lógicas virem, humildemente, a dissolverem-se, num projeto global de racionalização da vida social prática e cotidiana (2005, p. 78).

Em que pese a especificidade do desenvolvimento deste projeto em diferentes países, B. S. Santos acredita que é possível distinguir três grandes períodos: do capitalismo liberal do século XIX, do capitalismo organizado (que começa no final do século XIX, com o apogeu do período entre-guerras, e após a Segunda Guerra Mundial), e o terceiro período, do capitalismo desorganizado, que começa por volta do final dos anos 1970. O primeiro período tornou claro, no plano social e político, que o projeto da modernidade era demasiado ambicioso e internamente contraditório. O segundo tentou fazer cumprir algumas das promessas, abrindo mão de outras, na expectativa de que o déficit no cumprimento dessas fosse o menor possível. O terceiro período representaria a consciência de que tal déficit, que é de fato irreparável, é maior

do que se julgou anteriormente. É exatamente porque o cumprimento excessivo de algumas promessas tornou inviável o cumprimento de tantas outras, que precisam ser perseguidas e cuja legitimidade ideológica permanece, que se faz necessário, atualmente, reinventá-las (2005, p. 79-80).

Em suas análises, B. S. Santos identifica, no primeiro período, o desenvolvimento privilegiado da cidadania civil e política como um dado que ajuda a entender por quê o princípio do estado, cujo desenvolvimento foi ambíguo, viabilizou uma hipertrofia do princípio do mercado e uma atrofia do princípio da comunidade. Nesse período, teriam explodido as grandes contradições do projeto: “entre a solidariedade e a identidade, a justiça e a autonomia, entre a igualdade e a liberdade” (2005, p. 80).

Quanto ao pilar da emancipação (de desenvolvimento também ambíguo, assistindo ao desenvolvimento de suas lógicas pela especialização e diferenciação funcional), traduz-se no campo da racionalidade cognitiva instrumental por um espetacular desenvolvimento da ciência. Traduz-se, ainda, no campo da racionalidade moral-prática, na elaboração e consolidação da microética liberal e, também, no campo da racionalidade estético-expressiva, no crescente elitismo da alta cultura, associada à ideia de “cultura nacional” (2005, p. 82).

Porém, em sua ambiguidade, o primeiro período foi organizador de manifestações sociais informadas pela vocação de globalidade e pela aspiração de uma racionalidade radical. O idealismo romântico, no domínio da racionalidade estético-expressiva, representaria “a vocação utópica da realização plena da subjetividade inscrita no projeto da modernidade” (2005, p. 82). E os projetos socialistas radicais constituíram uma manifestação, no campo da racionalidade moral-prática, que busca reconstruir o projeto da modernidade a partir da raiz, e pretende realizar os ideais “da autonomia, da identidade, da solidariedade e da subjetividade” (2005, p. 83).

O segundo período, do modernismo e do primado do Estado-providência, assiste, da perspectiva do pilar da regulação, o desenvolvimento da cidadania social. Esse, em rota de colisão com o princípio do mercado, viabiliza um reequilíbrio da relação do primeiro período, referido a cima, com o princípio do Estado, sob a pressão do princípio da comunidade, que se desenvolve através da emergência da prática de classes, que geram políticas

de classe. Do ponto de vista do pilar da emancipação, este período da cultura do modernismo, e não mais da modernidade, aprofunda a tendência à especialização e à diferenciação funcional entre os diferentes campos da racionalidade. Reafirma-se, assim, a autonomia da arte, o afastamento do Estado dos cidadãos, e surgem as várias epistemologias positivistas. Negando a validade daquilo que não cumpre unicamente objetivo e regra, o projeto da modernidade exacerba o pilar da regulação enquanto mutila o da emancipação.

Segundo Santos (2005, p.86),

[...] o mais importante a reter nesse processo é que a representação luxuriante do campo cognoscível e racional vai de par com uma ditadura das demarcações, com o policiamento despótico das fronteiras, com a liquidação sumária das transgressões. E, nesta medida, o pilar da emancipação torna-se cada vez mais semelhante ao pilar da regulação. A emancipação torna-se verdadeiramente no lado cultural da regulação, um processo de convergência e de interpenetração que Gramsci caracteriza eloquentemente através do conceito de hegemonia.

O terceiro período, do capitalismo desorganizado, é considerado complexo porque ainda estamos atravessando-o. Sendo um período de transformações profundas e vertiginosas, o que se presencia nele é uma pujança sem precedentes do princípio do mercado, que “extravasou do econômico e procurou colonizar tanto o princípio do Estado como o da comunidade – um processo levado ao extremo pelo credo neoliberal” (2005, p. 87). No campo do princípio da comunidade, as práticas de classe, que davam origem a políticas de classe no período anterior, deixam de ter essa possibilidade em virtude da perda de poder das classes trabalhadoras frente ao capital, e surgem novas práticas de mobilização social, os novos movimentos sociais.

Quanto ao princípio do Estado, percebe-se uma perda crescente na capacidade e na vontade política do Estado Nacional de exercer papel de regulador das esferas de produção e de reprodução social.

B. S. Santos identifica, no movimento estudantil de 1968, o movimento simbólico de início de processo de esgotamento das promessas modernas de emancipação. Porém, se estão domesticados os princípios de emancipação da modernidade, por outro lado, torna-se possível, realisticamente, imaginar uma

situação radicalmente nova. No que se refere à racionalidade cognitivo-instrumental, seu cumprimento excessivo permite identificá-la como irracional.

O excesso de racionalidade instrumental criou um sistema social globalmente irracional. No âmbito da racionalidade moral-prática, assiste-se a um divórcio crescente entre a autonomia e a subjetividade, e as práticas políticas e a vida cotidiana. Os excessos da regulamentação jurídica da vida social vêm esmagando o cidadão comum, que é levado a dispensar o senso comum e o bom senso deste conhecimento específico. A microética do individualismo, inadequada para pensar questões globais, ainda não foi substituída por uma macroética que contribua para que aprendamos a fazer primeira e a promover ações coletivas em escala planetária.

Paralelamente a esses problemas, assiste-se à emergência de novas concepções de direitos humanos, de direito à autodeterminação dos povos e de solidariedade. Finalmente, no campo da racionalidade estético-expressiva, tem-se a melhor condensação das autonomias do presente e, portanto, os mais fortes sinais de futuro. A partir da proliferação de infinitas manifestações artístico-culturais das mais diversas artes e formas de expressão, podem-se vislumbrar novas possibilidades, visto que o projeto moderno tem transformado incessantemente energias emancipatórias em energias regulatórias.

O novo começo, do ponto de vista político, seria pensado como uma política pós-moderna, na qual as “minirracionalidades” da vida deixam de ser entendidas apenas como partes do todo e passam a ser totalidades presentes em múltiplas partes.

Seis roteiros²⁷ básicos expressam os sintomas do paradigma político emergente, apresentado por B. S. Santos (2005):

1º Roteiro: o saber e a ignorância – busca reequilibrar a relação entre a vocação crítica e a vocação de cumplicidade, que no saber moderno, penderam em prol da crítica. A dupla ruptura epistemológica seria o caminho para superar este desequilíbrio e fazer com que o conhecimento científico se

²⁷ Em sua obra cada uma desses roteiros são tratados como *guião*.

transforme num novo senso comum. Para isso, é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes.

As criações de saberes precisam obedecer a três máximas²⁸:

1º) *Não toque, isso é humano*. Intervenção a favor do humano para orientar a aplicação do conhecimento científico e recuperar as posturas éticas em substituição ao tecnicismo.

2º) *É mais importante estar próximo do que ser real*. Inversão da realidade entre o real e o próximo, que pendeu sempre a favor do real, entendido como objeto acessível a partir do distanciamento sujeito/objeto. Quanto maior o distanciamento, maior a objetividade do conhecimento. O conhecimento pós-moderno privilegia o próximo em detrimento do real, reaproximando os atos das suas consequências, tornando o saber menos técnico e mais edificante. Ele é retórico, aspira à comunicação, que só existe em contextos e situações específicos.

3º) *Afirmar sem ser cúmplice, criticar sem desertar*. Deriva da ideia de que, ao contrário da pretensão moderna, a realidade é uma presença monolítica. Há realidades emergentes que são afirmativas antes de serem críticas e, por isso, podem e devem ser afirmadas em sua existência, sem que precisem ser confirmadas em sua validade, ao mesmo tempo em que a crítica a elas endereçadas não requer que sejam deserdadas ou desconsideradas. Isso abre possibilidades de se encontrar fragmentos de genuinidade e de oportunidade nos imensos depósitos de manipulação e de dominação que a modernidade foi acumulando.

2º Roteiro: o desejável e o possível – há atualmente muitas coisas que são possíveis, mas não desejáveis, assim como há desejáveis aparentemente impossíveis. Nem Deus, nem a ciência, são mais suficientes para decidir como lidar com isso. Só a humanidade pode fazê-lo. As decisões a serem tomadas diante destes novos interesses repousariam sobre uma dupla consciência, do excesso e do déficit; diferentemente do que vimos assistindo, que é uma luta entre a primeira e a segunda. Com a consciência do excesso, aprendemos a

²⁸ Aqui chamadas de máximas, essas são tratadas pelo autor por *topoi*.

não desejar tudo o que é possível e, com a consciência do déficit, a desejar o impossível. Somente através da comunicação e da articulação entre ambas, a humanidade poderá formular novas necessidades radicais, não através do mero exercício filosófico, mas “da imaginação social e estética de que são capazes as práticas emancipatórias concretas. O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica que nos está mais próxima” (SANTOS, 2005, p. 106).

Assim, B. S. Santos formula a crença de que são as práticas emancipatórias reais, desenvolvidas em situações e circunstâncias concretas, imaginadas e postas em prática de modo criativo por sujeitos reais, que poderão contribuir para a realização da utopia da emancipação; ao contrário daquelas práticas que configuram um projeto longínquo e abstrato de uma emancipação, que prescindiria dos sujeitos e de suas ações, porque é fundamentada em saberes caracterizados como científicos, neutros e objetivos.

3º Roteiro: o interesse e a capacidade – procura superar a igualdade entre o interesse e a capacidade pressuposta pela modernidade, que acredita que o sujeito social interessado na transformação tem capacidade de promovê-la – quanto maior o primeiro, maior a segunda. Os grupos sociais interessados na resolução de determinados problemas não são necessariamente quem tem poder para fazê-lo. B. S. Santos defende que esta definição abstrata do sujeito histórico privilegiado da transformação social, não pode nos levar a compreender o processo, e propõe que analisemos a multiplicidade que, para ele, nos caracteriza como sujeitos.

Considerando as combinações entre as nossas diferentes subjetividades como sempre circunstanciais, mas sempre determinadas e estruturadas por estas contingências, pode-se afirmar a existência de uma convivência permanente entre determinismos locais e contingências globais. Por isso, não é possível definir-se *a priori* e no abstrato quais grupos sociais estarão capacitados para a efetivação de práticas sociais, que possam contribuir com a transformação social.

4º Roteiro: o alto e o baixo ou o solista e o coro – concebe a sociedade moderna como uma sociedade de altos e baixos. Portanto, há hierarquias

sobre as quais se erguem a distribuição e a valorização desigual de diferentes funções e postos sociais e profissionais, seguindo o critério de complexidade como fator determinante dessa hierarquização, e vinculando, a partir de então, as tecnologias, sobretudo as tecnologias do saber, com o poder. Diante da crescente fluidez dos altos e baixos, e da deslegitimação das hierarquias dela derivada, três seriam as lições para a formulação do novo paradigma político.

Em primeiro lugar, há oportunidades a serem aproveitadas no domínio do ataque aos processos de hiperespecialização, muitos deles baseados apenas na profissionalização das palavras. Em segundo lugar, sabe-se que a guerra contra os monopólios de interpretação ainda não está ganha, e o desmantelamento desses deve advir da criação de mil comunidades interpretativas, organizadas em torno de discursos argumentativos estruturados retoricamente, que permitam instaurar uma polifonia que se oponha às verdades fortes, que caracterizam os monopólios de interpretação. E finalmente,

[...] a grande oportunidade criada pelas transformações presentes que é a relação forma/conteúdo, tem vindo a alterar-se na medida em que os conteúdos se transformam em duplos das formas ou mesmo em outras formas. Torna-se, assim, mais fácil recuperar formas degradadas, e quanto maior for o dialogo entre as formas mais informal e democrático será este dialogo. Nas condições presentes de transição, a atenção deve ser concentrada na capacidade de ver o formal no informal e o informal no formal (SANTOS, 2005, p. 109).

5º Roteiro: as pessoas e as coisas – se debruça sobre a análise da relação entre as duas. Na modernidade, as pessoas buscaram domesticar as coisas para que a humanidade se sentisse mais à vontade com elas, o que levou à perda do estar à vontade com as pessoas. Isso pode estar ligado ao que B. S. Santos (2005, p. 109) chama de “microdespotismo do quotidiano, do trabalho, do lazer e do consumo” que, segundo ele, têm levado à alienação de nós mesmos através de uma estúpida compulsão do consumo, que se interpenetra à alienação da estúpida compulsão pelo trabalho, assinalada por K. Marx. Seria função das novas comunidades interpretativas criticarem tais compulsões, com base no entendimento pós-moderno de que o maior inimigo está dentro de nós.

6º Roteiro: as minirracionalidades não são racionalidades mínimas – busca superar a irracionalidade global, à qual a modernidade levou a sociedade, em virtude da instauração de uma racionalidade baseada na especialização e dos interstícios que os espaços entre as diferentes especialidades criaram. Em defesa do pensamento pós-moderno e criticando a modernidade, B. S. Santos afirma que:

[...] a totalidade abstrata das lógicas de racionalidade acabou por se fragmentar em mini-racionalidades múltiplas que vivem à sombra de uma irracionalidade global e que, como tal, não são capazes de ver. Essa situação deve nos precaver contra a tentação de caracterizar a pós-modernidade como cultura da fragmentação. A fragmentação maior e mais destrutiva foi-nos legada pela modernidade. A tarefa é agora a de, a partir dela, reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, quer existentes quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas (SANTOS, 2005, p. 110).

As racionalidades que integram o arquipélago a ser construído podem já existir ou existem apenas em potencial. Sua formulação deve ser democrática e obtida através de processos de interação, tão igualitários quanto possível, entre os sujeitos, ou redes de sujeitos, que fazem parte das diferentes comunidades interpretativas. Este alerta traz, em si, alguns elementos fundadores da ideia de democracia e de emancipação que B. S. Santos desenvolve.

A conclusão do último roteiro com a reafirmação do localismo das soluções a serem produzidas diante de diferentes problemas e em diferentes contextos é de extrema relevância, não só para a ação política emancipatória. B. S. Santos estabelece uma nova concepção de socialismo, como o arquipélago dessas soluções, que devem ser tão mais locais, quanto mais global for o problema. A democracia necessária a este arquipélago de racionalidades locais pode ser associada à outra e belíssima definição de socialismo que B. S. Santos apresenta: a de que o *“socialismo é a democracia sem fim”* (Santos, 2005, p. 277).

3.2.2 Subjetividade, cidadania e emancipação

B. S. Santos entende necessário proceder a uma análise crítica das relações entre os três marcos da história da modernidade: a subjetividade, a cidadania e a emancipação. O excesso de regulação e o desequilíbrio deste pilar, experimentado na modernidade, são examinados pelo autor. Considerando a teoria política liberal a expressão mais sofisticada deste desequilíbrio, B. S. Santos aponta, na modernidade, uma tensão permanente entre a subjetividade individual e individualista, e a cidadania direta ou indiretamente reguladora e estatizante. Afirma, também, que esta “só é susceptível de superação no caso de a relação entre a subjetividade e a cidadania ocorrer no marco da emancipação e não, como até aqui, no marco da regulação” (2005, p. 240).

Apontando a hegemonia da racionalidade instrumental e a hipertrofia do princípio do mercado como causas da liquidação do potencial emancipatório da modernidade, B. S. Santos critica a ideia marxista da realização da emancipação através da substituição do Estado pela classe operária, como sujeito monumental; o que leva, também, à redução das especificidades individuais, que fundam a personalidade, a autonomia e a liberdade dos sujeitos individuais, à equivalência e à indiferença. B. S. Santos abre a possibilidade de pensar a subjetividade individual e coletiva de modo mais integrado e íntegro.

Para pensar a questão da democracia e de uma possível nova teoria da democracia, B. S. Santos aponta, em primeiro lugar, a impossibilidade de determinar os rumos dos processos de transformação social. Assim, para que esses possam contribuir para com a ampliação da democracia, devem ser processualmente democratizados. Isto quer dizer que “a renovação da teoria democrática assenta, antes de tudo, na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao ato de votar” (2005, p. 270). A necessidade de uma nova articulação entre a democracia representativa e a democracia participativa exigirá uma redefinição do campo do político, reduzido, na modernidade, ao espaço da cidadania.

Para o autor, a nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global das práticas sociais, e o campo político imenso que daí resultará, criará

oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e cidadania. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada (2005, p. 271).

A ampliação da democracia passa pela superação dos autoritarismos. Reconhecer o caráter político destas relações sociais existentes em todos estes espaços-tempo, coloca a exigência de que a luta pela democracia assuma a especificidade de cada um e de cada luta a ser travada. Cada um dos espaços estruturais²⁹ precisa ser entendido como um espaço político específico.

Para B. S. Santos, a nova teoria da democracia tem como objetivo alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social, o que requer uma imaginação social que inclua “novos exercícios de democracia, e novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política”. Isso se prolonga no conceito de cidadania, o qual se amplia “para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres” nesse processo. A cidadania passa a ser identificada não só com a obrigação política vertical entre cidadãos e Estado, mas como uma obrigação política horizontal entre cidadãos. Tal fato leva-nos à revalorização do “princípio da comunidade e, com ele, a ideia de igualdade sem mesmices, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade” (SANTOS, 2005, p. 276-278), consideradas bases na construção da democracia social.

A impossibilidade de determinar finalisticamente o que será o futuro alerta para os riscos que a sociedade contemporânea enfrenta, os quais nos levam a entender melhor queremos e o que não queremos. Tal fator será um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe, sem, contudo, nunca se transformar em algo existente. Assim,

[...] a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros

²⁹ B. S. Santos distingue quatro espaços políticos estruturais. O espaço político da cidadania, segundo a teoria liberal; o espaço doméstico como sendo o privilegiado de reprodução social, e a forma de poder é o patriarcado; o espaço da produção, onde se encontram as relações sociais de produção, e a forma de poder que lhe é própria é a exploração; e o espaço mundial, que é o conjunto dos impactos em cada formação social concreta, decorrentes da posição que ela ocupa no sistema mundial.

conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecida na nova teoria democrática” (SANTOS, 2005, p. 277).

Tudo isso evidencia a indissociabilidade entre democracia e emancipação. Assim, a precariedade das soluções emancipatórias que acompanharam a crise das formas regulatórias da modernidade, vai exigir que a ida às raízes da crise da regulação se faça acompanhar de reinvenção, não só do pensamento emancipatório, como, também, da vontade de emancipação.

Pela análise das dificuldades encontradas em cada um dos espaços estruturais, B. S. Santos define alguns campos de conflitualidade paradigmática e busca identificar os traços mais característicos do paradigma emergente.

Na área de conflito entre conhecimento e subjetividade, B. S. Santos formula que todo conhecimento é autoconhecimento, por isso, “o conflito epistemológico desdobra-se num conflito psicológico entre a subjetividade moderna e a subjetividade pós-moderna”. O autor estabelece que nos termos do novo paradigma “há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam” e, não reconhecê-las “implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, assim, promover a exclusão dos que as promovem” (2005, p. 328). Só com a instauração de uma concorrência epistemológica leal entre os diferentes conhecimentos é que se poderão reinventar as alternativas das práticas sociais que balizarão a construção da democracia e as lutas emancipatórias, na medida em que superar a verticalidade e a hierarquia nas relações entre eles.

B. S. Santos relembra que o ponto de chegada não está pré-definido e argumenta que o conhecimento a ser produzido neste processo depende do modo como se dará o processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. O grau de democraticidade do diálogo entre os diferentes conhecimentos interfere decisivamente na validação do conhecimento, no novo paradigma. A especificidade do conteúdo ético de cada conhecimento precisa ser reconhecida nesse processo.

Sempre, e necessariamente vinculado a uma cultura e às práticas sociais que nela se desenvolvem, o conhecimento do novo paradigma rejeita a

ideia da intemporalidade das verdades e, com isso, a ideia de evolução e de completude do conhecimento nele subentendida. O novo paradigma suspeita, também, da distinção cientificista entre aparência e realidade. E na possibilidade de diferenciá-las, a aparência não é necessariamente o lado inferior do par. Considerando o conhecimento científico como conhecimento discursivo, o novo paradigma o remete à condição de ser parte das humanidades, descaracterizando a fronteira supostamente fixa e indelével entre as ciências naturais, sociais e humanidades, entre arte e literatura, entre ciência e ficção.

A preocupação no novo paradigma é com a criação de alternativas e a concorrências entre elas e com a formação de subjetividades capazes de lutar por elas. O novo paradigma vai reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social, buscando alcançar a vontade individual e coletiva de lutar pelas alternativas. As novas alternativas de realização pessoal e coletiva só o serão, de fato, se puderem ser apropriadas por aqueles a quem se destinam. Isto é, um conhecimento complexo, permeável a outros, local e articulável em rede como outro conhecimento local exige uma subjetividade com características similares ou, pelo menos, compatíveis. O reconhecimento em uma subjetividade multidimensional permite considerar a pluralidade de alternativas credíveis que ela pode comportar, em função das diferentes possibilidades engendradas em cada espaço-tempo estrutural e das composições entre elas.

A ampliação e a concretização das energias emancipatórias são condições apontadas por B. S. Santos como necessárias para o desenvolvimento dessas subjetividades. As primeiras repousam sobre a recuperação das dimensões subjugadas da racionalidade moderna (racionalidade moral-prática e racionalidade estético-expressiva), que leva ao alargamento da ideia de racionalidade para razoabilidade.

Mas esta ampliação das energias emancipatórias só faz sentido se a sua extensão for igualada pela sua intensidade, se a energia emancipatória se souber condensar nos atos concretos de emancipação protagonizados por indivíduos ou grupos sociais (SANTOS, 2005, p. 346).

Ou seja, o novo paradigma desconfia das abstrações e mergulha nas realidades múltiplas que a vida social comporta e pode comportar.

O desenvolvimento do campo das alternativas sociais, considerando as desigualdades entre os paradigmas, coloca a exigência da ampliação da credibilidade de tais alternativas, bem como das possibilidades inscritas na realidade – mas ainda apenas potenciais – de formulação de outras práticas.

3.2.3 A racionalidade cosmopolita contra a razão indolente

A reflexão teórica e epistemológica de B. S. Santos leva-o a concluir que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”. Essa riqueza social está sendo desperdiçada e para “combater esse desperdício da experiência social, não basta propor outro tipo de ciência social”, é necessário “propor um modelo diferente de racionalidade” (2004, p.778).

A crítica de B. S. Santos a esta forma de racionalidade por ele definida como indolente, opõe-se à outra forma que ele chama de razão cosmopolita. Essa se fundamenta em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Para orientar a discussão, o autor propõe três pontos de partida, a saber: primeiro, a compreensão do mundo excede, e muito, a compreensão ocidental do mundo; segundo, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social têm muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade; e terceiro, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de contrair o presente e expandir o futuro (2004, p. 779).

O propósito da racionalidade cosmopolita é justamente reverter essa lógica. E, para isso, faz-se necessário expandir o presente no sentido de criar condições para o conhecimento e a valorização da inesgotável experiência social em curso no mundo de hoje. Logo, a razão cosmopolita volta-se contra o desperdício promovido pela razão indolente. B. S. Santos chama de sociologia das ausências este procedimento de expansão do presente: um método sociológico que permite evidenciar existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno, o qual se permitiu considerar inexistente ou negligenciável tudo aquilo que não se encaixava em seu modelo de racionalidade. Para B. S. Santos, uma vez conhecida a vastidão de experiências sociais em curso na

contemporaneidade, a possibilidade de compreendê-las requer não mais uma teoria geral, mas a possibilidade de tradução que crie uma inteligibilidade mútua entre as experiências de modo a não destruir-lhes a identidade.

Quanto à contração do futuro, B. S. Santos a entende como redução das expectativas consideradas possíveis, mesmo quando incompatíveis com as experiências do presente, a partir da planificação da história e da concepção linear do tempo. Esse procedimento é chamado pelo autor de sociologia das emergências.

Ao desenvolver sua crítica à razão indolente, B. S. Santos começa caracterizando-a e aponta quatro características fundadoras: é uma razão impotente na medida em que não se exerce, porque nada pode fazer contra as necessidades que entende como exteriores a ela; é uma razão arrogante, que não se exerce porque, sendo inteiramente livre, não precisa exercer-se para mostrar sua liberdade; é, ainda, uma razão metonímica, já que se percebe como a única forma de racionalidade possível, entendendo a sua parcialidade como totalidade; e, finalmente, é uma razão proléptica, que acha que já sabe o futuro e, por isso abdica de pensá-lo. Entende o futuro como superação linear e automática do presente, contínuo e previsível.

A razão indolente continua dominando os debates. No entanto, a resistência dessa racionalidade à mudança e à capacidade de transformar interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros explica a não reestruturação do conhecimento (2004, p. 781). Tornar essa reestruturação possível depende de desafiar a razão indolente por meio da crítica às formas dessa razão. Aquelas que B. S. Santos considera como fundamentais são: a razão metonímica e a razão proléptica.

3.2.3.1 A sociologia das ausências

A primazia do todo sobre as partes, subentendida na própria ideia de totalidade é a obsessão da razão metonímica. Essa ideia leva à convicção de que há apenas uma lógica que governa os comportamentos, tanto do todo quanto de cada uma de suas partes. Logo, a existência de cada parte é entendida apenas e sempre em referência ao todo, e qualquer variação é entendida como particularidade. A razão metonímica vê na dicotomia a forma

mais acabada de totalidade, porque combina simetria com hierarquia. Contrariamente, B. S. Santos, vai entender que o todo é menos e não mais que o conjunto das partes na medida em que ele é uma delas transformada em referência.

Mais do que uma compreensão limitada do mundo, a razão metonímica tem uma compreensão limitada de si mesma. A conclusão de B. S. Santos é que ela, por ser insegura quanto aos seus fundamentos, não se insere no mundo pela retórica nem pela argumentação, mas impõe-se pela eficácia de sua imposição, que se manifesta pela dupla via do pensamento produtivo e do pensamento legislativo; em vez da razoabilidade dos argumentos e do consenso que eles tornam possíveis, há a produtividade e a coerção legítima (2004, p. 784).

A transformação do mundo com base na razão metonímica levou à destruição e ao silenciamento dos povos e das culturas submetidos a ela. Esse fato é classificado por B. S. Santos (2004) como epistemicídio. Impossibilitada de dialogar com outras formas de conhecer e compreender o mundo, a razão metonímica impôs-se coercitivamente através do não reconhecimento e do silenciamento de tais formas, invisibilizando-as.

A razão metonímica carrega consigo dois paradoxos destacados por B. S. Santos, os quais dominam a vida do ocidente: o primeiro deles é o fato de a riqueza dos acontecimentos traduzir-se na pobreza da nossa experiência, e não em riqueza, uma vez que levou à destruição e ao silenciamento dos povos e culturas; o segundo é o fato da vertigem das mudanças se transmutar frequentemente numa sensação de estagnação. Esse paradoxo estaria associado à redução do tempo presente. Isto quer dizer que muito do que existe na contemporaneidade deixa de ser considerado existente e é tido como passado (2004, p. 785).

Recuperar a experiência desperdiçada, ampliando o mundo pela ampliação do presente requer, portanto, a crítica da razão metonímica, porque só através de um novo espaço-tempo que pressupõe outra razão, será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo. Caberá à sociologia das ausências dar prosseguimento a essa dilatação do presente assentada em dois procedimentos: a proliferação das totalidades, mostrando que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma

vida própria fora dela (2004, p. 786). A ideia fundadora dos dois procedimentos é que as partes de uma totalidade podem ser pensadas como totalidades em potencial, tais como partes de outras totalidades para além das dicotomias hegemônicas.

A sociologia das ausências é, portanto, uma investigação que busca demonstrar que aquilo que não existe é ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não credível ao que existe. Seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais. Pelo que sua simples formulação representa há uma ruptura com elas e seu objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças (2004, p. 786).

Reconhecendo uma pluralidade de modos de produção de não-existência pela razão metonímica, B. S. Santos distingue cinco lógicas que se unem por serem, todas elas, manifestações de uma monocultura racional. Para o autor, “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (2004, p. 787). Logo, as não-existências produzidas são formas sociais de inexistência – partes desqualificadas de totalidades homogêneas – que são também totalidades excludentes. Sua superação exige que se coloque em questão cada uma dessas lógicas.

Para cada um dos modos de produção de não-existências, a sociologia das ausências procura revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto. Essa ideia de multiplicidade e de relacionamento não-destrutivo entre os agentes que a compõem é dada pelo conceito de ecologia, que constitui, para B. S. Santos, a superação da lógica monocultural da razão metonímica e permite a constituição desse relacionamento horizontalizado entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural e de presentificação dos ausentes.

O quadro abaixo foi construído por Oliveira (2006) e expressa claramente as cinco lógicas estabelecidas por B. S. Santos na produção das não-existências. Vejamos:

Quadro 1: Os cinco modos de produção das não-existências

	Cultura	Lógica	O que é	Não-existência produzida	Superação	Procedimento
1	Monocultura do saber	do saber formal	A ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade	ignorância	Ecologia dos saberes (transformação da ignorância em saber aplicado)	Identificar contextos e práticas em que cada saber supera a ignorância (saber aplicado)
2	Monocultura do tempo linear	do progresso do desenvolvimento	A história tem sentido único e conhecido para melhor	tradicional residual subdesenvolvido atrasado	Ecologias das temporalidades (relativização do tempo linear, valorização de outras temporalidades)	Libertar as práticas sociais de seu estatuto de resíduo, multitemporalidade da sociedade
3	Monocultura da naturalização das diferenças	da estratificação social	Distribuição da população pelas categorias que naturalizam hierarquias	"inferioridade"	Ecologia dos "reconhecimentos" (as diferenças subsistem sem hierarquias, sem desigualdades)	Nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença, reconhecimentos recíprocos
4	Cultura da universalidade	da escala global	A escala adotada como primordial determina a irrelevância das outras	particular local	Ecologias das transescalas (ampliação da diversidade de práticas sociais de modo a oferecer alternativas ao globalismo localizado)	Desglobalização conceitual do local para identificar o que não foi integrado na globalização hegemônica, favorecendo a globalização Contra-hegemônica
5	Monocultura do produtivismo	da produtividade capitalista	O objetivo racional da sociedade é o crescimento econômico infinito	improdutividade esterilidade	Ecologia de produtividade (formas de produção; recuperação da credibilidade dos objetivos de distribuição)	Recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p. 85

Na defesa da indissociabilidade entre o campo do político e do epistemológico, B. S. Santos afirma que, para ser levado a cabo o exercício da sociologia das ausências, exige-se a imaginação sociológica e distingue dois tipos de imaginação: a epistemológica e a democrática. A primeira permite

diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. A segunda permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais (2004, p.793). Assim, os procedimentos da sociologia das ausências se constituem por meio de um processo de descoberta e tentativa de compreensão e incompreensão de algo que já existe, mas cuja existência era anteriormente ignorada. O sociólogo das ausências busca superar, através da instauração de diferentes ecologias, cada forma de não-existência e de monocultura a ela associada. Para isso, precisa adotar procedimentos que, sendo específicos a cada não-existência, têm em comum a visibilização daquilo que a razão metonímica escondeu.

3.2.3.2 A sociologia das emergências

A concepção de futuro com base na monocultura do tempo linear pressupõe um sentido único e de progresso sem limites. Essa ideia instaura um futuro infinito, porém sempre igual. Tal fato destaca a indolência da razão proléptica em supor que, sendo sabido, o futuro abdica-se de pensá-lo. A crítica da razão proléptica tem o objetivo de contrair o futuro tornando-o escasso, logo, objeto de cuidado.

Sendo assim, a sociologia das emergências consiste na substituição do vazio do futuro – segundo o tempo linear – por um futuro de possibilidades plurais e concretas, que são, ao mesmo tempo, utópicas e realistas, e que vão se construindo no presente por meio de atividades de cuidado (2004, p. 794). Ou seja, esse futuro de possibilidades plurais e concretas precisa ser construído no presente através das atividades individuais. Logo, entende-se que, da ação dos sujeitos sociais depende o futuro deles mesmos e da sociedade, portanto, torna-se necessário a formação de sujeitos sociais capazes e interessados em zelar para que o futuro seja melhor do que o presente.

Essa concepção do cuidado passa a ser mais bem compreendida quando se entende que, por ser produto das ações sociais reais, o futuro encolhe na exata medida em que só poderá ser aquilo que pode ser pensado

como consequência das ações que o constroem. Quer dizer, aquilo que não foi plantado, não poderá ser colhido.

Ao deixarmos de pensar dicotomicamente sobre o presente como sendo aquilo que é e o futuro como o que ainda não é, B. S. Santos nos aponta o caminho para pensarmos processualmente na criação e gestão das possibilidades. Daí o conceito do Ainda-Não, proposto por Ernest Bloch (1995, p.241, *apud* SANTOS, 2004, p. 794) e recuperado por B. S. Santos, o qual preside a sociologia das emergências. B. S. Santos (2004, p. 795) vai trabalhar a ideia de que a realidade não se restringe àquilo que existe; ela comporta também possíveis não realizados, ou melhor, ainda não realizados.

O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de manifestar-se. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata (...). Objetivamente, o Ainda-Não é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade).

As possibilidades e as capacidades concretas vão redeterminar tudo aquilo que tocam, pondo em questão as determinações anteriores. Não significa a introdução de nenhuma certeza quanto ao que será aquilo que ainda não é. A incerteza da possibilidade concreta repousa sobre o fato de as condições que a podem concretizar são só parcialmente conhecidas e só existem parcialmente. Ou seja, a potencialidade é reconhecível, mas não o seu resultado. Essa possibilidade inclui o que B. S. Santos (2004) chama de escuridão, na medida em que o momento vivido no qual ele se inscreve não é totalmente visível para si próprio.

Tudo isso torna o futuro escasso e duvidoso e as mudanças habitadas por um elemento de acaso e de perigo. A contração do futuro nos coloca diante da responsabilidade do não desperdício das oportunidades de mudança. O vínculo entre a ampliação do presente e a contração do futuro se torna mais claro a partir da ideia de possibilidade. Isso porque o futuro a ser construído só pode ser construído a partir do aproveitamento das possibilidades inscritas e criadas no presente, e não pode e nem deve ser entendido como infinito. O futuro é também indeterminado porque o presente contém mais de uma possibilidade e inclui uma multiplicidade de realidades inviabilizadas e, ainda, realidades potencialmente concretizáveis, mas ainda não realizadas.

A complementaridade entre esses dois processos sociológicos (sociologia das ausências e sociologia das emergências) se evidencia segundo a lógica de que “quanto mais experiências tiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro” (2004, p. 799). Isto é, enquanto a primeira se dedica ao desenvolvimento das experiências já existentes, a segunda vai se dedicar ao estudo das experiências possíveis, inserindo no futuro possibilidades e expectativas que ele comporta. Ambas permitem repensar o futuro, relacionando a construção dele aos elementos concretos dessas muitas realidades, radicalizando expectativas firmadas em possibilidades reais, superando o idealismo das expectativas falsamente infinitas e universais que a modernidade criou.

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Consiste em dar prosseguimento a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições (2004, p. 769).

Substituindo a ideia de determinação pela ideia de axiologia de cuidado, a sociologia das emergências deixa de ser uma sociologia convencional na medida em que sua objetividade depende de seu elemento subjetivo: a consciência antecipatória e o inconformismo – tal fato implica em presença de emoções.

Movendo-se no campo das expectativas sociais, a sociologia das emergências vai legitimar as de caráter contextual que, no âmbito das “possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte e apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais” (2004, p. 798). E, por isso, pretende analisar as possibilidades de futuro inscritas em práticas, experiências ou formas de saber, agindo tanto sobre as capacidades quanto sobre as possibilidades, identificando “sinais, pistas e traços de possibilidades, futuros em tudo que existe” (2004, p. 789). É uma investigação sobre as ausências entendida como ausências de

possibilidades futuras ainda por identificar uma capacidade não plenamente formada para levar a cabo um projeto de futuro (2004, p. 789).

Trata-se de uma investigação prospectiva que

[...] opera através de dois procedimentos: tornar menos parcial o nosso conhecimento das condições do possível; tornar menos parciais as condições do possível. O primeiro procedimento visa conhecer melhor o que nas realidades investigadas faz delas pistas ou sinais; o segundo visa fortalecer essas pistas ou sinais (...). Trata-se de um conhecimento argumentativo que, em vez de demonstrar, convence que em vez de se querer racional, se quer razoável (...). Que identifica credivelmente saberes emergentes, ou práticas emergentes (SANTOS, 2004, p. 798).

Ao identificar e credibilizar saberes e práticas plurais, a sociologia das emergências amplia nosso conhecimento a respeito dos horizontes do possível na medida em que permite conhecer melhor o que existe em determinadas realidades – que as tornam pistas ou sinais de futuros possíveis – levando ao reconhecimento de mais possibilidades emancipatórias do que as anteriormente disponíveis.

A multiplicação e a diversificação das experiências disponíveis se fazem presentes na sociologia das ausências pelas diferentes ecologias. Na sociologia das emergências, a multiplicação e a diversificação das experiências possíveis se farão pela ampliação simbólica das pistas e dos sinais de futuros possíveis. B. S. Santos supõe cinco campos sociais nos quais emergirão diálogos e conflitos entre diferentes experiências que permitirão identificar e credibilizar, em cada um deles, saberes e práticas relevantes. Essa organização deixa entrever critérios e possibilidades ao discutir as problemáticas que envolvem os múltiplos saberes do e no mundo, as diferenças culturais e as questões da produção e distribuição da riqueza. Considera-se, ainda, a importância da pluralidade como antídoto à universalização de algumas parcialidades e a importância da democracia como meio de viabilizar a construção de uma “vida decente”, em lugar das promessas de progresso e desenvolvimento infinitos.

3.2.3.3 – O trabalho de tradução

Considerando o fato de a sociologia das ausências e das emergências ampliarem a diversidade das experiências sociais, uma nova dificuldade precisa ser considerada: o enriquecimento proporcionado por essa ampliação só o será, de fato, se as novas experiências puderem ser compreendidas e articuladas entre si e com as anteriormente existentes. B.S. Santos chama essa compreensão e articulação de trabalho de tradução. Um trabalho que “visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (2004, p. 807). Esse trabalho, que não é só técnico, mas é também político e emocional, exigirá a criação ou o aproveitamento de parâmetros de análise das novas experiências dos dominantes, e tem por pressuposto a impossibilidade de uma teoria geral que possa dar conta do conjunto das experiências sociais, já que estas exigem parâmetros diferenciados para se tornarem inteligíveis.

Algumas definições se impõem para a efetivação do trabalho de tradução: “o que traduzir? Entre que? Quem traduzir? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?” (2004, p. 808).

Em primeiro lugar se faz necessário encontrar as zonas de contato, as zonas de interação e confronto entre as diferentes práticas e conhecimentos. A questão que se coloca é que a modernidade ocidental estabeleceu a zona epistemológica e a colonial como contatos privilegiados e, mesmo através dessa escolha, estabeleceu uma disparidade entre as realidades e uma extrema desigualdade nas relações de poder entre elas. Isto significa que as práticas e os conhecimentos formais vêm negligenciando as lógicas, os interesses e as utilidades próprios das demais práticas sociais e formas de conhecimento.

A razão cosmopolita precisa definir outras zonas de contato partindo do princípio que “cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contato com quem” (2004, p. 809). Essa escolha é menos uma seleção daquilo que é mais relevante para determinado conhecimento ou prática e mais uma seleção daquilo que se entende traduzível. E só o avanço do trabalho de tradução ampliará o campo do traduzível para se chegar aos elementos mais relevantes ou mais fundamentais de cada cultura.

Sobre uma possível concepção multicultural de direitos humanos, B. S. Santos (2004) desenvolve a defesa da “hermenêutica diatópica” como um procedimento de tradução que consiste em um esforço coletivo e multicultural. Transformando premissas de uma dada cultura em argumentos, buscar torná-los compreensíveis aos representantes de outras culturas e, portanto, campo de negociação multicultural.

Dentro de cada grande cultura existem divergências e diferenças que, muitas vezes, vão exigir tradução interna. O exercício da tradução através da hermenêutica diatópica pode ser de extrema relevância para o estabelecimento de um diálogo voltado à busca e à definição de acordos que possam, de alguma maneira, favorecer a introdução de coerência e instaurar a coletivização das ações.

B. S. Santos (2004, p. 810) vai defender a ideia de que, na seleção daquilo que em cada cultura deverá ser objeto de tradução, a opção deverá recair sobre

[...] as versões mais inclusivas, aquelas que contêm um círculo mais amplo de reciprocidade, (...) que geram as zonas de contato mais promissoras (...) para aprofundar o trabalho de tradução e a hermenêutica diatópica.

Isso, porque permite estabelecer mais diálogo a respeito de mais elementos, criando mais interação e mais inteligibilidade.

Grandes crises ou grandes embates de inteligibilidades estariam na origem da necessidade de tradução entre saberes e práticas diferentes, de modo a viabilizar a criação de novas inteligibilidades que possam minimizar a sensação de carência e o inconformismo – aos quais a crise deu origem – e superar as formas anteriores.

A questão que envolve o momento adequado para o trabalho da tradução diz respeito ao risco de que, estabelecido de modo imperialista, o trabalho se dê não como criação de novas inteligibilidades, mas como legitimação da universalidade de uma das práticas ou de uma das formas de conhecimento. Ainda com relação ao tempo, cabe ressaltar que, como já esclarecido no estudo da sociologia das ausências, é importante que o trabalho

de tradução incorpore as diferentes temporalidades, buscando converter a simultaneidade que a zona de contato proporciona em contemporaneidade.

B. S. Santos atribui aos intelectuais cosmopolitas a tarefa da tradução por entender que, sendo de natureza argumentativa, esta requer capacidade intelectual. Por outro lado, só legítimos representantes dos grupos sociais que usam e exercem os diferentes saberes e práticas estariam aptos a realizar o trabalho. E alerta que não necessariamente esse intelectual ocupa lugar de liderança e que a deliberação democrática a respeito de quem traduz será uma das mais decisivas na construção da globalização contra-hegemônica.

Como traduzir? B. S. Santos aponta três principais dificuldades do trabalho: a primeira relaciona-se às premissas da argumentação; a segunda à língua em que ela é conduzida e, a terceira reside nos silêncios. À primeira dificuldade, B. S. Santos responde com a ideia de que as premissas trazidas para a zona de contato pelos diferentes saberes e práticas deixam de existir e devem transformar-se em argumentos. Caberá ao trabalho de tradução o estabelecimento em comum de premissas que possam se constituir como consenso básico a partir do qual o dissenso argumentativo se torna possível. Essa ideia está presente na noção de hermenêutica diatópica aqui já referida.

No que se refere à questão da língua, há a lembrança de que o domínio de uma mesma língua nunca é igual por representantes de culturas diferentes (uma das línguas foi dominante no estabelecimento de relações entre as diferentes culturas em contato) e as possibilidades argumentativas de uns e outros tendem a ser sempre desiguais. Os silêncios e a gestão deles também diferem de uma língua ou cultura para outra, o que faz necessário uma atenção especial do trabalho de tradução para a construção da inteligibilidade deles. Sem nenhuma solução em mãos, principalmente para os dois últimos problemas, B. S. Santos traz essas reflexões como alertas para os riscos que correm todos aqueles que pretendem atuar política e epistemologicamente como intelectuais cosmopolitas.

O autor traz a questão dos objetivos da tradução entendendo que a pergunta “para que traduzir?” compreende todas as outras. Assim, desenvolve a resposta sob forma de uma conclusão. Primeiro reafirma sua crença de que não só a tradução, mas também a sociologia das ausências e a das emergências, “permitem-nos desenvolver uma alternativa à razão indolente, na

forma daquilo a que chama razão cosmopolita. Essa alternativa baseia-se na ideia de que a justiça global não é possível sem uma justiça cognitiva global”. E esclarece que

[...] o trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza. (...) O trabalho de tradução, feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno (SANTOS, 2004, p. 813).

A questão da pluralidade de concepções e da diversidade de propostas e caminhos para pensar a transformação social emancipatória exige a aceitação da irreducibilidade do mundo a quaisquer de suas experiências, saberes e práticas – todas parciais, mas todas se configurando potencialmente como elementos de respostas à globalização neoliberal e ao assujeitamento da totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil que lhe subjaz.

Assim, o trabalho de tradução tem como objetivo criar constelações de saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis a esse processo. A razão cosmopolita imagina um mundo melhor a partir do presente e, por isso,

[...] a possibilidade de um futuro melhor não está (...) num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução. (...) O trabalho de tradução permite criar sentidos e direções precários, mas concretos, de curto alcance, mas radicais nos seus objetivos, incertos, mas partilhados (SANTOS, 2004, p. 813).

Logo, defende e formula a necessidade de um diálogo permanente entre diferentes formas de estar no mundo – de nele viver e de entendê-lo – para que possam ser encontrados e criados mecanismos e modos de interação que permitam transformar o que existe, e é hegemônico em outras existências cada vez mais democráticas e plurais, provisórias e circunstanciais. Experiências sobre as quais se continuará atuando coletivamente, através dos mesmos procedimentos, reinventando permanentemente o presente; criando, a partir do exercício da imaginação epistemológica, mais e mais justiça cognitiva através

da tradução entre saberes e, a partir da imaginação democrática, criar mais e mais justiça social global através da tradução entre práticas e seus agentes.

O autor conclui afirmando que: “o trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupo sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiências”. Esse trabalho permite apenas

[...] revelar ou denunciar a dimensão deste desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras (SANTOS, 2004, p. 814-815).

Contudo, vemos que as ideias de B. S. Santos preconizam as lutas pela democratização normativa no campo jurídico, da democratização epistemológica no campo dos conhecimentos e, no campo político, da transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada. Tudo isso será mais bem desenvolvido quanto mais inconformistas e democráticas forem as subjetividades em interação nos diferentes espaços estruturais.

3.3 Almerindo Janela Afonso e o campo da Sociologia da Avaliação

Ao percorrer o complexo caminho teórico que constitui o campo da avaliação educacional, A. J. Afonso distingue perspectivas analíticas diversas e fragmentárias, que indicam os problemas relativos à delimitação de um campo teórico-conceitual e de investigação para uma possível sociologia da avaliação. O confronto com esses problemas e os resultados dos estudos já desenvolvidos e realizados nesse campo, além dos caminhos explorados e construídos pelo autor, reforçam a ideia de que é possível e desejável

[...] tratar a avaliação educacional também como um objecto de análise de uma sociologia da avaliação, desde que esta designação queira tão somente significar uma forma de visibilizar a avaliação no interior da disciplina de sociologia da educação (já constituída) e não a tentativa de criar novas

divisões ou fragmentações disciplinares que hoje fariam pouco sentido (AFONSO, 2000, p, 10).

E apresenta o conceito de Patricia Broadfoot³⁰ que afirma que:

Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde o julgamento que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até aos vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as reformas de provisão da educação a nível nacional (BROADFOOT *apud* AFONSO, 2000, p. 16-7).

Do ponto de vista do autor, uma sociologia da avaliação incumbe-se de problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social – mas também organizacional e grupal –, bem como discutir a sua utilização como suporte dos processos de legitimação e de regulação/desregulação em diferentes níveis sociais e institucionais. Daí o interesse do Estado pela avaliação a partir da década de 1980.

Assim, vê-se que não é apenas a prática da avaliação pedagógica que o campo da sociologia da avaliação se circunscreve. Este campo é algo mais amplo porque inclui não só as práticas avaliativas mais diretamente dependentes dos professores – e que são direcionadas para o interesse dos alunos – como também as práticas de avaliação de outros atores do próprio sistema educativo. Portanto, não são apenas as práticas avaliativas formais e informais e as suas consequências que podem interessar a uma sociologia da avaliação. Os modelos de responsabilização que as envolvem – ou não –, os professores e outros atores, as escolas e outras agências privadas ou do Estado na prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público, também interessam.

Dessa forma, A. J. Afonso trata de uma sociologia que está implícita na avaliação a qual se refere ao estudo das práticas avaliativas que apóiam a aprendizagem do aluno e a certificação escolar; e de uma sociologia explícita da avaliação que diz respeito à problematização das práticas avaliativas como

³⁰ BROADFOOT, Patrícia. Towards a sociology of assessment. In: L. BARTON (org.). **Schools, Teachers & Teaching**. London: The Falmer Press, p. 197-217, 1981.

formas de prestação de contas (accountability) aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo. A primeira traduz um conjunto de referências e análises dispersas e fragmentadas em trabalhos cujo objeto genérico é a educação escolar e, a segunda é resultado de esforços teóricos e empíricos intencionalmente estruturados em torno da avaliação como objeto de investigação.

A. J. Afonso afirma que, de um lado, o estudo da avaliação educacional exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas – trata-se de um eixo diacrônico. Por outro lado, o estudo da avaliação educacional não pode deixar de considerar as eventuais formas de regulação social no nível do Estado, do mercado e da comunidade – trata-se de um eixo sincrônico. E destaca a necessária relação entre eles na construção do campo da sociologia da avaliação.

Contribuindo para a constituição do campo da sociologia da avaliação, em seus estudos, A. J. Afonso (2000) procura dar visibilidade não apenas às dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e de gestão – as quais fazem da avaliação um importante eixo das políticas educativas contemporâneas –, mas promover uma análise detalhada da fundamentação teórica e conceitual a respeito da avaliação educacional, privilegiando um enfoque sociológico – fato que possibilita a crítica das políticas educativas contemporâneas em relação ao seu processo.

Ao lançar mão da pluralidade de elementos e de uma grande variedade de fontes e referências bibliográficas, o autor salienta fatores históricos, sociais, culturais, políticos ou econômicos que influenciam os diferentes modelos de avaliação. Faz também a sistematização e problematização do conceito de reforma educativa como instrumento de realização de políticas concretas. Nesse sentido, há referência à Inglaterra e aos Estados Unidos da América como contextos paradigmáticos para a análise das reformas da avaliação educacional. Em função de suas situações específicas, como países centrais, contribuem para a compreensão dos processos de avaliação desenvolvidos.

Ao propor um quadro teórico para a compreensão das mudanças ocorridas na avaliação educacional em diferentes países nas últimas décadas, defende a concepção da avaliação formativa como dispositivo de emancipação,

de promoção, de reconstrução de novos modelos que efetivem os direitos sociais e culturais necessários ao contexto educacional contemporâneo.

A fundamentação e a estrutura de sua investigação são marcadas pelas visões de mundo de Jürgen Habermas e de Boaventura de Sousa Santos. Dessa forma, a distinção entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação garante a descoberta dos interesses dos governos e do mercado na avaliação criterial com publicação de resultados e leva A.J. Afonso a propor a avaliação formativa, como uma proposta de avaliação capaz de resgatar a escola democrática.

Em seus estudos A. J. Afonso procura responder a questão: o que é uma reforma educacional no contexto internacional e por que a avaliação educacional ganha prioridade na execução de projetos? Na busca de resposta, A. J. Afonso situa o marco desse fenômeno nos Estados Unidos da América, em 1983, pelo grande impacto político e social provocado pela divulgação dos baixos níveis de realização dos alunos americanos – quando submetidos a testes internacionais comparativos em matérias escolares consideradas fundamentais. Naquele período, o presidente Ronald Reagan, mediante o relatório *A Nation at risk*, conseguiu sensibilizar os empresários, os estados e a opinião pública no sentido de alterar a política educacional da década anterior: da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades e para a seletividade.

A Inglaterra, durante o terceiro mandato de Margaret Thatcher (1988), foi o segundo país a implementar a reforma educacional – centrada na implantação do currículo nacional para todos os alunos com idade para frequentar a escolaridade obrigatória, dos cinco aos dezesseis anos, e de um novo sistema de exames nacionais.

A. J. Afonso incorpora a opinião de Michael Apple de que a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação nacional transmite a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado. Nesta perspectiva, a criação de um currículo nacional, o

estabelecimento de normas padrão e a realização de testes, também a nível nacional, são condições prévias para que se possa implementar políticas de privatização e mercadorização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação da direita.

Dessa feita, o autor esboça seu quadro teórico-sociológico fundado no pilar da regulação e no pilar da emancipação. Três autores constituem os alicerces de seu referencial: Claus Offe, Jürgen Habermas e Boaventura Sousa Santos. Nessa perspectiva, o autor aponta a redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado como dois vetores essenciais às mudanças. Neste momento, finalmente, a expressão *quase-mercados em educação* de Roger Dale é reassumida para explicar a combinação da regulação do Estado com os elementos de mercado com a finalidade de ampliar o controle sobre as escolas – principalmente pela introdução de um currículo nacional e exames nacionais.

A. J. Afonso dedica-se às reformas educacionais em Portugal – período de 1985 a 1995 – e divide este estudo em três partes: a fragmentação das políticas educacionais e os dois momentos da reforma em Portugal; as contradições do Estado-providência e a social democracia e o discurso da qualidade na educação. Para ele, o pensamento de B. S. Santos sintetiza as principais características do Estado-providência, quando escreve que este é a forma política dominante nos países centrais na fase de “capitalismo organizado”, sendo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado – com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia –; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal.

Posteriormente, o autor elege a avaliação pedagógica dos alunos do ensino básico como tema de análise nas políticas de educação em Portugal. As tensões contraditórias implícitas nos textos estudados demonstram o poder regulador da avaliação pedagógica para o ensino básico – sobretudo depois das alterações as quais esteve sujeito – e revelam alguns avanços e

retrocessos importantes na construção da escola democrática no espaço temporal da reforma educativa.

A. J. Afonso procura incorporar ao seu trabalho as opiniões de sindicatos, partidos políticos, especialistas do campo das ciências da educação, líderes de opinião e outros agentes e atores educativos. Seu estudo pode ser visto sob dois aspectos: o primeiro é a possibilidade de desvendar os significados da avaliação educacional em suas múltiplas relações estabelecidas com a escola, com o Estado, com a sociedade e atualmente com o mercado; o segundo é a possibilidade de compreender melhor as reformas educacionais de países capitalistas centrais. Quanto ao primeiro aspecto, embora não seja um estudo pioneiro³¹, verifica-se que os critérios de desempenho dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções requeridas por um sistema educativo específico. Daí pode argumentar-se que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas.

A avaliação é do interesse do aluno, dos pais e da comunidade, porque, tradicionalmente, todo processo de aprendizagem pressupõe formas de aferição para garantir a confirmação dos conhecimentos que o aluno aprendeu e daqueles que não conseguiu compreender. A aprendizagem não é um processo individual e isolado, mas um processo coletivo, social e cultural. Segundo A. J. Afonso, no momento, o maior interesse na avaliação é dos governos no sentido de inserir a escola no mercado. Para o significado pedagógico, existe outro interesse que está sendo explorado na atualidade – o da avaliação como controle para os governos de países capitalistas.

Os governos têm se utilizado mais recentemente de exames de massa para exercer o controle da adequação do nível educacional dos trabalhadores ao mercado. Este significado da avaliação – como controle da população pelos governos – é particularmente interessante, porque revela um procedimento já sugerido por Adam Smith em sua obra clássica *A riqueza das nações*, quando

³¹ A. J. Afonso retoma o caminho percorrido por outra socióloga da educação, Patricia Broadfoot – autora de *Assessment, schools and society* –, situado nas relações políticas, sociais e econômicas que a avaliação educacional estabelece na escola.

aconselhou os soberanos a não investirem em educação, mas na aplicação periódica de exames no povo.

O segundo aspecto que qualifica a obra de A. J. Afonso é a compreensão sobre como a lógica das reformas educacionais dos países capitalistas de centro torna-se uma ideologia conservadora nos países periféricos. Uma reforma educacional para a Inglaterra é um pacote ideológico e conservador para os países capitalistas periféricos da América Latina. Para estes, o processo de avaliação nas mãos de fundações privadas faz parte de um processo de terceirização e desmonte da escola pública. Isso porque retira dos processos de trabalho profissional dos professores aquilo que é parte inerente ao trabalho docente, uma vez que tenta desmobilizar as campanhas salariais, atrelando a avaliação da escola à baixa remuneração salarial. E, finalmente, a publicação destes resultados leva a opinião pública a creditar o fracasso da escola exclusivamente aos professores, encobrendo os compromissos constitucionais do Estado com a manutenção digna da escola pública.

3.3.1 Sobre as funções da avaliação

A. J. Afonso (2000) aborda diferentes formas ou modalidades da avaliação que se traduzem em diferentes funções, as quais podem, na realidade, atender a mais de uma função e, a escolha das modalidades e técnicas adotadas supõe e implica uma orientação política. Sendo assim, as decisões em torno dos processos avaliativos resultam do jogo de poder e negociação.

É importante destacar que, para alguns autores, (Philip W. Jackson, 1975; Talcott Parsons, 1980 e Robert Dreeben, 1990) a avaliação contribui sobremaneira para a socialização dos indivíduos que não apenas aceitam ser objeto de avaliação como também a desejam. Ela se torna, assim, importante instrumento de socialização que pressupõe a emancipação dos sujeitos e a interiorização de normas e valores sociais de um dado contexto. Nesse sentido, A. J. Afonso, considerando avaliação como um dos processos pedagógicos mais importantes, afirma que “a escola socializa através da avaliação, mas não

de uma maneira mecanicista. Assim, as próprias modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização” (2000, p. 27).

A. J. Afonso ressalta haver dois propósitos distintos e, por vezes, contraditórios em relação à avaliação escolar – os que se relacionam aos objetivos e interesses da administração escolar e os relacionados aos interesses educativos e pedagógicos. Os primeiros se vinculam à avaliação somativa e normativa materializadas nos testes estandardizados e, os outros se vinculam à avaliação formativa, criterial e diagnóstica.

Sendo assim, a avaliação normativa presume que as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva normal de Gauss. Essa modalidade toma como referência as realizações individuais do sujeito em relação ao grupo e a posição que este ocupa na distribuição. Esse pressuposto lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva, classificatória e competitiva. Nesta modalidade, os resultados quantificáveis tornam-se mais importantes do que outros domínios da aprendizagem. Logo, a complexidade do processo educativo reduz-se aos produtos visíveis que demandam a utilização dos testes estandardizados, os quais ganham papel central no fornecimento de resultados úteis aos indicadores de mercado.

Na perspectiva de A. J. Afonso, “a avaliação normativa e a ideologia do mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica, e ganham em outro sentido face às recentes mudanças nas políticas educativas” (Afonso, 2000, p. 35).

A avaliação criterial tem como característica principal a apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino – ela se concretiza em função das realizações individuais e não em comparação com outros sujeitos em um grupo. Por isso ela se coloca na posição de facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de atividades de compensação e de juízos de promoção ao longo do percurso escolar. Essa modalidade de avaliação deve ser concretizada mediante provas ou testes construídos com rigor técnico e metodológico obedecendo aos requisitos normais de garantia da validade e fidedignidade. Também essa modalidade oferece mais garantias quanto à aferição das chamadas competências mínimas demandadas pelo mundo do trabalho. É nesse contexto que se situa o interesse de A. J. Afonso quando

entende que esta garantia representa um importante fator explicativo para a convergência dessa modalidade com os interesses das reformas educativas atuais.

Nesse sentido, o autor salienta que se

[...] a avaliação criterial, ao nível macro, for utilizada para recolha de informações sobre o sistema educativo (...) e essas informações forem, posteriormente, divulgadas para a opinião pública, nada impede que o efeito social desse tipo de avaliação se aproxime muito daquele que é característico da avaliação normativa quando utilizada para esse fim (AFONSO, 2000, p. 36).

Em nível meso, essa avaliação é baseada em objetivos definidos pelo contexto escolar, pelos órgãos de coordenação e gestão pedagógica e pela administração da escola que, num sistema mais descentralizado e autônomo, representam os interesses das comunidades educativas locais, inscritos no projeto pedagógico da instituição. Em nível micro, a avaliação criterial é muitas vezes confundida com a avaliação formativa, pelo fato de ambas exigirem a definição prévia dos objetivos educacionais a serem alcançados. A. J. Afonso acrescenta a estes o nível mega ou internacional e salienta que, neste nível, torna-se mais difícil estabelecer objetivos educativos mais consensuais devido à grande heterogeneidade organizativa dos sistemas educativos – os quais se tornaram instrumentos políticos privilegiados de construção e reforço das identidades nacionais. Assim, neste nível a avaliação criterial acentua as diferenças em detrimento das semelhanças, em termos dos projetos educativos e objetivos educacionais.

O campo da avaliação formativa é mais amplo do que aquele que diz respeito aos testes referentes a critérios. Essa amplitude possibilita a ruptura com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificada e permite, com isso, o reconhecimento da pluralidade de formas de sucesso escolar. Isso porque os professores não estariam atrelados a um único modelo avaliativo, podendo lançar mão de diferentes formas de avaliar. Entretanto, A. J. Afonso chama atenção ao fato de que a consensualidade sobre os aspectos

pedagógicos positivos da avaliação formativa tem impedido a ocorrência de outras interpretações sobre suas funções, já que esta não é uma forma de avaliação refratária a diferentes usos e funções. Como forma de avaliação contínua, ela pode também significar um controle constante sobre os alunos.

Não parece adequado, por isso, transformar a avaliação formativa numa espécie de panacéia pedagógica como se esta modalidade de avaliação tivesse apenas virtudes que só pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e acadêmica dos alunos (AFONSO, 2000, p. 40).

Para A. J. Afonso interessa, sobretudo, chamar a atenção para a avaliação formativa como dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica – sendo esta uma modalidade de avaliação mais apta à utilização de espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita.

Por fim, o autor considera que é no confronto entre as modalidades de avaliação mais formativas e nas modalidades mais seletivas ou socialmente discriminatórias que se pode discutir, e perceber, nas práticas e políticas educacionais as lógicas e estratégias de regulação social e emancipação.

3.3.2 Avaliação e os modelos de responsabilização

Segundo A. J. Afonso (2000, p. 43-44),

[...] o crescente investimento na educação, motivados por políticas compensatórias (...) não se tendo traduzido nos resultados esperados em termos de equalização das oportunidades de sucesso e promoção social dos setores mais desfavorecidos, originou uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização”

Esse fato “criou a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas”, além de gerar as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) que se originam em “fatores sócio-econômicos e se relacionam com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas” (2000, p. 43-44).

Para A. J. Afonso, a emergência das políticas neoliberais e neoconservadoras impulsionou os mecanismos de responsabilização por terem se tornado evidentes às convergências de valores entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas. Assim, os modelos de responsabilização, caracterizados como mecanismos de prestação de contas, se tornam fundamentais para

[...] o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como consumidores, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou produtos) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas (AFONSO, 2000, p. 44).

Relaciona-se, assim, avaliação e responsabilização fazendo com que a primeira se desenvolva e adquira maior visibilidade no momento em que os movimentos de reformas passam a exigir uma maior participação e controle sobre a implantação das políticas para a educação. A partir disso, as respostas políticas às pressões sociais irão variar conforme as diferentes concepções em disputa sobre os modelos de prestação de contas mais adequados a uma determinada conjuntura.

Nesse sentido, A. J. Afonso (2000), referenciado nos estudos de Deborah Willis (1992)³², apresenta três modelos de responsabilização: profissional, baseado na lógica de mercado e o administrativo-burocrático.

O modelo de responsabilização profissional baseia-se no pressuposto de que só os professores têm a necessária especialização para tomarem decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse modelo, a educação é percebida como um bem público e espera-se que os professores, como profissionais, desenvolvam os processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, as formas de avaliação deverão atender a aspectos de maior complexidade cognitiva, social e cultural, sendo, por isso, mais valorizadas as

³² WILLIS, Deborah. **Educational assessment and accountability: a New Zealand case study**. Journal of Education Policy, vol. 7, n. 2, p. 205-211, 1992.

modalidades formativas ou interpretativas que ajudem os estudantes a aprender e se desenvolver.

O modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado tem como um dos seus pressupostos ideológicos o individualismo possessivo. Segundo este princípio os indivíduos são responsáveis por suas próprias capacidades, sendo livres para colocá-las em prática em uma sociedade composta por indivíduos igualmente livres. Sob essa perspectiva, a principal função da escola é proporcionar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva as suas capacidades inatas e contribua, com seu esforço, para o aperfeiçoamento da sociedade. Para A. J. Afonso, essa é “uma posição que vai ao encontro dos pressupostos da democracia liberal e que, coincidentemente, se pode reconhecer também em muitas das propostas conservadoras de reforma educacional das últimas décadas” (2000, p.46).

O modelo de responsabilização administrativo-burocrático partilha com o anterior a visão positivista de educação escolar, e também na incapacidade de reconhecer a complexidade do ensino e da aprendizagem, contribuindo para uma avaliação simplista e exclusivamente preocupada com resultados observáveis. Entretanto, se no modelo de mercado a divulgação dos resultados ou produtos escolares é uma condição fundamental, no modelo administrativo-burocrático de responsabilização a publicação e difusão desses não é uma condição essencial. Em qualquer dos casos, há ainda alguns aspectos em comum que devem ser referidos – um deles aponta para o risco de serem apenas valorizadas e implementadas técnicas de gestão que levem à produção dos resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com os meios do que com os fins da educação.

Para A. J. Afonso, os modelos de responsabilização adotados tenderão a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos. É importante ainda salientar que, em geral, os modelos adotados em diferentes sistemas educativos são formas híbridas que não coincidem totalmente com nenhum dos modelos ideal-típicos aqui caracterizados e definidos por D. Willis.

3.3.3 O estado avaliador

A partir da década de 1980, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Essa expressão significa, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada - com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Essa ideologia da privatização conduziu a alteração e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto em nível local, como em nível nacional. Assim, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu, não só a adoção de uma cultura gestonária no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados.

A avaliação aparece, nesse contexto, como um pré-requisito para que seja possível a implantação desses mecanismos. Aliás, sem objetivos claros e previamente definidos não é possível criar indicadores e medir as performances dos sistemas. Principalmente em uma época caracterizada pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional. Por isso, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, evidenciando como as mudanças nas políticas governamentais podem, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas.

No caso da educação, uma maior preocupação com o produto do que com o processo é a tônica da avaliação no contexto do Estado Avaliador. Em um Estado modesto e moderno, que queira estar realmente a serviço dos cidadãos e da sociedade, é indispensável dispor de um sistema de avaliação concreto, prático e fiável aos resultados das ações administrativas. Um sistema de avaliação assim concebido e implantado é um dos pontos centrais da renovação do serviço público.

A necessidade da avaliação por parte do Estado, também é mais visível em momentos de incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de

determinadas políticas públicas. Nesse caso, a administração estatal pode solicitar a avaliação para reforçar a credibilidade de sua ação, utilizando-a como instrumento de relegitimação da burocracia.

Pode acontecer de a opção pela avaliação ocorrer independentemente das orientações políticas dos governos, como alguns exemplos revelam. Em países que adotaram políticas de descentralização, a avaliação apareceu como forma de restabelecer algum controle central por parte do Estado. Já em países de ideologia neoliberal, a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. No segundo caso, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social, e foi uma forma de introduzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da educação pública. Aliás, a tensão inerente à avaliação como mecanismo de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras do Estado no final do século XX.

3.4 Em busca da síntese: um caminho que se constrói em conjunto

No cruzamento dos diferentes olhares teóricos dos autores referenciados até aqui, fundamenta-se a segunda parte dessa seção, na qual será apresentada a construção de uma racionalidade possível para a compreensão do fenômeno estudado.

Na construção desse caminho, o que se busca é a síntese das ideias expostas até aqui, de forma a dar sustentação à proposição de uma natureza emancipatória para a avaliação de sistemas educativos de âmbito municipal. A intenção é construir argumentos teóricos que possam ser observados e demonstrados, empiricamente, na defesa da avaliação educacional como prática social emancipatória, nas suas dimensões política e epistemológica.

O percurso feito por este estudo buscou construir um caminho possível para a compreensão da avaliação educacional como fenômeno e objeto de investigação específico a um campo designado sociologia da avaliação. É importante ressaltar que a intenção de constituir um campo sociológico específico à avaliação educacional não se trata de uma tentativa de criar novas

divisões ou fragmentações disciplinares, mas tão somente de dar visibilidade à avaliação no interior da sociologia da educação.

Segundo a organização estruturada por A. J. Afonso, este estudo específico situa-se na abordagem da sociologia explícita da avaliação. Isso se deve ao fato de constituir-se um esforço teórico e empírico, intencionalmente estruturado em torno da avaliação como objeto de investigação, partindo de uma problemática que a relaciona com os processos de mudança social e sua utilização na regulação política e emancipação social. Ainda seguindo as orientações do autor, buscou-se respeitar a relação entre o eixo diacrônico e o eixo sincrônico, necessária aos estudos sociológicos nesse campo próprio de investigação.

Quanto ao eixo diacrônico, destacou-se a contextualização do período histórico específico no qual se desenrola a problemática proposta pelo estudo, ou seja, a conjuntura política, social e econômica que leva a avaliação educacional à centralidade das propostas políticas educacionais em diversos países. Foram discutidos, na primeira seção da tese, o processo de globalização, a crise do Estado-nação, a redefinição do papel do Estado e a importância das políticas educacionais nesse novo cenário mundial. No eixo sincrônico, ganhou destaque a reforma educacional brasileira da década de 1990, que consolida uma política de avaliação nacional e modela um sistema de avaliação que se torna base de referência para os estados membros da federação – os quais também passam a avaliar seus sistemas. Ainda nesse eixo, buscou-se um aprofundamento no campo teórico da avaliação educacional, compreendendo-a como importante vetor estruturante de políticas públicas que contribuem, significativamente, para as mudanças nas formas de regulação social.

Todos esses processos de regulação social e política, por meio da avaliação educacional, geraram um crescente interesse quanto ao tema, tanto em seus aspectos pedagógicos e metodológicos – voltados mais especificamente para os procedimentos de avaliação da aprendizagem –, quanto em seus aspectos políticos e sociais – voltados à avaliação de políticas e sistemas educacionais. Com maior visibilidade, a área da avaliação evoluiu e se ampliou, tornando-se mais complexa e gerando estudos sistemáticos que atualizaram a própria avaliação e suas funções. Dessa forma, se justifica a

consolidação de um campo de estudo específico, no qual esta tese tem a intenção de participar em defesa da ampliação das perspectivas, enfoques e funções da avaliação educacional.

A partir dessas orientações são abordados, no texto, o campo teórico e sua constituição com base nas recentes transformações políticas e sociais e o objeto concebido e construído segundo um novo paradigma científico.

Quanto ao campo são apresentados aspectos teóricos para a delimitação de uma concepção de Estado, na qual a avaliação educacional possa ser entendida, em sua dimensão política, como uma prática social importante para a consolidação dos processos de emancipação necessários para o desenvolvimento e consolidação de um novo paradigma político e uma nova teoria da democracia e da cidadania. Ao abordar esse objeto, o texto apresenta uma discussão epistemológica que busca defender uma natureza investigativa da avaliação educacional, levando à proposição de uma função emancipatória – compreendendo-a como produtora de um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Essa reflexão política e epistemológica visa proporcionar à avaliação educacional, além das suas funções já conhecidas, a ideia de que, mesmo estando intrincada em uma estrutura regulatória - como, por exemplo, no contexto jurídico-político da avaliação de sistemas de ensino – , ela pode significar um campo fértil gerador de conhecimentos e práticas sociais que levem à emancipação.

3.4.1 O campo

Numa revisão histórica e teórica sobre os termos que compõem o binômio Estado-nação, A. J. Afonso (2001) faz uma relação entre estes e a escola como instância fundamental de socialização e construção de uma identidade nacional. Sendo assim, a escola está na base constituidora do moderno Estado-nação - isso significa dizer que a construção histórica deste tem relação direta com a educação pública e a ideia de cidadania.

Nesse sentido, o autor recorre ao conceito bourdieniano para explicar a violência simbólica provocada pela escola como resultado de uma imposição

cultural e identitária de uma cidadania cunhada pelo ideário burguês – a qual, em seu entendimento, é arbitrário e seletivo. Convocando a perspectiva de B. S. Santos (1993; 2001), Afonso (2001) destaca o caráter ambíguo do Estado-nação, o qual se coloca como arauto da diversidade cultural e da autenticidade da cultura nacional. Na verdade, há uma promoção da homogeneidade e da uniformidade, esmagando a rica diversidade cultural e as variedades locais através do poder da política, do direito, do sistema educacional e dos meios de comunicação social.

Ainda que essa relação entre o Estado e a educação seja complexa e ambivalente, ela sempre apresentará implicações políticas e culturais importantes, muitas das quais estão sendo retomadas atualmente e revistas criticamente no contexto de redefinição do Estado. Dessa relação direta surge a necessidade de questionarmos o papel da escola na constituição e consolidação dos novos papéis e funções desse Estado, o qual se configura, principalmente, quando consideramos os avanços do processo de globalização e expansão do capitalismo – através de propostas neoliberalizantes³³ de transnacionalização do capital e dos sujeitos sociais.

Todas essas questões colocam em pauta a discussão da crise do Estado-nação e a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional. Tal fato acarreta para as políticas educacionais nacionais o desafio de inscreverem, na agenda política e educacional, os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, tendo, na escola, o locus de socialização e construção do cidadão e fortalecimento das bases do Estado.

As novas teorias explicativas, as quais buscam dar conta das transformações sofridas pelo Estado-nação durante esses processos, mostram a necessidade de renovação das teorias políticas e democráticas. Para D. Held (1995), essas teorias devem deslocar do Estado, e dos limites rígidos das fronteiras nacionais, o conceito de poder legítimo e autoridade, recolocando-os no âmbito da nova configuração internacional da vida política. Uma vida moldada e organizada para um novo direito democrático cosmopolita e uma

³³ Sobre as propostas originais do neoliberalismo, seus problemas e dilemas ver: DRAIBE, Sônia Mirian. O Redirecionamento das Políticas Sociais Segundo o Ideário Neoliberal. In: **Cadernos Técnicos: As Políticas Sociais no Brasil**. n. 48, Brasília, 1993.

democracia cosmopolita internacional que implica conceber o Estado em contextos mais amplos, no que concerne às suas condições, relações e associações políticas. Nessa ordem, B. S. Santos (1998) entende o Estado como organização política mais vasta, que articula e integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e Organizações, nos quais se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais.

Para A. J. Afonso (2003), perspectivas como essas permitem integrar ao papel do Estado novos atores sociais, induzindo a novas representações e concepções sobre o bem comum e o espaço público. Tais perspectivas legitimam o descentramento do Estado mantendo seu protagonismo, mas sem deixar de focar em sua responsabilidade e visibilidade. Logo, a contribuição dessas novas perspectivas reside na atualização dos valores do domínio público em um contexto que convoca a comunidade para atuar em uma nova proposta de regulação social, capaz de repor a equação entre regulação e emancipação.

Com a intenção de nos aprofundarmos sobre a crise do paradigma político da modernidade e podermos, assim, delinear uma nova perspectiva política e democrática, convocamos o pensamento de B. S. Santos que analisa esta temática. Segundo o autor, a regulação e a emancipação são os pilares nos quais repousa o projeto sociocultural da modernidade e, conseqüentemente, do Estado moderno. Cada um deles é constituído por três princípios, os quais se relacionam mutuamente. Os três princípios que regem o pilar da regulação são o estado – na perspectiva de Hobbes –, o mercado – na ótica de Locke – e a comunidade, segundo Rousseau. Já o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a estético-expressiva – da arte e da literatura –, a moral-prática – da ética e do direito – e a cognitivo-instrumental, da ciência e da técnica.

No paradigma político da modernidade existem três relações privilegiadas entre estes princípios, e que tendem a uma maior valorização do pilar da regulação. A relação comunidade versus racionalidade estético-expressiva – na qual identidade e comunhão são condições necessárias à contemplação estética –; a relação do princípio do estado versus a racionalidade moral-prática – que tem como tarefa definir o mínimo ético da sociedade, servindo-se do monopólio da produção e distribuição do direito para

tal – e, por fim, a relação mercado versus racionalidade cognitivo-instrumental – na qual o mercado condensa as ideias de individualidade e concorrência para o desenvolvimento da técnica e, também, na qual a ciência vem se convertendo como força produtiva.

B. S. Santos (2005) nos esclarece que esse projeto de modernidade é ambicioso e revolucionário por sua complexidade interna e riqueza de novas ideias que comporta, assim como a articulação entre elas. Entretanto, por serem infinitas as suas possibilidades, esse projeto peca, por um lado, no excesso de promessas e, por outro, no déficit de cumprimento dessas. O excesso reside na pretensão de vincular o pilar da regulação ao da emancipação e de os vincularem à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva, assim como da vida individual. Essa dupla vinculação assegura o desenvolvimento harmonioso de valores – tendencialmente contraditórios – da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da igualdade e da liberdade. Essa construção abstrata dos valores não dá partida a nenhum deles e as tensões entre eles são reguladas por princípios complementares. Assim, as tensões são possíveis e positivas e as incompatibilidades provisórias se tornam competições infinitas. Esse horizonte excessivo leva a um déficit irreparável, uma vez que a construção abstrata dos pilares confere uma aspiração de infinitude e uma vocação maximalista. É problemática a compatibilização entre os pilares, quer seja no da regulação, quer seja no da emancipação, fato que terá que se assentar em cedências mútuas e compromissos pragmáticos. Assim, o déficit tem sua dimensão mais profunda na possibilidade dos princípios e lógicas dos pilares da regulação e da emancipação dissolverem-se em um projeto global de racionalização da vida social prática e cotidiana (B. S. Santos, 2005, p. 78).

No que diz respeito às diferenças contextuais e históricas em cada país, é possível distinguir nesse projeto de modernidade três períodos: o primeiro é marcado pelo capitalismo liberal do século XIX, e deixou claro que, no plano social e político, era demasiado ambicioso e, internamente, contraditório; o segundo – já no capitalismo organizado do final do século XIX, o qual teve seu apogeu entre guerras e o pós Segunda Guerra Mundial –, tentou fazer cumprir algumas promessas, abrindo mão de outras, na tentativa de que o déficit fosse

menor; o terceiro – nascido do capitalismo desorganizado dos anos 1970 –, representa a consciência de que o déficit é irreparável e maior do que já se julgou anteriormente.

É importante destacar que, no terceiro período, o princípio do mercado extrapolou o âmbito econômico e colonizou os princípios do estado e da comunidade. No princípio do estado, percebe-se a perda da capacidade e da vontade política de exercer papel regulador das esferas da produção e da reprodução social; já no princípio da comunidade, as práticas políticas da classe trabalhadora perdem poder frente ao capital e, com isso, surgem novas práticas de mobilização social e novos movimentos sociais.

Nesse período, dá-se início ao processo de esgotamento das promessas modernas de emancipação que, por sua vez, torna possível imaginarmos uma situação radicalmente nova. Esse novo pensar sugere um caráter de descontinuidades, e aponta a necessidade de mudanças paradigmáticas de forma a não cairmos na armadilha da modernidade – a qual transforma, incessantemente, as energias emancipatórias em energias regulatórias.

As perspectivas abertas pelas crises paradigmáticas, situadas no terceiro período do projeto da modernidade, apontam para um novo começo denominado, por B. S. Santos, pós-modernidade. Dele emerge um novo paradigma político e epistemológico no qual as minirrationalidades da vida deixam de ser parte de um todo para se tornarem totalidades de múltiplas partes.

B. S. Santos (2005) apresenta seis roteiros que expressam os sintomas desse novo paradigma. O primeiro – o saber e a ignorância –, entrelaça a reflexão epistemológica à edificação da vida política democrática, pois pressupõe ser por meio da superação do conhecimento científico, transformado em senso comum e orientado cientificamente que a intervenção humana recuperará a postura ética na ação política. Esta ação política, e também epistemológica, constitui geração de saberes e contra saberes em substituição ao tecnicismo, reaproximando os atos das suas consequências por meio de um conhecimento argumentativo específico a cada contexto. Isso porque reconhece a presença de múltiplas realidades emergentes, afirmado-as em sua existência. É destaque, nesse roteiro, a superação da relação entre os princípios do estado e da comunidade versus a racionalidade cognitivo-

instrumental, a qual, no projeto da modernidade, marcou a tendência predominante do pilar da regulação em detrimento ao da emancipação.

No segundo roteiro – o desejável e o possível –, superamos o paradigma político da modernidade, aprimorando a relação entre o princípio do estado versus a racionalidade moral-prática, na qual se definem a produção e distribuição dos direitos que consolidam a microética liberal. A superação é dada ao inserirmos nessa relação o princípio da comunidade em uma perspectiva que faz emergir novas concepções de direitos humanos – como a autodeterminação dos povos e a solidariedade – ampliando os conceitos de autonomia e subjetividade nas práticas políticas e da vida cotidiana.

O terceiro roteiro – o interesse e a capacidade – supera a relação privilegiada no projeto de modernidade referente ao princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva, que demanda uma comunhão identitária do grupo social na legitimação da cultura nacional baseada em uma cultura elitista. Essa nova concepção e percepção do sujeito histórico, forjado em uma subjetividade múltipla e circunstanciada, retira do grupo elitista da alta cultura o poder social e político determinante da realidade. Desloca-se, assim, o eixo de constituição de uma cultura nacional e realidade únicas, ambas constituídas por uma elite política e cultural, para as combinações de diferentes subjetividades e múltiplas realidades. Essas subjetividades são formadas pelas contingências locais e globais, determinantes de múltiplas culturas e realidades, as quais passam a compor uma totalidade social e política.

As lições do quarto roteiro – o alto e o baixo ou o solista e o coro – nos ensinam superar a relação estabelecida entre o princípio do mercado versus a racionalidade cognitivo-instrumental, inserindo nela o princípio da comunidade. Vale ressaltar que este princípio parte do suposto de que a sociedade é constituída por diferentes contextos e que cada um deles se constitui em uma comunidade de saberes. Isso leva à compreensão de que as sociedades são complexas, de cotidianidades múltiplas, internamente diversificadas e de diferentes significados. Essa sociedade é formada por indivíduos que se articulam e interpenetram em um contexto interpretativo de configuração de sentidos do qual é sujeito. Dessa forma, esse princípio ganha papel fundamental para a quebra do monopólio interpretativo, característico da racionalidade cognitivo-instrumental, o qual supervaloriza a ciência e a técnica,

cada vez mais especializadas e fragmentadas, e compõem um discurso uníssono de verdade, ganhando poder indutor no mercado na vertente da produção. Com as lições do novo paradigma político, aprendemos que o coro se sobrepõe ao solista, ou seja, no ataque aos processos de hiperespecialização científica e técnica, emergem inúmeras comunidades interpretativas estruturadas e Organizadas por saberes e contra saberes que entoam discursos argumentativos polifônicos que se opõem às verdades do monopólio interpretativo.

Vemos que, na modernidade, as pessoas domesticaram as coisas para viverem mais à vontade no mundo. Com o passar do tempo, as coisas evoluíram tanto que nos levaram à perda do estar à vontade com as pessoas, que é, em grande parte, gerada pelos microdespotismos do cotidiano, do trabalho, do lazer e do consumo, os quais nos alienam de nós mesmos pela compulsão do trabalho. Por isso, o quinto roteiro – as pessoas e as coisas – alerta as comunidades interpretativas a organizarem-se na crítica a estas compulsões, entendendo que o mal está em nós mesmos.

Finalmente, o sexto roteiro – as minirrationalidades não são racionalidades mínimas – supera a irracionalidade global que a modernidade instaurou, entendendo que a totalidade abstrata das lógicas da racionalidade se fragmentou em minirrationalidades múltiplas, as quais vivem à sombra de uma irracionalidade global. Logo, a tarefa é reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, existentes ou potenciais, na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas. Essa tarefa traduz-se em processos igualitários entre sujeitos, e traz, em si, fundamento para a ideia de democracia e emancipação. Logo, o localismo das soluções a serem produzidas, diante de diferentes problemas e em diferentes contextos, é importante para a ação política emancipatória.

Percorrer este caminho nos leva a questionar se os valores do domínio público podem ser reconceituados no sentido de convocar a comunidade a protagonizar novas propostas de regulação e emancipação social. Assim, questionamos se as políticas educacionais podem favorecer novas articulações, que sejam referenciadas no debate da reinvenção solidária e participativa do Estado, com a comunidade. E vamos questionando se as políticas de avaliação de sistemas de ensino, de âmbito municipal, podem criar

espaços públicos não-estatais em que as decisões regulatórias são tomadas com o protagonismo da comunidade, por meio de ações sociais que consolidem o pilar da emancipação social, nos termos da autonomia e da autoridade partilhada, para o fortalecimento da democracia.

Buscando as respostas e seguindo um caminho já percorrido por A. J. Afonso (2000, 2001, 2003), tomamos a ideia de um “bem comum local” traduzido pela conciliação entre o interesse público – representado pelo Estado –, e os interesses privados – representados pelas famílias e outras instituições, serviços e atores sociais locais. Essa ideia de viabilização de um “bem comum local” se concretiza por meio de processos de contratualização que, segundo Barroso (1998a, 1998b)³⁴, co-responsabiliza diversos organismos e entidades para firmar interesses comuns para o desenvolvimento de políticas educacionais locais.

Na defesa da viabilização de um “bem comum local”, é necessário encadarmos uma discussão que equacione a interferência da globalização na definição das políticas educacionais. Por isso, recorreremos à perspectiva de R. Dale (2004) no embate entre os institucionalistas do sistema mundial e a agenda globalmente estruturada para a educação. Segundo o autor, ambas perspectivas compartilham a ênfase nos fatores supranacionais e seus papéis na configuração das políticas de educação nacional. A perspectiva institucionalista entende como determinante os valores e ideologias que modelam a cultura educacional mundial comum, de forma a sobrepor-se aos fatores nacionais, desvalorizando as especificidades desses e suas

³⁴ Barroso adota a terminologia de territorialização das políticas e da administração da educação como forma mais abrangente de designação das várias modalidades de descentralização, re-centralização e re-descentralização, as quais vêm caracterizando as diferentes medidas políticas em educação de diversos países. Nessa perspectiva, esse conceito vem sendo usado para significar a grande diversidade de princípios políticos e administrativos na planificação da educação, que visa valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. Trata-se de um conceito difuso que traduz uma realidade complexa e global da transformação das relações entre Estado e educação que não se esgota na velha dicotomia centralização/descentralização. Por isso, o processo de territorialização das políticas educativas não pode ser reduzido à esfera jurídico-administrativa relativo à transferência de um poder central para um poder local e nem uma simples modernização da administração pública. A territorialização é um fenômeno político e implica um conjunto de opções que se insere em um contexto de conflito de legitimidade entre Estado e sociedade, público e privado, interesses comuns e individuais, o central e o local.

contribuições. Já a perspectiva da agenda globalmente estruturada para a educação, a causa está na manutenção e reprodução do sistema econômico capitalista e sua posição hegemônica nos estados mais poderosos. Isso, entretanto, não impede que se analisem as especificidades dos processos nacionais articulados às dinâmicas transnacionais e globais. O que se verifica, nesse debate, é o caráter mutável da economia capitalista, força principal da globalização, afetando os sistemas de educação. Mesmo havendo efeitos de mediação produzidos nacionalmente, esses não são completamente independentes do lugar e situação de cada país em relação e essa mesma economia global.

Essas mediações dos Estados nacionais, de alguma forma, parecem resistir ao impacto da globalização na formulação das respectivas políticas educacionais, garantindo a permanência de suas especificidades. Segundo A. J. Afonso (2003), essa resistência é verificada na existência de decisões ambíguas e heterogêneas na formulação da política nacional, as quais demonstram que, por um lado, na política econômica, os Estados adotaram orientações inequivocamente neoliberais, por outro, na política educacional, as decisões foram tomadas em um relativo contra-ciclo a essa ideologia. Em casos como o do Ensino Fundamental, as decisões chegaram a ser congruentes com a expansão de direitos, própria do Estado-providência. A. Teodoro (2001) designa esse fenômeno como globalização de baixa intensidade.

Esse é um conceito importante para se defender uma regulação estatal que não rompeu totalmente com as conquistas relativas aos direitos culturais na configuração da política educacional nacional e que, por isso, possibilita outras estratégias de redefinição da cidadania educativa. Nesse sentido, é possível pensarmos na conciliação entre os interesses globais transnacionais, o interesse público do Estado e os interesses privados e locais da comunidade. Entendendo ser o município o espaço público privilegiado de poder social e político onde as decisões sobre assuntos comuns são tomadas junto com a comunidade.

Destaca-se que “o espaço público requer tudo o que se implica, complica e conduz às decisões finais, enquanto decisões de todos os cidadãos participantes” (VERZA, 2000, p. 121), sendo o mais importante nesse processo

a mobilização, o debate e a conversação da comunidade para lograr seus intentos e, assim, constituir os assuntos públicos.

Verza (2000) revela que, ora com maior, ora com menor autonomia, o município se configura como base histórica primeira do poder local e do Estado. “No município ocorrem os fatos de cunho particular, local e os de caráter geral nele incidem de forma peculiar. As relações de ordem econômica, política e social se estruturam e se expressam no município, implicados com e no ordenamento regional e geral do país” (VERZA, 2000, p. 124). Assim, no município, além do particular, concretiza-se o nacional e o internacional. Ou seja, o município não é apenas o espaço de relação de fatos locais, mas também do global, já que vivemos num mundo no qual tudo se conecta. Realiza-se, pois, no município, o planetário.

No município também acontecem relações mais diretas da população com quem exerce funções administrativas e legislativas, e emergem movimentos sociais diferenciados a partir das necessidades básicas dos diferentes grupos sociais. Criam-se, assim, nessa unidade de poder local, espaços menores e organizados nos quais os cidadãos, mediante a discussão e debate público, buscam a solução de seus problemas e necessidades, encaminhando seus pleitos ao poder legalmente constituído. Assim, na perspectiva de Verza (2000), o município se configura como um todo estruturado e organizado, em que grupos diferenciados, com interesses comuns e diversificados, constitutivos e constituintes de uma dinâmica histórica, correlacionam-se na totalidade econômica, política e social, de âmbitos regional, nacional e mesmo internacional.

A. J. Afonso alerta que, apesar desta ideia do “bem comum local” para a conciliação entre o interesse público e os interesses privados – através de parcerias entre Estado e comunidade para firmar interesses comuns no desenvolvimento de políticas educacionais locais – ser inovadora e interessante para as políticas educacionais atuais, é necessário discutirmos, em profundidade, a valorização das redes e parcerias entre atores coletivos e o Estado. Isso porque essas parcerias podem escamotear uma nova forma de legitimação do poder do Estado em um contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais. Atentemos para o fato de que a crise de legitimação do Estado capitalista só não é maior por causa

do papel articulador deste, o qual desvia a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos atores coletivos não-estatais, e estes, quando parceiros, assumem parcela de responsabilidade na consecução de objetivos públicos. Essas parcerias, na formulação e implantação das políticas públicas educacionais, significam a reatualização de novos moldes de poder de regulação do Estado que substituem a noção de governo para a de governança.

No aprofundamento dessa discussão, é importante retomarmos os conceitos de quase-mercado e terceiro setor, abordados por B. S. Santos (1999). Como exemplos práticos que podem caracterizar essa perspectiva de parceria entre Estado e sujeitos coletivos, cada um deles guarda características bastante próprias e distintas.

No primeiro caso, com relação ao conceito de quase-mercado, abrimos um parêntese para destacar, nesse contexto, a concepção de um Estado Avaliador abordado por A. J. Afonso (2000). Essa concepção significa a adoção de uma lógica competitiva de mercado, a qual importa para o domínio público modelos de gestão privada que enfatizam os resultados e produtos dos sistemas educativos. A condução dessa nova lógica induz o Estado a um papel fiscalizador, fato que diminui suas despesas gestionárias criando, assim, mecanismos de controle e responsabilização sofisticados por meio da avaliação.

Segundo o autor, a avaliação educacional ganha, nesse cenário, uma tônica de regulação/desregulação. Isso porque em países que adotam políticas de descentralização, ela passa a significar algum tipo de controle central por parte do Estado, portanto regulador. Já em países de orientação neoliberal, ela passa a ser utilizada como meio de racionalização e instrumento de diminuição dos compromissos e responsabilidades do Estado. Decorre, no segundo caso, de uma lógica voltada para o mercado e a auto-regulação institucional.

No caso da educação, a preocupação de um Estado Avaliador, qualquer que seja a orientação política do governo, se fixa mais no produto do que no processo. Essa perspectiva atende a uma lógica de mercado na qual se admite que, por meio da divulgação dos resultados das escolas, induz-se a uma competição entre as instituições de ensino. Essa lógica baseia-se na ideia que a competição entre as escolas geraria uma melhor qualidade na oferta da

educação, isso porque ao competirem pelo aluno/consumidor, que por sua vez se matricularia na escola com os melhores resultados, as escolas buscariam elevar seus padrões. Observa-se nessa lógica de mercado uma crença de que a avaliação de resultados, por si só, induziria a uma melhoria da qualidade educacional, sendo a melhor escola aquela que apresentar os melhores resultados – e aquelas escolas que não atingiram níveis satisfatórios concorreriam a melhorá-los nas próximas avaliações.

Nesta perspectiva, soma-se à avaliação um caráter de responsabilização – aqui entendida como prestação de contas à sociedade – ou seja, a necessidade de justificar aos contribuintes do Estado os resultados alcançados pelas escolas. Essa resposta política às pressões sociais varia conforme as diferentes concepções em disputa sobre os modelos de responsabilização mais adequados a determinada conjuntura. E, no contexto de propostas neoliberalizantes, o que se observa é uma predominância do modelo de responsabilização baseado na lógica de mercado. Esse tem como pressuposto ideológico o individualismo possessivo, assumindo que a principal função da escola é a de proporcionar oportunidades para que o indivíduo desenvolva suas capacidades inatas e, assim, contribua para o desenvolvimento da sociedade.

Para que essa lógica competitiva funcione é necessário delimitar parâmetros mínimos a serem avaliados e indicadores de performances dos sistemas. Isso leva a um maior poder regulador por parte das agências governamentais quanto a essa matéria. Ou seja, os formuladores de políticas e programas de avaliação de sistemas educativos possuem um grande poder controlador e regulador, na medida em que aquilo que for delimitado como parâmetro a ser avaliado passa a ser definido como parâmetro a ser realizado. Portanto, são evidências quanto ao pilar regulador da avaliação educacional: seu poder indutor de políticas educacionais forjadas por seus resultados e a adequação das propostas pedagógicas – de sistemas e instituições de ensino – que buscam se enquadrar naquilo que é delimitado pelos processos de avaliação estabelecidos pelo Estado.

Com isso, vimos que a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado coloca em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação, fato que não

significa a diminuição do seu poder de intervenção, mas, pelo contrário, fortalece mecanismos de coerção e controle social. Porém, esses mecanismos estão longe de esgotar o sentido das mudanças que dizem respeito à redefinição do papel do Estado. Há outros híbridos, como o terceiro setor, que podem constituir-se como alternativas para a reinvenção solidária do Estado. Com isso, podemos considerar a refundação democrática do terceiro setor como condição necessária para assumir e ressignificar os valores da cooperação, solidariedade, participação, transparência etc, que compõem o princípio da comunidade. E, nessa refundação, cria-se um espaço público não-estatal no qual os caminhos para uma política progressiva articulam a lógica da reciprocidade – própria do princípio da comunidade – com a lógica da cidadania – própria do princípio do Estado.

Devemos frisar, ao encerrar este longo parêntese, que, segundo A. J. Afonso (2003), assim como a avaliação foi essencial para a formação dos quase-mercados em países como Estados Unidos e Inglaterra, ela também mostrou ser uma estratégia útil ao nível mais geral das tentativas de transformação dos valores do domínio público. E é nesse espaço que se devem expressar os propósitos coletivos da sociedade, preservando valores específicos de igualdade, justiça e cidadania. Guarda-se, nesse espaço, a possibilidade de constituição de uma cidadania emancipatória forjada nas estruturas regulatórias do Estado. Abre-se através da avaliação um caminho para novas formas de regulação e emancipação social.

Esse caminho nos faz reconhecer, nas ideias de B. S. Santos (2005), a possibilidade de se constituir uma nova teoria da democracia que amplia o conceito de cidadania. Para o autor, a constituição da nova democracia se funda na relação entre a subjetividade – individual e coletiva – e a cidadania ocorrida no marco da emancipação.

Apontando para a impossibilidade de determinar os rumos da transformação social, o autor afirma que esses devem ser processualmente democratizados. Logo, a renovação da teoria democrática se assenta na formulação de critérios democráticos de participação política não confinada apenas ao voto, mas que articule democracia representativa e participativa. Para tanto, é exigida uma redefinição do campo político, que na modernidade

foi reduzido ao espaço da cidadania, pela repolitização global das práticas sociais.

Esse processo exige a transformação dos espaços-tempo de luta democrática em relações de poder de autoridade partilhada. Espaços estruturais precisam ser entendidos como espaços político específico. Sendo assim, o objetivo da nova teoria democrática de B. S. Santos é alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social, o que requer uma imaginação social que inclua novos exercícios de democracia e novos critérios democráticos para incrementar as diferentes formas de participação política.

Nesse sentido, a ampliação do conceito de cidadania, inserido nesse processo, vai além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres, passando a ser identificado não só como obrigação política vertical entre cidadãos e Estado, mas, também, como uma obrigação política horizontal entre cidadãos. Isso leva à revalorização do princípio da comunidade e à ideia de autonomia e solidariedade, que são base para a construção de uma democracia social.

Essa impossibilidade de determinar finalisticamente o que será o futuro, alerta para os riscos que a sociedade contemporânea enfrenta, sobre aquilo que nos leva saber o que não queremos, mais ainda, saber sobre o que queremos. Esse fato evidencia a indissociabilidade entre democracia e emancipação. Por isso, a precariedade das soluções que acompanharam a crise da regulação é acompanhada da reinvenção do pensamento emancipatório e da vontade de emancipação.

Essa discussão nos leva a considerar uma conflitualidade paradigmática entre conhecimento e subjetividade. E, como para B. S. Santos, todo conhecimento é autoconhecimento, entendemos que o conflito epistemológico se desdobra no conflito psicológico entre a subjetividade moderna e a subjetividade pós-moderna.

No novo paradigma político pós-moderno, o qual encarna a nova teoria da democracia, há muitas formas de conhecimento, tantas quanto as práticas sociais que as geram e sustentam, e não reconhecê-las significa deslegitimar as práticas sociais que as promovem. Só com a instauração de uma concorrência epistemológica leal entre os diferentes conhecimentos se poderá

reinventar as alternativas das práticas sociais que balizarão a construção da democracia e das lutas emancipatórias, na medida em que se superar a verticalidade e hierarquia entre eles. O ponto de chegada não está pré-definido e o conhecimento a ser produzido dependerá do modo como o processo argumentativo se dará no interior das comunidades interpretativas. O grau de democraticidade do diálogo entre os diferentes conhecimentos marcará decisivamente a validação do conhecimento no novo paradigma, e a especificidade do conteúdo ético de cada conhecimento precisa ser reconhecida nesse processo.

Essa ideia coloca em xeque o conhecimento científico discursivo e o remete à condição de humanidade. Isso descaracteriza as fronteiras que distinguem ciências naturais, sociais e humanidades, uma vez que a aparência não é menos importante que a realidade. A preocupação do novo paradigma é criar alternativas e concorrência entre as fronteiras, além de criar subjetividades capazes de lutar por elas. Por isso, ele reabilita os sentimentos e paixões como ações mobilizadoras das transformações sociais que buscam alcançar a vontade individual e coletiva de lutar pelas alternativas, as quais só poderão ser apropriadas por aqueles a que se destinam. Tais ações geram um conhecimento complexo, local e articulável em rede, que exige subjetividades similares e compatíveis. Reconhecer uma subjetividade multidimensional permite considerar a pluralidade de alternativas que ela pode comportar em função das diferentes possibilidades engendradas em cada espaço tempo-estrutural.

A concretização das energias emancipatórias é condição necessária para o desenvolvimento dessas subjetividades. Ela repousa sobre a recuperação das dimensões subjugadas da racionalidade moderna, alargando a ideia de racionalidade para a de razoabilidade. Essa ampliação só faz sentido caso a energia emancipatória se condense nos atos concretos de emancipação protagonizados por indivíduos ou grupos sociais.

É neste ponto que o campo político e sociológico, da redefinição do Estado e delimitação de novas bases da democracia e da cidadania, se entrecruza com o campo epistemológico da avaliação educacional. Segundo Sobrinho (2003), esse campo cresce em complexidade e se insere declaradamente no âmbito político, incorporando as dinâmicas contraditórias

da vida social. Essas contradições não são meramente epistemológicas, mas, resultam das diferentes concepções de mundo. Com isso, a avaliação assume um sentido político e ético, e, sendo a ética fundadora do sujeito, ela assegura, também, a subjetividade do outro. Reconhecendo a alteridade por meio de seu sentido ético, a avaliação, portanto, realiza-se num meio social e intersubjetivo.

A complexidade da avaliação tem muito a ver com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como a pluralidade dos interesses individuais e sociais. Não podemos, portanto, compreender a avaliação de maneira abstrata. Ela é uma produção social e histórica, conectada a outras produções sociais e históricas com as quais mantém relações interativas: entre elas a produção do conhecimento - não apenas do conhecimento científico e sistematizado que configura a avaliação como campo de estudo, mas também e, sobretudo, de conhecimento social de uma dada realidade a qual podemos e devemos intervir por meio de ações políticas e sociais, as quais expandam o presente e contraiam o futuro. Isso significa que, por meio da avaliação de sistemas educacionais locais, podemos construir saberes e contra-saberes sobre a realidade educacional. Saberes construídos pela própria geração de informações que a avaliação proporciona e, também pela ampliação e reconhecimento de diferentes práticas sociais do presente, que guarda, em si, todas as possibilidades e potencialidades de realização de um futuro que ainda não é, mas poderá acontecer.

É pela ação concreta e participativa dos sujeitos nos processos de avaliação da educação que emerge sua função emancipatória ao firmar as energias que constituirão o novo paradigma político. Essas energias emancipatórias são firmadas pelas ações de autoridade partilhada, assumidas durante os processos de tomada de decisão e regulamentação, e estas ações definirão os rumos educacionais futuros. Por sua vez, esses poderão ser tão grandes quanto forem as capacidades das comunidades interpretativas e as potencialidades do presente.

Por meio dos saberes e contra-saberes gerados pelos processos sistemáticos e sistematizados da avaliação educacional, podemos reconhecer as minirrationalidades existentes, ou em potencial e, assim, construir um arquipélago racional global mais igualitário entre os sujeitos que fazem parte

das diferentes comunidades interpretativas – além de projetar um futuro que seja melhor que o presente.

3.4.2 O objeto

Vimos, na seção anterior, as consequências do desenvolvimento da ciência para a evolução do campo teórico da avaliação educacional. Esse, em seus primórdios, encontrava-se sob a égide do paradigma positivista, fato que acarretou reflexos cientificistas de objetivação e planificação da avaliação. Tais reflexos podem ser verificados na priorização dos instrumentos avaliativos supervalorizando testes, escalas de atitude etc. Sob a influência da matriz objetivista o que importava era a elaboração de planos de ensino, a operacionalização adequada dos objetivos educacionais e instrucionais, as estratégias didáticas e os procedimentos sistemáticos de avaliação baseados nos objetivos traçados. Os resultados obtidos pelos procedimentos de avaliação aplicados determinavam os conhecimentos adquiridos pelo aluno e o grau de competência do professor. Competência essa que teve seu eixo deslocado do “saber fazer” para o “saber planejar o que fazer”.

A partir da adoção da matriz epistemológica subjetivista nas pesquisas científicas, a atividade do sujeito ganha destaque e predominância nesse modelo. Transposto para o campo da avaliação educacional, o modelo trouxe significativo avanço para essa área, norteando e gerando delineamentos de investigação mais completos e abrangentes. Assim, a avaliação educacional, preocupada com a apreensão das habilidades cognitivas, também se volta para a captação do sujeito, buscando penetrar na “caixa preta” dos seus processos cognitivos. Respeitando o ritmo individual do aluno para a aquisição da aprendizagem significativa, ganham importância os procedimentos avaliativos como a autoavaliação, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem. São valorizados instrumentos como opinários, entrevistas, e as “questões abertas” ou dissertativas.

Em uma perspectiva epistemológica dialética e de caráter histórico que recupera a explicação da realidade em uma totalidade transitória, começam a

surgir novos modelos interpretativos. Com a tônica nas análises históricas, sociológicas e econômicas, essa postura de investigação científica chama atenção para a especificidade da escola e a problemática do indivíduo. Nela, o indivíduo, que é sujeito e objeto do conhecimento, não pode ser considerado forma isolada da sociedade, mas, deve ser visto como parte integrante dessa dinâmica. Nessa nova perspectiva epistemológica a avaliação educacional deve se voltar para o vínculo indivíduo-sociedade em uma dimensão histórica (Franco, 2005). Isso significa conhecer, aprofundadamente, a realidade social do indivíduo em todos os seus setores, reconhecendo, descrevendo e identificando as desigualdades sociais existentes, decorrentes dos desequilíbrios e injustiças socioeconômicas. Além disso, é necessário apreender as redes de relações sociais e conflitos de interesses imbricados na dinâmica social, superando a mera descrição dos fatos, captando as contradições da sociedade e abrindo caminhos para as rupturas e mudanças.

Essa nova matriz epistemológica sugere uma avaliação educacional dos processos cognitivos fundamentada historicamente, o que significa estudá-la nos processos de mudança e movimento das práticas sociais no conjunto das relações concretas da estrutura social historicamente constituída. Daí, a avaliação educacional ser reconhecida como prática concreta que se desenvolve e, ao ser desenvolvida, transforma o mundo e a si mesma. Nessa ótica, o campo da avaliação educacional evolui no caminho de uma sociologia da avaliação considerando a análise do eixo diacrônico e sincrônico propostos por A. J. Afonso (2000), superando as análises objetivistas, psicopedagógicas e psicologizantes do fenômeno educativo e da própria avaliação.

Esse percurso epistemológico é acompanhado pelas etapas de evolução do campo teórico da avaliação. Hoje, esta se encontra em um estágio mais maduro que supera a mera cientificidade técnica e metodológica, resgatando os valores humanos, associando-se à ideia de negociação, e incorporando processos mais democráticos e participativos em seus delineamentos. São incorporadas nesse estágio, para além das dimensões técnicas e pedagógicas, as dimensões políticas, sociais e culturais. Por meio de processos interativos, a avaliação ganha status de geradora de dados, informações e conhecimentos fundamentais para subsidiar a tomada de decisões no setor público e fornecer

respostas à sociedade cada vez mais atuante e preocupada com as questões sociais, políticas e educacionais.

Ao longo dessa trajetória presenciamos, entre meados e final do século XX, grandes transformações no mundo tal como o conhecemos. Essas mudanças vertiginosas impactaram o contexto político e a vida cotidiana de maneira geral, mas impactaram sobremaneira, a visão de mundo da humanidade e o principal instrumento de interpretação e compreensão deste: a ciência moderna.

Perante a complexidade e perplexidade da vida contemporânea, a ciência moderna vem perdendo a confiança epistemológica no que se refere ao seu potencial de resolução dos problemas da humanidade. Posta em xeque, esta entra em crise e se transforma progressivamente, gerando um processo denominado por Prigogine (1997) de “metamorfose da ciência”.

Em seus estudos, Prigogine explora a ciência clássica na tentativa de compreender a articulação desta com seu conteúdo teórico, a interpretação que dá ao homem e à prática científica. Sua intenção é realçar a criatividade da atividade científica, as perspectivas e novos problemas que ela fez surgir. Sua tese se assenta na forte interação entre as questões produzidas pela cultura e a evolução conceitual da ciência no seio dessa cultura. Para Prigogine o mundo depende de nós e, para compreendê-lo, necessitamos de todos os instrumentos conceituais e técnicos que a ciência pode fornecer. Seu trabalho sobre sistemas abertos que funcionam nas margens da estabilidade transformando, irreversivelmente, o sistema anterior através de uma lógica de auto-organização³⁵, aponta sua potencialidade para questionar a aplicação do modelo de ciência newtoniano aos estudos da sociedade. Isso porque a imprevisibilidade do comportamento do sistema, os mecanismos não-lineares que presidem sua transformação e a irreversibilidade dessa última são três fortes argumentos em prol da formação de um novo paradigma científico, menos cientificista e mais adequado aos estudos das realidades sociais.

³⁵ O trabalho de Prigogine sobre sistemas abertos, vencedor do Prêmio Nobel de Química da década de 1970, explica que esses funcionam nas margens da estabilidade, explicando a evolução por flutuações de energia, que, em momentos nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam reações – por via de mecanismos não-lineares – que transformam, irreversivelmente, o sistema anterior através de uma lógica de auto-organização.

Essa nova perspectiva abriu caminhos para o desenvolvimento das ciências sociais e novas construções foram possíveis à Sociologia e à Sociologia da Educação. Dentre as novas possibilidades científicas, destacamos o pensamento de B. S. Santos e sua reflexão político-epistemológica sobre a crise da ciência moderna e a emergência de um novo paradigma para as ciências sociais. Interessado na reflexão sociológica contemporânea, o autor focaliza a dimensão teórico-epistemológica em um processo de construção de uma nova epistemologia que possibilite a superação do cientificismo que impregna a sociedade e seu processo de modernização. Com isso, o autor objetiva vislumbrar uma trajetória epistemológica e política em busca de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, ou seja, um conhecimento tecido na construção de relações culturais horizontalizadas em uma perspectiva de revalorização das culturas e dos modos de pensar e de estar no mundo tornados subalternos pelo cientificismo.

Na construção desse caminho, que vai da ciência ao conhecimento prudente, B. S. Santos assume cinco hipóteses para responder às suas indagações. Essas³⁶ vão se desenrolando gradualmente até alcançar a diretriz máxima de seu pensamento quanto a não hierarquização entre conhecimento científico e vulgar.

Esse pensamento conduz a crítica ao modelo de racionalidade da ciência moderna, pretensamente fundado em uma racionalidade científica global que se distingue e se defende do senso comum das humanidades, assumindo-se como única forma de conhecimento verdadeiro. A racionalidade científica moderna distingue conhecimento científico e conhecimento do senso comum, natureza e pessoa humana. E, dessa forma, aplica mecanismos de

³⁶ Construindo um caminho que vai da ciência ao conhecimento prudente, B. S. Santos assume cinco hipóteses de trabalho na tentativa de responder suas indagações: 1) supõe que não faz mais sentido distinguir as ciências naturais das ciências sociais; 2) pressupõe que a síntese entre elas deve ter as ciências sociais como pólo catalisador; 3) para isso, as ciências sociais terão que recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico, ou de mecanismos materialista ou idealista; 4) aponta a síntese não como uma ciência unificada nem como uma teoria geral, mas como um conjunto de galerias temáticas; 5) supõe que à medida que esta síntese for se desenvolvendo, tenderá a desaparecer a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar, e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática.

desconstrução e reconstrução da natureza para conhecê-la e dominá-la, tornando o homem seu senhor e possuidor. Esses mecanismos, baseados na matemática e na física, são criticados por B. S. Santos que aponta, como consequências nefastas dessa tradição, a ideia de que conhecer significa quantificar, e por isso, o que não é quantificável é irrelevante; e a ideia de redução da complexidade do método científico, no qual conhecer significa dividir e classificar para, depois, poder determinar relações sistemáticas entre o que separou.

Como o momento atual é de revolução científica, a crise gerada por ela (análise das condições teóricas e sociológicas de B. S. Santos já discutidas anteriormente) aponta para o que pode vir a ser um novo paradigma científico. Focando as ciências sociais, especificamente a Sociologia, e mais detalhadamente a Sociologia da Educação, encontramos nesse cenário uma Sociologia da Avaliação, cujo objeto de investigação, múltiplo e complexo, auxilia na configuração dos novos moldes epistemológicos de uma racionalidade científica, a qual supera o modelo moderno. Com isso, entendemos que a avaliação educacional, como objeto de investigação gerador de conhecimentos, responde e contribui nesse processo de construção paradigmática da pós-modernidade.

Na sua dimensão epistemológica e política, a avaliação pode potencializar as energias emancipatórias fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mais democrática e solidária, e de perspectivas futuras ampliadas pelas ações do presente. É possível pensarmos nessa perspectiva quando olhamos a história recente da avaliação educacional e seus estágios de desenvolvimento teórico, abordados na primeira seção desse estudo. Nela vemos que, em seu último estágio, a avaliação recupera os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos em seus delineamentos, associando-se à ideia da negociação em processos mais democráticos e interativos.

Essa evolução teórica, aliada à crise paradigmática da ciência moderna, permite-nos pensar, também, em novas bases epistemológicas para o campo da avaliação, que pelos estudos referentes ao eixo sincrônico proposto por A. J. Afonso propicia a atualização de suas funções. Essas, além de responderem às finalidades somativa, formativa e diagnóstica, passam a assumir um caráter

epistemológico e político emancipador. Essa função emancipadora da avaliação educacional só é possível segundo a perspectiva teórica de B. S. Santos de não hierarquização entre os conhecimentos. Quando o conhecimento científico se une ao conhecimento do senso comum, desembocando em um entendimento da ciência como prática social, os processos avaliativos proporcionam um conhecimento mais esclarecido e prático, criando o hábito de decidir bem.

B. S. Santos, na tentativa de configurar o paradigma emergente da ciência, aborda quatro teses essenciais para sua formulação. Vejamos então como a avaliação educacional pode contribuir para cada uma delas.

A primeira tese – todo conhecimento científico-natural é científico-social – recupera o papel do sujeito na produção de conhecimento, requerendo a revalorização dos estudos humanísticos de forma a colocar a pessoa no centro do conhecimento e a natureza no centro da pessoa. Do ponto de vista da revalorização do sujeito, vimos que a avaliação educacional evolui progressivamente e, hoje, não se restringe apenas à descrição de resultados: ela vai além da cientificidade para captar os aspectos mais humanos, políticos e sociais, agora, colocados no centro do conhecimento. Em seus processos negociados, a avaliação coloca o sujeito no centro do conhecimento e, respeitando as singularidades da natureza do indivíduo, contribui para a centralidade catalisadora das ciências sociais.

Na segunda tese – todo conhecimento local é total –, por ser a avaliação uma forma de expressão e constituição de conhecimentos e informações de uma determinada realidade, e por fazer emergir temas estruturados e adotados por grupos sociais concretos desenvolvidos como projeto de ação local e traduzidos para um contexto mais global, a avaliação se assenta a essa premissa. Exemplos disso são os sistemas de avaliação estaduais como o SIMAVE, SARESP, SPAECE, SAEPE entre outros que representam experiências localizadas, geradoras de informação, conhecimento e tecnologias de avaliação – as quais podem ser traduzidas e adequadas a outros contextos mais gerais, respeitando as especificidades e particularidades desses. Além disso, os conhecimentos gerados com relação aos contextos locais são importantes para que se tenha um quadro mais geral e global da real situação e condições educacionais do país.

A terceira tese – todo conhecimento é autoconhecimento – deixa claro que a distinção sujeito e objeto pregada pela ciência moderna é um pressuposto difícil às ciências sociais. O problema situa-se na necessidade de articulação metodológica entre a distinção epistemológica e a distância empírica entre sujeito e objeto, uma vez que os estudos sociológicos são realizados sobre homens e mulheres reais em contextos concretos. Essa fronteira metodológica está se flexibilizando, trazendo o sujeito de volta à cena e demonstrando a inseparabilidade entre o ato de conhecer e seu produto. Assim, subjetivado, o novo conhecimento científico ensina a viver e traduz-se em um saber prático. Nesse sentido, a avaliação educacional contribui para a geração desse novo conhecimento científico, subjetivado e de sentido prático, uma vez que, além de alcançar sua finalidade inata – que é a geração de informação e conhecimento sobre a realidade – ela resgata o papel do sujeito nos processos de avaliação negociada. No momento em que um grupo social concreto define e adota um modelo de avaliação, esse se propõe a submeter sua realidade imediata ao escrutínio dos fatos e dados que o levam a conhecer mais da sua realidade e de si próprio, enquanto grupo.

A quarta tese – todo conhecimento visa constituir-se em senso comum – reafirma o caráter não científico do estatuto privilegiado da racionalidade científica. A ciência pós-moderna entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional: só a configuração de todas elas o é. Isso implica um diálogo entre as diferentes formas de conhecimento e de interpretação, fato que requer o resgate do senso comum nesse diálogo por ser ele o conhecimento vulgar e prático que orienta nossas ações cotidianas, e pelo qual damos sentido à nossa vida. Ao propiciar o diálogo entre o conhecimento formal e sistematizado, produzido pelos processos avaliativos e pelo conhecimento comum sobre uma dada realidade educacional – interpretados pela comunidade e profissionais da área, a avaliação da educação poderá contribuir para a ampliação e atribuição de sentidos às ações orientadas. Os resultados técnicos e sistematizados da avaliação educacional, aliados ao bom senso da comunidade escolar, constroem um conhecimento real da situação educacional que propicia ações orientadas no presente. Por meio de intervenções político-pedagógicas férteis em potencialidades e capacidades de ação, o grupo social, de posse desse conhecimento comum

resignificado pela racionalidade científica, pode construir um futuro cada vez melhor e mais ampliado para a educação escolar.

Uma vez configuradas as teses para o novo paradigma científico e inserindo, em cada uma delas, a perspectiva da avaliação educacional, podemos perceber, no âmbito das matrizes epistemológicas, que até hoje sustentaram o campo teórico da avaliação que a ciência pós-moderna as amplia em direção a um conhecimento construído prudentemente. Isto é, um conhecimento construído de forma a contribuir para uma vida social e política fundamentada mais no pilar da emancipação do que no pilar da regulamentação, como vemos até aqui no projeto da modernidade.

Essa constatação passa a requerer outras matrizes epistemológicas que sirvam de base e estrutura para o estudo da avaliação educacional como objeto de investigação. Essa nova sustentação pode ser encontrada no pensamento de B. S. Santos ao propor a dupla ruptura epistemológica. Para compreendê-la, precisamos recordar que B. S. Santos vê no conhecimento comum uma dimensão utópica e libertadora quando esse é ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico. Essa valorização do conhecimento comum se explica quando verificamos que nele subjaz uma visão de mundo assentada na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. E também, por ser o conhecimento comum capaz de captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre estas e as coisas, além de ser imetódico e interdisciplinar, privilegiando as ações que produzam rupturas significativas no real.

Para B. S. Santos, esse conhecimento comum, quando interpretado pelo conhecimento científico, pode originar uma racionalidade que, em um segundo movimento de ruptura, inverta a ordem da primeira ruptura epistemológica. Ou seja, é necessário, primeiro, que o conhecimento científico faça a ruptura com o conhecimento comum para que depois faça a ruptura epistemológica, no sentido inverso; isto é, retornando o conhecimento gerado e re-significado pela ciência, ao senso comum. Esse processo, que B. S. Santos chama de dupla ruptura epistemológica, tem o poder de reaproximar o conhecimento científico do senso comum e, conseqüentemente, do cidadão comum e corrente. Com a dupla ruptura epistemológica, o conhecimento que se constrói tem sentido de resistência e potencial transformador na luta contra a subalternização e

submissão dos grupos sociais marginalizados, culturalmente e politicamente. B. S. Santos recorre a uma dupla hermenêutica – a de suspeição e a de recuperação – como metodologia e conceito operacional no que se refere à ação político-epistemológica para a transformação e contemplação do mundo.

Entendemos que a avaliação educacional tem potencial de realização da dupla ruptura epistemológica, uma vez que propicia o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento comum, construindo um conhecimento significativo e cheio de sentido que, retornando ao senso comum, auxilia os grupos sociais a decidir melhor sobre seus rumos. Essa dupla transformação propiciada pela avaliação gera um senso comum esclarecido e uma ciência prudente constituída pelo saber prático, e dá sentido e orientação à existência e ao ato de decidir bem.

Nesse sentido, a avaliação educacional responde ao objetivo da dupla ruptura epistemológica que é a configuração de conhecimentos que seja, ao mesmo tempo, prática e esclarecida, sábia e democraticamente distribuída. Repensando a ciência e seus modos e desconstruindo-a para inseri-la em uma totalidade que a transcende, a avaliação educacional em sua dimensão epistemológica se volta para a emancipação e a criatividade. Mas, não como ciência, e sim como configuração de conhecimento que contribui para a emancipação por compreender a indissociabilidade entre o campo da racionalidade cognitiva do conhecimento científico e o campo da ética e da política.

Para efetivar a dupla ruptura epistemológica e contribuir para a constituição de uma epistemologia pragmática, a avaliação educacional deve, em primeiro lugar, ampliar o diálogo entre os diferentes discursos do conhecimento e promover a horizontalização das relações. Dessa forma, não mais terão como base a hierarquia entre os discursos eruditos e os discursos de senso comum. Em segundo lugar, deve voltar-se para a superação da dicotomia entre contemplação e ação, fundindo a produção científica aos usos que se fazem dela. O objetivo é produzir um conhecimento mais interessado e fortalecido em suas funções política e ideológica. A intenção é valorizar a práxis tornando possível a conversão da técnica em uma dimensão prática. Por fim, a avaliação deve encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade. Esse equilíbrio só pode ser contemplado no contexto de uma

práxis fundamentada em uma ciência que privilegie as consequências, levando o homem a refletir sobre os custos e benefícios de suas ações.

No que se refere às condições sociais para a realização da dupla ruptura epistemológica, essas requerem o entendimento de uma sociedade que identifique contextos de práticas sociais propiciadores da forma de conhecimento que se pretende promover. Considerando cada contexto como uma comunidade de saber, devemos primeiro, entender, nas sociedades complexas, nossa cotidianidade múltipla, diversificada e de significados diferenciados. Segundo, entender que somos indivíduos cujas configurações articulam e interpenetram nossos seres práticos, isso porque somos todos produtores de sentidos, e o sentido de nossa presença no mundo e da nossa ação em sociedade consiste na configuração de sentidos.

E dar sentido e significado a determinados contextos e realidades é, de certo modo, tarefa da avaliação, que, atualmente, se desenvolve, cada vez mais, em ações e procedimentos democráticos e negociados propiciadores da horizontalização das ações de poder. Se a distribuição do poder de forma desigual entre os diferentes grupos sociais transforma alguns deles em sujeitos sociais de conhecimento e outros em objeto, a avaliação, ao partilhar o poder, contribui para superar essa dicotomia e para que cada contexto interativo estrutural seja uma comunidade de saber dúplice. Ou seja, que essa comunidade seja portadora tanto do saber local, comum, quanto do saber científico e técnico.

É importante destacar que a diferenciação entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência configura uma nova conflitualidade entre paradigmas científicos e paradigmas sociais. A luta pela ciência pós-moderna e pela aplicação edificante do conhecimento científico é a luta por uma sociedade que as torne possíveis e maximize sua vigência. E a avaliação tem muito a contribuir nessa luta.

Tudo isso leva a crer que essa perspectiva da avaliação para a emancipação, mesmo quando essa ocorre em um contexto de regulação do Estado para a formulação de suas políticas públicas, só é possível quando esta é entendida e inserida no contexto mais amplo de sua evolução teórica. Ou seja, quando a avaliação passa a incorporar a negociação como um de seus valores e procedimentos centrais. Nesse estágio evolutivo, a avaliação requer

uma postura mais democrática e novos instrumentos e metodologias adaptadas das disciplinas da área de humanas e sociais. Surgem, nesse estágio, o enfoque naturalista da avaliação, da negociação, da democracia, o enfoque da avaliação iluminativa e o da avaliação responsiva ou respondente. Neles, o poder é distribuído de forma democrática entre os envolvidos, partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em consideração. Logo, o processo é de permanente negociação, considerando as contradições teóricas, práticas e de interesses organizacionais ou políticos e busca de acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação.

Para Sobrinho (2005), as ideias produzidas pelas ciências sociais, na fenomenologia social, hermenêutica, interacionalismo simbólico e etnometodologia, acarretaram uma mudança paradigmática da avaliação que desestabilizou suas certezas e princípios metodológicos. Dessa forma, a nova perspectiva assume a natureza e os papéis valorativos, dinâmicos e políticos da avaliação. O conhecimento prático assim gerado parte das interpretações individuais e procura a construção de significados intersubjetivos.

Sendo assim, procuramos demonstrar que, ao retornar seus resultados aos sujeitos envolvidos cumprindo sua validade consequencial (Vianna, 2003), a avaliação realiza a dupla ruptura epistemológica proposta por B. S. Santos. No entanto, essa dinâmica só pode se efetivar quando ocorrer no plano da superação do pensamento científico moderno e retornar ao senso comum para exercer sua função emancipatória. Essa perspectiva possibilita uma análise da avaliação como uma prática social preche de ações emancipatórias que garantem a real interação e diálogo com o mundo, para sua compreensão, conservação ou transformação. E isso irá depender da ação humana social, cultural e politicamente orientada.

4 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS, CONSTRUÍDOS E SINALIZADOS

Esta seção tem a intenção de apresentar a pesquisa empírica que materializa essa tese. São aqui apresentados o histórico de constituição do projeto de pesquisa, seu contexto e os sujeitos que dele participaram, além da metodologia aplicada e a discussão dos resultados alcançados.

A seção é estruturada em três partes. Na primeira delas – denominada “Os Caminhos Percorridos” – está exposta a trajetória de elaboração do projeto e realização da pesquisa, a apresentação dos sujeitos, a inserção no campo de estudos e a metodologia adotada. A segunda parte – “Os Caminhos Construídos” – trata dos instrumentos aplicados e dos dados coletados. Esses são apresentados distintamente a partir das variáveis constituídas pelos instrumentos de coleta. A terceira parte – “Os Caminhos Sinalizados” – discute os achados da pesquisa.

4.1 Os caminhos percorridos

A pesquisa que aqui se esboça é o resultado de um trabalho coletivo que envolve diferentes sujeitos sem os quais não haveriam caminhos a serem percorridos. Ela nasceu como fruto de investigações preliminares coletivas, desenvolvidas e realizadas na região do município de Rolim de Moura e seu entorno – englobando escolas públicas e particulares, secretarias municipais de educação, conselhos municipais de educação entre outras instâncias educativas.

Tais investigações não seriam possíveis sem a rica colaboração dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – campus Rolim de Moura –, que muito colaboraram neste processo durante suas atividades práticas nas disciplinas em que trabalhamos juntos e suas atividades de estágio supervisionado e tópicos de integração. Estas atividades foram fundamentais para despertar o olhar investigativo na identificação do fenômeno pesquisado, além de provocar as inquietações necessárias que impulsionam a pesquisa e a inserção no campo de estudo.

Além das contribuições viabilizadas pela experiência da docência, todos os diálogos, reflexões, leituras e debates, desenvolvidos ao longo do curso de doutoramento, também foram de fundamental importância para a construção dos caminhos percorridos. Professores que se encorajaram a conhecer e vivenciar uma realidade distante e, até então, desconhecida para muitos; professores que se abriram à experiência da troca e interlocução com uma turma bastante heterogênea, conflituosa e instigante, também foram de vital importância para este estudo.

Ao cursar a disciplina Produção da Pesquisa senti-me bastante angustiada, pensando não ter lugar para mim e para minhas preocupações no programa de doutoramento e que deveria desistir. Vi que não tinha um projeto, nem problema, muito menos uma metodologia ou filiação epistemológica. A única coisa que conseguia ver eram “meus alguns” estudos em Avaliação Educacional e o desejo em estudá-la, no campo da Sociologia da Educação – ou mesmo do que Almerindo Janela Afonso chama de Sociologia da Avaliação – sobre os pilares da regulação e emancipação – em uma perspectiva epistemológica denominada por Boaventura de Sousa Santos de “Segunda Ruptura Epistemológica” – no paradigma emergente da pós-modernidade. Atordoada em meus pensamentos, tentei por várias vezes rever meu projeto, reestruturá-lo, mas não conseguia. Ele não se materializava diante de mim.

Com todos esses dilemas, passei a refletir sobre meu percurso acadêmico e minha prática profissional a fim de encontrar os caminhos que deveria trilhar. Comecei pelo trabalho de assessoria pedagógica, o qual desenvolvi com professores da educação básica das redes estadual e municipal em municípios vizinhos. Foram trinta horas de curso – divididas em duas etapas – sobre avaliação educacional para todos os professores e a equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek – no município de Santa Luzia D’Oeste. Também participei de trinta horas de curso sobre a mesma temática para trinta professores da rede municipal de diferentes escolas de Alto Alegre dos Parecis, incluindo gestores da área pedagógica.

Com essas atividades pude verificar, entre professores e gestores da educação básica da rede pública:

- Os conhecimentos prévios sobre o tema da avaliação educacional e suas relações com a política e o planejamento educacional, no que fazem referência a programas, projetos e planos educacionais e de ensino, principalmente em relação ao Projeto-Político Pedagógico;
- Os conhecimentos prévios sobre as bases teórico-conceituais da avaliação educacional, no que fazem referência a sua relação com o currículo e as práticas escolares, elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação e medida com ênfase nos testes;
- Os conhecimentos prévios sobre os programas de avaliação de políticas educacionais e de sistemas, a exemplo do SAEB e Prova Brasil;
- O discurso dos sujeitos educacionais nessa área;
- A realidade física, organizacional, política e cultural da escola, e do ambiente em que trabalham.

Nesse ínterim, teve início meu trabalho institucional como coordenadora e professora da Sala Ambiente Política e Gestão da Educação, no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores – desenvolvido pelo MEC em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, UNDIME e Secretarias Estaduais de Educação. Esse trabalho, desenvolvido na modalidade à distância, levou-me a conhecer um pouco mais sobre quem são os gestores educacionais que atuam na educação do estado e municípios – gestores que ainda são indicados pelo poder executivo para o exercício da função, entendida politicamente como cargo de confiança –; suas concepções e conhecimentos básicos sobre as políticas educacionais, gestão escolar e gestão democrática e o papel do gestor. Esse curso tem como principal objetivo possibilitar a implantação da gestão democrática nas escolas e sistemas, por meio da qualificação do gestor educacional. Com essa experiência, tive acesso a aproximadamente quatrocentos gestores em todo o estado num diálogo constante e produtivo.

Nesse mesmo período, ministrei a disciplina Legislação Educacional, no curso de Pedagogia/UNIR. Durante a disciplina, trabalhamos enfaticamente a estrutura e organização dos sistemas de ensino – com foco nos sistemas municipais – como inovação no aparato legal da educação brasileira, e fomos a

campo verificar como estão organizadas, em termos de estrutura administrativa e didática, as secretarias municipais de educação dos municípios vizinhos (Rolim de Moura, Pimenta Bueno, Novo Horizonte D'Oeste, Nova Brasilândia D'Oeste, Alto Alegre dos Parecis, Alta Floresta D'Oestes, Santa Luzia D'Oeste). O material coletado foi muito rico, e a atividade possibilitou que todos nós tivéssemos maior visibilidade sobre a organização e o funcionamento dos sistemas municipais de educação de toda a região, analisá-los e compará-los. Nessa oportunidade foi possível verificar:

- Diferenças estruturais e organizacionais das secretarias municipais;
- Precariedade da estrutura administrativa e didática dos sistemas analisados;
- Inexistência de agências reguladoras e fiscalizadoras do sistema, como por exemplo, o conselho municipal de educação, na maioria dos municípios investigados;
- Inexistência de práticas participativas e colaborativas entre comunidade escolar e secretaria de ensino;
- Inadequação dos espaços físicos.

Durante este trabalho foi feito um contato direto com o recém criado e implantado Conselho Municipal de Educação de Rolim de Moura - CME/RM, o qual, na ocasião, estava se estruturando e se apresentando à comunidade educacional local. A intenção foi promover maior proximidade entre conselheiros e acadêmicos para que dialogássemos a respeito da constituição, função, ações do conselho e temas afins. Realizou-se, então, uma palestra com os conselheiros municipais no campus da UNIR seguida de debate. Esse fato abriu as portas para maior interação e parceria entre UNIR e CME/RM que se configurasse para além da representatividade que esta IFES tem no próprio conselho.

Concomitantemente, na disciplina Avaliação Educacional, que ministro no curso de Pedagogia, foi realizada atividade prática de coleta de informações nas creches e escolas de educação infantil do município de Rolim de Moura, sobre a prática avaliativa nesse nível de ensino. Assim, desenvolveu-se um trabalho de observação direta das práticas de sala de aula, e uma entrevista

semi-estruturada com professores regentes. A intenção deste trabalho foi coletar informações quanto à concepção de avaliação destes professores e suas práticas, e a compreensão destes sobre a relação entre concepção pedagógica e prática avaliativa, avaliação e planejamento de ensino. Esse estudo apontou para algumas evidências como:

- Despreparo do professor em formular e discutir as temáticas referentes à avaliação, e o quanto suas práticas estão distanciadas de uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções pedagógicas e educacionais que norteiam seu trabalho, além da necessidade de uma relação direta e coerente entre estas e a concepção de avaliação adotada;
- Falta de definições de padrões educacionais como, por exemplo, conteúdo curricular e método pedagógico utilizado, ou mesmo a teoria pedagógica de aporte ao trabalho do professor. Verifica-se o hibridismo nas práticas de sala de aula e o esvaziamento do conteúdo formal da educação infantil;
- Desvinculação teórica e prática entre os elementos: currículo, planejamento e avaliação, na atuação do professor de educação infantil.

Todas essas experiências povoavam minha mente, mas de forma assistemática e pouco clara. Foi, então, com a disciplina Seminário de Tese I, proposta pelo programa de doutorado como alternativa de atividade complementar de pesquisa, que o processo de construção da pesquisa se iniciou. A disciplina despertou em mim um sentimento de que as possibilidades de configuração do projeto estavam postas, e esse começava a se materializar para mim com base no cenário que foi sendo construindo nos anos de 2007 e 2008. Hoje, entendo que esse período que tanto me angustiava, foi de amadurecimento e conhecimento do fenômeno a ser investigado, de inserção no campo de estudo e reconhecimento dos sujeitos.

Durante esse período, e respeitando as condicionantes estruturais do contexto, realizei a revisão teórica de algumas leituras relativas às disciplinas cursadas no programa entre outras, fichando-as e resenhando-as. Esse processo constituiu-se num período importante para a construção teórico-

reflexiva sobre a pesquisa e orientou o olhar investigativo do fenômeno. Faço aqui um parêntese para destacar o uso da designação do termo fenômeno em detrimento de objeto, por entender que a complexidade da realidade estudada não permite sua objetivação empírica nos moldes de uma ciência tradicional positivista.

Por todo esse percurso, com um olhar mais refinado e certa compreensão do fenômeno dirigida pela luz dos autores de referência, finalmente foi possível materializar efetivamente o projeto de pesquisa e sua realização. Com isso, deu-se início o desenvolvimento dos procedimentos investigativos a partir da formalização da parceria entre o Conselho Municipal de Educação de Rolim de Moura – CME/RM – e a Universidade Federal de Rondônia/Campus de Rolim de Moura por meio do GPPGAE – Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação Educacional –, para prestar assessoria técnico-científica no intuito de colaborar com o processo de regulamentação da avaliação educacional no município. Dessa forma, participante e em ação, foi acrescido ao meu papel de pesquisadora, também, o de sujeito nesse processo.

Após sucessivas reuniões, entre pesquisadora e conselheiros – em que se discutiu sobre a participação e o exercício democrático como princípios orientadores desse processo –, foi elaborado um plano de trabalho que sustentasse as ações empreendidas. Fazem parte desse plano de trabalho as audiências públicas escolares, o I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura e as reuniões de validação dos resultados do fórum.

Todas essas ações propostas e desenvolvidas pelo CME/RM, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a universidade, objetivavam criar instâncias de participação da comunidade escolar no processo de regulamentação da avaliação educacional no município e, cada uma delas, respondia a objetivos específicos. As audiências públicas escolares visavam abrir um espaço de discussão sobre o tema da avaliação educacional que instigasse a comunidade escolar a questionar sobre a necessidade de avaliação do sistema municipal de educação, e o que deveria ser evidenciado por ela, levantando, assim, dados preliminares que subsidiariam as ações seguintes. Já o fórum municipal de educação respondia a três objetivos específicos: identificar na comunidade escolar uma concepção de avaliação

subsidiária na formulação de uma política municipal de avaliação da educação escolar; definir com a comunidade educacional um enfoque avaliativo estratégico para uma política municipal de avaliação da educação escolar e propor objetivos avaliativos para uma política municipal de avaliação da educação escolar. As reuniões de validação objetivavam legitimar e validar os resultados e deliberações do fórum.

Com a elaboração e prévia divulgação de um calendário de visitas às nove escolas que compõem a rede do município, foram realizadas as audiências públicas escolares, nas quais foram convidados a participar todos os profissionais da educação que atuam na escola. Na ocasião das visitas *in loco*, conselheiros e pesquisadora tiveram a oportunidade de ouvir destes profissionais seus anseios, angústias e compreensões sobre o tema da avaliação educacional. Nesse sentido, muitas falas foram verdadeiros desabafos e reclamações sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e principalmente sobre as condições de trabalho.

Com os resultados das audiências escolares, o passo seguinte foi a preparação e realização do I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura, o qual discutiu as bases reguladoras para uma política de avaliação para o município. Nessa ocasião realizaram-se palestras temáticas, e os grupos de trabalho discutiram e deliberaram sobre a concepção de avaliação educacional, seus enfoques e objetivos. As deliberações deste fórum foram validadas e legitimadas nas reuniões de validação que aconteceram em dois turnos e reuniram os profissionais da educação por grupos de escolas, conforme agenda previamente informada.

Das audiências escolares à realização do fórum, e sua posterior validação, foram feitas constantes observações participantes em reuniões do CME/RM. Dessas reuniões, audiências e questionários, foram coletados os dados empíricos para a pesquisa.

Todas essas ações foram realizadas pelo CME/RM - Conselho Municipal de Educação de Rolim de Moura – em parceria com a SEMECCEL - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – e a UNIR - Universidade Federal de Rondônia/Campus de Rolim de Moura/Departamento de Ciências da Educação/ GPPGAE – Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação Educacional. Como fruto deste conjunto de ações, e sistematizando os

resultados obtidos, foi elaborado pelo grupo de pesquisa e apresentado ao CME/RM um relatório intitulado “Por uma Política Municipal de Avaliação Educacional”. Esse relatório constitui-se como principal fonte secundária de dados da pesquisa. Como fontes primárias têm-se as notas de campo com os registros das observações participantes nas reuniões do conselho municipal de educação, nas audiências públicas escolares e no fórum municipal de educação, bem como os dados produzidos pela aplicação de questionário.

Uma vez descritos os caminhos percorridos pela pesquisa e as ações empreendidas no município de Rolim de Moura, o texto que segue apresenta os caminhos que foram construídos por essa trajetória e os dados obtidos durante este percurso.

4.2 Os caminhos construídos

Neste item do texto estão apresentados os dados obtidos pelo estudo durante o processo de pesquisa participante. Esses dados foram obtidos nas audiências públicas escolares, por fonte primária, e no fórum municipal de educação, por fonte secundária, a partir das informações coletadas no relatório “Por uma Política Municipal de Avaliação”.

A apresentação dos dados se divide em dois subitens: no primeiro – “Sobre as audiências públicas escolares” – constam as sugestões registradas nas reuniões, o perfil da comunidade escolar – construído com base na primeira parte do questionário aplicado –, a lista de respostas construídas pelos respondentes quanto ao que pensam sobre avaliação educacional, um programa de avaliação educacional no município e sugestões para avaliação da educação escolar municipal. O segundo subitem apresenta os dados do I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura e tem por base as informações contidas no relatório “Por uma Política Municipal de Educação”, elaborado pelo GPPGAE e entregue ao Conselho Municipal de Educação como resultado do trabalho de assessoria técnico-científica prestado pelo grupo a este órgão. Neste subitem constam dados quanto à concepção de avaliação educacional, enfoques para a avaliação educacional no município, objetivos para a avaliação da educação escolar municipal e a avaliação do fórum.

4.2.1 Sobre as audiências escolares

As audiências públicas escolares seguiram um mesmo roteiro de realização. As reuniões iniciavam-se com a apresentação dos presentes, bem como as razões e objetivos da audiência. Seguia-se, então, uma exposição sobre as bases teóricas da avaliação educacional, suas diferentes concepções e enfoques, ressaltando a importância de se constituir linhas mestras para o desenvolvimento da avaliação no município.

Na sequência da reunião, abria-se o debate para as discussões sobre o tema ao qual se destinava um tempo para a livre expressão dos participantes. Todos os pontos levantados nos debates eram registrados e gravados em um dispositivo de áudio e imagens.

Ao final da reunião, os participantes preenchiam um questionário informando o perfil profissional e a formação. Nele, os participantes podiam expressar, por escrito, suas ideias sobre avaliação educacional, os princípios e objetivos que deveriam nortear a avaliação do sistema municipal de educação e dar sugestões. Em todas as reuniões realizadas foram respondidos ao todo cento e dois questionários.

O questionário consta de dois blocos de questões: o primeiro deles, com questões de múltipla escolha, é referente ao perfil pessoal, formação e atuação profissional; o segundo, com questões de respostas construídas, aborda as concepções da avaliação educacional e as sugestões sobre o que deve constar na avaliação da educação no município.

Quanto ao perfil da comunidade escolar, as variáveis geradas por este instrumento foram: escola, sexo, idade, função, tempo de exercício na função, nível de ensino que atua o professor e grau de escolarização. Pela segunda parte do questionário foram obtidos dados quanto ao que pensa a comunidade escolar sobre avaliação educacional, um programa para a avaliação educacional no município e sugestões para avaliação da educação municipal.

Quanto ao tratamento e distribuição dos dados, foram geradas as seguintes evidências:

4.2.2 Perfil da comunidade escolar

A - Quanto ao número de respondentes por escola

Pelos dados coletados e tratados verificou-se que a escola Balão Mágico apresentou o maior número de respondentes, e a escola Dina Sfat apresentou menor número. É importante ressaltar sobre esta informação que o número de questionários entregue na escola Dina Sfat foi insuficiente para a quantidade de participantes na reunião, e, portanto, o dado não revela de forma suficiente e confiável a medida de frequência e participação nas reuniões. Acrescenta-se a este fato a informação de que, ao todo, o número de questionários entregues foi maior e mais expressivo do que a quantidade de questionários devolvidos em todas as escolas visitadas.

Os números são apresentados na Tabela 1, a seguir.

TABELA 1: Frequência de respondentes por escola

Nome da Escola	Frequência	%
Altenir Tavares	12	11,8
Balão Mágico	16	15,7
Dionísio Quintino	13	12,7
Dina Sfat	7	6,9
Francisca Duran	12	11,8
João Batista	8	7,8
José Veríssimo	9	8,8
Menino Jesus	12	11,8
Pequeno Príncipe	13	12,7
Total	102	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

B - Quanto ao sexo dos respondentes

Na Tabela 2, a seguir, é possível identificar a frequência de respostas ao questionário distribuído por sexo, sendo que em 89,1% dos casos válidos são pertencentes ao sexo feminino contra 10,9% do sexo masculino. Esse quadro confirma uma tradição feminina na função docente, categoria profissional de maior frequência entre os respondentes.

TABELA 2: Frequência de respondentes por sexo

Sexo dos respondentes		Frequência	%	% casos válidos
Casos Válidos (N)	Feminino	82	80,4	89,1
	Masculino	10	9,8	10,9
	Total	92	90,2	100
Não informaram		10	9,8	
Total		102	100,0	

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

C – Quanto à idade dos respondentes

Observa-se na Tabela 3, a seguir, que o grupo de respondentes de faixa etária entre 30 e 39 anos alcança 33,4% do total. Se somados aos 19,6% dos casos que pertencem à faixa etária de 20 a 29 anos, esse percentual atinge 53% do total de casos. Logo, 53% dos casos estudados representam uma população jovem, que varia entre 20 e 39 anos de idade.

TABELA 3: Frequência de respondentes por idade

Idade dos respondentes		Frequência	%
Casos Válidos (N)	De 20 a 29 anos	20	19,6
	De 30 a 39 anos	34	33,4
	De 40 a 49 anos	25	24,5
	De 50 a 59 anos	3	2,9
	Total	82	80,4
Não informaram		20	19,6
Total		102	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

D - Quanto à função profissional

Observa-se ampla maioria da função de professor no quadro de servidores da educação no município, com 69,1% dos casos válidos, sendo que os 7,2% que estão em função gestora atualmente, pertencem, em origem, a essa mesma categoria profissional. Veja Tabela 4, a seguir.

TABELA 4: Frequência de respondentes distribuídos por categorias profissionais

Função		Frequência	%	% casos válidos
Casos Válidos (N)	Funcionário	20	19,6	20,6
	Gestor	07	6,9	7,2
	Outros/estagiário	03	2,9	3,1
	Professor	67	65,7	69,1
	Total	97	95,1	100
Não informaram		05	4,9	

Total	102	100,0
-------	-----	-------

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

E - Quanto ao tempo de exercício na função

Pode-se observar, na Tabela 5, a seguir, que 30,4% dos casos estudados se encontram na faixa entre 10 e 15 anos de exercício na função. Esse fenômeno descreve uma população jovem e experiente com relação à função que desempenha, estando a função docente em ampla maioria. Ao olharmos para os dados referentes às faixas “Menos de 3 anos” e “Mais de 30 anos”, outro fato observado revela que o número de servidores da educação no município que ingressaram recentemente na carreira – 17,6% - é significativamente maior em relação ao número de servidores em vias de aposentadoria – 5,9% do total de casos somando as faixas “Entre 25 e 30 anos” e “Mais de 30 anos”. Isso significa dizer que o sistema de educação municipal tem repostado, satisfatoriamente e de forma gradativa, o quadro de servidores da educação, ainda que esse número não represente um patamar satisfatório para o atendimento da demanda escolar.

TABELA 5: Frequência de respondentes distribuídos por tempo de exercício na função

Tempo de exercício na função	Frequência	%	
Casos Válidos (N)	Menos de 3 anos	18	17,6
	Entre 3 e 5 anos	12	11,8
	Entre 5 e 10 anos	01	1,0
	Entre 10 e 15 anos	31	30,4
	Entre 15 e 20 anos	11	10,8
	Entre 20 e 25 anos	18	17,6
	Entre 25 e 30 anos	04	3,9
	Mais de 30 anos	02	2,0
Total	97	95,1	
Não informaram	05	4,9	
Total	102	100,0	

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

F - Quanto ao nível de ensino que atua o professor

Ao somarmos os percentuais válidos referentes aos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e aqueles que atuam em ambos os níveis, têm-se uma maioria de 61,8% dos respondentes. Juntos, esses atendem a uma clientela de crianças que varia entre 0 e 10 anos de idade. Ao olharmos separadamente para os dados,

verificamos que 34% dos professores atuam exclusivamente na educação infantil. Esse dado nos dá pistas para inferir que a população de crianças de 0 a 5 anos de idade constitui a maior demanda de mão de obra do município, confirmando esse nível de ensino como o de maior demanda de profissionais dos municípios, por ser de sua competência legal. Vejamos a tabela 6, a seguir:

TABELA 6: Frequência de respondentes distribuídos por nível de ensino conforme atuação profissional

Nível de ensino de atuação dos professores		Frequência	%	% casos válidos
Casos Válidos (N)	Ensino Fundamental anos finais	10	9,8	10,3
	Ensino Fundamental anos iniciais	23	22,5	23,7
	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos finais	01	1,0	1,0
	Educação Infantil	33	32,4	34
	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais	04	3,9	4,1
	Não é professor	26	25,5	26,8
	Total	97	95,1	100
Não informaram	07	4,9		
Total	102	100,0		

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

G - Quanto ao grau de escolarização dos respondentes

Os dados informados nas Tabelas 7 e 7.1 demonstram que o sistema municipal de educação de Rolim de Moura está bem representado no que concerne à qualificação do seu quadro de profissionais. Isso porque 34,4% dos casos investigados possuem ensino superior e 37,3% possuem pós-graduação. Logo, um quadro bastante qualificado em termos de formação e titulação. Um olhar mais acurado demonstra que, dos 35 casos que concluíram o ensino superior, 23 o fizeram na modalidade presencial contra 12 que o fizeram na modalidade à distância. Ao passo que, dos 23 casos que fizeram o ensino superior presencial, 12 deles fizeram o curso especial de formação PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação de Professores³⁷ - e 11

³⁷ O PROHACAP foi um curso de graduação, de caráter especial e finito, para formação de professores leigos da rede pública de educação em Rondônia, nas diversas áreas de licenciatura. Os cursos foram desenvolvidos pela Universidade Federal de Rondônia em

fizeram em cursos regulares de formação. Dos 38 respondentes que concluíram a pós-graduação, 36 deles as fizeram na modalidade presencial. Vejamos os dados a seguir.

TABELA 7: Frequência de respondentes distribuídos por nível de escolarização

		Frequência	%
Casos Válidos (N)	Ensino Fundamental	06	5,9
	Ensino Médio	11	10,8
	Normal Superior	06	5,9
	Superior	35	34,4
	Pós-Graduação	38	37,3
Não informaram		06	5,9
Total		102	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

TABELA 7.1: Distribuição do grau de escolaridade por modalidade de ensino

	7.1^a	Frequência	presencial	distância
Casos Válidos (N)	Normal Superior	06	04	01
	Superior	35	23	12
	Pós-Graduação	38	36	02
	Total	82		
Não informaram		20		
	7.1B	Freq. presencial	Prohacap	Regular
	Superior	23	12	11
	Total	102		

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

Pelo perfil apresentado, observa-se uma comunidade jovem, essencialmente feminina e com maioria significativa na função de professoras exercendo a profissão há mais de dez anos. Quanto à formação profissional dessa comunidade, constata-se um quadro qualificado, com maioria de respondentes formados em nível de pós-graduação e atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

4.3 As respostas construídas

O segundo bloco de questões do questionário apresentava três perguntas aos participantes: O que você pensa sobre avaliação educacional? O que você pensa sobre um programa de avaliação municipal da educação? Quais as suas sugestões para um programa municipal de avaliação educacional?

As respostas apresentadas nos questionários e construídas individualmente pelos respondentes foram agrupadas em oito categorias segundo o conteúdo das mesmas. São elas:

A- Voltada para o aprimoramento/problemas e dificuldades: a avaliação educacional volta-se para o aprimoramento dos processos educacionais, com base na solução de problemas e superação das dificuldades detectadas.

B- Abrangente, participativa, democrática e integradora: a avaliação educacional deve ser um processo abrangente e participativo, com base em princípios democráticos e integradores, com vistas ao aprimoramento do sistema como um todo.

C- Aperfeiçoamento do sistema (qualidade): a avaliação educacional deve se voltar para o aperfeiçoamento do sistema de ensino como um todo, detectando erros e acertos e garantindo maior qualidade para a educação.

D- Levantamento de informações/processos de gestão: avaliação como processo de levantamento de dados e informações confiáveis para subsidiar os processos de gestão administrativa e pedagógica.

E- Voltada para mudanças e transformações nos processos: a avaliação educacional deve estar voltada para as mudanças e transformações necessárias aos sistemas de ensino e processos de ensino-aprendizagem.

F- Formativa, processual, contínua e sistemática: a avaliação educacional deve ser formativa, processual, contínua e sistemática, feita com responsabilidade.

G- Conhecer e situar a realidade educacional local: a avaliação educacional é importante para conhecer e situar a realidade educacional local.

H- Favoráveis: Respostas que demonstrem a importância e necessidade da avaliação educacional e a concordância do respondente com esse processo.

Concluído os agrupamentos das respostas, podemos verificar a frequência em que elas surgem, indicando a percepção e concepção que a comunidade escolar tem sobre o tema. Os dados coletados pelos questionários foram processados estatisticamente, ganhando tratamento descritivo. Vejamos a Tabela 8 com a seguinte frequência de respostas.

TABELA 8: Concepções de avaliação educacional expressas pela comunidade

Concepção de avaliação expressa	Frequência	%
Voltada para o aprimoramento/ problemas e dificuldades	13	12,7
Abrangente, participativa, democrática e integradora	8	7,8
Aperfeiçoamento do sistema (qualidade)	8	7,8
Levantamento de informações/processos de gestão	12	11,8
Voltada para mudanças e transformações nos processos	10	9,8
Formativa, processual, contínua e sistemática	12	11,8
Conhecer e situar a realidade educacional local	10	9,8
Favoráveis	13	12,7
Total de casos válidos	86	84,3
Não informaram	16	15,7
Total geral	102	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

Ainda no segundo bloco de questões apresentadas no questionário, foi perguntado ao respondente: O que você pensa sobre um programa de avaliação municipal da educação?

As respostas construídas foram agrupadas em categorias de análise segundo a perspectiva defendida por José Dias Sobrinho³⁸ quanto aos enfoques da avaliação, os quais são assim apresentados por ele:

A - O enfoque da Análise de Sistemas: neste enfoque a avaliação deve ser rigorosamente objetiva e produzir uma valoração cujos resultados sejam firmes, válidos e fiáveis, isto é, independam dos avaliadores e das circunstâncias.

³⁸ SOBRINHO, José Dias. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições In: **Avaliação: Políticas Educacionais e Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

B - O enfoque dos Objetivos Comportamentais: empenha-se em comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas. Sua característica mais peculiar da investigação avaliativa é a presença de alguma meta ou objetivo cuja medida de consecução constitui o principal centro de atenção do programa que se vai investigar.

C - O enfoque de Decisões: a avaliação é o processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas. É bastante utilizada para subsidiar os processos de tomada de decisão.

D - O enfoque que Prescinde dos Objetivos: em vez de intenções, interessam os resultados destinados aos beneficiários do programa. Importam as necessidades dos usuários.

E - O enfoque do Estilo da Crítica de Arte: a crítica é qualitativa. Traduz as qualidades essenciais, evidencia os aspectos significativos de uma situação ou objeto. É importante conhecer bem as situações, ampliar as percepções, julgar e informar para ampliar a percepção do destinatário.

F - O enfoque da Revisão Profissional: consiste em dar fé pública das qualidades de uma instituição e da própria formação oferecida por ela, segundo critérios da área.

G - O enfoque de Estudo de Caso ou Negociação: busca identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa têm a respeito dele. A intenção é mostrar aos interessados as diversas compreensões que os outros apresentam sobre o objeto ou programa avaliado. Trata-se de uma abordagem voltada para os próprios julgamentos e inquietações dos participantes.

Sendo assim, pelo agrupamento das respostas podemos verificar as seguintes evidências:

TABELA 9: Eixos norteadores para um programa de avaliação educacional

Eixos norteadores de um Programa Municipal de Avaliação Educacional	Frequência	%
Análise de sistemas	13	12,7
Dos objetivos comportamentais	12	11,8
De decisão	3	2,9
Que prescinde dos objetivos	9	8,8
Do estilo da crítica de arte	9	8,8
Revisão profissional	7	6,9
De estudo de caso ou negociada	11	10,8

Que demonstra importância, necessidade, responsabilidade	18	17,6
Casos válidos	82	80,4
Não informaram	20	19,6
Total	102	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

A terceira questão apresentada no questionário perguntava: Quais as suas sugestões para um programa municipal de avaliação educacional?

As respostas agrupadas geraram o seguinte quadro de objetivos:

QUADRO 2: Objetivos do Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal

Objetivos propostos para um Programa Municipal de Avaliação Educacional
1- Ser um programa negociado, democrático e participativo, considerando todos os sujeitos da educação.
2- Considerar as particularidades das escolas, principalmente quanto às especificidades da realidade urbana e rural.
3- Propiciar maior racionalização do gasto dos recursos públicos destinados à educação municipal.
4- Contemplar os aspectos físicos, humanos, materiais e financeiros do Sistema Municipal de Educação.
5- Verificar a adequação do sistema quanto ao número de alunos por turma, carga horária de trabalho e planejamento do professor, acúmulo ou desvio de função do funcionário, etc.
6- Analisar os programas educacionais implantados pelo sistema municipal como: inclusão de alunos com necessidades especiais, aulas de reforço, plano de formação continuada de professores entre outros.
7- Envolver a todos os sujeitos que fazem parte do sistema, garantindo maior interação e participação entre elas, com ênfase no envolvimento entre escola e família.
8- Evidenciar, valorizar e desenvolver as aptidões individuais observadas, e não ser punitivo, excludente e classificatório.
9- Levantar informações variadas sobre os processos escolares, auxiliando-os.
10- Considerar as especificidades e particularidades de cada nível de ensino, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental.
11- Evidenciar as reais condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal de educação para todas as funções, incluindo as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos da rede.
12- Aprimorar os instrumentos de avaliação da aprendizagem e de sistema da rede pública municipal.
13- Restaurar a dignidade humana e a autonomia dos sujeitos, bem como o respeito ao outro e a autestima de todos os sujeitos que compõem o sistema municipal de educação.
14- Desenvolva processos de ação-reflexão-ação das práticas e decisões tomadas na escola e no sistema como um todo.
15- Evidencie aspectos relacionados à saúde e bem-estar do servidor.
16- Possibilitar a definição de padrões educacionais locais em conformidade com aqueles estabelecidos no sistema estadual e nacional de educação.

17- Evidenciar os índices educacionais locais quanto às taxas de: matrícula, analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série etc. para fins de situar o quadro educacional do município.

Fonte: Banco de dados da pesquisa - GPPGAE/UNIR, 2008

Os dados gerados pelas audiências públicas escolares possibilitaram um estudo abrangente sobre as concepções e percepções da comunidade educacional local sobre avaliação educacional e o próprio sistema de ensino. Os dados também viabilizaram, ao conselho municipal de educação, a formulação das principais questões a serem discutidas no I Fórum Municipal de Educação. Instância em que se deliberou sobre os princípios fundamentais para a regulamentação da avaliação educacional no município. Esses princípios foram traduzidos em: concepção de avaliação educacional, enfoques para avaliação educacional e objetivos para avaliação da educação escolar no município.

Seguem, no texto, as principais evidências recolhidas pelo fórum.

4.3.1 Sobre o I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura

O fórum foi desenvolvido em dois momentos: o primeiro deles, pela manhã, destinado às discussões teóricas e conceituais, com especialistas da Universidade Federal de Rondônia; à tarde os debates aconteceram nos grupos de trabalho, nos quais os participantes discutiram as principais evidências identificadas e levantadas nas audiências públicas nas escolas do município. Os dados das audiências foram tratados e analisados pelo GPPGAE/UNIR e pelo CME/RM que passaram a elaborar metodologia, roteiro e formulários de discussões para o fórum.

As evidências discutidas no fórum foram geradas pela análise qualitativa das respostas dadas ao questionário aplicado nas audiências escolares e aquelas apontadas pelos debates nas escolas, que foram agrupadas de acordo com o conteúdo abordado. Esses agrupamentos de respostas foram distribuídos em quatro grupos: Perfil da Comunidade Escolar, Concepção de Avaliação Educacional, Enfoques para a Avaliação Educacional e Objetivos da Avaliação da Educação Escolar Municipal, que, organizados, contribuíram para gerar um formulário para discussão nos grupos. Nesse formulário constava o roteiro de trabalho com introdução, objetivos e metodologia do fórum, além da

apresentação dos resultados das audiências públicas escolares por meio de tabelas, para análise e preenchimento conforme deliberação do grupo.

O formulário entregue aos GTs, após a apresentação roteirizada sobre o trabalho que seria desenvolvido, apresentava aos grupos o primeiro bloco de tabelas referentes ao perfil da comunidade escolar segundo as variáveis já apresentadas neste estudo. E, ainda, solicitava ao GT que elaborasse uma síntese das considerações discutidas sobre o perfil da comunidade escolar do município. Essa ação possibilitou que a comunidade tivesse uma visão abrangente sobre sua composição e manifestasse um juízo sobre o que foi observado. O segundo bloco do formulário apresentava as categorias de respostas quanto à concepção de avaliação educacional e solicitava ao GT que assinalasse, na tabela, a ordem de priorização das concepções. O terceiro bloco do formulário apresentava à comunidade os enfoques da avaliação educacional explicando cada um deles e, em seguida, apresentava a tabela para ser preenchida. O último bloco apresentado pelo formulário trazia a tabela de objetivos da avaliação educacional, que também deveria ser preenchido por prioridade.

Estas evidências foram discutidas, depuradas e aprimoradas nos grupos de trabalho. Na forma de consensos, ainda que tensos, os grupos definiram, por grau de prioridade, as bases fundamentais para uma política municipal de avaliação educacional.

Além desse, outro instrumento utilizado foi a ficha de avaliação do fórum, que com a instrução “Fale sobre este Fórum!” apresentava-se da seguinte forma:

Avalie o rendimento das atividades realizadas.

1. Trabalhos em grupo		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
1.1	Metodologia				
1.2	Resultado das discussões				
1.3	Adequação das questões à sua realidade local				
2. Palestra de abertura		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
2.1	“Professor motivado, aluno aplicado”				

3. Conferência		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
“Os novos padrões curriculares e referenciais pedagógicos para a Educação Infantil na atualidade”					
3.1	Conteúdo da palestra				

3.2.	Domínio do palestrante sobre o conteúdo apresentado				
3.3	Relevância do tema para sua realidade local				
3.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
3.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

4. Mesa Redonda "Discutindo sobre alfabetização: leitura, escrita e os conhecimentos matemáticos"		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
4.1	Conteúdo das palestras				
4.2	Domínio dos palestrantes sobre o conteúdo apresentado				
4.3	Relevância do tema para sua realidade local				
4.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
4.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

5. Conferência "Construindo uma Política Municipal de Avaliação da Educação"		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
5.1	Conteúdo da palestra				
5.2	Domínio do palestrante sobre o conteúdo apresentado				
5.3	Relevância do tema para sua realidade local				
5.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
5.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

6. Conferência "Avaliação de Sistemas de Ensino: programas e experiências"		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
6.1	Conteúdo da palestra				
6.2	Domínio do palestrante sobre o conteúdo apresentado				
6.3	Relevância do tema para sua realidade local				
6.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
6.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

7. Organização		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
7.1	Instalações				
7.2	Materiais e equipamentos				
7.3	Recepção				
7.4	Apoio				
7.5	Adequação atividade/carga horária				

7.6	Café da manhã				
7.7	Almoço				
7.8	Lanche				

8. Em sua opinião o evento foi: <input type="checkbox"/> excelente <input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim <input type="checkbox"/> péssimo
ASPECTOS POSITIVOS:
ASPECTOS NEGATIVOS:
SUGESTÕES:

Essa ficha possibilitou aos organizadores ter informações quanto à aprovação do evento como um todo e, também, de cada atividade desenvolvida separadamente.

Os resultados do fórum foram apresentados, discutidos e validados numa terceira rodada de negociações, quando os profissionais da educação do município foram convidados a participar das reuniões de validação. As reuniões ocorreram em dois períodos, matutino e vespertino, na Câmara Municipal de Rolim de Moura. Nesta ocasião, os dados já tratados pelo GPPGAE/UNIR e o CME/RM foram analisados pela audiência e validados por ela.

Os dados seguintes referem-se à fonte secundária de coleta, e são apresentados segundo o Relatório “Por uma Política Municipal de Avaliação” – elaborado pelo GPPGAE/UNIR e disponibilizado pelo CME/RM para fins da pesquisa.

4.3.2 Princípios reguladores para avaliação educacional no município

Foi apresentada à comunidade a seguinte tabela no formulário dos GTs:

Concepção de avaliação expressa	Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância definido pelo seu grupo
--	--

Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de prioridade das concepções definidas pelo seu grupo		Frequência	%	1	2	3
	Voltada para o aprimoramento/ problemas e dificuldades	13	12,7			
	Abrangente e participativa - democrática e integradora	8	7,8			
	Aperfeiçoamento do sistema (qualidade)	8	7,8			
	Levantamento de informações/processos de gestão	12	11,8			
	Voltada para mudanças e transformações nos processos	10	9,8			
	Formativa, processual - contínua e sistemática	12	11,8			
	Conhecer e situar a realidade educacional local	10	9,8			
	Demonstra importância, necessidade e concordância	13	12,7			
	Total	86	84,3			
	Não informaram	16	15,7			
	Total	102	100,0			

Os grupos de trabalho do fórum a analisaram e debateram no sentido de atribuírem um grau de priorização entre diferentes concepções e demonstrarem o grau de consenso atingido nas decisões tomadas. A escala de consenso era representada de forma crescente pelos numerais: 1 – pouco consenso; 2 - médio consenso e 3 – muito consenso. O grau de priorização era atribuído através de uma escala numérica de 1 a 8, sendo 1 o maior grau de prioridade até 8 – o menor grau de prioridade. Para a análise destas respostas foi atribuído, a cada uma delas, um valor/peso (variando de 1 a 24 pontos), conforme o grau de prioridade e consenso; logo, a resposta de maior prioridade e maior consenso atinge o maior valor na escala numérica, e a resposta de menor grau de prioridade e menor consenso garante o menor valor da escala. Feita a equalização quanto ao peso de cada resposta, pôde-se chegar a uma média estatística para cada concepção de avaliação apresentada. A partir da média atribuída, tem-se uma classificação das respostas e, conseqüentemente, uma hierarquização das mesmas.

Após o tratamento dos dados, chegou-se às médias e ordenação entre as concepções de avaliação educacional que serão apresentadas a seguir. Vejamos as Tabelas 10 e 11.

TABELA 10: Média das concepções de avaliação

Concepção de Avaliação	Média
Voltada para o aprimoramento/ problemas e dificuldades	16,87
Abrangente, participativa, democrática e integradora	19,12
Aperfeiçoamento do sistema (qualidade)	11,87
Levantamento de informações/processos de gestão	8,75
Voltada para mudanças e transformações nos processos	15
Formativa, processual, contínua e sistemática	10,12
Conhecer e situar a realidade educacional local	12,62
Favoráveis	5,5

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

TABELA 11: Classificação das concepções de avaliação

Ordem de Classificação	Concepção de Avaliação
1	Abrangente, participativa, democrática e integradora
2	Voltada para o aprimoramento/ problemas e dificuldades
3	Voltada para mudanças e transformações nos processos
4	Conhecer e situar a realidade educacional local
5	Aperfeiçoamento do sistema (qualidade)
6	Formativa, processual, contínua e sistemática
7	Levantamento de informações/processos de gestão
8	Favoráveis

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Quanto aos enfoques para a avaliação educacional no município, os grupos de trabalho analisaram e debateram a seguinte tabela:

Eixos norteadores de um Programa Municipal de Avaliação Educacional				Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância/consenso alcançado pelo seu grupo		
Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de prioridade dos enfoques definidos pelo seu grupo	Frequência	%	1	2	3	
Análise de sistemas	13	12,7				
Dos objetivos comportamentais	12	11,8				
De decisão	3	2,9				
Que prescinde dos objetivos	9	8,8				
Do estilo da crítica de arte	9	8,8				
Revisão profissional	7	6,9				
De estudo de caso ou negociada	11	10,8				
Que demonstra importância, necessidade, responsabilidade	18	17,6				
Total	82	80,4				

	Não informaram	20	19,6
	Total	102	100,0

Os grupos atribuíram um sentido de priorização entre os enfoques e o grau de consenso atingido nas decisões tomadas. A escala numérica representava: 1 – pouco consenso; 2 – médio consenso e 3 – muito consenso. O grau de priorização foi atribuído dentro de uma escala numérica que variou entre 1 e 8, sendo 1 o maior grau de prioridade e 8, o menor grau de prioridade. Para cada resposta foi atribuído um valor/peso (entre 1 e 24 pontos), conforme o grau de prioridade e consenso; logo, maior prioridade e maior consenso igual ao maior valor na escala numérica e menor grau de prioridade e menor consenso igual ao menor valor da escala. Com a equalização do peso de cada resposta, chegou-se a uma média estatística sobre os enfoques para um programa municipal de avaliação da educação. Pelo valor das médias tem-se uma classificação e hierarquização das respostas.

Após o tratamento dos dados chegou-se às seguintes médias e ordem de classificação apresentadas nas Tabelas 12 e 13.

TABELA 12: Média dos Enfoques de avaliação

Enfoques de Avaliação	Média
Análise de sistemas	13,25
Dos objetivos comportamentais	11,5
De decisão	13,75
Que prescinde dos objetivos	13,37
Do estilo da crítica de arte	8
Revisão profissional	12,25
De estudo de caso ou negociada	10,12
Importância	18,87

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

TABELA 13: Classificação dos Enfoques de Avaliação

Ordem de Classificação	Enfoques de Avaliação
1	Importância
2	De decisão
3	Que prescinde dos objetivos
4	Análise de sistemas
5	Revisão profissional
6	Dos objetivos comportamentais
7	De estudo de caso ou negociada
8	Do estilo da crítica de arte

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Os objetivos apresentados na tabela a seguir, representam a síntese das sugestões escritas nos questionários e relatadas nas audiências públicas nas escolas do município e apresentados aos grupos de trabalho para definição de prioridades.

	Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de prioridade dos objetivos definidos pelo seu grupo	Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância/consenso alcançado pelo seu grupo		
		1	2	3
	1- Ser um programa negociado, democrático e participativo, considerando todos os sujeitos da educação.			
	2- Considerar as particularidades das escolas, principalmente quanto às especificidades da realidade urbana e rural.			
	3- Propiciar maior racionalização do gasto dos recursos públicos destinados à educação municipal.			
	4- Contemplar os aspectos físicos, humanos, materiais e financeiros do Sistema Municipal de Educação.			
	5- Verificar a adequação do sistema quanto a número de alunos por turma, carga horária de trabalho e planejamento do professor, acúmulo ou desvio de função do funcionário, etc.			
	6- Analisar os programas educacionais implantados pelo sistema municipal como: inclusão de alunos com necessidades especiais, aulas de reforço, plano de formação continuada de professores, entre outros.			
	7- Envolver a todos os sujeitos que fazem parte do sistema, garantindo maior interação e participação entre elas, com ênfase no envolvimento entre escola e família.			
	8- Evidenciar, valorizar e desenvolver as aptidões individuais observadas, e não ser punitivo, excludente e classificatório.			
	9- Levantar informações variadas sobre os processos escolares, auxiliando-os.			
	10- Considerar as especificidades e particularidades de cada nível de ensino, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental.			
	11- Evidenciar as reais condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal de educação para todas as funções, incluindo as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos da rede.			
	12- Aprimorar os instrumentos de avaliação da aprendizagem e de sistema da rede pública municipal.			
	13- Restaurar a dignidade humana e a autonomia dos sujeitos, bem como o respeito ao outro e a autoestima de todos os sujeitos que compõem o sistema municipal de educação.			
	14- Desenvolva processos de ação-reflexão-ação das práticas e decisões tomadas na escola e no sistema como um todo.			
	15- Evidencie aspectos relacionados à saúde e bem-estar do servidor.			
	16- Possibilitar a definição de padrões educacionais locais em conformidade com aqueles estabelecidos no sistema estadual e nacional de educação.			
	17- Evidenciar os índices educacionais locais quanto às taxas de: matrícula, analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série etc.			

Esse quadro foi apresentado e discutido pelos GT's no fórum, seguindo a mesma metodologia de atribuição de priorização e consenso e analisada pelo mesmo procedimento. Neste caso, o valor/peso das respostas variou entre 1 e

51 pontos. Assim, tem-se a Tabela 14, a seguir, com os resultados finais que fixam os objetivos esperados para uma política de avaliação municipal, segundo o grau de priorização atribuído pela comunidade escolar local.

TABELA 14: Média dos objetivos fixados e sua classificação

Objetivos	Média	Ordem de Classificação
1- Ser um programa negociado, democrático e participativo, considerando todos os sujeitos da educação.	17,64	1
2- Considerar as particularidades das escolas, principalmente quanto às especificidades da realidade urbana e rural.	14,52	2
3- Propiciar maior racionalização do gasto dos recursos públicos destinados à educação municipal.	9,76	10
4- Contemplar os aspectos físicos, humanos, materiais e financeiros do Sistema Municipal de Educação.	7,29	13
5- Verificar a adequação do sistema quanto a número de alunos por turma, carga horária de trabalho e planejamento do professor, acúmulo ou desvio de função do funcionário, etc.	1,76	17
6- Analisar os programas educacionais implantados pelo sistema municipal como: inclusão de alunos com necessidades especiais, aulas de reforço, plano de formação continuada de professores, entre outros.	11,52	6
7- Envolver a todos os sujeitos que fazem parte do sistema, garantindo maior interação e participação entre elas, com ênfase no envolvimento entre escola e família.	14,11	4
8- Evidenciar, valorizar e desenvolver as aptidões individuais observadas, e não ser punitivo, excludente e classificatório.	10,76	7
9- Levantar informações variadas sobre os processos escolares, auxiliando-os.	3,47	16
10- Considerar as especificidades e particularidades de cada nível de ensino, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental.	9,88	9
11- Evidenciar as reais condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal de educação para todas as funções, incluindo as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos da rede.	14,41	3
12- Aprimorar os instrumentos de avaliação da aprendizagem e de sistema da rede pública municipal.	9	11
13- Restaurar a dignidade humana e a autonomia dos sujeitos, bem como o respeito ao outro e a autoestima de todos os sujeitos que compõem o sistema municipal de educação.	13,0	5
14- Desenvolva processos de ação-reflexão-ação das práticas e decisões tomadas na escola e no sistema como um todo.	10,64	8
15- Evidencie aspectos relacionados à saúde e bem-estar do servidor.	8,47	12
16- Possibilitar a definição de padrões educacionais locais em conformidade com aqueles estabelecidos nos sistemas estadual e nacional de educação.	5,11	15
17- Evidenciar os índices educacionais locais quanto às taxas de: matrícula, analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série etc. para fins de situar o quadro educacional do município.	6,11	14

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

4.3.3 A avaliação do Fórum

Quanto aos números da participação no fórum, podemos destacar uma previsão de público com 451 participantes, todos eles servidores da secretaria

municipal de educação e representantes da sociedade civil organizada. Foram credenciados no evento 254 participantes, dos quais apenas 181 participaram dos grupos de trabalho e 106 responderam os formulários de avaliação do evento. Assim, foram recolhidos 106 formulários entre respondidos e em branco. Deste total, 60,4% responderam ao bloco de questões Rendimento dos Trabalhos em Grupos, que é composto por: metodologia dos trabalhos em grupo, resultado das discussões e adequação das questões à sua realidade local e 39,6% do total de respondentes não informaram, o que corresponde a um alto percentual de casos inválidos.

Destaca-se na análise o fato de as variáveis em estudo serem categóricas – com as opções 3-ÓTIMO, 2-BOM, 1-REGULAR e 0-INSUFICIENTE –, o que justifica ser a moda a medida de tendência central mais adequada para interpretação. Logo, infere-se que, o conceito mais atribuído, o que mais se repetiu entre as respostas foi o conceito BOM para os três quesitos avaliados.

A tabela abaixo ilustra o fenômeno descrito e auxilia-nos a visualizá-lo melhor.

Tabela 15: Quanto à metodologia dos trabalhos em grupo

	Rendimento da metodologia dos trabalhos em grupo	Resultado das discussões	Adequação das questões a sua realidade local
Média	2,09	1,94	1,90
Mediana	2,00	2,0	2,00
Moda	2	2	2
Casos Válidos (N)		81	
Casos inválidos		25	
<i>Total</i>		106	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Vejamos estes casos separadamente.

Na tabela abaixo (16), podemos verificar que 76,4% dos casos são válidos, contra 23,6% de casos omissos. Em um percentual cumulativo, tem-se aproximadamente 84% dos casos válidos respondendo às opções ÓTIMO e

BOM, contra 16% dos que responderam REGULAR ou INSUFICIENTE ao item Rendimento dos trabalhos em grupo.

Tabela 16: Rendimento da metodologia dos trabalhos em grupo

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos válidos (N)	Insuficiente	1	0,9	1,2
	Regular	12	11,3	14,8
	Bom	47	44,3	58,0
	Ótimo	21	19,8	25,9
	Total	81	76,4	100
Casos inválidos		25	23,6	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Observa-se na tabela 17, referente ao item Resultado das discussões em grupo, que, do total de casos válidos, 54,9% responderam BOM e 19,7% ÓTIMO, contra 25,4% dos que responderam ao indicador REGULAR. Ressalta-se, ainda, que 33% não responderam, perfazendo um total de 67% de casos válidos. Destes, 74,6% manifesta-se positivamente em relação aos conceitos que foram atribuídos.

Tabela 17: Resultado das discussões em grupo

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos válidos (N)	Regular	18	17,0	25,4
	Bom	39	36,8	54,9
	Ótimo	14	13,2	19,7
	Total	71	67,0	100
Casos inválidos		35	33,0	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Sobre o item Adequação das questões à sua realidade local, observa-se um total de 67,9% dos casos válidos contra 32,1% dos casos inválidos, ou seja, que não responderam à questão. Do total de casos válidos, temos 75% que responderam ÓTIMO e BOM contra 25% que responderam REGULAR e INSUFICIENTE.

Tabela 18: Adequação das questões à sua realidade local

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos válidos (N)	Insuficiente	2	1,9	2,8
	Regular	16	15,1	22,2
	Bom	41	38,7	56,9
	Ótimo	13	12,3	18,1
	Total	72	67,9	100
Casos inválidos		34	32,1	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

No item do questionário destinado a Organização do Fórum, foram avaliadas as instalações onde ocorreram o evento, os materiais e equipamentos utilizados e distribuídos aos participantes, o trabalho da recepção e da equipe de apoio, a adequação das atividades à carga horária prevista, café da manhã, almoço e lanche. Na tabela abaixo podemos visualizar o percentual de respostas válidas e os casos de omissão. Vejamos.

TABELA 19: Estatística descritiva quanto ao número de casos válidos e inválidos sobre a satisfação dos principais aspectos do Fórum

	Casos Válidos (N)	Casos Inválidos(N)
Instalações físicas	78,3	21,7
Materiais e equipamentos	78,3	21,7
Recepção	79,2	20,8
Equipe apoio	78,3	21,7
Carga horária	76,4	23,6
Café manhã	76,4	23,6
Almoço	72,6	27,4
Lanche	71,7	28,3

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Nas tabelas abaixo podemos observar a frequência de respostas a cada um dos quesitos avaliados na Organização do fórum e verificamos que o conceito BOM se repete para a maioria das respostas, exceto para os quesitos café da manhã e almoço que obtiveram o conceito ÓTIMO.

Tabela 20: Instalações físicas do evento

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Regular	6	5,7	7,2
	Bom	42	39,6	50,6
	Ótimo	35	33,0	42,2
	Total	83	78,3	100
Casos inválidos		23	21,7	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 21: Materiais e equipamentos do evento

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Regular	9	8,5	10,8
	Bom	39	36,8	47,0
	Ótimo	35	33,0	42,2
	Total	83	78,3	100
Casos inválidos		23	21,7	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 22: Recepção do evento

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Regular	7	6,6	8,3
	Bom	40	37,7	47,6
	Ótimo	37	34,9	44,0
	Total	84	79,2	100
Casos inválidos		22	20,8	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 23: Equipe de apoio ao evento

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Regular	7	6,6	8,4
	Bom	42	39,6	50,6
	Ótimo	34	32,1	41,0
	Total	83	78,3	100
Casos inválidos		23	21,7	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 24: Adequação da carga horária as atividades

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Insuficiente	11	10,4	13,6
	Regular	23	21,7	28,4
	Bom	28	26,4	34,6
	Ótimo	19	17,9	23,5
	Total	81	76,4	100
Casos inválidos		25	23,6	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 25: Café da manhã

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Insuficiente	1	0,9	1,2
	Regular	2	1,9	2,5
	Bom	35	33,0	43,2
	Ótimo	43	40,6	53,1
	Total	81	76,4	100
Casos inválidos		25	23,6	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 26: Almoço

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Regular	6	5,7	7,8
	Bom	31	29,2	40,3
	Ótimo	40	37,7	51,9
	Total	77	72,6	100
Casos inválidos		29	27,4	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Tabela 27: Lanche

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Insuficiente	2	1,9	2,6
	Regular	5	4,7	6,6
	Bom	38	35,8	50,0
	Ótimo	31	29,2	40,8
	Total	76	71,7	100
Casos inválidos		30	28,3	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

Quanto ao item opinião pessoal sobre o fórum, obteve-se as seguintes frequências de respostas apresentadas na tabela abaixo, a qual se destaca a permanência de um alto índice de omissão de respostas 24,5%.

TABELA 28: Opinião pessoal sobre o fórum

		Frequência	%	% de casos válidos
Casos Válidos (N)	Ruim	13	12,3	16,3
	Regular	50	47,2	62,5
	Bom	1	0,9	1,3
	Excelente	16	15,1	20,0
	Total	80	75,5	100
Casos inválidos		26	24,5	
<i>Total</i>		106	100	

Fonte: Relatório – CME/RM/GPPGAE/UNIR, 2008

O fenômeno que se observa aqui é bastante curioso e controverso. Em praticamente todas as categorias que foram avaliadas e analisadas sobre o I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura, o conceito BOM foi o mais recorrente, caracterizando-o como conceito favorável de aprovação de todo o evento. Entretanto, ao atribuir sua opinião ao conjunto de atividades do fórum, 62,5% dos casos válidos responderam que o mesmo foi REGULAR, o que leva a inferir uma insatisfação da comunidade local com os órgãos municipais ligados à educação e que viram no fórum uma oportunidade de manifestação desse descrédito e descontentamento.

No texto que segue, veremos os principais achados da pesquisa analisados sob a ótica do referencial teórico de apoio.

4.4 Os caminhos sinalizados

Por todo percurso realizado, alguns achados da pesquisa sinalizam caminhos importantes a serem apresentados e discutidos. Este item do texto se reserva a esse objetivo: apontar os caminhos que foram sinalizados pelos dados coletados e analisados, problematizando-os. Serão aqui discutidos aspectos referentes às audiências escolares e ao I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura/RO. O texto traz as principais questões discutidas nos debates, algumas impressões da comunidade escolar sobre seu próprio perfil profissional e de formação, as concepções de avaliação apontadas pelo/no fórum, além dos enfoques e dos objetivos para a avaliação educacional no município.

A partir dos registros feitos durante os debates em todas as audiências escolares realizadas, observa-se uma maior preocupação em avaliar os aspectos relacionados à estrutura administrativa da educação no município. Questões como recursos financeiros, materiais didáticos e pedagógicos, estrutura física das escolas, programa de inclusão de alunos com necessidades especiais, respeito às especificidades de cada nível de ensino das escolas urbana e rural, centralização e descentralização foram ampla e recorrentemente expostas.

Um segundo ponto de preocupação da comunidade escolar refere-se às questões avaliativas, ou seja, as formas de avaliar o sistema e seus instrumentos. Essa preocupação deixa claro o desejo de que a avaliação evidencie as precariedades profissionais com relação às condições de trabalho. Já os aspectos pedagógicos e didáticos e aqueles relacionados às deficiências educacionais são menos recorrentes.

Pelo resultado das análises feitas sobre os pontos de discussão nos debates das audiências, temos a distribuição de evidências com relação aos principais aspectos ressaltados que será apresentada a seguir (Tabela 29)

TABELA 29: Principais aspectos ressaltados nos debates

Quanto aos aspectos da estrutura administrativa	Quanto aos aspectos pedagógicos	Quanto aos aspectos avaliativos	Quanto aos aspectos profissionais
Recursos financeiros	Quadro de deficiências educacionais	Diferenciação nos instrumentos avaliativos para alunos da educação infantil, ensino fundamental e programa de inclusão	Condições de trabalho
Recursos materiais e didáticos	Distorção idade/série	Ficha de avaliação oficial da SEMECCEL	Sobrecarga de trabalho do professor
Estrutura física da escola	Número de alunos por turma	Divulgação dos resultados	Lotação e remanejamento de professores e técnicos
Respeito às especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Aulas de reforço escolar	Avaliação participativa	Carga horária de trabalho em sala de aula e de planejamento pedagógico
Informatização das escolas	Talentos extracurriculares individuais dos alunos	Avaliação reflexiva	Atenção à saúde do professor
Apoio do poder público às escolas e às ações empreendidas por elas	Currículo escolar	Avaliação não punitiva	Cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional
Programa de inclusão escolar		Enfoque qualitativo	
Aspectos sócio-econômicos dos alunos e situação de risco social			

Aspectos organizacionais do sistema e sua gestão			
Processos de centralização e descentralização do sistema			

Pelos aspectos observados durante a pesquisa e os dados coletados e analisados nas audiências e no fórum verifica-se a ausência de práticas democráticas e participativas como cultura e princípios educacionais, culminando, assim, em decisões autoritárias. Esse fato nos ajuda a compreender melhor o porquê do enfoque “De Decisão” ter sido destacado pela comunidade escolar, visto que esse enfoque busca delimitar, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de possíveis decisões alternativas. Isso demonstra o desejo da comunidade em partilhar a autoridade nos processos de tomada de decisões políticas na educação municipal.

Esses apontamentos demonstram a importância e necessidade de práticas sociais e políticas democratizantes e democratizadas, participantes e participativas no interior do sistema de ensino municipal, no âmbito da gestão e dos processos de tomada de decisão política. Além desses apontamentos, alguns caminhos sinalizam para a necessidade de reflexão sobre a forma em que se exerce o papel de sujeito social, de cidadão, e de profissionais da educação inseridos no sistema de ensino municipal. Deve-se refletir, também, sobre o tipo de aluno (sujeito/cidadão) que está sendo formado. Nesse contexto, o compromisso do profissional da educação que luta pela democratização dos sistemas de ensino e emancipação social e política é de assumir o papel de sujeito e participante ativo nos processos de tomada de decisão e controle social do sistema municipal de educação.

Com tudo, observam-se, também, algumas evidências quanto à insatisfação profissional em relação às políticas e ações públicas voltadas para a educação e às condições reais de trabalho nas unidades de ensino do município. Essa insatisfação da comunidade escolar se manifesta devido a aspectos como a descontinuidade das políticas educacionais emplacadas pelo poder público municipal, bem como a inadequação da estrutura física das escolas, materiais e recursos pedagógicos e didáticos, humanos e financeiros.

Isso acarreta certo descrédito quanto aos objetivos e finalidades, procedimentos e resultados dos programas desenvolvidos e muitas vezes inacabados.

Esse fato auxilia-nos a explicar o porquê do enfoque “Que prescindir dos objetivos” ter sido apontado para avaliar a educação no município. Isso demonstra que a comunidade escolar não acredita mais nas intenções propostas e almeja resultados. Além disso, ao indicar o enfoque “De Análise de Sistemas”, ela espera que a avaliação evidencie aspectos da gestão e da estrutura organizacional da educação no município, de forma objetiva, válida e fiável, independente de quem sejam os avaliadores. A esse aspecto seguiu-se o enfoque “Dos Objetivos Comportamentais”, o qual se empenha na comprovação do grau de cumprimento das metas formuladas previamente, investigando a meta ou objetivo, cuja presença e consecução constituem o principal centro de atenção do que se avalia.

Logo, infere-se que a pouca ocorrência de questões relacionadas aos aspectos didáticos e pedagógicos se explica pelo entendimento de que, uma vez estando comprometida a estrutura administrativa – responsável pela atividade meio da educação –, também estará comprometida a estrutura didática – responsável pela atividade fim. Entende-se, assim, que destacando as fragilidades da administração do sistema e demonstrando a necessidade de superação dessas, os problemas relacionados às atividades ligadas diretamente ao ensino poderão ser também resolvidos.

Sendo assim, a insatisfação profissional com as políticas e ações públicas voltadas para a educação municipal, com a descontinuidade das políticas educacionais locais, com a ausência de práticas democráticas e participativas como cultura e princípios educacionais, com as decisões autoritárias, descrença e rejeição são marcas encontradas na comunidade pesquisada.

Outras características podem ser apontadas quanto ao perfil dessa comunidade: a) a população é eminentemente feminina, tendo entre vinte e trinta e nove anos, ocupando, em sua maioria, a função de professor por aproximadamente dez a quinze anos de experiência docente; b) o quadro de funcionários é significativamente qualificado com nível de pós-graduação que,

em maior número, atua na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses dados quando apresentados à comunidade escolar local, na ocasião do fórum, foram verificados e analisados pelos profissionais que compõem esse perfil. Assim, alguns dos Grupos de Trabalho que se detiveram mais atentamente a essa reflexão, relataram o que viram da seguinte forma:

Analisando os dados levantados podemos observar que não houve participação da maioria, ou seja, se analisarmos o quadro de funcionários de cada estabelecimento de ensino, a participação foi pequena. Isto também vem mostrar o grau de comprometimento de cada indivíduo com o seu trabalho.

As mulheres continuam predominantes no mercado, mostrando que ainda continua a antiga visão de que a mulher serve somente para professora e que a idade da maioria atuante está entre 30 e 39 anos e que o tempo de exercício da profissão está entre 10 e 15 anos na educação infantil e a maioria hoje é pós-graduada.

Portanto, se fizermos a comparação com outras realidades, podemos concluir que estamos no caminho certo para concretizar o que almejamos.

Este Fórum é o início de grandes possibilidades de mudanças que podem ocorrer para beneficiar a educação como um todo e fazer valer os direitos de busca da reflexão sobre a avaliação educacional, não esquecendo que as políticas públicas precisam ser avaliadas juntamente com o sistema para obter mudanças qualitativas.

A partir dos dados observamos que das escolas municipais verificou-se que:

A escola Balão Mágico teve o maior número de respondentes, quanto ao sexo – predomina o feminino –; em relação à idade – a faixa etária é de 30 a 39 anos –; no que diz respeito à função – 65,7% são de professores – e ao tempo de exercício – 30,4%.

O nível de ensino que atua, predomina a educação infantil com 32,4% e ao grau de escolarização 37,3% tem o curso de pós-graduação, sendo que a maioria fez o curso presencial.

Quanto ao número de respondentes nas audiências que aconteceram nas escolas, destaca a escola Balão Mágico com 15,7% do número de respondentes. Essas audiências foram feitas em 9 escolas, sendo 80,4% dos respondentes do sexo feminino com idade entre 30 e 39 anos, com funcionários sendo na maior parte os professores com 65,7% com o tempo de função entre 3 e 25 anos. Quanto ao nível de atuação dos

professores se destaca a educação infantil – 32,4%; já no grau de escolarização se destaca a pós-graduação com 37,3% que também se destaca por modalidade de ensino.

O perfil composto pelos seguintes aspectos:

- Sendo o sexo feminino o predominante na comunidade escolar;
- Quanto à frequência de respondentes, foi bem reduzido em proporção ao número de funcionários;
- A faixa etária que prevaleceu foi de 30 a 39 anos;
- Os professores foram a maioria dos respondentes;
- Pessoas com experiência entre 10 e 15 anos de profissão, representaram a maior quantidade entre os respondentes;
- A maioria dos respondentes atua na Educação Infantil;
- O grau de escolarização que predominou foi o de pós-graduação na modalidade presencial.”

Com base nesses relatos, pode-se perceber como a comunidade escolar foi capaz de se perceber e se interpretar. Alguns relatos apontam uma análise crítica do perfil verificado, outras, entretanto, se mantêm no âmbito descritivo. Contudo, o maior ganho qualitativo dessa experiência foi proporcionar à comunidade escolar um olhar mais acurado para si mesmo.

Conhecer o perfil profissional da comunidade escolar é importante para distinguirmos suas bases de constituição e formação social e cultural, seu contexto, sua vivência e experiência. Isso porque esse grupo se constitui em uma comunidade interpretativa e de saberes, a qual guarda em seu interior as minirrationalidades da vida e do cotidiano, além de ser a responsável por atribuir sentido e significado às ações práticas do presente, tanto no âmbito educativo, quanto nos âmbitos social e político.

No que se refere à sociologia das ausências, como procedimento sociológico, também é importante conhecer o perfil da comunidade, isso porque essa representa a totalidade da parte, ou seja, a totalidade em potencial como parte de outras totalidades. Com isso, é possível identificar e valorizar a riqueza desse grupo e transformar ausências em presenças. Sendo assim, é necessário identificar na comunidade suas capacidades e possibilidades de ação concreta em prol de um projeto de vida e identificar as ações reais existentes no presente, que são invisibilizadas pela produção das não-existências. Trazer à tona as principais características dessa comunidade

e fazer com que ela se veja e se analise propicia o conhecimento necessário para que esse grupo aponte onde e como agir. Uma vez conhecidas as características do grupo e a vastidão de experiências sociais, o movimento para compreendê-las requer a possibilidade de tradução. Esse trabalho pode e deve ser conduzido pelo próprio grupo, pois cria uma inteligibilidade mútua entre as experiências de modo a não lhes destruir a identidade.

Através dos dados gerados pelas respostas dos questionários aplicados nas audiências escolares e posteriormente discutidos nos grupos de trabalho do fórum, observa-se, pelos percentuais mais elevados, a compreensão da comunidade escolar de que a avaliação deve ser abrangente, participativa, democrática e integradora. Ainda sobre a concepção da avaliação indicada pela comunidade para nortear a política de avaliação no município, tem-se aquela voltada para o aprimoramento do sistema e superação dos problemas e dificuldades, seguida da concepção que enfoca as mudanças e transformações nos processos relacionados ao sistema de ensino.

Com a definição de tais concepções sobre avaliação educacional, percebe-se uma demanda da comunidade escolar local quanto à necessidade de se aprimorar os aspectos relacionados à estrutura administrativa do sistema de ensino municipal. Essas escolhas podem ser justificadas pelo entendimento de que o aprimoramento dos aspectos administrativos ajuda a superar os problemas, dificuldades e deficiências referentes ao quadro educacional no que tange aos aspectos didáticos e pedagógicos. Além disso, se observa o anseio da comunidade por mudanças e transformações nos processos administrativos e de ensino-aprendizagem.

Uma vez afirmada a preocupação dessa comunidade em avaliar os aspectos relacionados à estrutura administrativa e organizacional da educação e suas questões gestionárias, infere-se que essa comunidade conhece e reconhece seus problemas e limites e anseia por um instrumento ou prática que os evidencie. Com isso, ações poderão ser empreendidas concretamente no sentido da superação dos problemas. Ou seja, a comunidade anseia por um procedimento que torne visível o que já existe, mas foi tornado invisível ou não-existente por um saber formal produtor de ignorância. Significa dizer que essa comunidade quer tomar posse dos seus problemas e dificuldades e

participar de suas resoluções e superações com base nas suas experiências e saberes construídos.

Essa comunidade acredita na avaliação para tornar visíveis seus problemas, dificuldades e deficiências, e, também, reconhece seu potencial de ação e superação dessas. Acredita em uma avaliação processual, contínua e sistemática, a qual seja participativa e não punitiva nem excludente. Vê-se a predisposição desse grupo em se conhecer e poder atuar concretamente dando sentido e significado às suas ações e constituindo, com suas potências e potencialidades do presente, um novo futuro e uma nova realidade.

Quanto à definição sobre o enfoque da avaliação, os princípios que devem reger a avaliação da educação no município mais uma vez apontam para a crença da comunidade na avaliação e a demonstração de apoio a esse procedimento, bem como sua necessidade de realização. E a ênfase no enfoque “De Decisão” demonstra uma demanda pela necessidade de levantamento de informações confiáveis que auxiliem nos processos de tomada de decisão, dos quais a comunidade anseia participar. Por isso ele é seguido pelo enfoque “Que prescinde dos objetivos”, já que nele interessam os resultados destinados aos beneficiários do programa e as necessidades dos usuários.

As respostas dadas pela comunidade apontam para a compreensão de que a avaliação deve evidenciar aspectos importantes para a efetivação da educação, como, por exemplo, aqueles ligados às atividades meio e aos aspectos administrativos. Enfatizam, ainda, que essa avaliação deve acontecer de forma rigorosa e objetiva, voltada para resultados firmes e confiáveis, independente de qualquer circunstância. O enfoque da “Análise de Sistemas”, ou pelo menos a escolha dele, demonstra certa desconfiança da comunidade sobre quem realiza a avaliação, já que dependendo dos interesses em jogo, seus resultados deixam de ser confiáveis.

O enfoque “Dos objetivos comportamentais” relaciona-se a uma visão mais tradicional da avaliação voltada para o cumprimento de objetivos e metas educacionais. Sua presença nos debates e indicação no fórum leva-nos a inferir sobre um possível alerta da comunidade quanto à necessidade de planificação da educação no município.

Avançando para o enfoque do “Estudo de caso ou negociada”, observa-se o interesse da comunidade em evidenciar seus próprios julgamentos, inquietações e anseio por um processo avaliativo mais democrático e participativo, no qual ela possa se posicionar social e politicamente.

Quanto aos objetivos para a avaliação da educação no município destacam-se seis principais, os quais se resumem em: ser democrática, negociada e participativa; considerar as particularidades das escolas urbanas e rurais; evidenciar as reais condições de trabalho e de aprendizagem do sistema; integrar administração, escola e família; restaurar a dignidade humana, a autoestima e autonomia dos sujeitos; analisar os programas especiais como a inclusão escolar, aulas de reforço e plano de formação continuada de professores.

Destaca-se que o objetivo sobre a racionalização do gasto de recursos públicos com a educação aparece em décimo lugar. Em décimo quarto lugar encontra-se o objetivo de evidenciar os índices educacionais locais (matrícula, analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série). Esse fato demonstra que o interesse avaliativo da comunidade está focado muito mais na organização do sistema no que se refere às condições de trabalho e no trato interpessoal, do que evidenciar as condições educacionais do município e o uso e aplicação dos recursos públicos destinados a ela.

Por fim, a tendência que se apresenta junto à comunidade educacional estudada quanto às bases fundamentais para uma política de avaliação educacional no município é, na perspectiva de Sobrinho (2003), a avaliação democrática. Segundo esse autor, essa avaliação se baseia na experiência e na socialização mais do que nos instrumentos técnicos e suas especificações. A participação de indivíduos e grupos gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas. Esse fato é assumido como fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos e o aperfeiçoamento dos serviços. Essa perspectiva de avaliação requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, principalmente a educação. Essa ideia é fundamental nas avaliações democráticas, participativas, negociadas, naturalistas e educativas.

Esse fenômeno evidencia uma necessidade premente de se desenvolver no interior das escolas da rede municipal: práticas democráticas e participativas que contribuam para a emancipação social e política destes sujeitos, os quais ainda não se sentem sujeitos plenos, mas anseiam por isso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ser uma conclusão, o texto que segue traz algumas ponderações sobre o tema e o fenômeno estudado. Considerando a complexidade, amplitude e fertilidade do conteúdo abordado, esta seção caracteriza-se muito mais como um desfecho ou encerramento, do que propriamente uma conclusão ou consideração final. Sendo assim, as últimas palavras deste texto visam dar uma visão geral e integrada da tese caminhando para sua finalização, ainda que apenas por este momento. Esta tese não tem a intenção de ser um trabalho acadêmico concluído, mas sim uma produção geradora de novas inquietações e problematizações. Esperando que este ponto final seja, na verdade, o início de outras possibilidades investigativas.

Situada no campo da sociologia da educação, esta tese buscou dar visibilidade a uma sociologia explícita da avaliação colaborando com o fortalecimento desse campo de estudos. Tendo como objeto central a avaliação no âmbito das políticas públicas educacionais e voltada aos sistemas de ensino municipal buscou-se, nesse estudo, responder as seguintes questões: é possível desenvolver práticas sociais emancipatórias no seio de estruturas regulatórias no que concerne à avaliação de sistemas educacionais? Especificamente sobre o processo de regulamentação política da avaliação educacional no município de Rolim de Moura/RO existem práticas sociais e políticas que contribuam e desenvolvam ações de cidadania emancipatória dos sujeitos envolvidos?

Tais questões surgiram do interesse em compreender as relações das políticas de avaliação educacional com as instâncias de participação da comunidade escolar em uma perspectiva de produção de conhecimentos que elevem as ações avaliativas ao nível de práticas sociais emancipatórias, ainda que no cerne de estruturas políticas regulatórias. Ou seja, o problema de investigação, que origina todas as inquietações e provocações, volta-se para a busca de compreensão sobre como uma política de avaliação pode ser um instrumento emancipatório mesmo quando inserido em uma estrutura regulatória do aparelho estatal. E, ainda, sobre como podemos abordar uma

função emancipatória para a avaliação educacional em um contexto de regulação política.

A motivação principal geradora desse problema investigativo surgiu da centralidade assumida pela avaliação educacional nas políticas públicas das últimas décadas, com maior especificidade àquelas ligadas à educação. Sendo um eixo importante e comum nas reformas educacionais de diversos países, no Brasil não foi diferente. Na reforma da década de 1990, o país, direcionando sua política educacional e de avaliação, implantou o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – e marcou o início de uma tendência crescente sobre o papel da avaliação no cenário educacional e político. Para além do cenário nacional, a avaliação de sistemas de ensino ganhou espaço no cenário estadual com programas como SIMAVE, SARESP, SPAECE, SAEPE entre outros e, recentemente, também passou a ocupar espaços nos sistemas municipais de educação.

Dessa forma, a avaliação se firmou como um dos principais instrumentos reguladores do Estado, através do qual são fixadas metas, políticas, programas e projetos educacionais em todas as esferas da educação. Sendo assim, os resultados obtidos pelos processos avaliativos em larga escala passaram a interferir diretamente nos rumos da gestão de sistemas e unidade de ensino e até mesmo no direcionamento pedagógico e curricular da sala de aula.

Contudo, e diante de tamanha centralidade e poder regulador da avaliação, a maior parte dos profissionais que atuam nos sistemas educacionais desconhecem os princípios que norteiam as políticas de avaliação, seus modelos teóricos e metodológicos. Muitas vezes esses são chamados a participar apenas da divulgação dos resultados, quando na maioria das vezes, lhes são atribuídas as culpas pelo fracasso. E, então, novos pacotes políticos e pedagógicos lhes são apresentados e impostos como uma panacéia para todos os problemas. Nesse caso, cabe aos profissionais da educação a mera execução de planos em busca de metas pouco factíveis segundo as especificidades locais e condições de trabalho.

Nessa perspectiva, as dimensões políticas e pedagógicas da avaliação perdem espaço para a dimensão técnica e regulatória, deixando de cumprir seu papel educacional e inviabilizando qualquer tipo de ação ou prática emancipatória. Daí o interesse desse estudo em investigar como um processo

de regulamentação política da avaliação de sistemas pode, ou não, instaurar canais de participação da comunidade escolar que possibilite práticas políticas e sociais emancipatórias, tendo em vista um município do interior amazônico.

Ao longo da pesquisa, por meio teórico e empírico, buscou-se responder às questões que a motivaram, perseguindo o objetivo principal de identificar, no processo de regulamentação política da avaliação educacional no município de Rolim de Moura/RO, práticas de participação da comunidade escolar propiciadoras de ação social e política emancipatória dos sujeitos envolvidos. Além desse, foram perseguidos dois objetivos específicos: descrever as ações participativas empreendidas pelo município no processo de regulamentação política da avaliação da educação e os resultados gerados por elas; e verificar nas ações empreendidas uma possível natureza investigativa e epistemológica da avaliação educacional que leve à emancipação social dos seus sujeitos.

Na busca pelas respostas, dois autores foram fundamentais para este estudo, Almerindo Janela Afonso e Boaventura de Sousa Santos. As contribuições de A. J. Afonso pautaram-se na delimitação do campo teórico da sociologia da avaliação em sua relação direta com as principais questões da política educacional no contexto da globalização e da crise do Estado-nação. Nesse sentido, seus pensamentos e suas construções foram fundamentais para a compreensão e contextualização política da avaliação educacional como objeto de estudo, tanto no eixo diacrônico como no sincrônico. Sua defesa pela avaliação formativa, que recupera a credibilidade da escola e a autonomia profissional a serviço de projetos educacionais democráticos e científico-pedagógicos aproveitando a autonomia relativa do sistema educativo e das ambiguidades das políticas educacionais, abriu caminhos para pensarmos novas possibilidades para a avaliação. Caminhos esses que seguem no sentido de romper com a perspectiva burocrática e baseada na lógica de mercado, na qual vem sendo constituída, tanto nos países centrais, como Estados Unidos e Inglaterra, como em países de economia periférica como o Brasil.

Pensar novas perspectivas teóricas e epistemológicas para a avaliação, também se tornou possível quando verificamos, na evolução do quadro teórico da avaliação educacional, uma fase ou estágio mais maduro, no qual é possível adotar novos paradigmas científicos, políticos e sociais para suas

formulações e modelos. E aqui se firmam as contribuições de B. S. Santos para a evolução e desenvolvimento dos aspectos teóricos e epistemológicos da avaliação e do próprio campo da sociologia da avaliação.

Ao formular e defender o paradigma emergente das ciências sociais, com base em um modelo de ciência pós-moderna que rompe com o conhecimento científico formal da maneira como é produzido na ciência moderna, B. S. Santos inova. Com isso, o autor nos instiga a formular uma base epistemológica para a avaliação educacional calcada no pilar da emancipação e fundamentada nos princípios da dupla ruptura epistemológica e dos procedimentos sociológicos como a sociologia das ausências, sociologia das emergências e trabalho de tradução, que balizam a ciência cosmopolita. Essa dupla ruptura epistemológica, proposta por B. S. Santos como uma “nova forma” de se fazer ciência, uma forma mais coerente e consistente com a nova constituição política, social e cultural do mundo contemporâneo, faz retornar à sociedade um senso comum de base científica repleto de sentido social e político. Em certo sentido, e de forma geral, este é o objetivo de uma avaliação emancipatória tal como proposta nesta tese. Uma avaliação voltada para sistemas de ensino que se constitua por bases epistemológicas e políticas que possibilite a ampliação democrática oportunizando o exercício real de novas formas de cidadania por meio da repolitização das práticas sociais e do campo político. Lembrando que politizar, nesse contexto, significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada.

Nessas bases o município estudado, representado por todos os atores envolvidos no processo de regulamentação política da avaliação educacional, sinalizou caminhos importantes sobre como desenvolver ações de cidadania emancipatória e práticas sociais e políticas que ampliam a democracia e a participação cidadã, mesmo que inseridas em um contexto de regulação do poder público local. Além disso, essa comunidade apontou para o desejo de realização de um processo de avaliação do seu sistema em que todos possam se inserir e compartilhar a autoridade e o poder decisório.

Ao dar voz aos sujeitos durante um processo participativo e negociado de avaliação de sistemas municipais, esse se constitui em uma possibilidade metodológica que transforma o impossível em possível e as ausências em

presenças. E tudo o que estava “escamoteado” pelos processos técnicos e metodológicos de uma avaliação burocrática e mercadológica se torna claro e aparente – e, por isso mesmo, se torna passível de transformação. Assim, o que não existia passa a existir porque a diversidade e multiplicidade das práticas sociais passam a ser reveladas e a se relacionarem horizontalmente em cada campo político e cultural de forma não destrutiva das identidades e que presentifique os ausentes.

As avaliações de sistemas municipais que propiciem a ação participativa e a mobilização da ação coletiva, social e política contribuem para minimizar e combater a razão metonímica. Isso porque dá visibilidade às experiências sociais localizadas, entendendo-as como formas legítimas de produção de conhecimento e análise de um contexto real que guarda em suas particularidades a ideia da totalidade. Daí, a avaliação educacional se apresentar como procedimento metodológico adequado à sociologia das ausências capaz de expandir o presente, conhecendo e reconhecendo as diferentes experiências sociais locais. E, também, guarda adequada relação com a sociologia das emergências ao reconhecer nas práticas presentes de uma determinada comunidade local suas possibilidades e capacidades de construir o futuro.

Conclui-se, contudo, que sim, é possível desenvolver práticas sociais emancipatórias no seio de estruturas regulatórias concernentes a sistemas municipais de avaliação. Isso porque em que pesem as normas de regulação previstas e impostas no e pelo modelo social e político, para além delas as práticas sociais desenvolvidas nos diferentes espaços interativos incluem dimensões emancipatórias porque escolhas são possíveis, mesmo que inscritas nos limites dados pelas raízes ou pelas normas de interação social. E, ainda, porque refletir sobre a existência de práticas emancipatórias no seio de estruturas regulatórias gera ideias importantes sobre as diferentes concepções de conhecimento, que ou nos permitem pensar de modo emancipatório ou nos mantêm aprisionados em pensamentos e ações de caráter regulatório. Por fim, a comunidade pesquisada, mostrou que prefere pensar na produção de conhecimentos propiciadores da ação em termos emancipatórios e acredita que a avaliação pode auxiliá-la nesse processo como um instrumento

importante que a ajudará a decidir bem no presente e construir um futuro que caiba dentro dessas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz, "Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente", In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do estado de administração pública gerencial**. 3. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 75, ago. 2001

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 22, jan./abr. 2003.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas. Rio de Janeiro: BIB, n. 39, jan./jun. 1995, p. 03 - 40.

_____. Relações Federativas nas Políticas Sociais. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 25 – 48.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 56.

BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.), **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2003.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Brasília. **Resultados do SAEB 2003: Brasil e Rondônia**. Jun. 2004, versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Vinte de dez. 1996.

BARROSO, João. **Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública**. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n. 4, 1998 a, p. 32-58.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão em Portugal. In: FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto. **Gestão Democrática da Escola: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: ANPAE, 1998 b.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; COSTA de Souza, Luiza. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BONAMINO, Alicia e BESSA, Nícia. O “estado da avaliação” nos estados. In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia e FRANCO, Creso (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUARQUE, Chico. **O que será (A flor da terra)**. Disponível em <http://analisedelettas.com.br/chico-buarque/o-que-sera/>, out. 2010.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães, **Educação para o século XXI – o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: INEP, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 25, n. 87, mai. / ago. 2004, p. 423 a 460.

DAHRENDORF, R. **O conflito social moderno: um ensaio sobre a política de liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

DOURADO, Luiz F.; CATNI, Afrânio M. e OLIVERIA, João F. de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, Sônia Mirian. O redirecionamento das políticas sociais segundo o ideário neoliberal. **Cadernos Técnicos: As Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Unb, n. 48, 1993.

DRAIBE, S., Henrique, M. Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 3, n. 6, São Paulo: Editora, fev. 1998.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As Três Economias Políticas do Welfare State. **Lua Nova**, São Paulo: Cedec, n. 24, set. 1991.

_____. O Futuro do Welfare State na Nova Ordem Mundial. **Lua Nova**. São Paulo: Cedec, n. 35, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIGUEIREDO, Dione Maribel Lissoni. **Gestão Municipal, Qualidade de Ensino e a Avaliação do Rendimento Escolar: um estudo do Município de Cosmorama**. Araraquara, 2008, 229 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FIRME, Thereza Penna. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades in: Avaliação e Políticas Públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, n. 2, jan./mar. 1994.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia e FRANCO, Creso (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luis Carlos (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo. Mentiras que parecem verdades. **Revista de Educação AEC: Neoliberalismo e Educação**. Rio de Janeiro: AEC do Brasil, n. 7, ano 25, jul./set. 1996, p 75.

_____. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GENTILINI, João Augusto. **Balanço das Reformas Educativas na América Latina: descentralização, planejamento e gestão – Exigências para formação dos “novos” gestores/planejadores educacionais - perfis, habilidades e competências**. Relatório resumido de Pesquisa (2004/2006). FCL/UNESP/Araraquara, 2007. Não impresso.

HELD, D. & MCGREW, A. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em tempos de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HOFFMAM, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 7. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

KLIKSBURG, B. Temas Estratégicos de Gestão Social. In: KLIKSBURG, B. (Org.) **Desafios da exclusão: para uma gestão social eficiente**. São Paulo: FUNDAP, 2001.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão as escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. **A escola como Organização social**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristina. **Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo/FEUSP, 2003. Não impresso.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAROCO, João. **Análise Estatística com utilização do SPSS**. 2. ed. Lisboa: Sílabo, 2003.

MARQUES, Gabriel Garcia. **O amor nos tempos do cólera**. São Paulo: Record, 1985.

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELCHIOR, Jose Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 57.

MIRANDA, Flavine Assis de. A reforma educacional da década de 90: configurações de novos padrões para a educação básica. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: EDUFJF, v. 7, n. 2, set./fev. 2002/2003, p. 191 a 204.

MORIN, Edgar e outros. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Portela e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas – Tempo, Caos e Leis da Natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____ e STENGERS, Isabele. A Nova Aliança: a metamorfose da ciência. Brasília: Unb, 1984.

RAUPP, Magdala e REICHLE, Adriana. **Avaliação: ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Política do ensino básico nas municipalidades**. III Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. DUNREJ/UFJF/UFMG/UFUO/UFU/UFV. Mar. 1997.

ROSANVALLON, Pierre. **A Crise do Estado-Providência**. Goiânia: UFG/UnB, 1997.

SAMPAIO, Maria das Mercês (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A reinvenção Solidária e Participativa do Estado**. In: Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado. São Paulo, mar.1998.

_____. O Estado, as relações sociais e o bem-estar social na semiperiferia: O caso português. In: SANTOS, B.S. (Org.), **Portugal. Um retrato singular**. Porto: Afrontamentos, 1993, p. 15-56.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamentos, 1985.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamentos, 1989

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

_____. **A reinvenção solidária e participativa do estado**. n. 134. Coimbra: Oficina do CES, 1999.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, B.S. (Org.), **Globalização: Fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, W.G. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAUL, Ana Maria, **Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 5. ed., 2000.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 69, Ano XX, dez.1999.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: autores Associados, 2000.

SCRIVEN, M. e STUFFLEBEAN, D. **Avaliação Educacional (II) Perspectivas, Procedimentos – Alternativas**. (Org) Lília Rocha Bastos e Lyra Paixão. Petrópolis: Vozes, 1978.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR. João dos Reis. **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

SILVA, Ceres Santos. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisitando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.

SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Cláudio B. Gomide; SQUILASSE, Maria do Carmo. Novas Tendências Filosóficas em Educação. In: **Seminários avançados em Educação**. jan. 2001, Araras, Centro Universitário "Hermínio Ormetto", 2001 a.

_____. Planejamento, avaliação e controle: conceitos e operações fundamentais para a gestão participativa. In: BRIS, Mario Martin; GARCIA, Leonor Margaleff. **La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas**. Madri: Universidad de Alcalá, 2001b.

_____. Fundamentos de avaliação institucional para escola pública. In: XX Simpósio de Política e Administração da Educação: Momentos e Movimentos – ANPAE, 2001, Salvador/BA, Artigos, Palestras e experiências. 2001c.

STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica**. Madri: Paidós, 1987.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R. et al. (Orgs.). **A**

transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise. Porto: Afrontamentos, 2001.

TYLER, Ralph, W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 15. ed. Campinas: Papirus, 1995. Coleção Magisterio: formação e trabalho pedagógico.

VERZA, S. B. **As Políticas Públicas de Educação: o Município.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à Avaliação Educacional. São Paulo: IBRASA, 1989.**

_____. **Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, PROVÃO.** Brasília: Plano, 2003.

_____. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche, **Política educacional em tempos de transição (1985/1995).** Brasília: Plano, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – FORMULÁRIO APLICADO NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS ESCOLARES

FORMULÁRIO – CONSELHOS ESCOLARES

ESCOLA: _____

SEXO: _____ IDADE: _____

1. Função:

- professor
- gestor
- membro da comunidade (pais, amigo da escola, etc.)
- funcionário (técnico-administrativo, zelador (a), merendeira, etc.)
- outros: _____

2. Tempo de exercício na função:

- menos de 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- entre 20 e 25 anos
- entre 25 e 30 anos
- mais de 30 anos

3. Se você é professor, em que nível de ensino você atua? (se você não é professor passe para a próxima questão).

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental anos iniciais
- Ensino Fundamental anos finais

4. Grau de escolarização:

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Normal Superior à distância
- Superior presencial – Pedagogia
- Superior à distância – Pedagogia
- Superior presencial – Licenciatura
- Superior à distância – Licenciatura
- Pós-Graduação presencial
- Pós-Graduação à distância
- PROHACAP Pedagogia
- PROHACAP Licenciatura

5. O que você pensa sobre Avaliação Educacional?

6. O que você pensa sobre um programa de avaliação municipal da educação?

7. Quais são as suas sugestões para um programa municipal de avaliação educacional?

Muito obrigado!

ANEXO B – PLANEJAMENTO DO I FÓRUM MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

ESQUEMA DO FÓRUM DE AVALIAÇÃO

FÓRUM MUNICIPAL

I FÓRUM DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

“POR UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL”

DIA: 31/10/08

LOCAL: TEATRO MUNICIPAL

**MUNICÍPIOS CONVIDADOS: PREFEITO, PRESIDENTE DA CÂMARA,
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA**

ROLIM DE MOURA

CACOAL

PIMENTA

SANTA LUZIA

NOVO HORIZONTE

ALTA FLORESTA

ALTO ALEGRE

NOVA BRASILÂNDIA

CASTANHEIRAS

PORTO VELHO

CONVIDADOS:

FUNCIÓNARIOS DA EDUCAÇÃO

APP

ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

CAMARA MUNICIPAL

UNIR

FAROL

UNOPAR

UNCME

ANEXO C – PROGRAMAÇÃO DO I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**I Fórum Municipal de Educação
Por uma Política Municipal de Avaliação Educacional**

Programação

Horário	Programação
07:00	Credenciamento
07:30	Solenidade de abertura
07:40	Palestra de abertura “Professor motivado, aluno aplicado” Psicóloga Sirley Felbeg Palestra de 20 min.
08:00	Conferência “Os novos padrões curriculares e referenciais pedagógicos para a Educação Infantil” Profª Drª Marli Tonatto Zibetti Exposição oral: 40 min. Questionamentos: 20 min.
09:00 – 09:10	Intervalo
09:10	Mesa Redonda “Discutindo sobre alfabetização: leitura, escrita e os conhecimentos matemáticos” - Alfabetização e práticas sociais: a questão dos métodos Profª Msc. Maria das Graças Araújo - Alfabetização Matemática Prfº Msc. Orestes Zivieri Neto - Exposição oral pra cada temática: 15 min. - Debate: 30 min.
10:10	Conferência “Avaliação de Sistemas de Ensino: programas e experiências” Profª Msc. Flavine Assis de Miranda Exposição oral: 20 min
10:30	Conferência “Construindo uma Política Municipal de Avaliação da Educação” Presidenta do CME Rita de Cássia S. C. Degan Exposição oral: 20 min
11:00	Debate
11:30 – 13:00	Almoço
13:00	Grupos de Trabalho
15:30	Intervalo
16:00	Plenária de apresentação dos GT's
17:00	Encerramento

ANEXO D – RELATÓRIO DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS ESCOLARES
APRESENTADO COMO DOCUMENTO BASE DO I FORUM MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

**I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ROLIM DE MOURA: Por
uma Política Municipal de Avaliação Educacional**

**DOCUMENTO BASE
RELATÓRIO DAS AUDIÊNCIAS DOS CONSELHOS ESCOLARES**

1. Introdução

Atualmente, Rolim de Moura e outros municípios da região estão organizando seus Sistemas Municipais de Ensino, criando e estruturando seus Conselhos Municipais de Educação, possibilitando a implantação de práticas mais participativas e democráticas no interior da escola e do sistema. Esses fenômenos fazem com que os principais sujeitos envolvidos com a prática educacional clamem pela implantação da gestão democrática e a escolha direta de dirigentes escolares, em prol de uma educação de qualidade, mais justa socialmente e eqüitativa em termos de oportunidades, acesso e permanência à escola e ao conhecimento. É claro que na esteira destes desafios, segue-se o da expansão da rede pública de escolas, principalmente no que concerne ao atendimento de uma demanda crescente pela Educação Infantil, e o pleno atendimento do Ensino Fundamental, agora expandido para 9 anos de duração.

Sendo assim, a implantação da gestão democrática na escola, organização do sistema municipal de ensino, expansão da rede pública de escolas, adequação dos espaços físicos, valorização dos profissionais da educação, adequação dos programas educacionais à realidade local, respeito e dignidade da pessoa humana, são alguns dos desafios educacionais que batem a nossa porta. Por isso, precisamos nos posicionar diante deles para enfrentá-los e superá-los. E, a avaliação educacional pode ser uma ferramenta útil para auxiliar os processos de gestão e tomada de decisão.

A expressão “cultura da avaliação” integra o vocabulário técnico da comunidade educacional e aos poucos vai se tornando verdadeiro lugar comum. No entanto, é preciso que essa expressão se liberte e se transforme numa efetiva política de ação. Assim, as questões relacionadas a ela devem ser dimensionadas a fim de que os resultados ganhem significado e permitam a orientação das atividades educacionais. Logo, a avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a programas de capacitação docente e ligada à pesquisa educacional voltada para a realidade dos problemas relevantes a essa área.

Para uma nova cultura da avaliação, além da difusão dos resultados, é necessário que se definam diretrizes sobre como usar esses resultados na melhoria dos processos de uma educação eficiente e conseqüente, evitando desse modo que os resultados fiquem restritos à mera adjetivação, pouco satisfatória. Por isso é importante que as avaliações sejam discutidas por diferentes segmentos sociais e os seus resultados examinados em função da diversidade das características sociais e em relação à proposta política que define as linhas mestras da educação.

Portanto, as instituições educacionais, em seus diversos níveis e com seus diferentes sujeitos, devem definir padrões de avaliação que sirvam como pontos de referência para todos. Tais padrões de avaliação devem, também, refletir as necessidades dessa população, independente de etnia, nível social e econômico, evitando-se discriminações que possam criar diferentes categorias de cidadãos e acentuar ainda mais as desigualdades que marginalizam e estigmatizam os indivíduos.

A definição de padrões ou parâmetros educacionais condiciona o tipo de avaliação a ser realizada e as características dos instrumentos empregados. É preciso ressaltar que esses padrões não se devem revestir de um caráter estático de permanência no tempo. Por isso, é preciso assegurar que os resultados da avaliação sejam realmente compreendidos e absorvidos pelos vários segmentos interessados e que se estabeleça uma relação dialógica entre todos os participantes.

Para um programa de avaliação educacional, deve-se pensar na formação de equipes técnicas capazes de analisar os dados, identificarem problemas e atentar para as implicações desses mesmos resultados na definição das políticas públicas no campo da educação. A avaliação educacional em uma instituição ou em um sistema não deve resultar de decisões individuais, mas refletir um consenso em que diferentes atores procuram definir os objetivos e finalidades da avaliação.

Ao pensarmos na consolidação de uma cultura da avaliação, esta deve ter conseqüências que se relacionem às novas formas de pensar e agir na educação com base em resultados confiáveis e fidedignos. Só assim estes resultados farão diferença na promoção do crescimento da pessoa como ser humano e membro da sociedade. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução sensata dos problemas que estas avaliações refletem.

Ressalta-se ainda, que a avaliação não pode ignorar as várias dimensões do contexto escolar, tendo em vista a influência que o mesmo tem na definição das diferentes propostas de avaliação, cujo objetivo maior, no final, e sem que paire qualquer dúvida, centra-se na melhoria do proceder educacional.

2. Objetivos

O objetivo principal deste Fórum é possibilitar um espaço de discussões e debates entre a comunidade educacional local, a fim de fomentar o debate sobre a formulação e implantação de uma Política Municipal de Educação Escolar em Rolim de Moura. Entendendo que estes são os sujeitos principais para a definição de padrões mínimos a serem adotados por essa política.

Como objetivos específicos destacam-se:

- Identificar na comunidade escolar a concepção de avaliação educacional que norteará a formulação de uma política municipal de avaliação educacional;
- Definir com a comunidade educacional local os enfoques norteadores que definirão os eixos estratégicos para a formulação de um Programa Municipal de Avaliação da Educação Escolar;

- Levantar sugestões, opiniões e posicionamentos que orientarão o desenho teórico-metodológico de um Programa Municipal de Avaliação da Educação Escolar.

3. Metodologia

O Fórum se desenvolverá em dois momentos. O primeiro deles, pela manhã, destina-se às discussões teóricas e conceituais, com especialistas da Universidade Federal de Rondônia, abordando temáticas relevantes para aprofundamento das reflexões sobre a Educação Infantil, os processos de alfabetização e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. O diálogo com especialistas da área é fundamental para dar luz às discussões que serão travadas no segundo momento do Fórum.

À tarde, já com os conhecimentos teóricos e práticos despertados, os debates acontecerão nos Grupos de Trabalho, onde os participantes discutirão as principais evidências identificadas e levantadas nas audiências públicas nas escolas do município.

Os dados foram coletados por meio de questionários e registros das plenárias em cada escola visitada e sofreram tratamento estatístico descritivo, onde foram identificadas: frequências, percentuais totais e cumulativos e tabulação cruzada de algumas variáveis; e tratamento qualitativo por meio de análise das respostas construídas, agrupadas em categorias analíticas com base nos estudos de José Dias Sobrinho quanto ao campo teórico e epistemológico da Avaliação Educacional.

As evidências construídas são frutos de uma análise qualitativa, que partiu da verificação das respostas particulares dadas ao questionário e aquelas levantadas pelos debates nas escolas, gerando grupos de respostas mais gerais com relação ao conteúdo apresentado. Estes agrupamentos de respostas estão distribuídos em três grandes grupos: Concepção de Avaliação Educacional, Enfoques para um Programa de Avaliação Educacional, objetivos do Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal.

Estas evidências serão apresentadas a seguir, e deverão ser amplamente discutidas nos GT's, a fim de serem depuradas e aprimoradas tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma. Na forma de consensos, ainda que tensos, os grupos definirão, por grau de prioridade e concordância, os princípios, diretrizes e bases que deverão fundamentar a formulação da Política Municipal de Avaliação Educacional e de um Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal.

Os resultados dos GT's serão discutidos e votados na plenária final deste Fórum, instância máxima de decisão política, autônoma e legítima.

4. Apresentando os resultados das audiências públicas

As audiências aconteceram nas 09 escolas do município, nas quais foram respondidos 102 questionários, aplicados a todos os participantes das reuniões. O questionário consta de dois blocos de questões, o primeiro deles referente ao perfil pessoal, formação e atuação profissional; o segundo trata das concepções individuais e pessoais sobre as percepções acerca da avaliação educacional, um programa municipal de avaliação educacional e as sugestões sobre o que deve constar num programa de avaliação educacional para o município. Para tanto foram respondidas questões objetivas de múltipla

escolha e questões de respostas construídas, ou seja, questões dissertativas e pessoais.

As variáveis relevantes para este estudo são: escola, sexo, idade, função, tempo de exercício na função, nível de ensino que atua o professor, grau de escolarização, concepção sobre avaliação educacional, eixos norteadores de um programa municipal de avaliação educacional e, objetivos para um programa municipal de avaliação educacional.

Quanto ao tratamento dos dados, distribuição e análise foram geradas as seguintes evidências, ou dados:

1º Bloco: Perfil da Comunidade escolar

1- Quanto ao número de respondentes por escola

Nome da Escola	Frequência	%
Altenir Tavares	12	11,8
Balão Mágico	16	15,7
Dionísio Quintino	13	12,7
Dina Sfat	7	6,9
Francisca Duran	12	11,8
João Batista	8	7,8
José Veríssimo	9	8,8
Menino Jesus	12	11,8
Pequeno Príncipe	13	12,7
Total	102	100,0

2- Quanto ao sexo dos respondentes

Sexo dos respondentes		Frequência	%
Casos Válidos (N)	Feminino	82	80,4
	Masculino	10	9,8
	Total	92	90,2
Não informaram		10	9,8
Total		102	100,0

3 – Quanto à idade dos respondentes

Idade dos respondentes		Frequência	%
Casos Válidos (N)	De 20 a 29 anos	20	19,6
	De 30 a 39 anos	34	33,4
	De 40 a 49 anos	25	24,5
	De 50 a 59 anos	3	2,9
	total	82	80,4
Não informaram		20	19,6
Total		102	100,0

4- Quanto à função que exerce

Função		Frequência	%
Casos Válidos (N)	Funcionário	20	19,6
	Gestor	07	6,9
	Outros-estagiários	03	2,9
	Professor	67	65,7
	total	97	95,1
Não informaram		05	4,9
Total		102	100,0

5- Quanto ao tempo de exercício na função

Tempo de exercício na função		Frequência	%
Casos Válidos (N)	Menos de 3 anos	18	17,6
	Entre 3 e 5 anos	12	11,8
	Entre 5 e 10 anos	01	1,0
	Entre 10 e 15 anos	31	30,4
	Entre 15 e 20 anos	11	10,8
	Entre 20 e 25 anos	18	17,6
	Entre 25 e 30 anos	04	3,9
	Mais de 30 anos	02	2,0
	total	97	95,1
Não informaram		05	4,9
Total		102	100,0

6- Quanto ao nível de ensino que atua o professor

Nível de ensino de atuação dos professores		Frequência	%
Casos Válidos (N)	Ensino Fundamental anos finais	10	9,8
	Ensino Fundamental anos iniciais	23	22,5
	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos finais	01	1,0
	Educação Infantil	33	32,4
	Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais	04	3,9
	Não é professor	26	25,5
	total	97	5,1
Não informaram		07	,9
Total		102	00,0

7- Quanto ao grau de escolarização

		Freqüência	%
Casos Válidos (N)	Ensino Fundamental	06	5,9
	Ensino Médio	11	10,8
	Normal Superior	06	5,9
	Superior	35	34,4
	Pós-Graduação	38	37,3
Não informaram		06	5,9
Total		102	100,0

7.1 Distribuição do grau de escolaridade por modalidade de ensino

7.1A		Freqüência	presencial	distância
Casos Válidos (N)	Normal Superior	06	04	01
	Superior	35	23	12
	Pós-Graduação	38	36	02
	Total	82		
Não informaram		20		
7.1B		Freq. presencial	Prohacap	Regular
Superior		23	12	11
Total		102		

GT: Construa em seu subgrupo uma síntese das considerações discutidas sobre o perfil da comunidade escolar do município.

2º Bloco: Concepção de Avaliação Educacional

As respostas dadas nos questionários e construídas individualmente pelos respondentes foram agrupadas em 08 categorias de respostas segundo o conteúdo das mesmas. São elas:

- a- A avaliação educacional volta-se para o aprimoramento dos processos educacionais, com base na solução de problemas e superação das dificuldades detectadas.
- b- A avaliação educacional deve ser um processo abrangente e participativo, com base em princípios democráticos e integradores, com vistas ao aprimoramento do sistema como um todo.
- c- A avaliação educacional deve-se voltar para o aperfeiçoamento do sistema de ensino como um todo, detectando erros e acertos e garantindo maior qualidade para a educação.
- d- Avaliação como processo de levantamento de dados e informações confiáveis para subsidiar os processos de gestão administrativa e pedagógica.
- e- A avaliação educacional deve estar voltada para as mudanças e transformações necessárias aos sistemas de ensino e processos de ensino-aprendizagem.
- f- A avaliação educacional deve ser formativa, processual, contínua e sistemática, feita com responsabilidade.
- g- A avaliação educacional é importante para conhecer e situar a realidade educacional local.
- h- Respostas que demonstram a importância e necessidade da avaliação educacional e o grau de concordância do respondente.

Concluído os agrupamentos das respostas podemos verificar a frequência em que elas surgem, tornando-se indicadores sobre a percepção e concepção que a comunidade escolar tem sobre o tema. Vejamos:

8- Concepção de Avaliação Educacional expressa

Concepção de avaliação expressa			Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância definido pelo seu grupo		
Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de hierarquia crescente dos objetivos definidos pelo seu grupo	Frequência	%	1	2	3
Voltada para o aprimoramento/ problemas e dificuldades	13	12,7			
Abrangente e participativa - democrática e integradora	8	7,8			
Aperfeiçoamento do sistema (qualidade)	8	7,8			
Levantamento de informações/processos de gestão	12	11,8			
Voltada para mudanças e transformações nos processos	10	9,8			
Formativa, processual - contínua e sistemática	12	11,8			
Conhecer e situar a realidade educacional local	10	9,8			
Demonstra importância, necessidade e concordância	13	12,7			
Total	86	84,3			
Não informaram	16	15,7			
Total	102	100,0			

3º Bloco: Enfoques para um Programa de Avaliação Educacional

Neste bloco de questões as respostas construídas foram agrupadas em categorias de análise segundo a perspectiva defendida por José Dias Sobrinho³⁹ quanto aos enfoques da avaliação. Que são assim por ele apresentados:

a- **O enfoque da Análise de Sistemas:** neste enfoque a avaliação deve ser rigorosamente objetiva e produzir uma valoração cujos resultados sejam firmes, válidos e fiáveis, isto é, independam dos avaliadores e das circunstâncias.

b- **O enfoque dos Objetivos Comportamentais:** empenha-se em comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas. Sua característica mais peculiar da investigação avaliativa é a presença de alguma meta ou objetivo cuja medida de consecução constitui o principal centro de atenção do programa que se vai investigar.

c- **O enfoque de Decisões:** a avaliação é o processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas. Bastante utilizada para subsidiar os processos de tomada de decisão.

d- **O enfoque que Prescinde dos Objetivos:** em vez de intenções, interessam os resultados destinados aos beneficiários do programa. Importam as necessidades dos usuários.

e- **O enfoque do Estilo da Crítica de Arte:** a crítica é qualitativa. Traduz as qualidades essenciais, evidencia os aspectos significativos de uma situação ou objeto. É importante conhecer bem as situações, ampliar as percepções, julgar e informar para ampliar a percepção do destinatário.

f- **O enfoque da Revisão Profissional:** consiste em dar fé pública das qualidades de uma instituição que capacita profissionais e da própria formação oferecida por ela, segundo critérios da área.

g- **O enfoque de Estudo de Caso ou Negociação:** busca identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa têm a respeito dele. A intenção é mostrar aos interessados as diversas compreensões que os outros apresentam sobre o objeto ou programa avaliado. Trata-se de uma abordagem voltada para os próprios julgamentos e inquietações dos participantes.

Sendo assim, podemos verificar as seguintes evidências:

³⁹ SOBRINHO, José Dias. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições In: **Avaliação: Políticas Educacionais e Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

9- Eixos norteadores de um Programa de Avaliação Educacional

Eixos norteadores de um Programa Municipal de Avaliação Educacional				Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância/consenso alcançado pelo seu grupo				
				Frequência	%	1	2	3
Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de hierarquia crescente dos objetivos definidos pelo seu grupo								
	Análise de sistemas	13	12,7					
	Dos objetivos comportamentais	12	11,8					
	De decisão	3	2,9					
	Que prescinde dos objetivos	9	8,8					
	Do estilo da crítica de arte	9	8,8					
	Revisão profissional	7	6,9					
	De estudo de caso ou negociada	11	10,8					
	Que demonstra importância, necessidade, responsabilidade	18	17,6					
	Total	82	80,4					
	Não informaram	20	19,6					
	Total	102	100,0					

4º Bloco: Objetivos do Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal

Os objetivos aqui apresentados representam a síntese das sugestões escritas nos questionários e relatadas nas audiências públicas nas escolas do município.

10- Objetivos do Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal

Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de hierarquia crescente dos objetivos definidos pelo seu grupo		Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância definido pelo seu grupo		
		1	2	3
	1- Ser um programa negociado, democrático e participativo, considerando todos os sujeitos da educação.			
	2- Considerar as particularidades das escolas, principalmente quanto às especificidades da realidade urbana e rural.			
	3- Propiciar maior racionalização do gasto dos recursos públicos destinados à educação municipal.			
	4- Contemplar os aspectos físicos, humanos, materiais e financeiros do Sistema Municipal de Educação.			
	5- Verificar a adequação do sistema quanto a número de alunos por turma, carga horária de trabalho e planejamento do professor, acúmulo ou desvio de função do funcionário, etc.			
	6- Analisar os programas educacionais implantados pelo sistema municipal como: inclusão de alunos com necessidades especiais, aulas de reforço, plano de formação continuada de professores, entre outros.			
	7- Envolver a todos os sujeitos que fazem parte do sistema, garantindo maior interação e participação entre elas, com ênfase no envolvimento entre escola e família.			
	8- Evidenciar, valorizar e desenvolver as aptidões individuais observadas, e não ser punitivo, excludente e classificatório.			
	9- Levantar informações variadas sobre os processos escolares, auxiliando-os.			
	10- Considerar as especificidades e particularidades de cada nível de ensino, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental.			
	11- Evidenciar as reais condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal de educação para todas as funções, incluindo as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos da rede.			
	12- Aprimorar os instrumentos de avaliação da aprendizagem e de sistema da rede pública municipal.			
	13- Restaurar a dignidade humana e a autonomia dos sujeitos, bem como o respeito ao outro e a auto-estima de todos os sujeitos que compõem o sistema municipal de educação.			
	14- Desenvolva processos de ação-reflexão-ação das práticas e decisões tomadas na escola e no sistema como um todo.			
	15- Evidencie aspectos relacionados à saúde e bem-estar do servidor.			
	16- Possibilitar a definição de padrões educacionais locais em conformidade com aqueles estabelecidos nos sistemas estadual e nacional de educação.			
	17- Evidenciar os índices educacionais locais quanto às taxas de: matrícula, analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série, etc.			

5. Referências Bibliográficas

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAROCO, João. **Análise Estatística com utilização do SPSS**. 2^a ed. Lisboa/Portugal: Edições Sílabo, 2003.

MIRANDA, Flavine Assis de. A reforma educacional da década de 90: configurações de novos padrões para a educação básica. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora/MG: EDUFJF, v.7, n. 2, set/ fev 2002/2003.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13^a. ed. Campinas, Sp:Papirus, 1991.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANEXO E – FORMULÁRIO PADRÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

**I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ROLIM DE MOURA: Por
uma Política Municipal de Avaliação Educacional**

FORMULÁRIO PADRÃO - GT

Nº de participantes do GT:
Escolas representadas no GT:
Coordenadores:
Delegado Eleito:
Cor:

1º Bloco: Perfil da Comunidade escolar

Síntese das considerações discutidas sobre o perfil da comunidade escolar do município na plenária do GT

2º Bloco: Concepção de Avaliação Educacional

Concepção de avaliação expressa			Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância definido pelo seu grupo		
Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de hierarquia crescente dos objetivos definidos pelo seu grupo	Frequência	%	1	2	3
Voltada para o aprimoramento/ problemas e dificuldades	13	12,7			
Abrangente e participativa -democrática e integradora	8	7,8			
Aperfeiçoamento do sistema (qualidade)	8	7,8			
Levantamento de informações/processos de gestão	12	11,8			
Voltada para mudanças e transformações nos processos	10	9,8			
Formativa, processual -contínua e sistemática	12	11,8			
Conhecer e situar a realidade educacional local	10	9,8			
Demonstra importância, necessidade e concordância	13	12,7			
Total	86	84,3			
Não informaram	16	15,7			
Total	102	100,0			

3º Bloco: Enfoques para um Programa de Avaliação Educacional

Eixos norteadores de um Programa Municipal de Avaliação Educacional			Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância/consenso alcançado pelo seu grupo		
Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de hierarquia crescente dos objetivos definidos pelo seu grupo	Frequência	%	1	2	3
Análise de sistemas	13	12,7			
Dos objetivos comportamentais	12	11,8			
De decisão	3	2,9			
Que prescinde dos objetivos	9	8,8			
Do estilo da crítica de arte	9	8,8			
Revisão profissional	7	6,9			
De estudo de caso ou negociada	11	10,8			
Que demonstra importância, necessidade, responsabilidade	18	17,6			
Total	82	80,4			
Não informaram	20	19,6			
Total	102	100,0			

4º Bloco: Objetivos do Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal

10- Objetivos do Programa de Avaliação da Educação Escolar Municipal

Grau de priorização: marque na coluna da esquerda o grau de hierarquia crescente dos objetivos definidos pelo seu grupo		Grau de concordância crescente: marque um X na coluna que representa o grau de concordância definido pelo seu grupo		
		1	2	3
	1- Ser um programa negociado, democrático e participativo, considerando todos os sujeitos da educação.			
	2- Considerar as particularidades das escolas, principalmente quanto às especificidades da realidade urbana e rural.			
	3- Propiciar maior racionalização do gasto dos recursos públicos destinados à educação municipal.			
	4- Contemplar os aspectos físicos, humanos, materiais e financeiros do Sistema Municipal de Educação.			
	5- Verificar a adequação do sistema quanto a número de alunos por turma, carga horária de trabalho e planejamento do professor, acúmulo ou desvio de função do funcionário, etc.			
	6- Analisar os programas educacionais implantados pelo sistema municipal como: inclusão de alunos com necessidades especiais, aulas de reforço, plano de formação continuada de professores, entre outros.			
	7- Envolver a todos os sujeitos que fazem parte do sistema, garantindo maior interação e participação entre elas, com ênfase no envolvimento entre escola e família.			
	8- Evidenciar, valorizar e desenvolver as aptidões individuais observadas, e não ser punitivo, excludente e classificatório.			
	9- Levantar informações variadas sobre os processos escolares, auxiliando-os.			
	10- Considerar as especificidades e particularidades de cada nível de ensino, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental.			
	11- Evidenciar as reais condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal de educação para todas as funções, incluindo as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos da rede.			
	12- Aprimorar os instrumentos de avaliação da aprendizagem e de sistema da rede pública municipal.			
	13- Restaurar a dignidade humana e a autonomia dos sujeitos, bem como o respeito ao outro e a auto-estima de todos os sujeitos que compõem o sistema municipal de educação.			
	14- Desenvolva processos de ação-reflexão-ação das práticas e decisões tomadas na escola e no sistema como um todo.			
	15- Evidencie aspectos relacionados à saúde e bem-estar do servidor.			
	16- Possibilitar a definição de padrões educacionais locais em conformidade com aqueles estabelecidos nos sistemas estadual e nacional de educação.			
	17- Evidenciar os índices educacionais locais quanto às taxas de: matrícula, analfabetismo, repetência, evasão, distorção idade/série, etc. para fins de situar o quadro educacional do município.			

Assinaturas:

Coordenador _____ Delegado GT _____

ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ROLIM DE MOURA: POR UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Caro participante!

Este questionário é um importante instrumento de informação sobre a escola de nosso município. Com ele você vai poder se manifestar, dizendo quais as condições atuais das escolas em nossa cidade. Não deixe de se manifestar. Preencha e entregue este questionário no final deste evento.

QUESTIONÁRIO

FALE SOBRE VOCÊ!

1. Na escola que você trabalha, sua função atual é:

- professor (educação infantil e ensino fundamental)
- gestor escolar (gestor público, direção, supervisão e orientação escolar)
- membro da comunidade (pais, amigo da escola, etc.)
- funcionário (técnico-administrativo, zelador (a), merendeira, etc.)
- outros: _____

2. Há quanto tempo você exerce a função que assinalou?

- menos de 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- entre 20 e 25 anos
- entre 25 e 30 anos
- mais de 30 anos

3. Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve seu nível máximo de escolaridade:

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Normal Superior
- Superior (Pedagogia)
- Superior (Licenciatura)
- PROHACAP Pedagogia
- PROHACAP Licenciatura
- Pós-Graduação

4. De que forma você realizou o curso que assinalou?

- Presencial
 Semi-presencial/modular
 A distância

5. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- Há 2 anos ou mais
 De 3 a 7 anos
 De 8 a 14 anos
 De 15 a 20 anos
 Há mais de 20 anos

FALE SOBRE A ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA!

6. Avalie o estado de conservação dos itens do prédio e classifique-o. (Marque apenas uma opção em cada linha)

	Itens	Adequado	Regular	Inadequado	Inexistente
6.1	Telhado				
6.2	Paredes				
6.3	Piso				
6.4	Portas				
6.5	Janelas				
6.6	Banheiros				
6.7	Cozinha				
6.8	Instalações hidráulicas				
6.9	Instalações elétricas				

7. Avalie os seguintes aspectos em relação às salas de aula. (Marque SIM ou NÃO).

	Itens	SIM	NÃO
7.1	São iluminadas? (considere os aspectos naturais e artificiais que garantem claridade nas salas de aula)		
7.2	São arejadas?		

8. Avalie o estado de conservação dos equipamentos abaixo discriminados.

	Itens	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
8.1	Entrada do prédio				
8.2	Paredes externas				
8.3	Portas				
8.4	Janelas				
8.5	Pátio				
8.6	Corredores				
8.7	Salas de aula				
8.8	Banheiros				
8.9	Cozinha				
8.10	Refeitório				
8.11	Biblioteca				
8.12	Sala de vídeo				
8.13	Laboratório de informática				
8.14	Quadra de esportes				

9. Avalie os seguintes aspectos, marcando SIM ou NÃO.

Itens		SIM	NÃO
9.1	Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola		
9.2	Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola		
9.3	Depredação de banheiros		
9.4	Depredação de dependências internas da escola		
9.5	Depredação de dependências externas da escola		

10. Avalie os seguintes aspectos em relação à segurança da escola e dos alunos.

Itens		SIM	NÃO
10.1	Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos?		
10.2	Existe controle de entrada e saída de alunos?		
10.3	Existe controle de entrada de pessoas estranhas na escola?		
10.4	Os portões que dão acesso à parte externa da escola permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?		
10.5	Existe algum tipo de vigilância para o período diurno?		
10.6	Existe algum tipo de vigilância para o período noturno?		
10.7	Existe algum tipo de vigilância para finais de semana e feriados?		
10.8	Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?		
10.9	A escola tem algum sistema de proteção contra incêndio?		
10.10	As salas onde são guardados os equipamentos mais caros têm dispositivos para serem trancadas?		
10.11	A escola apresenta sinais de depredação?		
10.12	A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?		

FALE SOBRE ESTE FÓRUM!

Avalie o rendimento das atividades realizadas.

11. Trabalhos em grupos		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
11.1	Metodologia				
11.2	Resultado da Plenária				
11.3	Adequação das questões à sua realidade local				

12. Palestra de abertura		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
12.1	Professor motivado, aluno aplicado				

13. Conferência Os novos padrões curriculares e referenciais pedagógicos para a Educação Infantil na atualidade		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
13.1	Conteúdo da palestra				
13.2	Domínio do palestrante sobre o				

	conteúdo apresentado				
13.3	Relevância do tema para sua realidade local				
13.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
13.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

14. Mesa Redonda Discutindo sobre alfabetização: leitura, escrita e os conhecimentos matemáticos		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
14.1	Conteúdo das palestras				
14.2	Domínio dos palestrantes sobre o conteúdo apresentado				
14.3	Relevância do tema para sua realidade local				
14.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
14.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

15. Conferência Construindo uma Política Municipal de Avaliação da Educação		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
15.1	Conteúdo da palestra				
15.2	Domínio do palestrante sobre o conteúdo apresentado				
15.3	Relevância do tema para sua realidade local				
15.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
15.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

16. Conferência Avaliação de Sistemas de Ensino: programas e experiências		Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente
16.1	Conteúdo da palestra				
16.2	Domínio do palestrante sobre o conteúdo apresentado				
16.3	Relevância do tema para sua realidade local				
16.4	Adequação do tema à estrutura da sua escola de atuação				
16.5	Aplicabilidade prática do conteúdo apresentado				

ANEXO G – ATAS DOS GRUPOS DE TRABALHOS DO I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DOS TRABALHOS INICIAIS DO FÓRUM

ATA DO I FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ROLIM DE MOURA – ABERTURA, CONFERÊNCIAS E MESA-REDONDA

Aos trinta e um dia do mês de outubro do ano de dois mil e oito, aconteceu no Anfiteatro Municipal Francisca Verônica de Carvalho situado na Avenida Guaporé na cidade de Rolim de Moura, estado de Rondônia, o 1º Fórum Municipal de Educação com o tema: Por uma Política Municipal de Avaliação Educacional. A solenidade de abertura teve início às 7h30 (sete horas e trinta minutos) e contou com a presença de 400(quatrocentos) servidores da Rede Municipal de Ensino, da turma do VII período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus de Rolim de Moura, da excelentíssima Prefeita de nossa cidade Milene Cristina Benetti Mota e de vários profissionais na área da educação dentre eles: Rita de Cássia Degam presidenta do (CME), Conselho Municipal de Educação, Neide Raimunda de Lima. Secretária Municipal de Educação, Wilson Barbosa, Presidente do Conselho Municipal de Educação da cidade de Porto Velho, Professor Antonio Cesário, Presidente do Sindicato dos Professores da Zona da Mata, Francisco Ferreira Moreira, Diretor do Campus da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) de Rolim de Moura, do Presidente da Câmara de Educação Básica do CEE e do Vice Presidente do CEE. Após a apresentação dos componentes da mesa, foi cantado o Hino de Rondônia. Em seguida cada autoridade discursou sobre a importância desse evento, da participação dos servidores da educação e das parcerias, uma vez que ele será discursado nos 11 conselhos municipais do nosso estado. As 9hs 45 (nove horas e quarenta e cinco minutos) deu-se início a palestra de abertura com o tema: “Professor motivado,aluno aplicado” , proferida pela psicóloga Sirley Felbeg ,que discursou sobre o quanto é importante ter motivação em tudo que fazemos ,inclusive na educação. As 10hs25 (dez horas e vinte e cinco minutos) houve uma conferencia presidida pela Professora e Doutora Marli Tonatto Zibetti com o tema: “Os novos padrões Curriculares e Referenciais Pedagógicos para a Educação Infantil” que teve como foco principal a função da educação infantil e sua amplitude.

Após o término dessa conferência várias perguntas feitas pela platéia foram respondidas pela palestrante. Em seguida houve uma mesa redonda com o tema: “Discutindo sobre alfabetização: leitura, escrita e os conhecimentos matemáticos” que contou com a presença da Prof^o. Msc Maria das Graças Araújo e do Prof^o Msc Orestes Ziviere Neto. O tema: Alfabetização e Práticas Sociais: a questão dos métodos, debatida na mesa redonda pela professora Maria das Graças Araujo teve vários pontos principais dentre os quais: conceitos de alfabetização, método sintético, método analítico, procedimentos metodológicos, testes de prontidão e construtivismo. Já no tema: Alfabetização Matemática debatida pelo professor Orestes Ziviere Neto, os pontos principais foram a alfabetização e como ela foi sendo modificada ao longo dos tempos e o conceito de letramento segundo (Magda Soares) para se desfazer alguns mitos sobre o processo de aquisição dos números e da geometria. O encerramento desse debate terminou com perguntas da platéia dirigidas ao professor Orestes e por ele respondidas. As 11hs30 (onze horas e trinta minutos) foi à vez da conferencia sobre: “Avaliação dos Sistemas de Ensino”: programas e experiências, presidida pela Prof^a Msc Flavine Assis de Miranda que teve seu discurso voltado para a importância da avaliação dos sistemas de ensino uma vez que estes devem partir sempre de uma fundamentação teórica que o justifique observando sempre os seguintes aspectos: princípios e valores, diversidade cultural da escola, diversidade de, análise do currículo, conteúdos programáticos e exame do material didático, ressaltando ainda que a responsabilidade para se elaborar um bom planejamento sobre avaliação não fique somente em função dos técnicos nessa área e sim despertem o interesse e a preocupação na sociedade em geral, destacando também a importância de se pensar os meios de divulgação das informações que são extraídas de métodos de avaliação. Para encerrar a programação deste Fórum a professora e Presidente do (CME) Conselho Municipal de Educação desta cidade, Rita de Cássia Degam falou sobre a importância da criação deste conselho e os objetivos dos mesmos. Não havendo nada mais a acrescentar, eu Marilei Padilha Pereira, acadêmica do VII de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (Unir) Campus de Rolim de Moura, dou por encerrado essa ata.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO AMARELO

Aos trinta e um dias do mês de outubro de dois mil e oito, foi realizado o I Fórum Municipal de Educação “Por uma Política Municipal de Avaliação Educacional”. No Anfiteatro local, iniciando às oito e meia da manhã com palestras e conferências, sendo que o almoço seria servido no salão paroquial da Igreja Matriz, após o almoço daria prosseguimento aos grupos de trabalho. Sendo assim, exatamente às quatorze horas tivemos uma rápida reunião com os acadêmicos e a professora Flavine para compreender e nos situarmos quanto ao monitoramento dos grupos, feito isto nos dividimos em duplas para monitorar os grupos de estudos, como critério foi usado as cores. Nós Ilenirce e Wilson acadêmicos do VII período de Pedagogia fomos encarregados de monitorar o grupo de cor amarela. Às quatorze horas e vinte minutos se mobilizou o agrupamento dos profissionais da educação para discussão dos rumos da Avaliação educacional Municipal. Reunimos inicialmente com apenas três participantes, começou assim as apresentações dos profissionais da área da Educação, terminadas as apresentações dos mesmos eu e Wilson nos apresentamos também, começamos a explanar os objetivos dos trabalhos que posteriormente seria realizado, nesse intervalo tivemos que interromper, pois chegaram os demais componentes do grupo com aproximadamente trinta minutos de atraso alegando que não chegaram no horário previsto devido não conter informações no cronograma de que o grupo de estudo seria no pavilhão da Igreja Matriz, devido a falta dessa informação muitos após o almoço voltaram para o anfiteatro. Retomamos novamente as apresentações, usando como critério de apresentação; o nome; escolaridade; função e escola que atua. Destacando que o grupo amarelo se organizou da seguinte forma: quinze professores da rede Municipal, sendo, dois profissionais da Escola Altenir Tavares, duas da Escola Balão Mágico quatro da Escola Dionísio Quintino, duas da Escola Dina Sfat, quatro da Escola José Veríssimo, uma da Escola Menino Jesus, uma bibliotecária Municipal e uma professora da Escola privada Benec. O grau de escolaridade desses profissionais se constitui de um professor com ensino fundamental incompleto, uma professora com ensino fundamental completo, uma professora cursando o Pró-Infantil, uma professora graduando pela Unopar, uma professora graduando pela Unitins (Farol), três graduadas por outras instituições, nove pelo Prohacap, sendo duas graduadas e sete com Pós-graduação. Ficando assim o grupo composto de dezessete profissionais da Educação. Terminadas as

apresentações o colega Wilson iniciou a fala expondo os objetivos, concepções e metodologias da Prova Brasil e Provinha Brasil. Logo após o grupo foi subdividido em três pequenos grupos. Esses subgrupos discutiram o perfil das Escolas e produziram uma síntese sobre o assunto e pontuaram o grau de preferência e o consenso dos resultados dos questionários sobre Avaliação Educacional. Nós a dupla de acadêmico demos suporte para o bom andamento dos trabalhos. A professora e coordenadora do Fórum Flavine Miranda esteve por duas vezes supervisionando os subgrupos amarelos. Às quinze horas e quarenta e cinco minutos desfizeram-se os subgrupos refazendo novamente o grande grupo, tendo a permanência de quatorze pessoas. O colega Wilson coordenador da dupla, conduziu o relatório final sistematizando as três sínteses elaboradas pelos subgrupos e realizando os questionários finais de acordo com o consenso dos Gt's, terminadas as atividades foi eleita uma delegada Cleonice Santana que irá representar o grande grupo no Anfiteatro. Encerram-se às dezesseis horas e vinte e cinco minutos os trabalhos dos grupos de estudos no pavilhão da Igreja Matriz. Sem mais a tratar dou por encerrada esta Ata lavrada e assinada por mim Ilenirce Alonso Fenalli e meu colega Wilson Florentino.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO CINZA

Aos trinta e um dias do mês de outubro de dois mil e oito, reuniram-se aproximadamente cento e oitenta e dois professores da rede municipal e ensino no pátio do barracão de festa da Paróquia Nossa Senhora Aparecida em Rolim de Moura, Rondônia. A reunião teve início a partir das quatorze horas, com uma breve socialização sobre os programas SAEB/PROVA BRASIL E PROVINHA BRASIL, onde os/as participantes em sua maioria relataram desconhecer os programas acima citados, então nós proporcionamos um momento de troca de saberes instigando as pessoas conhecedoras a falar sobre os respectivos programas. Evidenciou-se neste primeiro momento a ocorrência de casos onde os conteúdos dessas provas não estão sendo trabalhados nas salas de aulas, e que as provas contêm questões de interpretação de textos, resoluções de problemas, e contexto da escola não é mesmo em relação a esses conteúdos. Sobre a avaliação destacaram que deve servir como auxílio ao professor para acompanhar o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo de aprendizagem, e não se limitar às determinadas provas que medem ou quantificam a aprendizagem através somente das notas. Nossa participação foi de colaboração mediante as dúvidas, mas enfim atuamos como mediadoras. O ponto negativo elencado pelos/as professores/as foi o fato dos programas não atenderem aos portadores de deficiência, motivo pelo qual evidenciou uma crítica a inclusão. Após este momento, dividimos o grupo em três subgrupos de aproximadamente sete pessoas onde foi explicado como deveria ser respondido o questionário, atento aos objetivos do roteiro metodológico para aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Às dezesseis horas e trinta minutos iniciou-se a socialização dos debates para o preenchimento do formulário padrão, este momento foi marcado por críticas devido à complexidade dos questionários e ao tempo, que não proporcionou uma maior reflexão acerca do tema e por este motivo um grupo não conseguiu responder o questionário. Ao término do preenchimento do formulário padrão, elegemos o delegado do grupo, incumbido de representar o grande grupo na plenária. Sabendo que este grupo era composto por vinte e dois funcionários/as das seguintes Escolas: Francisca Duran, Menino Jesus, José Veríssimo, Carlos Drummond, Altenir Tavares, Dina Sfat e também funcionários/as da Biblioteca Municipal. Sem mais acrescentar damos por encerrado

a ata que será assinada por nós, acadêmicas do VII período de Pedagogia, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO AZUL CLARO

Aos trinta e um de outubro de dois mil e oito, reuniu-se no pavilhão de festas da Igreja matriz de Rolim de Moura, o grupo de trabalho denominado “azul claro”, como parte do Fórum Municipal de Educação. Estavam presentes vinte pessoas representando onze instituições. Segue os nomes dos participantes: Luiz (Escola Francisca Duran), Juscelino (CMDCA e Escola Priscila), Zacarias (Francisca Duran), Jair (Francis Duran), Verônica (Semecel), Rosália (José Veríssimo), Dina (José Veríssimo), Maria (José Veríssimo), Lenir (Menino Jesus) Silvana (Menino Jesus, Maria Jacobina (Balão Mágico), Jovelina (João Batista), Antônia (Pequeno Príncipe), Ednalva (Pró- infantil), Luciano (Seduc), e Mateus(Unopar) e outros. A orientadora do grupo Silvana pede para que a turma se apresente, e logo após explica sobre a prova Brasil e o SAEB. Durante a explicação algumas pessoas questionam a respeito da Prova Brasil, após o término da fala da Silvana, Bruna explica sobre a Provinha Brasil. É pedido para que a turma subdivida-se em cinco grupos onde foi dado a cada um, um relatório para que eles debatam a partir das informações contida nos relatórios e escrevam suas considerações. Havia dois grupos de três pessoas, um grupo com duas pessoas e dois grupos com quatro pessoas, nesse sentido houve problemas de divisão dos subgrupos. Para eliminação desse problema incluímos os grupos menores no outros, e dividimos a turma em grupos semelhantes, onde cada grupo leu o relatório discutiu e respondeu com a ajuda das coordenadoras no esclarecendo de dúvidas. Sobre o questionário dado a cada participante do fórum nem todos haviam respondido as questões dentro do horário estabelecido. Umas das dúvidas encontradas nos relatórios avaliados foram quanto aos dados que exigiam prioridade e consenso em cada alternativa avaliada pelo subgrupo, onde também cada participante reclamou do tempo dado para lerem os relatórios porque era muita informação para interpretar e decidir em tão pouco tempo, sendo necessário um debate sobre cada uma, o que não foi possível acontecer por falta de tempo. Na discussão dos relatórios os participantes falaram sobre os questionários respondidos pelos professores dos municípios eles quiseram saber sobre a quantidade de questionários aplicados, em seguida resumiram as informações da primeira parte do relatório, colocando o que haviam interpretado sobre os dados. Discutiram suas prioridades de avaliação, problemas e dificuldades, percebemos que o grupo não tem muita dificuldade nos trabalhos e desenvolvem

com facilidade as questões de análise. Nos momentos de discussão foram relatados o perfil da comunidade trabalhada onde Balão Mágico teve mais questionários respondidos, com maior parte do sexo feminino 80% e idade predominante entre 30 e 39 anos e 67 são professores(a maior parte) dos presentes 33 estão na educação infantil e 26 não são professores. E quanto ao grau de escolaridade 38 pessoas têm pós-graduação, 35 tem nível superior. Isso tudo com base nas discussões feitas em trabalho de grupo. Encerramos nossa atividade elegendo um delegado representante do grupo e encaminhando-os ao anfiteatro.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO LARANJADO

Aos trinta e um dias do mês de outubro de dois mil e oito (31/10/2008); às quatorze horas e trinta minutos (14:30), no salão de eventos da Igreja Matriz de Rolim de Moura, sob coordenação da acadêmica Silvani Boni e secretariada pela também acadêmica Marilda de Moraes Maximiano, ambas cursando o VII período do curso de Pedagogia da UNIR; foi aberta a segunda parte do I Fórum de Educação de Rolim de Moura, com ênfase ao tema: Por uma Política Municipal de Avaliação Educacional, da disciplina de Tópicos de Integração no sétimo período de Pedagogia. Com uma dinâmica de socialização desenvolvida pela coordenadora Silvani, que culminou com a apresentação nominal dos componentes do grupo alaranjado, de uma forma bastante agradável e aproveitando o tempo que tínhamos disponível para tal. Posteriormente a mesma falou sobre as políticas de avaliações fazendo uma breve premissa sobre o SAEB/Prova Brasil e Provinha Brasil com muita segurança e propriedade que lhe é natural, não deixando margem para dúvidas, incluindo os aspectos teóricos da avaliação que haviam sido estudados e discutidos no seminário em sala de aula. Feito isto, a coordenadora procedeu à divisão do grupo que, por constar de treze pessoas foi dividido em dois subgrupos; de modo óbvio, um com seis e o outro com sete componentes. Após o que, a coordenadora orientou os dois subgrupos sobre o preenchimento dos formulários e falou sobre a importância e seriedade das ações, para o relatório final do GPPGAe- Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação Escolar. Ao deparar com o bloco dois, páginas seis e sete que fala dos enfoques para um programa de avaliação, contamos com a orientação da Professora Msc. Flavine Assis de Miranda, momento em que, os subgrupos passaram a discutir cada item de forma bem entrosada e com consenso nas prioridades. Durante as discussões e preenchimentos dos formulários surgiu uma fala da professora Rosana, da Escola José Veríssimo, quanto à prática pedagógica que, segundo ela, é muito aquém daquilo que a gente pensa e espera ao deixar a faculdade. Houve participação geral a esse respeito, sobre o que se espera e a realidade com que se depara e que, nesse caso, o choque é tremendo! Risos! Já a professora Elza Neto, disse que não é só esse o problema na educação. O desvio de função é algo preocupante, quando o profissional é formado num nível e é obrigado a atuar noutro. Segundo a mesma, se é professor, tem que se adaptar de qualquer jeito e a duras penas, senão corre o risco de ser taxado de incompetente. Todos esses questionamentos foram sendo discutidos

como a ordem do dia, mas, os formulários estavam tendo a devida atenção e participação. Ainda houve uma reclamação geral sobre o pouco tempo para as atividades propostas sobre avaliação educacional, e, a sugestão de que um segundo encontro seja de pelo menos dois dias. Ao término dos preenchimentos dos primeiros formulários os dois subgrupos foram unidos e posteriormente à coordenadora Silvani falou da necessidade da escolha um delegado para junto com ela representar o grupo alaranjado, o que por unanimidade foi escolhido o professor Francisco Vitalino Soares. Foi solicitada a leitura da síntese por um componente de cada subgrupo, e durante a qual houve uma discussão quanto ao baixo número de profissionais que responderam o questionário inicial, que deu origem ao material deste encontro, e quanto ao pouco tempo de atuação na educação ou a serviço desta em áreas correlatas. Ao depararmos com o Formulário Padrão que diz respeito às Concepções de Avaliação Expressa da Educação Escolar Municipal, a professora Flavine explicou com clareza que era importante não só para a escola, mas também muito relevante para a Rede de Ensino, tendo em vista uma nova concepção de avaliação da Educação no Município; nesse ínterim, a coordenadora Silvani, após discussão e decisão do grupo procedeu ao preenchimento desse Formulário Padrão partindo para os questionamentos, votações e consensos nas prioridades, levando ainda em consideração a importância de uma Política de Avaliação da Educação Escolar Municipal, condizente com a nossa realidade. Terminadas as atividades do grupo laranjado todos nós retornamos ao Teatro Municipal Francisca Verônica de Carvalho, para as conclusões dos trabalhos que culminou com a entrega do material, à Coordenação da Plenária, não completo, pois alguns do grupo esqueceram ou não dispôs de tempo necessário para a devolução da ficha de avaliação do evento/questionário à coordenadora Silvani, mesmo tendo sido combinada a maneira da entrega dada à importância da mesma para a avaliação dos grupos de trabalho. Não tendo mais nada a tratar, e, sendo dada por finda a reunião e as atividades às dezesseis horas e trinta minutos (16:30), eu, Marilda de Moraes Maximiano, que secretariei os trabalhos, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pela coordenadora Silvani Boni. Rolim de Moura, 31/10/2008.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO ROSA

Aos 31 dias do mês de Outubro de 2008, às 07 horas da manhã, dá se inicio ao I Fórum Municipal de Educação no Município de Rolim de Moura: Por uma Política de Municipal de Avaliação Educacional. No período da manhã ficou estabelecido que seria apresentado o que trataria o fórum, e apresentado algumas noções importantes para o debate, como alfabetização da Língua Portuguesa e Matemática. No período da tarde, as duplas que ficaram responsáveis por coordenar os grupos divididos por cores. O nosso grupo em questão foi o representado pela cor ROSA, e iniciamos às 14 horas. O grupo foi composto por 16 pessoas, sendo o mesmo subdividido em trios e quartetos para que pudessem ler um resumo, para posterior debate sobre a Prova Brasil e Provinha Brasil. Após alguns minutos de leitura o grupo se reorganizou para que fosse discutido o que é e como se desenvolve a Provinha Brasil e Prova Brasil, uma vez que durante as discussões ficou claro que existe um descontentamento entre os/as professores/as com relação às mesmas devido à prova ser fechada, tirando assim a oportunidade da criança, de realmente estar demonstrando as melhoras na aprendizagem, uma vez que a mesma fica presa em algumas alternativas. Outro ponto levantado é que a prova é feita sem levar em consideração o contexto dos alunos, e não vem juntamente com a Provinha Brasil, ou qualquer outro sistema de avaliação, uma ficha da qual o professor irá relatar as condições precárias das quais são obrigadas a trabalharem, como por exemplo, falta de recursos pedagógicos, falta de orientação especializada, falta de tempo para planejamento, uma vez que a maioria do corpo docente não tem garantido esse direito. Terminando, a discussão acima, o grupo foi novamente subdividido em grupos de três e quatro pessoas, para que pudessem responder e analisar aos quadros propostos para análise, e em seguida construir cada subgrupo, uma pequena síntese do material analisado. Os subgrupos ao terminarem a primeira etapa, reunirão e construirão uma síntese final, da qual defenderam a opinião geral de todos os participantes do grande GT – ROSA.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO AZUL ESCURO

Aos quatorze horas e quinze minutos do dia trinta e um de outubro de dois mil e oito, no salão de festa da Igreja Matriz de Rolim de Moura acontece o primeiro Fórum Municipal de Avaliação Educação - Por uma Política de Municipal de Avaliação Educacional para professores da rede municipal em parceria com o Conselho Municipal de Educação e Universidade Federal de Rondônia. Uma das metodologias utilizada para os grupos de trabalho foi a de dividir em grupos os professores participantes, para selecionar os mesmos, foram divididos pela cor do crachá de identificação, pretendiam-se cinco grupos de dez pessoas estudando para depois haver uma socialização com o grupo maior. Para cada grupo de cinquenta participantes há uma dupla responsável pela coordenação e orientação, estas duplas são acadêmicos do VII período de Pedagogia da UNIR. Resta lavrar o acontecimento do grupo azul escuro do qual eu, Vanderléia e Renata coordenamos. No primeiro momento nos apresentamos, bem como todos os participantes, em seguida fizemos uma breve síntese dos programas nacionais de avaliação -Prova Brasil e Provinha Brasil- para nossa surpresa os componentes deste grupo “não conhecem” os programas acima citado, exceto a professora Marli que colaborou conosco prestando relevantes considerações ao grupo. Em seguida, dividimos o grupo em cinco subgrupos de forma a atender a metodologia proposta para desenvolvimento das atividades que é a de responder dois questionários, um para todos os subgrupos e outro por votação e consenso de todos os envolvidos na discussão, que posteriormente será levado para a plenária, no anfiteatro municipal. Como fomos instruídas a estimular a leitura e discussão do material pelos professores sentimos que eles, não tinham conhecimento sobre o assunto tratado no questionário. Enfrentamos alguns problemas como por exemplo: teve grupo que viu naquele questionário uma armadilha, qualquer resposta que marcassem estaria condenando a si mesmo, outros liam e não entendiam, quando tentávamos explicar parecia confundir mais, sempre que isso acontecia procurávamos os responsáveis pelo Fórum para dar explicações, no momento pareciam entender, mais em seguida confundiam-se novamente. Ao dividir os subgrupos pedimos que alguém o redigisse e o grupo discutisse, mas não conseguiram fazer isso, teve grupo que foi direto ao questionário, algumas pessoas dizia que não entendia de avaliação, e sim de limpar

o chão que é o serviço que presta na escola – como o tempo já extrapolado reuniu-se o grupo maior para responder o questionário de acordo como consenso de todos – percebemos em alguns momentos durante as atividades que as pessoas tinham sensação de que estavam sendo usadas, diziam que no próximo ano estariam sendo reunidos para fazer a mesma atividade novamente. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada por mim, Vanderléia L. de Souza, a presente ata.

ATA DO GRUPO DE TRABALHO BRANCO

Início do trabalho no grupo: 14h20

Após os devidos encaminhamentos, nosso grupo, da cor de identificação branca, foi formado. Composto por 11 pessoas. Primeiramente nos apresentamos como acadêmicas do VII período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Dissemos nossos nomes e iniciamos a explicação da metodologia de trabalho no grupo. Lemos, juntamente com os componentes, os objetivos e logo depois passamos para a apresentação dos Programas Prova Brasil/SAEB e Provinha Brasil. Após a breve explanação dos temas, pedimos aos participantes que se dividissem em subgrupos onde dariam prosseguimento ao trabalho. Foram formados três trios e uma dupla. Cada subgrupo recebeu uma cópia do relatório para leitura, discussão e resposta às questões nele presentes, para posterior socialização do “grupão”. Depois de os subgrupos terminarem os trabalhos, passamos então à discussão geral. Houve intensa participação dos componentes dos subgrupos, cada um colocando as opiniões e argumentos a que tinham chegado. No primeiro momento, onde socializamos a síntese do perfil da comunidade escolar estudada, houve pouca divergência nas falas. Porém quando passamos às questões ligadas à avaliação propriamente dita, a falta de consenso predominou em muitos momentos. Enquanto os participantes iam expondo as opiniões fomos preenchendo o formulário padrão que seria levado à plenária nesta mesma tarde. Após concluir essa etapa, explicamos sobre a escolha do delegado que representaria o grupo na socialização geral no anfiteatro. A delegada escolhida foi Maristela. Passamos a lista para que todos assinassem e frisamos a importância do preenchimento do questionário de avaliação do evento que deveria ser entregue a nós, coordenadoras do subgrupo, ao final do evento. Recolhemos os relatórios preenchidos nos subgrupos e finalizando os trabalhos desta parte, entregamos o material à professora Flavine e nos dirigimos ao Teatro onde o evento teve seu prosseguimento.

Fim do trabalho no grupo: 16h30

ANEXO H – PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE PRÁTICA PARA OPERACIONALIZAÇÃO DO FÓRUM

ATIVIDADE PRÁTICA – TÓPICOS DE INTEGRAÇÃO 7º Período de Pedagogia – Avaliação Educacional Profª Flavine Assis de Miranda UNIR

I Fórum Municipal de Educação de Rolim de Moura: Por uma Política Municipal de Avaliação Educacional – 31/10/08 - 07: 00 às 17:00

META

Constituir equipes operacionais para a execução das atividades em grupo propostas. As equipes irão se auto-avaliar pela tarefa executada e avaliar o conteúdo, desenvolvimento e conclusões do Fórum.

OBJETIVOS A PERSEGUIR

- Garantir a operacionalização do evento durante sua realização;
- Garantir o apoio teórico-metodológico aos Grupos de Trabalho;
- Garantir os registros áudios-visuais e documentais do evento.

ELEMENTO DISCRIMINADOR DOS GRUPOS

Tempo – manhã, tarde, ambos os períodos.

EQUIPES (29 alunos)

- Credenciamento e apoio técnico operacional (4 pessoas – manhã)
- Efetuar o credenciamento dos participantes; distribuir os grupos de trabalho GTs por cor (aproximadamente 8 grupos de 50 pessoas); organizar e recolher lista de frequência e avaliação do evento; organizar pastas; colher lista de assinaturas por GT, e plenária.
- Suporte técnico e apoio operacional nas áreas elétrica, eletrônica, decoração, café, logística, etc.

- Assistência dos debates, conferências e mesa redonda (4 pessoas – manhã)
- Assessorar os debates das conferências e mesa redonda; organizar uma forma de distribuição e recolhimento das fichas com as questões para o debate, que deverão ser escritas; formular algumas questões prévias para fomentar o debate até que a platéia comece a enviar seus questionamentos.
- Fazer o relato escrito e descritivo das conferências, mesa redonda e debates, incluindo conteúdo das temáticas abordadas.

- Áudios-visuais (3 pessoas – ambos os períodos)
- Providenciar filmagem e gravação de áudio de todo o evento (material bruto);
- Testagem dos equipamentos;

- Montagem e desmontagem do datashow, tela e notebook e equipamentos necessários;
 - Criar filme no Windows Movie Maker documentando o evento. Depoimentos e entrevistas sobre o fórum e a temática do mesmo.
- Suporte operacional do almoço (2 pessoas – manhã)
- Sonorização e decoração do salão de festas;
 - Assistência à cozinha;
 - Orientações aos participantes quanto à organização do espaço para os trabalhos da tarde.
- Registro e secretariado (8 duplas – Tarde)
- Apresentação breve sobre os programas de avaliação estudados no seminário e as bases epistemológicas da avaliação conforme se desenvolveu o plano de ensino da disciplina;
 - Registrar atas das reuniões de grupos e da plenária;
 - Recolhe lista de assinaturas dos participantes dos grupos;
 - Aplicar metodologia de coleta de informações.

P.S: Usar uniforme do curso para identificação