



AVALIAÇÃO E GESTÃO

TEORIAS E PRÁTICAS

ROBINSON TENÓRIO
UAÇAI DE MAGALHÃES LOPES

ORGANIZADORES



EDUFBA

Avaliação e gestão:

teorias e práticas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Naomar Monteiro de Almeida Filho

Vice-Reitor

Francisco José Gomes Mesquita

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação / Grupo de Avaliação



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Titulares

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Alberto Brum Novaes

Suplentes

Antônio Fernando Guerreiro de Freitas

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Robinson Moreira Tenório
Uaçai de Magalhães Lopes
Organizadores

Avaliação e gestão: teorias e práticas

Salvador
EDUFBA
2010

©2010, By Robinson Moreira Tenório e Uaçai de Magalhães Lopes.
Direitos de edição cedidos à EDUFBA.
Feito o depósito legal.

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica
Rodrigo Oyarzábal Schlabitz

Revisão
Álvaro Cardoso de Souza

Normalização
Sônia Chagas Vieira

Capa
Alberto Batinga Pinheiro

Presidente da Comissão Científica
Rosilda Arruda Ferreira

Ilustração da capa
Samuel Hazard (Praça do Mercado-Haiti-1873)

Biblioteca Anísio Teixeira/FACED/UFBA

A945 Avaliação e gestão: teorias e práticas / Robinson Moreira Tenório, Uaçai de Magalhães Lopes (organizadores) – Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

ISBN: 978-85-232-0674-1

1. Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino superior – Avaliação. 4. Educação e estado. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Lopes, Uaçai de Magalhães.

CDD 371.26 – 22 ed.



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus de Ondina*,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

AVALIAÇÃO E GESTÃO: teorias e práticas / 15

Uaçai de Magalhães Lopes, Robinson Moreira Tenório

PARTE I – AVALIAÇÕES EM TEORIA

DESENVOLVIMENTO COM SUSTENTABILIDADE:

a importância do planejamento e da avaliação diagnóstica / 27

Maria Oliveira Costa, Uaçai de Magalhães Lopes, Robinson Moreira Tenório

LACUNAS CONCEITUAIS NA DOUTRINA DAS QUATRO GERAÇÕES: elementos para uma teoria da avaliação / 53

Marcos Antonio Vieira, Robinson Moreira Tenório

AVALIANDO POR COMPETÊNCIA: mas afinal o que é competência? / 75

Aline Maria Peixoto Lima, Ana Cristina Oliver Santos, Eliana Bárbara Guimarães da Cruz

A AVALIAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA / 97

Annelay Peneluc da Rocha, Lanara Guimarães de Souza

EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: perspectiva histórica de algumas IES públicas / 121

Jacqueline dos Santos Silva, Uaçai de Magalhães Lopes, Robinson Moreira Tenório

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INDICADORES DE QUALIDADE: um enfoque epistemológico e metodológico / 143

Rosilda Arruda Ferreira, Robinson Moreira Tenório

O USO DO MAPA TEMÁTICO E DOS INDICADORES EDUCACIONAIS GEORREFERENCIADOS COMO FERRAMENTAS COMPLEMENTARES NA AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO – BAHIA / 183

Alberto Batinga Pinheiro, Uaçai de Magalhães Lopes

PARTE II – AVALIAÇÕES NA PRÁTICA

GESTÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: o caso da Universidade Federal da Bahia / 195

Jacqueline dos Santos Silva, Uaçai de Magalhães Lopes, Robinson Moreira Tenório

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): um olhar a partir das novas diretrizes para o ensino fundamental na rede estadual da Bahia / 227

Luiza Olívia Lacerda Ramos, Aurilene Cerqueira Sotero

PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo em uma escola da rede estadual de Salvador / 251

Maria de Lourdes O. Reis da Silva, Robinson Moreira Tenório

EDUCAÇÃO, POBREZA E EMPREGO: algumas considerações sobre a avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ Projovem em sua versão original / 295

Lielson Antônio de Almeida Coelho, Robinson Moreira Tenório

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROJETO “ALTERNATIVAS ALIMENTARES E AGRICULTURA ORGÂNICA” / 315

Juçara Freire dos Santos, Robinson Moreira Tenório

**OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E SUAS RELAÇÕES
COM O DESEMPENHO ESCOLAR: uma análise de dados da
certificação ocupacional de dirigentes escolares da Bahia / 339**

Arturo Cavalcanti Catunda, Robert Evan Verhine

**AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL DE UMA UNIDADE DE
ENSINO SUPERIOR: a arquitetura da organização com
diferencial de gestão / 377**

Bárbara Maria Dultra Maurício, Robinson Moreira Tenório

SOBRE OS AUTORES / 405

PREFÁCIO

Um livro sobre avaliação, a meu ver, deve, de alguma forma, iniciar por esclarecer o que é o ato de avaliar, tema abordado, sob várias nuances, na introdução e na primeira parte desta longa e preciosa obra. Neste prefácio, pretendo, de algum modo, contribuir para esse intento.

São variados e múltiplos os entendimentos sobre o fenômeno da avaliação. Desejo utilizar o espaço deste prefácio para tentar, a partir de alguns pontos de vista, encontrar um esqueleto epistemológico de compreensão da avaliação que permita a mim e aos leitores deste livro ter a posse de um recurso para transitar pela complexa teia de conceitos disponíveis no meio acadêmico e científico.

O primeiro dado que salta aos olhos é que o termo *avaliar* tem a ver com o sujeito que avalia, pois que significa “atribuir qualidade a alguma coisa”, cuja fonte etimológica é o latim com a expressão *a-valere*, que pode ser traduzida por “atribuir valor a” ou “atribuir qualidade a”.

De fato, o ato de avaliar implica em que um sujeito, tomando por base propriedades da realidade, atribua-lhe um valor ou uma qualidade, a partir de um determinado critério, que seja assumido como válido, o que pode ser traduzido pelo fato de que a avaliação se manifesta como uma investigação da qualidade de alguma coisa.

Hoje, sabemos que, epistemologicamente, o valor e a qualidade são realidades que se sustentam “em outro”, como configura a Axiologia, campo da Filosofia que estuda a questão ontológica do valor. Os filósofos clássicos, na Grécia Antiga e na Idade Média, tanto de linha platônica como aristotélica, defenderam a compreensão de que o valor tem uma entidade ontológica constitutiva, substancial, porém, desde a emergência do período histórico da modernidade, sabemos que não.

Platão dizia que o valor é o Sumo Bem, metafisicamente tomado, e Aristóteles dizia que o valor equivale ao ser – *esse et bonum convertuntur*, o ser e o valor se convertem entre si, isto é, são iguais. Essas posições, tanto para Platão como para Aristóteles, eram consistentemente verdadeiras de tal forma, que defendiam que as condutas

éticas, para serem éticas, deveriam estar comprometidas com o “ser”. No caso, o parâmetro das condutas era o “ser”. Em Platão chegava-se ao Sumo Bem – ao ser – pela educação, e, em Aristóteles – onde ser e bem se equivalem – chagava-se ao valor pela “razão”, o que quer dizer pelo conhecimento; e a conduta axiologicamente adequada seria aquela que se desse pela “reta razão”, ou seja, a ação seria ética se ocorresse em conformidade com a razão.

Na modernidade, após Imanuel Kant, filósofo do século XVIII, para quem o ser era incognoscível, o valor se desatrelou do ser e passou a ter por base a vontade do ser humano, que passou a ser o legislador universal. O primeiro imperativo categórico ético – portanto, prático, não-metafísico –, proposto por Kant, dizia: “Faze as coisas de tal forma que todos possam fazer igual a ti”. Já não era mais o “ser” que regia o valor, mas a vontade do sujeito.

Com os estudos subsequentes no campo da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, fomos aprendendo que o valor é uma atribuição do sujeito à realidade, tendo por base suas propriedades, comparadas com um determinado critério, estabelecido social, cultural, filosófica e politicamente. Então, os valores e, por tabela, as qualidades não são absolutos, como queriam Platão e Aristóteles, e como ainda desejam alguns filósofos e moralistas, porém, sim, comprometidos com as circunstâncias, onde eles se dão e são assumidos como válidos. Como exemplos, podemos sinalizar que o bom, o belo, o honesto, o justo não existem por si mesmos, mas agregados em outro, através de uma atribuição do sujeito – mulher *bela*, homem *bom*, ato *honesto*, administrador *justo*, em decorrência do ajuizamento de um sujeito numa determinada circunstância.

Gramaticalmente, se diz que os adjetivos qualificam os substantivos, isto é, não se dão por si, mas agregados ao substantivo (aquele que subestá, que sustenta, assemelhado ao fato de que o “ser” sustenta o “valor”). Mais: como os valores e as qualidades não têm entidade própria, quando hipostasiados de “ser” transformam-se em substantivos abstratos, o que quer dizer que não têm realidade, tais como *bondade*, *beleza*, *honestidade*... São denominadas qualidades abstratas.

Com esse arcabouço histórico, filosófico e gramatical, podemos caminhar um pouco mais na compreensão do ato de avaliar, que se traduz por uma “atribuição de um valor ou de uma qualidade a alguma coisa, tendo por base suas propriedades”.

Para tanto, importam duas coisas: de um lado, uma descritiva da realidade, tendo por base suas propriedades “físicas” (o termo “físicas” está colocado entre aspas para lembrar que nem tudo o que é “físico” é tomado em sentido amplo, e desse modo nem tudo que é “físico” se dá aos sentidos como um pedaço de madeira; o que quer dizer que condutas, operações mentais... também são físicas, reais, nesse sentido amplo e, por isso podem ser avaliadas), e, de outro, um critério, que sirva de parâmetro para a atribuição da qualidade. Para ser avaliada, a realidade necessita de ser configurada por suas propriedades essenciais e, a seguir, comparada com um critério, que permitirá dizer se é expressa uma qualidade satisfatória, ou não, atendendo, ou não, o critério; por isso, a qualidade não é absoluta, porém, sim, válida, ou não, frente ao critério utilizado.

Com essa epistemológica em mãos, podemos dizer que nos atos avaliativos existem duas possibilidades: (1) atos avaliativos que incidem sobre alguma coisa concluída, assumida como *produto final*, e (2) atos avaliativos que incidem sobre alguma coisa em processo, assumida como *em construção*. Aos primeiros daremos o nome de *avaliação de produto* e, aos subsequentes, o nome de *avaliação de acompanhamento*.

Esse esquema teórico nos dá um mapa para identificar um caminho no emaranhado de conceitos no qual nos encontramos. Na avaliação de produto, nossa ação de avaliador se encerra no *testemunho* que oferecemos de que um determinado produto – produto industrial, instituição, organização, órgão público ... – apresenta a qualidade necessária. Uma certificação ISO funciona dessa forma; o Inmetro certifica os produtos industriais do mesmo modo; as sociedades profissionais atuam de modo semelhante, certificando médicos, advogados, engenheiros.... Todos, após uma investigação, testemunham a qualidade do seu objeto de investigação e o ato de avaliar se encerra aí. Isso significa um diagnóstico da qualidade de alguma coisa, pessoa, situação, instituição..., ou se preferirmos, uma *investigação da qualidade* do “produto” final.

Já na avaliação de acompanhamento, ao ato de avaliar necessita de um passo a mais, para além do diagnóstico. Se necessário, em função da atribuição de uma qualidade insatisfatória ao objeto da avaliação, há que se *intervir*, tendo em vista a correção de rumos da ação, na perspectiva de se obter o melhor resultado possível decorrente do investimento que se está fazendo. Há uma ação em andamento, daí não podermos fugir de uma intervenção, se necessária, para que os resultados desejados e estabelecidos sejam atingidos.

Essas duas modalidades do ato de avaliar enfeixam todas as possíveis práticas da avaliação em todas as áreas de ação humana. Um artista plástico “acompanha” e corrige sua obra até que dê por concluída, quando, então, entrarão os críticos para *testemunhar* sua qualidade. Um arquiteto “acompanha sua obra” até ser concluída e, a seguir, entrega-a ao seu proprietário para que *testemunhe* a sua qualidade. Um gestor de uma instituição, certamente, terá que *acompanhar* sua instituição para sempre, tendo em vista mantê-la em estado satisfatório de funcionamento. Porém, o gestor de um projeto terá que *acompanhá-lo* para que chegue ao seu final num termo satisfatório; mas, encerrado o projeto, só existirá a possibilidade do *testemunho* de sua qualidade final, seja ela qual for.

Ainda vale uma última observação epistemológica sobre o ato de avaliar: ele é um ato de investigação tão rigorosa quanto é rigoroso o ato de investigar na ciência. O ato de atribuir qualidade necessita de uma coleta de dados consistente sobre a realidade. Caso contrário, ele será pura arbitrariedade. O mesmo ocorre com o estabelecimento do critério de avaliação – seja no âmbito da filosofia, da ética, a ação social, da ação política, comunitária, religiosa, educacional... Importa que o critério de avaliação seja preciso (com contornos definidos), claro e explícito, larga e consistentemente estabelecido; de outro modo, ele poderá ser pura arbitrariedade em conformidade com o desejo do avaliador ou a quem ele sirva.

No texto que se segue, o leitor encontrará um conjunto de capítulos que investe na busca da compreensão teórica do ato de avaliar e um outro conjunto que investe no relato de experiências de práticas

avaliativas. Convido-o a penetrar no interior de cada um deles e aprender com suas riquezas ou com seus limites. Por vezes, encontrará dentro de cada capítulo tudo o que desejava encontrar e, por vezes, poderá frustrar-se. O convite é para que sempre se disponha a aprender.

Fico agradecido pelo convite dos autores-organizadores desta coletânea para que pudesse expressar meu ponto de vista sobre um tema que tem sido e é capital para a vida de todos nós, dos produtos que consumimos, de nossas instituições, assim como da vida coletiva.

Salvador, Ba, janeiro de 2010

Cipriano Luckesi

AVALIAÇÃO E GESTÃO: teorias e práticas

Não existe uma definição unânime entre os avaliadores profissionais sobre o sentido exato para o termo avaliação, a maioria prefere a elaboração que define avaliação como “julgar o valor ou o mérito de alguma coisa”.

Esse julgamento de valor pode ser feito tanto a partir de padrões de comparação, que pode ser resultado da aplicação de critérios e normas (avaliação normativa) ou de procedimentos científicos (pesquisa avaliativa).

As diferentes definições existentes para o termo avaliação variam em função do uso e do objeto da avaliação, podendo significar: pesquisa, mensuração, juízo profissional, auditoria, estimativa do alcance de determinados objetivos, ou, ainda, o ato de coletar e apresentar informações para tomadas de decisão mais inteligentes.

O objeto da avaliação pode ser um produto comercial que se deseje melhorar; o desempenho de empregados com fins de ascensão profissional, a eficiência de um programa de treinamento, a imagem de uma empresa perante a sociedade, projetos, programas e políticas governamentais em geral.

A nossa definição, hoje, propõe que a avaliação seja um processo de coleta de informações de qualidade para melhoria de um determinado processo. Essa definição realiza, de antemão, uma comunhão entre as ações de avaliar e a realização da tomada de decisão. Implica que a avaliação não é uma atividade neutra, o julgamento que carrega como parte do seu processo já traz em si uma tomada de decisão.

Ao mesmo tempo, vincula os resultados obtidos na avaliação a uma determinada realidade. Não acreditamos em avaliação em geral. A avaliação é sempre um processo datado e localizado.

Avaliar programas corresponde à utilização de metodologias de pesquisa social para investigar, de forma sistemática, a efetividade de programas de intervenção social.

Poder-se-ia ainda definir avaliação como sendo uma análise ponderada e sistemática da operação e/ou dos resultados de uma política ou de um programa, em confronto com um conjunto de padrões implícitos ou explícitos, tendo como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou dessa política. Daria no mesmo.

Percebe-se que ambas as definições têm como foco a mensuração dos resultados alcançados pelo programa, mediante a utilização de métodos científicos de apuração e análise das informações geradas pela avaliação.

Por outro lado, a efetividade de um processo avaliativo deveria sempre indagar acerca do verdadeiro impacto do processo que está sendo avaliado, em relação à comunidade onde ocorre. Avaliação de Impacto Social pode ser entendida como a mensuração do real valor de um investimento social, tendo como fundamento a promoção de políticas públicas já existentes para o desenvolvimento social e econômico de uma região.

Tradicionalmente, as avaliações de impacto, mesmo aquelas realizadas na área social, têm dado uma importância exagerada aos aspectos financeiros das intervenções, não se preocupando em relacionar seus benefícios econômicos aos verdadeiros impactos sociais.

O máximo que se tem avançado nesse campo, quando alguma avaliação de impacto é realmente implementada, limita-se à avaliação de impacto na correlação de três níveis de análise (financeira, econômica e social) dos investimentos realizados nos diferentes projetos e programas sociais.

Entretanto, um projeto social não deveria ser avaliado apenas a partir de fatores econômicos, financeiros e sociais. O impacto de uma ação social pode ser mensurado por valores ambientais, éticos e educacionais. Dessa forma, poderíamos imaginar processos avaliativos que não se restringissem a propor determinados elementos para a avaliação de impacto, mas organizar processos capazes de visualizar uma estrutura em rede para a construção do processo avaliativo.

A avaliação tem sido vista a partir de diferentes enfoques. Desde a concepção de avaliação como medida, que Guba e Lincoln (1989, p. 22) chamaram de a primeira geração da avaliação, até as concepções atuais de avaliação construtivista.

Durante a década de 1960 surge um tipo de avaliação que põe em evidência a preocupação com a resolução de problemas sociais mais relevantes e a aplicação de métodos com rigor científico. Destacam-se os trabalhos de Michael Scriven e Donald Campbell, trazendo contribuições marcantes: uma tipologia para a teoria de avaliação introduzindo a distinção entre avaliação formativa, com o objetivo de gerar feedback para melhoria do programa e avaliação somativa, objetivando o julgamento do mérito do programa.

Em 1970, surgem novos estudos em torno da utilização dos resultados das avaliações, demonstrando que, na prática, nem sempre eram utilizadas de forma adequada, pelos decisores, as informações geradas pelas avaliações, e, conseqüentemente, não produziam melhoria do desempenho dos programas. O foco dos estudos passa a ser o aumento da utilização desses resultados, no sentido de determinar as necessidades dos interessados, *stakeholders*, na avaliação ou nos seus resultados, tomando-as como variáveis importantes, e a utilização das informações decorrentes da avaliação conceitualmente, *enlightment*, contribuindo para a compreensão de questões e problemas referentes aos programas e projetos, gerando novas ideias e perspectivas.

O conceito de avaliação mais divulgado e utilizado, no Brasil, tanto para a avaliação da aprendizagem quanto para a avaliação de programas, tem sido o de Stufflebam, que pressupõe a avaliação como atividade realizada para gerar uma tomada de decisão quanto à qualificação do trabalho.

Por outro lado, verificando a impossibilidade de pensar a avaliação apenas do ponto de vista da aplicação de métodos científicos, Guba e Lincoln (1989, p. 8) ressaltam a necessidade de considerar aspectos humanos, sociais, culturais, políticos e contextuais que se articulam no desenvolvimento dos processos. Dessa forma, a prática da avaliação de-

pende dos objetivos que se pretende alcançar, dos pressupostos e do perfil dos avaliadores, dos interesses institucionais e da disponibilização de recursos para a sua realização. Evidencia-se, assim, o aspecto socializador da avaliação e a necessidade da negociação como parte do processo.

Esse é um movimento que surge a partir de 1990, trazendo a arte de comunicar e negociar como elementos fundamentais da avaliação, configurando-se também como um processo emancipador, que desenvolve a autonomia intelectual, uma vez que articula saberes e práticas do cotidiano dos educadores. Por outro lado, na atualidade, a negociação está presente no mundo do trabalho, no espaço familiar, nas relações com a comunidade e em todas as etapas do processo educativo.

O avaliador-negociador promove, através de um processo de troca e de comunicação, a definição de critérios, dos objetivos e das estratégias. Nesse processo, o avaliador envolve os diversos segmentos interessados no objeto da avaliação, para, no final, divulgar e disseminar os resultados para que estes tenham, em toda a comunidade envolvida, os efeitos desejados. Negociação em avaliação envolve, portanto, disposição para articular objetivos, metas, princípios e saberes teóricos e da prática educativa, seja na escola ou na empresa, com a finalidade de propiciar a tomada de decisões para a melhoria do processo de formação.

A avaliação nas organizações, instrumento fundamental da gestão, configura-se, também, como elemento de controle, de regulação e de negociação para a tomada de decisão, considerando os resultados obtidos nos processos implementados para o desempenho de funções específicas. A negociação como forma de buscar a solução de problemas contribuirá para a tomada de decisão quanto à melhoria da qualidade dos treinamentos e do desempenho dos atores envolvidos no processo de operacionalização dos programas desenvolvidos.

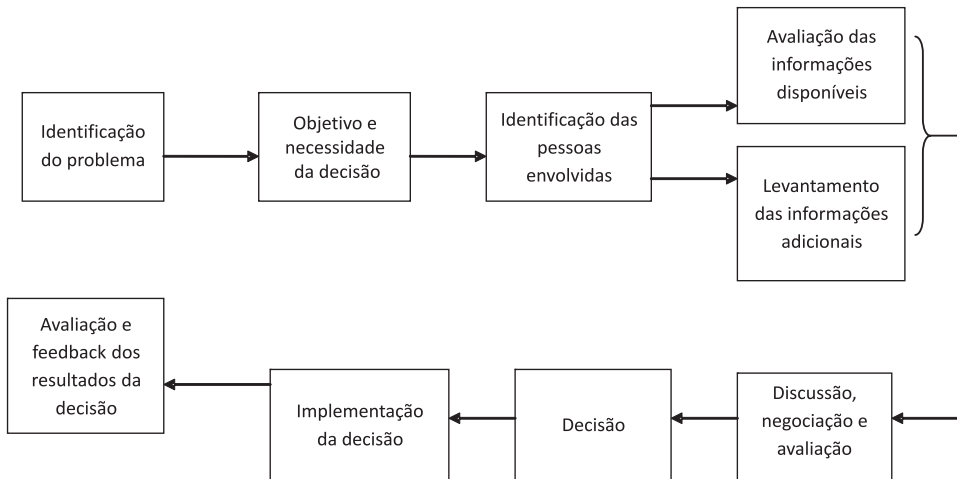


Figura 1 – Diagrama de tomada de decisão

Fonte: Elaborada pelos autores

A quebra de paradigmas que caracteriza o mundo atual trazendo propostas inovadoras em todos os ramos do conhecimento tem exercido influência no processo de tomada de decisões em todos os setores do conhecimento. As metodologias racionalistas não encontram mais lugar nos sistemas organizacionais que acompanham as mudanças na sociedade. As novas metodologias de apoio à decisão, inovadoras, têm um caráter sistêmico e de aprendizagem permanente, sugerindo um equilíbrio viável entre seu ambiente externo e seus objetivos internos.

A tomada de decisão é uma dimensão da gestão, entretanto implícita na avaliação. Em qualquer processo de gestão, são ações que visam estimular e capacitar empreendedores e demais atores envolvidos no processo; como essas ações estão sujeitas ao planejamento e à avaliação, a tomada de decisão faz parte do processo de avaliação/gestão. Desse modo, as ações decisórias estão vinculadas a modelos que são representações metodológicas da realidade, que, de certa forma, já estão predeterminadas em um momento anterior aos processos avaliativos propriamente ditos. O esclarecimento dessas perspectivas, entretanto, no nosso entender é tarefa por realizar nos processos meta-

avaliativos de reflexão. A presente publicação pretende ser uma contribuição para esses processos.

A presente coletânea está organizada em duas partes. Na primeira parte reunimos artigos que tratam de aspectos teóricos da avaliação a partir de concepções de diversos autores.

O primeiro artigo “propõe uma reflexão acerca da importância do planejamento e da avaliação diagnóstica na construção do Desenvolvimento com Sustentabilidade. Passeia pela história, discorrendo sobre o surgimento do conceito de sustentabilidade associado a processos de desenvolvimento nas sociedades ocidentais. Apresenta uma análise cronológica acerca do desenvolvimento através de uma reflexão crítica sobre a ideia de progresso e suas implicações. Relaciona este com o aparecimento do estado moderno como centro das decisões de poder na modernidade. Em seguida, analisa, no Brasil, o modelo de desenvolvimento e suas implicações para a contemporaneidade no momento da globalização. E culmina com a abordagem da sustentabilidade enquanto condição para o desenvolvimento, trazendo à luz a avaliação diagnóstica e o planejamento, enquanto ferramentas metodológicas para concretização de ações sustentáveis.”

O segundo artigo “tem como objetivo identificar e discutir possíveis lacunas na proposta teórica de Guba e Lincoln acerca da avaliação, especialmente nas modificações através das gerações, tanto do conceito quanto da prática avaliativa. O conceito de avaliação, para estes autores, muda através de alterações de certas características e propriedades, constituindo novos paradigmas avaliativos que os citados autores intitularam de gerações. Apresenta-se a doutrina em relevo, analisando as características de cada uma das abordagens avaliativas denominadas gerações, identificando-se as principais lacunas conceituais desta doutrina”.

Já o terceiro “teve por objetivo identificar e analisar o conceito de competência apresentado no *Boletim Técnico do SENAC*, no período de 2000 até 2008. Neste escopo, o estudo pretendeu, ainda, pesquisar a origem do termo, pontos comuns nas abordagens de competência,

bem como a forma ou modelo de verificação das competências. A metodologia utilizada foi a investigação documental de caráter exploratório, tendo utilizado o estudo de caso. A amostra estudada foi de 23 analisados em três etapas.”

O quarto artigo “aborda o tema da avaliação da aprendizagem na educação a distância, tendo como referência um extrato da pesquisa realizada entre 2003 e 2005, que teve como objeto de estudo a análise das dimensões teórica e prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida no curso de Complementação para Licenciatura Plena em: Química, Física, Biologia e Matemática, realizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), na modalidade a distância. Nesta pesquisa, procuramos responder a questão: como as práticas avaliativas que se concretizam no cotidiano de um curso de formação de professores a distância? Os dados foram coletados mediante análise documental e entrevistas, e as categorias de análises iniciais foram a participação e a avaliação formativa. A pesquisa mostra que há equívocos conceituais, problemas na utilização e elaboração das avaliações e uma acentuada valorização no processo de classificação final da aprendizagem no curso.”

O quinto e último artigo da primeira parte tem como objetivo, “responder a questão de que forma se deu historicamente a avaliação institucional na UFBA? Discute-se algumas experiências de autoavaliação em universidades públicas brasileiras, principalmente na UFBA. A pesquisa aponta que apesar da avaliação institucional estar presente na Universidade, desde meados da década de 1990, esta ainda é tratada como algo novo no cotidiano dos órgãos da administração central como, também, nas unidades de ensino.”

O sexto artigo realiza uma discussão acerca da avaliação educacional e indicadores de qualidade a partir de um enfoque epistemológico e metodológico e, finalmente, o sétimo artigo da primeira parte aborda o uso do mapa temático e dos indicadores educacionais georreferenciados como ferramentas complementares na avaliação e gestão da educação no município de Teodoro Sampaio – Bahia.

A segunda parte da coletânea é destinada a trabalhos de cunho caracterizadamente empírico, baseados em pesquisas avaliativas diversas.

O objetivo do primeiro artigo da segunda parte é o de “apresentar os resultados da investigação, que procurou responder a questão de pesquisa: quais as implicações da avaliação institucional na esfera administrativa da gestão na Universidade Federal da Bahia a partir do *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA – 2002/2005*? Aborda as relações vinculação entre a gestão e a avaliação institucional para o processo de tomada de decisão em todos os setores de uma instituição, principalmente nas questões de cunho administrativo. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito dos órgãos da administração central e unidades de ensino da Universidade Federal da Bahia, na perspectiva metodológica quali-quantitativa. Procurou-se atingir o objetivo da pesquisa realizando entrevistas com os gestores principais e aplicação de questionários aos professores em cargos administrativos e funcionários chefes de setores dos órgãos e unidades investigadas.”

Já o segundo artigo “tem como objetivo conhecer e avaliar as novas diretrizes para a educação de jovens e adultos implantadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em relação à sua estrutura pedagógica e sistemática de avaliação. Foram analisadas prescrições oficiais e a proposta pedagógica encaminhada às escolas no ano de 2009, com foco na avaliação da aprendizagem. Percebeu-se que a proposta de avaliação é inovadora e progressista; portanto, atende aos ideais do ensino para jovens e adultos.”

O terceiro artigo apresenta o resultado de “um estudo de mestrado sobre avaliação institucional na educação básica, partindo, contudo, de um breve olhar sobre a experiência dessa avaliação na educação superior, como indicador de sua especificidade e de sua importância para a educação em diferentes âmbitos da formação humana”.

O quarto artigo apresenta uma avaliação do “Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ProJovem, implementado nas principais capitais do país em 2005, tendo como foco principal, jovens de 18 a 24 anos residentes nas regiões metropolitanas, que terminaram a quarta série,

mas não concluíram o ensino fundamental e que não possuem vínculos formais de trabalho. O artigo objetiva o desenvolvimento de uma visão crítica acerca de como está estruturada de forma singular com base numa metodologia de trabalho, voltada para viabilizar a elevação da escolaridade, estimular a busca de qualificação profissional e de fortalecer o senso de cidadania.

O quinto artigo “trata dos resultados evidenciados na análise da avaliação de impacto sobre a execução do Projeto “Alternativas Alimentares e Agricultura Orgânica”, no período de 2004 a 2007 nas comunidades localizadas nas vizinhanças da Rodovia BA-099, atendendo famílias em situação de vulnerabilidade social nos municípios de Camaçari e Mata de São João”.

O sexto artigo “relata a investigação sobre a relação entre dois diferentes conceitos de competência, aferida por um processo de certificação ocupacional para diretor escolar, e a proficiência de seus alunos na disciplina de português, medida por avaliações externas do ensino. Ao analisar os dados coletados na Rede Estadual de Ensino da Bahia, pôde-se confirmar que os conceitos de competências utilizados na investigação relacionam-se positivamente com o desempenho escolar – mesmo após a introdução de fatores de teste relacionados teoricamente com o desempenho escolar – e que essa relação é mais forte em contextos mais complexos de ensino. Entretanto, os achados da investigação indicam que modificações no estabelecimento do conceito de competência têm influencia na intensidade e significância das relações estabelecidas com o resultado escolar”.

O sétimo e último artigo “apresenta os resultados de uma pesquisa para avaliar a trajetória da Escola de Administração da UFBA. O objetivo básico da avaliação foi identificar os fatores internos e externos que contribuíram para que esta Escola se tornasse um centro de referência nacional. Trata-se de uma Unidade de Ensino, com 50 anos de existência e significativos serviços prestados à sociedade. Oferece dois cursos de Graduação, dois cursos de Mestrado, Acadêmico e Profissional e um Doutorado, além dos inúmeros cursos lato sensu. Foram avaliados a gênese, a infraestrutura e o desempenho da Pós-Graduação”.

O presente texto, apesar de organizado pelos autores, trata-se de mais uma conquista coletiva do Grupo de Avaliação da Linha de Políticas e Gestão do PPGE da Universidade Federal da Bahia.

Uaçá de Magalhães Lopes

Robinson Moreira Tenório

REFERÊNCIA

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. *Fourth generation evaluation*. Newsbury Park: Sage, 1989.

PARTE I

AVALIAÇÃO EM TEORIAS

DESENVOLVIMENTO COM SUSTENTABILIDADE: a importância do planejamento e da avaliação diagnóstica

*Maria Oliveira Costa
Uaçai de Magalhães Lopes
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

O tema desenvolvimento é de grande complexidade por ser pluridimensional. Ao longo da história do ocidente já teve sua definição associada à ideia de progresso condicionado por relações político-institucionais; ao crescimento econômico, ligado aos momentos de dinamismo da economia. Mais adiante, associada à concepção de modernização, ou ocidentalização das relações político-econômicas decorrentes da forte influência da política externa norte-americana no cenário internacional, até, em seguida, ser afetada pelos fenômenos transnacionais globalizadores que o processo de internacionalização das economias ocidentais, de finanças, de migrações humanas, de mercados e cultura propiciou ao final da Segunda Guerra Mundial e ao longo dos anos da Guerra Fria. Como resultado, ocorreu um distanciamento do meio ambiente quanto ao uso sustentável dos recursos naturais, bem como a desvalorização dos saberes locais, no bojo da compreensão e promoção do desenvolvimento, em decorrência do poder influente e expansivo do global, do genérico, do impessoal, do geral.

A necessidade de redefinir o conceito de desenvolvimento deu-se, principalmente, a partir dessa época, quando caiu mais fortemente no discurso das ciências sociais, diante de um cenário de pós-guerra. Com o correr do tempo e as circunstâncias ocasionadas neste percurso, a concepção de desenvolvimento, mais recentemente, vem sendo fortemente relacionada, necessariamente, à adjetivação sustentável como condição para um processo de desenvolvimento viável e em consonância com as

demandas sociais e ambientais encetadas pelas transformações das relações de poder no ocidente e pela imposição de transformações ambientais.

Conforme defende Sérgio Buarque (1999), a definição de desenvolvimento deve perpassar pela ideia do local e à luz dos princípios da sustentabilidade, para a promoção de um processo que viabilize as

[...] oportunidades sociais e competitivas da economia, aumentando a renda e as formas de riqueza, concomitantemente, com a conservação dos recursos naturais, e por outro lado, observando a tendência de mobilidade da sociedade. (BUARQUE, 1999 apud BITTENCOURT; BITTENCOURT, 2004, p. 6)

O processo de desenvolvimento se consubstancia como decorrência de decisões tomadas a partir das relações existentes entre países, povos, territórios e suas redes de arranjos. Portanto, como forma de promover processos de desenvolvimento que retratem mais equilíbrio e equidade nas relações e, por conseguinte, tornando-as sustentáveis, faz-se necessário levar em consideração as variadas realidades, singularidades e saberes de cada contexto social como subsídios para melhor diagnosticar os rumos do desenvolvimento nesta linha. É com este olhar que a sustentabilidade e as suas dimensões são introduzidas no discurso como condições necessárias e viabilizadoras, pois detêm o potencial de, uma vez identificadas em cada contexto específico, contribuir para a concretização de ações mais pertinentes às reais demandas sociais.

Contudo, a sustentabilidade é um conceito que precisa de um significado real, concreto. Precisa ser concretizada em ações que de fato a viabilizem, ou seja, que estejam refletidas nas redes sociais que conformam as configurações sociohistóricas efetivas. Para tanto, propõe-se como estratégica para a sua operacionalização uma metodologia pautada no planejamento e na avaliação diagnóstica¹ de ações enquanto

¹ O planejamento e a avaliação são estratégias de levantamento de informações de qualidade (precisas, rigorosas) que permitem a tomada de decisão para a obtenção do Desenvolvimento Sustentável. A realização do planejamento e da avaliação diagnóstica consiste em uma metodologia participativa e em rede, de levantamento das condições para o desenvolvimento sustentável.

ferramentas que subsidiem a tomada de decisões que refletirão, conseqüentemente, o rumo do desenvolvimento. A passagem a seguir ratifica a ideia de que a sustentabilidade e as suas

[...] dimensões têm particularidades e especificidades próprias e demandam ações concretas que possibilitem o controle e a avaliação de impactos e resultados na própria comunidade e na sociedade em que a mesma está inserida. (LOPES; TENÓRIO, 2007, p. 34)

Considerando que a tomada de decisões é sempre permeada por alianças de poder, interesses políticos, intercâmbios econômicos e culturais; pelo avanço tecnológico e produtivo; pelo domínio de grupos sociais sobre outros; assim como pela apropriação de recursos naturais de modo inconseqüente e desmedido como se têm verificado hoje e sempre tanto dos países ditos “centrais” como dos “periféricos”, é que foi dada a devida importância à tarefa de desenvolver uma metodologia pautada na avaliação e no planejamento enquanto ferramentas a serem inseridas nas entrelinhas do desenrolar dos aspectos supracitados como peças-chave para a promoção de mudanças de paradigmas até então sedimentados nas formas tradicionais como estes aspectos ocorrem até hoje.

Assim, como uma maneira de entender os caminhos traçados em nome do desenvolvimento e, mais adiante, o porquê da necessidade da inclusão da sustentabilidade neste processo, através da proposta de uma metodologia participativa com base na avaliação e no planejamento, analisaremos a seguir as circunstâncias históricas ocorridas a partir do pós-guerra, quando o processo de guerra fria seguido da crise dos recursos naturais provocaram mudanças político-econômicas que transformaram o cenário mundial, levando os estados ocidentais a desempenhar um papel radicalmente diferente de sua configuração anterior e a uma reação da sociedade civil através do surgimento de organizações não-governamentais que passaram, em alguns planos, a assumir funções anteriormente atribuídas ao Estado. Transcorrendo por esta análise, pretendemos demonstrar os fatores e as configurações históricas

que contribuíram para desembocar na necessidade de realização de mudanças, com a introdução da sustentabilidade, na trama das relações sociais.

ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOB PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento das sociedades ocidentais vem sendo pautado pelas relações de poder. Foi o pensamento político de Maquiavel que rompeu com o tradicionalismo e secularizou o estado, ou seja, situando-o no centro da ciência política moderna. O Estado assumiu papéis, na modernidade, como, por exemplo, ser responsável pela organização e pelo controle social, por deter o monopólio legítimo do uso da força (coerção, especialmente, a legal), através de instrumentos de regulação, ou ainda, de acordo com a visão rousseauniana, ser o detentor da legitimidade por meio de relação de consenso (por adesão, consentimento) entre o povo e o Estado, estimulada pelos princípios da Revolução Francesa.

Pode-se dizer, portanto, que todas essas relações travadas entre a sociedade organizada, isto é, as classes dominantes, de um lado, e os grupos dominados, do outro, tiveram, de alguma forma, nos seus modelos de desenvolvimento, forte influência da ação do Estado e das decisões tomadas por suas representatividades, com base nas relações de poder estabelecidas e a partir da configuração de um conjunto de variáveis de cada época e regime vigentes.

Desse modo, é relevante analisar as influências das relações unilaterais da época absolutista e suas relações entre monarca e Estado, a inexistência entre o privado e o público e as suas contribuições deixadas, para melhor compreender o processo de desenvolvimento que se deu até a contemporaneidade.

Mais importante ainda é reconhecer o papel que o Estado foi assumindo como centro, ou principal atuante, no controle das relações

políticas, econômicas, sociais, a partir da transição daquele regime autoritário e dominador para um modelo constituído por uma sociedade politicamente organizada, implicando na existência de um Estado com autoridade própria e de regras definidas para a convivência de seus membros.

Tal período é fortemente marcado pela impessoalidade, o que evita arbitrariedade por parte dos governos e permite previsibilidade por parte do cidadão, em função do aparato legal que lhe constitui e dá forma, numa burocracia criada para administrar o Estado e que passa a dominar o pensamento da civilização moderna em todos os campos. Para Bobbio (1987), parecia não haver dúvida quanto ao modo weberiano que “traçou o tipo ideal do Estado liberal burguês – liberal no sentido de que a justiça formal e racional vale como “garantia de liberdade”; burguês porque a liberdade garantida pelo direito formal é a liberdade econômica”. Nesse sentido, destaca que

[...] o Estado liberal é marcado pelas tensões entre o liberalismo, com a prevalência do sujeito individual, e a democracia, que representa a coletividade, onde há a participação popular e a legitimidade reside no fato de haver o consentimento da comunidade e não a obediência por meio da coerção. (BOBBIO, 1987, p. 81)

Mais adiante, na dita modernidade tardia, com suas relações de poder recém-tecidas e o Estado (pós)moderno como regulador dessas relações entre os diversos grupos socialmente organizados, a noção de desenvolvimento teve seu significado redefinido, ao ter suas vertentes e seus dilemas constituídos e refletidos nas circunstâncias históricas em âmbito internacional. Circunstâncias caracterizadas pelos diversos temas e problemas antigos ainda presentes na história moderna da economia política, como, por exemplo, as lutas pelo progresso material e pela riqueza das nações, ou a burocratização, herdadas de um período para o outro. Tais circunstâncias tinham como pano de fundo a busca dos Estados Unidos pela expansão da sua economia, que, sob a tutela

da Guerra Fria, integrou seus mercados, transnacionalizando suas empresas, e, como retorno, obteve alta rentabilidade com essa dinâmica. Esse período levou à modernização das relações, assumindo os Estados Unidos papel central nas transações políticas e econômicas.

No entanto, transformou-se em um período de impressões ilusórias, como constatou Celso Furtado (2000, p. 16):

[...] uma falsa prosperidade, fundado na degradação sem precedentes dos termos de intercâmbio dos países exportadores de produtos primários, numa exorbitante elevação das taxas de juros, que fez crescer desmedidamente as dívidas dos países do Terceiro Mundo, e em vastas transferências de recursos financeiros para os Estados Unidos.

A sociedade moderna caracterizou-se pela mobilidade da população, pelo aumento da produtividade, pela tecnologia e pelo aparecimento de novos grupos sociais, identificando classes sociais diferenciadas, havendo, de um lado, a ascensão da burguesia e, de outro, o crescimento do número de excluídos. Diante desse cenário, marcado pelo dinamismo da economia, no mundo e, tardiamente, no Brasil, as relações de poder se alteravam e se reajustavam ao passo em que o papel do Estado ora dispunha de condições e apoios para o intervencionismo, ora era reduzido a um estado mínimo.

Assim, revisitar a História e buscar compreender os seus percursos, circunstâncias oscilantes e virtualidades, foi o caminho escolhido para melhor analisar os processos de desenvolvimento, de forma multidisciplinar, ocorridos no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, neste período, em que a consecução de suas vertentes e de seus dilemas deu novo sentido ao termo.

A partir do rumo que as relações nacionais e internacionais foram tomando e conformando seus processos de desenvolvimento, ao lado de movimentos paralelos, as questões “não-resolvidas” permaneceram ao longo do processo do capitalismo e acentuaram as diferenças sociais, dividindo o globo em países *centrais*, aqueles com maior capital,

poder político e econômico daqueles “periféricos”, excluídos da rede de coordenação das relações de poder travadas no centro.

IDEOLOGIAS MODERNAS, ATUAÇÃO DO ESTADO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO NO MUNDO GLOBALIZADO

As discussões sobre os processos e teorias do Desenvolvimento sempre giraram em torno de relações de poder e suas tomadas de decisão, centradas no papel do Estado e das suas formas de atuação respaldadas em modelos ideológicos construídos a partir das relações econômicas de interesse predominantes.

A análise acerca do desenvolvimento ganhou maior destaque após a Segunda Guerra Mundial, que impulsionou mudanças e avanços, principalmente, no âmbito político, econômico, social, cultural, espiritual e tecnológico. O período do pós-guerra suscitou a necessidade de novas organizações e definições diante de um quadro em construção que se configurava no mundo recém-saído de um conflito.

De um lado, o surgimento de nações jovens emergidas da descolonização e a reemergência de outras, integrando o rol dos países periféricos, de outro, os Estados Unidos liderando uma das correntes da Guerra Fria e, em paralelo, a sua política externa com forte intervenção internacional.

Neste contexto, através de planos de ajuda aos países pobres, esta liderança buscava traçar medidas para superação do subdesenvolvimento, a fim de controlar possíveis medidas inconvenientes que esses países viessem a suscitar.

A cena internacional, invadida por uma série de países “jovens” e com a ascensão de uma nova hegemonia, apontava para uma possibilidade de desenvolvimento efetivo: uma oportunidade para a construção de um dispositivo ideológico novo de diferente estrutura social e coalizões político-econômicas. Contudo, os Estados Unidos buscaram manter a sua hegemonia, prolongando, por um lado, o processo de modernização e expansão do seu capital, interna e externamente, e,

por outro, encarando a disputa político-ideológica e econômica subliminar com a União Soviética e seus ideais comunistas ao longo dos anos da Guerra Fria.

Como bem ilustra o então cenário mencionado acima, a constatação de Octavio Ianni (1997), na sua obra *A era do globalismo*, a respeito dos efeitos da globalização, merece destaque quando diz que:

Ao romper as fronteiras nacionais, atravessando regimes políticos, culturas e civilizações, tanto quanto mares e oceanos, ilhas, arquipélagos e continentes, as forças produtivas e as instituições que garantem as relações capitalistas de produção reterritorializam-se em outros lugares, em muitos lugares simultaneamente, revelando-se ubíquas. (IANNI, 1997, p. 16)

O fato é que, ao observar as mudanças neste período, percebeu-se a necessidade de analisar as relações no âmbito multidisciplinar e não tão somente a partir de relações binárias ou unidirecionais. Diante dos efeitos da expansão, a ideia associativa entre desenvolvimento e progresso dos modernizadores passou a ser questionada frente à realidade daquelas relações internacionalizadas que provocavam mudanças no espaço e no tempo das práticas humanas, afetando as suas identidades e subvertendo as condições de existência enquanto comunidades políticas e, conseqüentemente, os processos de humanização em vigor.

Foi quando o discurso liberal hegemônico começou a dar sinais de aprofundamento da crise, iniciada, de certa forma, desde o fim do século XIX. Pautado na lógica liberalista de que a *mão invisível* do mercado era o melhor mediador e regulador entre os interesses individuais com os interesses sociais, relegando ao Estado uma intervenção mínima, ou ainda, tendenciosa aos interesses dominantes e, portanto, sem capacidade para responder às exigências sociais, a hegemonia norte-americana começa a perder espaço para o discurso keynesiano em prol de um estado do bem-estar social que atribui ao Estado maior poder, como solução, para regular a própria crise liberal, tendo no keynesianismo uma tendência para a nova organização da política estatal.

Além disso, com o arrefecimento da luta socialista, o referencial keynesiano, com intuito de salvar o capitalismo, passou a ganhar adeptos ao defender uma política mais distributiva e com menos divergência entre controle dos meios de produção e os detentores dele, ainda que tendo o Estado o controle político, porém com entidades semiautônomas a exemplo das autarquias, ligadas a ele.

Acreditando que o Estado devia ser transparente, o neokeynesiano estimulou medidas voltadas a programar a economia, através do controle do tamanho da população, como uma ideia, entre outras, que visava o aperfeiçoamento do capitalismo pela ação coletiva.

Apesar de tais questionamentos e do moderno cenário sob a ação globalizante multidimensional, as questões modernizadoras que associam desenvolvimento e progresso continuam a influenciar o modelo de desenvolvimento do Brasil.

DESENVOLVIMENTO NO BRASIL SOB A ÓTICA DAS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS

O Brasil vivia um nível de desenvolvimento capitalista, porém com características próprias, com o dinamismo da economia e o processo de industrialização, concomitante, em grande parte, com uma política econômica pautada no regime militar-tecnocrático, vigente naquele período.

Embora a Grande Depressão tenha sido considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX, em certos países no início da sua fase de industrialização naquela época, como a Argentina e o Brasil, a Grande Depressão acelerou o processo de industrialização. Apesar de algumas tentativas para construção de uma estratégia democrática para a luta pelo socialismo no Brasil, o país experimentou um processo de modernização capitalista sem vivenciar nenhum tipo de revolução democrático-burguesa ou mesmo de libertação nacional. Com uma sociedade elitista e antipopular, os dilemas enfrentados encontravam soluções “pelo alto” (COUTINHO, 1989),

não restando muito espaço para as repercussões socialistas ou aquelas do coletivo.

O desenvolvimento, neste período, associado ao processo de crescente industrialização do país, verificou-se como reação das classes dominantes às manifestações desorganizadas das massas populares que, porém, tiveram certas exigências acolhidas. Como estratégia para manutenção da hegemonia, através da consideração de interesses e demandas populares, o Estado procurava estabelecer compromissos em questões secundárias de modo a manter o apoio e as alianças em um sistema de políticas inerentemente frágil. Assim, o Estado atendia aos interesses dos dominados sem atrapalhar a satisfação dos dominantes. A disputa hegemônica acontecia na relação entre estado e sociedade e suas alianças políticas.

Já na relação entre o público e o privado, os atores transformaram as relações entre capital e trabalho. Trouxeram para a cena discussões de classes, grupos, minorias e movimentos sociais com maior participação e demandas. Através de ação mais organizada e capacidade enunciativa de interesses e discursos e de gestão, ocorreu uma horizontalização das esferas de decisão e ação, havendo um reordenamento dos princípios distributivistas, ao se discutir: oportunidades e justiça social, saneamento, educação, saúde, benefícios sociais e do meio ambiente. Como bem ressaltou Furtado (1992, p. 12),

[...] o que permitia aos brasileiros conviver com as gritantes injustiças sociais era o intenso dinamismo da economia. Muitos observadores [...] descobriram neste dinamismo uma fonte de legitimidade para um sistema de poder que gerava tantas injustiças. Outros [...] consideravam que o preço social que estava sendo pago pelo desenvolvimento era exorbitantemente elevado, e sua razão de ser estava na obstinada resistência da aliança de interesses oligárquicos à introdução de reformas modernizadoras das estruturas.

Os atores intermediavam constantemente as trocas entre a sociedade civil e o poder público por meio das instituições e agências (negociações, alianças, acordos) em diferentes níveis: local, regional, nacional, transnacional – interações em torno de elementos específicos ou abrangentes. Transformações sociais começaram a ganhar voz como contraposição entre o público e o privado. Uma época de conservadorismo e transformismo, de permanência e mudança.

Tais manifestações sociais provocaram a reestruturação do campo democrático com a tendência de práticas respaldadas na justiça como condição de realização de solidariedade, tolerância e discurso social e que, conseqüentemente, condicionou o modelo de desenvolvimento brasileiro a uma busca da realização dos direitos do homem, garantindo a liberdade e promovendo a igualdade. Através da prática de uma política imbuída de valores e normas que permeassem as relações sociais, políticas e econômicas, compromissos, enfrentamento de contingências e perigos, valorização do local em primeira instância ao global, na tentativa de circunscrever os espaços de tensão e proporcionar confiança e, até, cooperação entre indivíduos, grupos, coletivos. O modo de expressar a relação indivíduo-sociedade passou então por valores e normas morais e sociais.

Essa relação viabilizou a ação prática conforme as regras acordadas, podendo, portanto, na economia e na política, conviver com a competição. Essa tentativa de desenvolver um país mais democrático e equitativo, pautado em valores sociais, culturais, raciais, além dos econômicos e políticos, levou o país à valorização do capital social, discursando a favor de maior grau de confiança e cooperação a ser desenvolvido na sociedade, em consideração aos recursos morais e culturais influentes no funcionamento da sociedade e no entrosamento entre indivíduos e ambiente. Ressalta-se, contudo, que tais realizações não foram alcançadas plenamente.

Em verdade, de um modo geral, a ideia das demandas excessivas dos cidadãos provocou no país situações de ingovernabilidade. A crise fiscal no mundo e a instabilidade das economias centrais, o neoliberalismo, a desmobilização dos sindicatos, a valorização do estado

mínimo, do mercado e do indivíduo ganharam espaço. Ao mesmo tempo, no país, as desigualdades sociais e a pobreza passaram a fazer parte da agenda política a partir do reconhecimento de uma consciência coletiva sobre desigualdade, inclusão e competição e da internalização de valores da cultura e ideologias democráticas.

Com isso, institucionalizou-se a democracia e ocorreu um processo de empoderamento da sociedade civil para superar o paradoxo do poder e da participação. Nesse momento, ocorreu adensamento do capital social, projetando as instituições na perspectiva das gerações, isto é, compatibilizando mudanças e preservação.

Era preciso a reconstrução dos sistemas de legitimidade democrática, garantidos quando o cidadão, de fato, consegue influenciar nas decisões e condições políticas (quem governa x como se governa), lembrando ainda que legitimidade implica confiança e cooperação. Foi ganhando espaço o reconhecimento da cidadania com base na combinação de aspectos universais e específicos (coletivos e individuais; globais e locais) para a construção do reconhecimento do sujeito sobre si mesmo. Eis que surge o novo dilema democrático com diferentes campos de luta política em relação aos conflitos, seja em relação à distribuição de renda diante do confronto da injustiça material, seja sobre o reconhecimento das diversidades no confronto da injustiça cultural e simbólica, seja na necessidade de valorização do local em primeira instância ao global, configurando assim, as preocupações que permeavam o processo do desenvolvimento brasileiro neste período.

As circunstâncias causadas por este contexto histórico levaram o Brasil a um processo de desenvolvimento que hoje perpassa, de um lado, por questões ético-econômicas, como os atos de corrupção e a impunidade por ausência ou incompetência da regulação do Estado e, de outro, por aspectos sociopolíticos, a exemplo dos movimentos sociais e o quanto conseguem interferir no Estado e no seu processo de desenvolvimento.

A falta de transparência e de manifestações democráticas que efetivassem um controle social eficiente do Estado resultou em práticas estatais estreitas, afetando sobremaneira a eficácia do sistema econômico. Embora a dinâmica da social-democracia buscasse crescimen-

to na expansão de mercado e no acúmulo de riquezas, a ineficiência do Estado, juntamente com interesses econômicos dos países hegemônicos propiciaram a má distribuição de renda, a crescente desigualdade social, o desemprego, a supremacia do global sobre o local, o uso abusivo dos recursos naturais, entre outras questões alarmantes, que aprofundaram o subdesenvolvimento em muitas nações, inclusive no Brasil, gerando tempos de crise no cenário internacional. Ao ganhar abrangência, o progresso acentuou sua tendência concentradora, mas agravou a exclusão e as carências sociais precariamente atendidas pelo Estado e, mais ainda, enfatizadas pela evolução da globalização de mercados. Disso resulta, como bem apontou Ignacy Sachs (1998, p. 3),

[...] uma gigantesca troca e uma má distribuição cada vez mais forte – entre nações e no interior das nações – acarretando fenômenos maciços de desemprego, subemprego e exclusão social, mais do que um desperdício, a destruição de vidas humanas. Enquanto um bilhão de habitantes de nosso planeta vive em prosperidade, outro bilhão sobrevive numa miséria que desafia qualquer descrição e quatro bilhões dispõem de rendas modestas próximas do mínimo vital. O fenômeno marcante do século é, portanto, o mau desenvolvimento, enquanto que o produto mundial eqüitativamente repartido seria suficiente, desde já, para assegurar uma vida confortável ao conjunto das populações.

INFLUÊNCIAS GLOBALIZADORAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

A identidade das classes e grupos, a cultura e mesmo os elementos da própria organização da política passaram a sofrer influências de um período então pós-moderno, permeado pelas questões sociais e pelos efeitos da globalização que transnacionalizava, além do capital, as relações de um modo geral, em sobreposição a singularidades locais. Diante dessa nova situação mundial criada pelas transformações na eco-

nomia capitalista mundial, o novo capitalismo global é visto como uma nova divisão internacional do trabalho, isto é, a transnacionalização da produção onde o processo produtivo é globalizado em supremacia, por exemplo, às potencialidades peculiares do saber local.

A transnacionalização da produção é fonte de uma unidade global pautada na homogeneização econômica, social e cultural do mundo. Emerge uma sociedade global. Essas mudanças, sem dúvida, desafiaram a soberania do estado-nação e o modelo de sociedade civil que ele presumia, desestabilizando as noções modernas de lar, família, trabalho e individualidade. Tudo isso tem levado à crescente integração comercial e financeira dos mercados nacionais e à internacionalização dos processos de produção em muitos setores.

Tal dinâmica influenciou não somente as relações políticas e econômicas, mas interferiu de maneira geral o modo de viver. Com a invasão do mundo privado no espaço público pelas ações globalizadoras, o destino da individualidade e da cidadania nas sociedades passou a ser alvo de preocupação frente à ameaça trazida pelo sistema de mercados que camuflava no seu discurso a defesa da liberdade de opção. Na realidade, havia por trás muito mais uma intenção de cooptação e dependência, sustentada pela produção de uma diversidade de bens, pautada no apelo exacerbado de consumo, não necessariamente em sintonia com as reais demandas sociais.

A dependência brasileira dos modelos dos países centrais, seja pelo segmento de padrões externos de consumo, seja pela submissão cultural ou ainda pela importação de tecnologia não adequada às autênticas necessidades, além de um Estado omissivo (ou conivente), levou o país a delinear um modelo de desenvolvimento que, ao contrário de muitos daqueles países-modelo, produziu o acirramento das desigualdades sociais ao lado da concentração de renda das suas elites, o agravamento da discriminação racial, a expansão demográfica, tudo isso frente à ineficácia das políticas de Estado perante esta realidade.

Ao utilizar mecanismos, práticas e adotar padrões e valores importados para o país, o Brasil comprometeu mais ainda o seu desenvolvimento. Embora não seja tão óbvia esta constatação, se considerarmos o discurso político adotado, comumente baseado em índices econômicos como o

PIB, entre outros, além do propósito implícito subliminarmente pelos interesses das classes privilegiadas em manter a dependência a padrões externos, há estudiosos e intelectuais que alegam o alcance de um modelo de desenvolvimento inclusivo (SANTOS; MARCHELLI, 2005) a partir da valorização da identidade local, nacional e cultural, bem como da integração destes e de outros aspectos sociais como indicadores para uma avaliação diagnóstica e análise do efetivo grau e caráter do desenvolvimento que se tem no país.

O equívoco no diagnóstico do desenvolvimento brasileiro, como acredita ser Santos e Marchelli (2005), é a causa das dificuldades para que o país possa, de fato, se desenvolver pautado em melhores relações de trabalho, em um posicionamento mais participativo e equitativo na esfera mundial dos negócios, e ainda, no reconhecimento das diversidades culturais e raciais como relevante aspecto identitário a ser valorizado pelo país, para o planejamento e implementação de ações sustentáveis.

Sem dúvida que o papel das classes dominantes é central na condução desse processo. “Não se tem notícia de um país que tenha se consolidado enquanto nação sem uma elite que tenha um olhar estratégico e que esteja voltada para a sua efetiva cultura”. (SANTOS; MARCHELLI, 2005, p. 31) Com elites que não esmeram ao assumir a direção do destino do país, pois estão mais nos moldes de fora do que de dentro, e sendo elas mesmas, em minoria, as detentoras de maior concentração de renda no país frente a cerca de 60 milhões de brasileiros empobrecidos, não é possível se falar em um processo de desenvolvimento satisfatório, apenas quando um índice ou outro isolados apontam para um sinal de crescimento, enquanto, em paralelo, milhares de famílias encontram-se em níveis alarmantes de miséria. Mas também, não se pode falar em atraso brasileiro diante do 1% dos brasileiros mais ricos deterem o equivalente ao que os 50% dos mais pobres ganham. Esse disparate na acumulação de renda entre a população brasileira alerta para a necessidade se rever o modo de vida das elites brasileiras que continuam reproduzindo padrões de consumo dos países centrais sem colaborar efetivamente para a melhoria da realidade interna do país.

Ao invés disso, é estimulado o consumo externo de uma variedade de produtos, decorrente da desenfreada sede do capitalismo em aumentar acúmulos rentáveis. Com a aceleração da produção, por meio da tecnologia, aumentou o índice de desemprego frente à automatização dos meios de produção, e também a quantidade de itens descartados na natureza, agravando, assim, a capacidade de suporte do meio ambiente perante a ação humana.

Desse modo, é plausível presumir que para que seja viável um desenvolvimento efetivo, é crucial a inclusão de outras variáveis não-econômicas, a exemplo da consideração da dimensão ambiental, entre outras, na sua análise, para a tomada de decisões e correção de rumos.

O DESENVOLVIMENTO E SUAS VARIADAS DIMENSÕES, COM DESTAQUE PARA A AMBIENTAL

É visível o quanto o processo de desenvolvimento vigente tem impactado negativamente a natureza. A relação entre desenvolvimento e natureza é indiscutível uma vez que o meio ambiente tem sido alvo de irreversível degradação devido aos efeitos do capitalismo que acabam por contribuir para a escassez de energia e recursos naturais com sua corrida pela maximização de lucros e potencialidades. Tal reflexão, suscitada desde então no relatório do Clube de Roma, de 1972, *Limites do crescimento* (MEADOWS; RANDERS; MEADOWS, 1972), alerta para o fato de que à medida que tal estilo de vida continue sendo sustentado, ter-se-á um custo social e ecológico de tal forma elevado “[...] que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização”. (FURTADO, 1992, p. 75) Com isso, Furtado ratifica a passagem do relatório, destacando que “o modelo da economia em expansão destrói e degrada em larga escala o meio ambiente”. Percebe-se, assim, que o agravamento continuado da situação ambiental abriu precedentes na luta pela consideração das questões ligadas ao meio ambiente, no cotidiano das nações e, conseqüentemente, nos seus processos de desenvolvimento.

Nesse sentido, perceber os efeitos do crescimento na natureza nos remete a questionar que tipo de desenvolvimento devemos fomentar no país, partindo da ideia de que este fenômeno deve ser considerado um processo que leve em conta as inúmeras dimensões suscetíveis num determinado contexto territorial, considerando-as de forma articuladas, e não apenas como uma série de vetores específicos, quando consideradas, sem que haja associações entre si. A exemplo da dimensão ambiental, a mesma não está relacionada isoladamente ao processo de desenvolvimento, mas faz parte de uma dinâmica da lógica dos tempos engendrada nos aspectos econômicos, na vida social, nas decisões políticas, entre muitos outros elementos influenciadores do desenvolvimento.

Para promoção e evolução do processo de desenvolvimento, portanto, é preciso que os mecanismos de funcionamento desta engrenagem no país sejam bem analisados e compreendidos, a fim de que possam melhor contribuir para solucionar as necessidades internas do Brasil bem como encontrar formatos apropriados de estruturação para se inserir na economia globalizada do mundo, reconfigurando seu modelo de desenvolvimento, sem cair na ideia ilusória de autonomia econômica, uma vez que, de fato, o que existe é uma relação de dependência com relação aos países centrais globalizadores. Até então, o país atuou, na maior parte de sua história, como fornecedor de matéria prima e consumidor dos produtos industrializados daqueles países, com raríssimas exceções (a exemplo da capacidade do Brasil em produzir jatos de médio porte para exportação).

SUSTENTABILIDADE COMO VIA MAIS QUE ALTERNATIVA, NECESSÁRIA AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Mas, então, como levar o país a seguir por tais caminhos de crescimento, hoje vistos como exceção no processo de desenvolvimento econômico, social, cultural, tecnológico, além do ambiental e de outros aspectos como a redução das desigualdades sociais, a geração de em-

prego e renda, a preservação dos recursos naturais, a valorização da cultura e identidades locais, o reconhecimento das diversidades, entre outros aspectos integrantes da roda vida do desenvolvimento. Nesses termos, é imprescindível trazer para a discussão a perspectiva da sustentabilidade como forma de viabilizar o processo de desenvolvimento no nível local, considerando costumes, valores e práticas da região, como condição primeira, para então, poder atuar com maior eficácia no contexto global.

Nesse sentido, para melhor entendimento do processo de desenvolvimento, partindo de uma preocupação de efetivação no local, é a sua associação à natureza, considerando que embora a “[...] riqueza natural não garanta a endogeneidade do desenvolvimento, sem ela não há como “inserir ‘os controles de mando’ do desenvolvimento territorial em sua própria matriz social”. (BOISIER, et al., 1995) Desenvolvimento e território devem estar associados e não descolados, devendo ser permeados pela consideração dos aspectos ambientais, no que diz respeito aos seus limites e à melhor forma de aproveitamento, isto é, que não seja destrutivo nem irreparável. Desse modo, entende-se que desenvolvimento não deve estar associado a um estilo ecologicamente depredador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado, nem eticamente repulsivo. (GUIMARÃES, 2001)

Não obstante, surgiu a ideia de “ecodesenvolvimento” diante da preocupação decorrente das relações entre ambiente e desenvolvimento. Foi na Conferência de Estocolmo, em 1972, que este conceito foi colocado por Duarte e Wehrmann (2002, p. 14), como uma

[...] proposição para novas modalidades de desenvolvimento que valorizassem o conhecimento produzido pelas populações locais para a gestão de seu meio, em contraposição à homogeneização dos modelos até então adotados.

Um ano mais tarde, o termo foi reelaborado por Ignacy Sachs, que deslocou o problema do aspecto puramente quantitativo (crescer ou não) para o exame da qualidade do crescimento. A partir de então,

inúmeras iniciativas, manifestações e agendas foram realizadas, demonstrando a necessidade de criação de estratégias sustentáveis, pautadas nas singularidades de cada território/local, para uma integração entre desenvolvimento socioeconômico e gestão ambiental, ou seja, um Desenvolvimento Sustentável.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: ferramentas para o desenvolvimento sustentável

Como a sustentabilidade é um conceito dinâmico e que demanda ações concretas para a sua real efetivação, a avaliação diagnóstica e o planejamento são propostos enquanto estratégia metodológica para a implementação de ações que venham a promover o Desenvolvimento Sustentável, a partir do levantamento de dados, identificação e compreensão de valores locais e do respeito e valorização das peculiaridades que cada realidade retrata, sejam elas no âmbito das mais diversas dimensões possíveis, a exemplo da ambiental, anteriormente discutida.

A realização do planejamento e da avaliação diagnóstica enquanto metodologia participativa tem o intuito de colher informações autênticas e precisas a respeito de um contexto social específico para subsidiar a tomada de decisões com base nos dados coletados, próprios de cada realidade estudada. Considerando que as atividades de planejar e avaliar estão presentes em todas as esferas da vida humana, entendemos que planejar e avaliar são processos, que remetem a um constante refletir sobre o devir, sobre a continuidade das ações humanas, sobre a continuidade da vida no planeta.

A importância do planejamento é criar uma projeção do que se pretende alcançar, construindo para isso um ponto de partida referencial a partir da avaliação diagnóstica. Isso não quer dizer que o planejamento não possa ser modificado uma vez que novos elementos vão se desenrolando, interferindo no processo. Estes devem ser incorporados ao planejamento, o que vai implicando em mudanças naquilo que foi planejado anteriormente. Contudo, é assim que ocorre a vida, dinâmica e, por isso mesmo, o planejamento deve ser pautado na realidade dos fa-

tos concretos para que a vida passe a ter mais sentido à medida que o planejamento seja fiel às reais demandas e elementos constituintes de uma realidade.

Ao passo que o planejamento de ações vai se realizando, em que se vai agindo e desenvolvendo, é possível, neste processo, escolher e definir certas ações pra colocar em prática aquilo que foi planejado, então, ao longo da execução das ações previamente planejadas, certos resultados vão sendo obtidos e que merecem ser constantemente avaliados, sendo preciso, portanto, estabelecer pontos de controle e registros, para que seja viável avaliar se os resultados daquelas ações estão de acordo com aquilo que foi planejado.

Avaliar as ações planejadas, discutindo e prestando conta, comparando com o previamente planejado e possíveis novos rumos tomados, novos elementos inseridos no processo, enfim, isso favorece o replanejamento, buscando fortalecer os valores e saberes considerados na avaliação e que ainda não estão completamente fortalecidos e/ou inseridos no processo. Busca-se então capacitação para executar melhor tarefas consideradas ainda não muito bem executadas, entre outros ajustes que surgem ao longo do processo.

A aplicação dessas estratégias permite a transparência e a prestação de contas das ações executadas para todos os envolvidos, seja a comunidade, seja a sociedade como um todo, pois, ao mesmo tempo em que se avalia as fragilidades, os pontos fortes, busca-se inseri-los no planejamento, a fim de fortalecê-los ainda mais, pois são eles as competências essenciais para a construção de um processo de desenvolvimento rumo à sustentabilidade.

Diante do exposto, o planejamento que se consolida em projetos e/ou planos de ação e a avaliação que se consolida em instrumentos de avaliação podem e devem ser pensados como ferramentas estratégicas para o Desenvolvimento Sustentável uma vez que permitem a identificação de elementos constituintes da sustentabilidade, pautados nas singularidades e referenciais próprios de uma realidade, e que, a partir de tal contextualização, contribuam para a tomada de decisões ao apontar para ações condizentes com as demandas sociais específicas de cada contexto em especial.

Por este aspecto da singularidade embutida em cada realidade pesquisada é que consideramos a importância da prática da avaliação diagnóstica e do planejamento associada à viabilidade do Desenvolvimento Sustentável.

PALAVRAS FINAIS – DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: viabilidade por meio do planejamento e da avaliação diagnóstica

A busca de um novo paradigma para o desenvolvimento, pautado na inserção do ser humano no centro do processo, considerando o crescimento econômico um dos meios e não o fim, deve ser apoiada nos ideais de sustentabilidade que condicionem a valorização do local e a preservação da natureza enquanto atitudes necessárias à existência da vida no planeta.

Nesta linha é que surge a concepção de desenvolvimento sustentável², vertente empregada em documento elaborado em 1980 pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) e, mais tarde, em 1987, apresentada em documento intitulado *Nosso futuro comum*. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991) que deu maior consolidação à definição deste conceito, com afinidades com as dimensões de sustentabilidade que, em substituição à expressão “ecodesenvolvimento”, buscou reorientar as políticas de desenvolvimento e sua relação direta com as questões socioambientais.

Com o propósito de atender à integração do desenvolvimento; à satisfação das necessidades humanas básicas; à promoção da equidade e da justiça social; à participação social; ao respeito à diversidade cultural, racial e local; e à preservação do meio ambiente; o paradigma da sustentabilidade tem sido discutido no âmbito das suas dimensões com o intuito de identificar suas potencialidades para a viabilização de um processo de desenvolvimento mais efetivo, solidário, colaborativo, e condizente com as reais demandas sociais.

² O termo é definido como aquele desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras atenderem às suas próprias.

Fazendo uma análise da palavra “des-envolvimento”, observaremos que o termo tem significações, em línguas distintas, que apontam para uma conotação sinônima de progresso e avanços tecnológicos. A História ratifica isso. Sua significação histórica de avançar no sentido de maximizar potencialidades, desprezou os “mais fracos”. No dicionário da língua portuguesa, observamos que o termo é composto por dois radicais – “des” e “envolvere”, ambos latinos. Isso revela que a palavra (des)envolvimento pode também ser compreendida como “tirar a cápsula; mostrar o que estava coberto; não envolvimento”. (FERREIRA, 1987)

Compreende-se, então, que tal definição possa se referir à intenção de desenfrear um modelo econômico perverso sem o envolvimento com as questões sociais, ecológicas e mesmo espirituais.

Adotar práticas voltadas à promoção do Desenvolvimento Sustentável é buscar considerar a consecução das relações humanas no espaço e no tempo e os níveis de interação entre elas e o território, com base em dimensões política, econômica, cultural, racial, ética, educacional, tecnológica, ambiental, entre outras, que se constituam fatores de sustentabilidade, devendo-se, com isso, incentivar o fortalecimento dos estados nacionais, a fim de se proteger contra os impactos negativos da globalização bem como poder aproveitar os seus efeitos positivos em prol da efetivação deste modelo de desenvolvimento.

Faz-se necessário, neste sentido, adotar metodologias que permitam, através da identificação e avaliação diagnóstica territoriais, o reconhecimento das potencialidades e das reais demandas e necessidades de cada contexto social para que então seja possível o planejamento de proposições, pautadas em singularidades existentes em cada território e nas suas relações locais e globais, que contribuam para a promoção do Desenvolvimento Sustentável. Relembrando Sachs (2000, p. 9), é elemento fundamental na definição de estratégias para o desenvolvimento:

[...] a promoção de pesquisas de etnociência. Começar por saber o que as populações locais sabem sobre o seu meio para usá-los como pontos de partida para soluções que devem ao mesmo tempo incorporar todo

o conhecimento científico moderno. O problema não está em opor o saber prático ao conhecimento, mas sim em como casar o saber prático com o conhecimento.

Portanto, para a promoção de um processo de desenvolvimento que supere o capitalismo como modo de produção hegemônico, a identificação, compreensão e inclusão de variadas dimensões que se constituem em fatores de sustentabilidade peculiares a cada realidade específica, através do planejamento e da avaliação diagnóstica, podem ser uma saída, diante da gritante necessidade, para a construção de uma realidade mais equitativa, colaborativa e solidária em termos individuais e coletivos, e mais consciente e proativa em relação à conservação da biodiversidade, imprescindível para a vida no planeta.

REFERÊNCIAS

- AGENDA 21 brasileira: bases para discussão: Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2000. 171 p.
- AMARAL, S.P. *Sustentabilidade ambiental, social e econômica nas empresas: como entender, medir e relatar*. São Paulo: Totalino, 2004. 126 p.
- BITTENCOURT, Lorena R.; BITTENCOURT, Samuka V. *Uma reflexão sobre as possibilidades do desenvolvimento local no litoral norte da Bahia: uma proposta para a localidade de Baixio*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- BOBBIO, Norberto. O estado e o poder. In: _____. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 76-86.
- BOISIER, S. et al. *Sociedad civil, actores sociales y desarrollo regional*. Santiago de Chile: ILPES/DPPR, 1995. (Serie Investigación, Doc. 95/14).
- BURSZTYN, Marcel. Políticas públicas para o desenvolvimento (sustentável). In: BARTHOLO JÚNIOR, Roberto; BURSZTYN, Marcel (Org.). *A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. p. 59-84.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1991. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>>. Acesso em: 10 jan. 2008

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: _____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989. cap. 9, p. 141-169.

DUARTE, L. M. G.; WEHRMANN, M. E. S. de F. Desenvolvimento e sustentabilidade: desafios para o século XXI. *Revista CAR*, Salvador, v. 1, p. 1-75, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FURTADO, Celso. *A construção interrompida*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. _____. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G.; SILVA, M.; DINIZ, N. *O desafio da sustentabilidade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 43-71.

IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LOPES, Uaçaí Magalhães. *Gestão da sustentabilidade educacional: pressuposto para o desenvolvimento comunitário*. Salvador, 2008. Relatório de qualificação da tese de doutoramento Faculdade de Educação da UFBA.

_____; TENÓRIO, Robinson M. *Avaliando a sustentabilidade de organizações não governamentais: relatório do primeiro Seminário de Avaliação de Sustentabilidade promovido pela ADRA*. Luanda, Angola: [s.n.], 2007.

MEADOWS, Donella; RANDERS, Jorden; MEADOWS, Dennis. *Limite do crescimento: um relatório para o Projeto Clube de Roma sobre o dilema da humanidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

RUSCHEINSKY, Aloísio. No conflito das interpretações: o enredo da sustentabilidade. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*,

Rio Grande, RS: FURG, v. 10, p. 39-50, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/mea/remea/vol10/art4.pdf>>. Acesso em: 19 jun.2009.

SACHS, Ignacy. O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 33, p. 149-156, 1998.

_____. O estado e os parceiros sociais: negociando um pacto de desenvolvimento. In: PEREIRA, Luiz C. Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Org.). *Sociedade e estado em transformação*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: ENAP, 1999. (Prismas)

_____. Sociedade, cultura e meio ambiente. *Mundo e vida*, v. 2, n. 1, p. 8-13, 2000.

SANTOS, Helio de Souza; MARCHELLI, Paulo Sergio. Tecnologia da inclusão como suporte para a formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico. *Pesquisa em Debate* (Universidade São Marcos), Ano 2, n. 2, p. 14-37, jan.-jun., 2005.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec. 1996.

_____. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. Entrevistadores: Odette Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. *Consumo sustentável*. 2. ed. São Paulo, 1998. 108 p.

LACUNAS CONCEITUAIS NA DOCTRINA DAS QUATRO GERAÇÕES: elementos para uma teoria da avaliação

Marcos Antonio Vieira
Robinson Moreira Tenório

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade identificar e discutir possíveis lacunas na proposta teórica de Guba e Lincoln acerca da avaliação, especialmente nas modificações através das gerações, tanto do conceito quanto da prática avaliativa. O conceito de avaliação, para estes autores, muda através de alterações de certas características e propriedades, constituindo novos paradigmas avaliativos que os citados autores intitularam de gerações. Após apresentarmos a doutrina em análise, descrevendo e analisando as características de cada uma das abordagens avaliativas denominadas gerações, identificaremos as principais lacunas conceituais desta doutrina, e analisaremos especialmente uma delas, a própria ideia de geração. A existência de tais lacunas e limites teóricos permitem antever-se a construção de uma nova teoria da avaliação, a ser desenvolvida em trabalho futuro.

Egon Guba e Yvonna Lincoln, no livro *A quarta geração da avaliação*, de 1989, propuseram um novo modo de compreender o conceito de avaliação, que em vez de centrar seus argumentos nos aspectos técnicos (análises e técnicas estatísticas) da avaliação, desenvolvem a compreensão na discussão dos modelos presentes ao final da década de 1980, orientados pelos principais problemas processuais existentes na concepção de avaliação. Os autores advertiam que o caráter científico da avaliação é menos referenciado, principalmente porque esse caráter não foi robusto o suficiente para dar conta das questões sociais, culturais e políticas. (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 8-11)

Baseados na análise dos modelos existentes, os autores identificaram três grandes categorias que intitularam de gerações, a saber: medida,

descrição de objetivos e julgamento que, por sua vez, propõem o que para a época seria um avanço conceitual; ou seja, desenvolveram conceito e metodologia do que foi chamado de quarta geração. Para os citados autores, a quarta geração tem como característica dar conta de lacunas reconhecidas pelos mesmos nas três primeiras gerações. Portanto, defendem seis características fundamentais para a quarta geração: a) o resultado de uma avaliação não é uma verdade, ou o melhor caminho a ser seguido, mas a construção social do sentido em dada situação; b) tal sentido é construído em um meio de valor, onde sistemas diversos têm valores diversos; c) essa construção é intimamente vinculada ao físico, psíquico, social, cultural, ou seja, contextualizada; d) a construção da avaliação deve ser participada com os interessados; e) a avaliação deve sugerir/estimular/envolver uma orientação que quando comprometida pelos interessados deve ser seguida; f) finalmente, avaliação é uma tarefa do humano, portanto, o avaliador deve ser considerado como ator no processo. Respeito, dignidade, ética são pressupostos necessários para esta interação. (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 8-11)

Sobre essas seis características fundamentais da quarta geração, toda metodologia proposta emerge. De fato, conceitos preexistentes, como, hermenêutica-dialética, e construtivismo quando associados à metodologia participativa, produzem, exatamente, a superação das características acima descritas, ou seja, a superação das lacunas reconhecidas pelos autores das três primeiras gerações.

Assim, o texto a seguir é dividido em duas etapas complementares: a primeira visa reproduzir as quatro primeiras gerações descritas no livro de Guba e Lincoln; e em um segundo momento, apresentar conceitualmente o debate sobre possíveis lacunas existentes nas quatro primeiras gerações e propor construtos, mais adequados ao momento presente, que deem conta das lacunas identificadas.

AS QUATRO PRIMEIRAS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Guba e Lincoln (1989, p. 21) argumentaram que a avaliação não apareceu de repente, mas sim, em um processo histórico de construção

e reconstrução que influenciou através de diversas variáveis. Representando, então, tal construção histórica, os mesmos reconheceram quatro gerações distintas e seriadas, ou seja, características distintas demarcam a fronteira do início da próxima geração, contudo, não finalizando a primeira. De forma que as gerações são complementares, acumulando algumas características da anterior.

A primeira geração fora observada quando os autores, ao analisar a avaliação no contexto escolar, indicaram que inicialmente, a avaliação era utilizada para determinar se o estudante conhecia o conteúdo de diversos cursos. A escola ensinava à criança conceitos (que certamente eram considerados como verdades ou caminho da verdade) e essa demonstrava seu conhecimento do que permanecia na memória. Portanto, avaliar era um grande teste de memória dos estudantes. Assim, a avaliação para esse modelo implicava no reconhecimento de um sistema que media o conhecimento, pois esse era mensurável, no sentido de que a escola produzia um conjunto de argumentos quantificáveis. (GUBA; LINCOLN, 1989)

Guba e Lincoln (1989, p. 23) explicaram que nessa primeira geração, o ato de medir é para além de uma mera técnica um modo de análise sobre o “quanto” um sujeito tem, no sentido de possuir um saber quantificável. Para os autores (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 24-25), a geração da medição tem no avaliador um técnico que usa diversos instrumentos de medida, e se um instrumento não existir ele deve ter condições de criar. Essa geração desenvolve robustos meios técnicos de coleta e análise de dados, até hoje amplamente usados.

A citada geração tem como objetivo o diagnóstico, e para tal utiliza-se de recursos/instrumentos de medição, em sua maioria quantitativa. Se o diagnóstico remete à atividade que leva ao conhecimento (*dia-gnose*), esse conhecimento não é questionado. Tampouco o instrumento utilizado, pois as dúvidas sobre o meio em que se alcança um determinado conhecimento podem ser dirimidas com o rigor, a análise crítica sobre o poder do instrumento em revelar conhecimentos. Contudo, se na primeira geração o caráter do diagnóstico é mais quantitativo, na segunda geração emerge a necessidade de dar conta de questões de ordem qualitativa.

Segundo Guba e Lincoln (1989, p. 27-28), a segunda geração começa após a Primeira Guerra Mundial com uma experiência nas escolas secundaristas americanas. Tal experiência era calcada na necessidade de revisão do sistema de ensino e o currículo escolar, e em 1933 foi feita uma pesquisa chamada *The eight year study*, que investigou 30 escolas públicas e privadas de nível secundário que desenvolveram currículos independentes do sistema vigente. A proposta do estudo era demonstrar que os alunos que estavam sendo ensinados dentro de um currículo ortodoxo não obtinham êxito escolar. Portanto, por um período de oito anos foi permitido aos estudantes completar a escola secundária com conteúdos profissionalizantes. Guba e Lincoln (1989, p. 27-28) reconhecem que o problema imediato confrontado pelos pesquisadores do estudo foi como avaliar esse novo currículo. Ralph W. Tyler, membro do centro de pesquisa educacional de Ohio, desenvolveu testes que mediam se os estudantes aprenderam o que os professores queriam ensiná-los, ou seja, os objetivos da disciplina. Assim, a diagnose passa a depender de um modo de análise mais qualitativo. Todavia, as duas primeiras gerações são representantes do desejo científico, mas, às vezes, também por leigos, em obter informações sobre a realidade. A primeira geração obtinha informações mais quantitativas e a segunda, mais qualitativas.

Robert Steake (apud GUBA; LINCOLN, 1989, p. 29), em seu artigo de 1967, citou o que considerou negligência do sistema de avaliação de Tyler. Nascia, então, o sistema de avaliação como julgamento. Neste momento, o avaliador assume o papel de julgador, conceito este que fazia eco com a concepção de avaliação de Michael Scriven (1967).

Nesse momento, o caráter avaliativo avança para além da mera obtenção de dados, informações, mas certamente, a obtenção de informações que possibilitem a tomada de decisão. Nesse caso, uma decisão individual.

Com efeito, Guba e Lincoln (1989, p. 31), ao estudarem as três primeiras gerações, coletaram importante conjunto de dados que possibilitou caracterizar as mesmas, reconhecer as lacunas suficientemente sérias nas citadas gerações. Pelo menos, as três maiores lacunas ou defeitos são: tendência ao gerencialismo; falha em acumular o pluralismo

de valores; paradigma científico de pesquisar supervalorizado. Sobre esses defeitos, os autores explanaram:

Tendência ao gerencialismo: Os autores observaram que os responsáveis por comissões, líderes de pessoas, superintendentes, diretores tendiam a influenciar os avaliadores e isso criava uma relação de não autorização do avaliador sobre seu instrumento. Portanto, gerente é quem tinha o poder final sobre as questões de avaliação, necessitando, portanto, sempre a aprovação do mesmo sobre o instrumento de avaliação. (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 31-34)

Falha em acumular o pluralismo de valores: Para os autores (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 34-35), é comum acreditar que a sociedade compartilha valores e que existem valores que orientam características dos membros da sociedade. Parte desses valores são heranças, e estas também são compartilhadas. Porém, conforme os autores descrevem, nos últimos 40 anos, passa-se a entender, na sociedade, a importância da pluralidade de valores, em especial nos Estados Unidos, na década de 1969, em que a rivalidade entre grupos étnicos de raça, de gênero, não podiam ser resolvidos com valores únicos.

A geração de avaliação como julgamento ocorre ao mesmo tempo em que os conceitos de pluralidade de valores emergiam. É claro que valor está implícito na avaliação (etimologicamente, avaliação deriva da palavra valor). Contudo, não há uma concordância sobre os valores, pelos quais estes, muitas vezes, não são considerados na sua pluralidade, principalmente porque a metodologia científica usada propõe-se a fazer demonstrações isentas de valor. (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 34)

Guba e Lincoln (1989, p. 35) explicam que se a ciência não é isenta de valores, significa que o que é achado nas avaliações é factível a diferentes interpretações, e que os fatos são determinados na interação com o sistema de valores do avaliador. Então, todos os fatos de avaliação tornam-se atos políticos. É razoável entender que avaliações isentas de valor reforçam a tendência ao gerencialismo.

O paradigma científico supervalorizado: Guba e Lincoln (1989, p. 35-36) explicam que os paradigmas, métodos, modo de pensar da ciência exata, contaminou a ciência social. A premissa do método científico é que existe uma realidade objetiva e que esta realidade opera de acordo com leis naturais imutáveis. Para tanto, o investigador deve manter-se distante do fenômeno que está sendo estudado, para não ser influenciado em seu julgamento. Assim, o investigador deve controlar o fenômeno, ainda que através de manipulação e laboratório ou estatisticamente.

Para Guba e Lincoln (1989, p. 37), o modelo de todas as três gerações usa paradigmas científicos para guiar a metodologia de seus trabalhos, os quais, entretanto, produzem alguns resultados não desejados. Primeiro, o objeto avaliado não existe em contexto, mas tão somente em condições controladas, portanto, generalizações não são possíveis. Segundo, o compromisso com o paradigma científico inevitavelmente cria uma autodependência de medidas quantitativas, pelo qual o rigor deste paradigma parece prometer uma fidedignidade a partir dos dados quantificados. Terceiro, desde que o método científico promete prover informações de como as coisas são, este reivindica certa autoridade para tal conclusão, o que Hannah Arendt (1963 apud GUBA; LINCOLN, 1989) chamou de “coerção da verdade”. Se a verdade não é negociável, o método científico usado pelos avaliadores assegura aos seus clientes que os resultados são verdadeiros, o que confere autoridade ao avaliador. Quarto, se o método científico apresenta verdade sobre o objeto avaliado, qualquer alternativa diversa é um erro. Finalmente, exatamente pelo fato de o método científico ser isento de valor, o avaliador é também livre de responsabilidade moral.

Com isso, os autores (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 38) acreditavam que existia a necessidade de se pensar em uma alternativa sobre avaliação. Para essa alternativa, denominaram de Avaliação Construtivista Responsiva. O termo responsivo é empregado nos diferentes focos da avaliação. Neste modelo, incluído nas três primeiras gerações, parâmetros e medidas são estabelecidos a priori. Usualmente, são descritos de forma negociada entre avaliador e cliente, o que Stake chamou de avaliação preordenada. Stake (1975 apud GUBA; LINCOLN, 1989) propôs que a avaliação responsiva determinasse os parâmetros e limites de forma interativa em um processo negociado, envolvendo interessados e clientes.

O termo construtivista foi utilizado por Guba e Lincoln (1989, p. 39) para explicar um paradigma alternativo ao paradigma científico; contudo, os mesmos reconhecem a possibilidade de cunhar de outras formas, por exemplo, paradigma interpretativo ou paradigma hermenêutico.

Guba e Lincoln (1989, p. 39) explicam que o protocolo para qualquer processo avaliativo começa com o método de determinação de quais questões serão utilizadas e que informações são requeridas. No caso da primeira geração, algumas variáveis são identificadas, e a informação a ser capturada consiste na utilização de instrumento de medida de escores individuais. No caso da segunda geração, alguns objetivos são identificados e a informação a ser coletada consiste em avaliar a congruência entre a performance do aluno e a descrição dos objetivos. Em se tratando da terceira geração, são requisitados modelos diferentes para compilar ou capturar as informações, as quais serão utilizadas para a tomada de decisão. A avaliação responsiva tem uma organização mais avançada: as reivindicações, interesses e problemas sobre o objeto a ser avaliado são identificados pelos interessados, ou seja, pessoas ou grupos envolvidos na avaliação. A figura, a seguir, visa representar as quatro gerações de Guba e Lincoln.

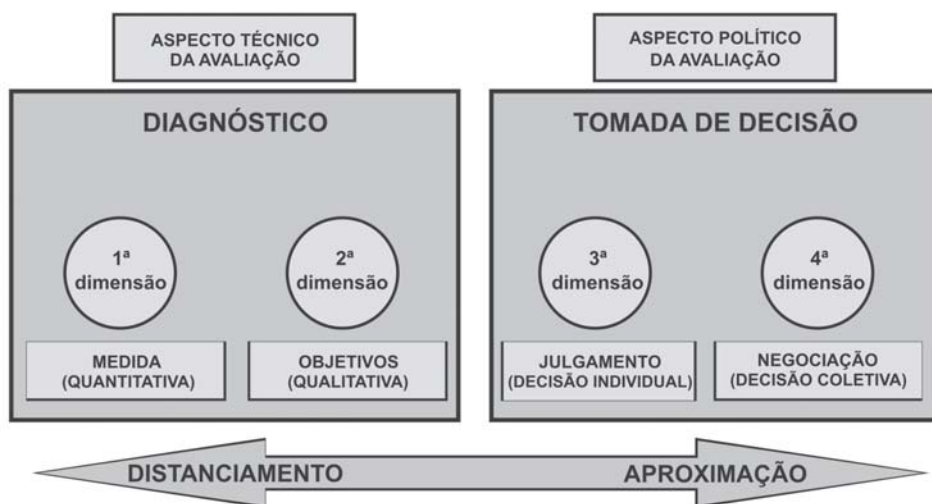


Figura 1: Mapa conceitual das quatro primeiras gerações

Fonte: Elaboração dos autores

Em resumo, uma primeira proposta de conceituação de avaliação, a partir das gerações, seria “avaliar é o diagnóstico para a tomada de decisão”. Esse conceito, segundo a representação acima, afirma que avaliar inclui tanto as três primeiras gerações como a quarta. As duas primeiras gerações referentes ao diagnóstico e as duas últimas gerações à tomada de decisão. Neste caso, a tomada de decisão na terceira geração refere-se ao julgamento individual, enquanto a proposta dos autores para a quarta geração é incluir os *stakeholders*, ou seja, interessados na avaliação, no julgamento. Assim, a quarta geração torna-se a geração da participação, da negociação. Essa é, talvez, a característica mais marcada da proposta dos autores, que, para explicar a metodologia que permite incluir os interessados, busca em paradigmas modernos que, para 1989, ainda eram avançados.

POR QUE OUVIR OS INTERESSADOS?

Guba e Lincoln (1989, p. 50) tiveram diversos motivos para propor uma metodologia que permitia uma relação de parceria entre os interessados. Esses resumiram na pergunta, por que ouvir os interessados? E responderam de forma a poder compor um panorama que justificasse a necessidade de uma nova geração, a da negociação. Os autores discutiram sobre cinco motivos para ouvir os interessados, a saber:

Porque são eles os avaliados (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 51), pois a natureza e o tamanho dos interesses são variáveis considerando diferentes grupos. Interesses podem ser medidos de diversas formas (dinheiro, status, poder, oportunidade). Diferentes interessados podem produzir diferentes padrões de valor, o que seria prejudicial podendo ocasionar a perda de algum interesse, quando a base dessa perda é através de um julgamento de valor. Se o julgamento refletir os valores de um grupo, a perda é minimizada. Contra tal situação, os interessados devem estar aptos a se defender.

O poder da informação (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 52) também é relevante para os autores, afinal a avaliação é uma forma de ques-

tionar, onde o produto final é a informação. O poder do questionamento pode ser usado para uma variedade de interesses. Em certo nível, a informação obtida pela avaliação pode ser utilizada contra o grupo que a solicitou. A avaliação é usada por quem já possui o poder, e o efeito disto é a concentração de poder, que, muitas vezes, é utilizada para conservar o status quo e os interesses políticos de seu detentor. Finalmente, esta concentração de poder retira de outros o direito de voto. Para tomada de decisão, a informação é crucial, e os envolvidos que não a possuem perdem a oportunidade de votar baseado no conhecimento correto.

São os usuários da informação (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 53). Em 1988, o presidente da Associação Americana de Avaliação, Michael Patton, promoveu uma discussão sobre a aparente inutilidade dos resultados da avaliação. Existem muitas razões para essa inutilidade. Inicialmente, o avaliador pode ter errado na utilização das técnicas para prover as informações; segundo, para os autores, o avaliador está imerso em uma arena política, o que torna questionável a validade científica das suas informações; terceiro, a avaliação não produz informações inequívocas, portanto, essas podem ser conflituosas. Então, os interessados são os usuários da informação reivindicada por eles próprios.

Benefícios da metodologia hermenêutico/dialética (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 54), para o paradigma convencional a avaliação pode ser pré-desenhada, pois os resultados são previsíveis. No caso do paradigma construtivista é impossível tal previsão, portanto, utilizando os inputs dos interessados sobre reivindicações, interesses e problemas, o pesquisador tem mais condições de construir o conhecimento.

Construção do conhecimento mutuamente (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 56), os resultados das avaliações quando utilizadas, raramente são aceitas por todos. Como a avaliação permite o julgamento, portanto, interpretações, sujeitos diferentes podem discordar dos resultados. O envolvimento dos interessados promove a construção mútua do conhecimento em um processo de aprendizado.

Decerto, que o olhar para a proposta de Guba e Lincoln revela um conjunto de sistemas, paradigmas, modelos e concepções anterior-

res à própria metodologia em si. Atentos a este fato, os autores apresentam os contrastes entre o que cunham de crença convencional e a que eles propõem a crença construtivista. Na crença convencional (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 84) a ontologia é realista, ou seja, existe apenas uma simples realidade, independente dos interesses do observador. Opera de acordo com as leis naturais imutáveis (causa e efeito). A epistemologia é objetivista dualista, pois, assegura que é possível para o observador exteriorizar o fenômeno estudado, mantendo a distância adequada e excluindo qualquer consideração de valor que possa influenciá-lo. E a metodologia é intervencionista, pois, priva o contexto da influência que pode contaminar o questionamento.

Para os autores (GUBA; LINCOLN, 1989), na crença construtivista a ontologia é relativista, portanto existem múltiplas realidades construídas socialmente, não governadas por qualquer lei natural. A verdade é definida dentro de uma construção em que exista o consenso. A epistemologia é subjetivista monista, ou seja, o investigador e o investigado estão interligados de forma que os achados na investigação são criações dentro do processo. A metodologia é hermenêutica, pois, envolve uma continuidade, interação dialética, análise crítica e re-análise.

A QUARTA GERAÇÃO EM QUESTÃO

Guba e Lincoln desenvolveram conceitos e propuseram metodologias baseados na análise do que chamaram de gerações, e assim, estabeleceram um marco sobre o modo de perceber a avaliação em uma linha de tempo, ao tempo que permitiram, através da alternativa da Avaliação Construtivista Responsiva, possibilidades outras de pensar e fazer avaliação. Contudo, o livro que representa esse marco, *Fourth generation evaluation*, ao apresentar a proposta de uma quarta geração a partir da análise das três primeiras, carece de relatos e pesquisa que ilustrem e validem a proposta, deixando ao leitor a responsabilidade de testar essa nova perspectiva. O que de fato pode ter acontecido, ao considerar a importância do livro desde 1989.

Após 20 anos, contudo, pode-se, a partir de novos paradigmas ou paradigmas clássicos mais relevantes para o momento atual, discutir algumas lacunas reconhecidas na quarta geração. Possibilitando, assim, a atualização e o avanço da perspectiva inaugurada pelos autores em 1989. Dessa maneira, são reconhecidas diversas possíveis lacunas sobre as quatro primeiras gerações; destacamos neste ensaio duas, a saber: a insuficiência do próprio conceito de gerações; a quarta geração, que incorpora a negociação, não garante a sustentabilidade dos resultados.

AS GERAÇÕES SÃO DIMENSÕES

O conceito de avaliação, que inclui tanto o significado quanto o campo de aplicação, é uma construção eminentemente social e histórica, que nasce e, gradativamente, à medida que a humanidade se transforma, e à medida que as relações sociais se modificam se modifica também.

Enquanto campo sistemático de conhecimentos, a avaliação emerge nos primeiros anos do século XX, e vai adquirindo diferentes conformações ao longo deste último século. Guba e Lincoln (1989) denominaram de “gerações” cada uma das quatro grandes formulações conceituais que se sucederam neste período, ou seja, avaliação como medida, avaliação como verificação de objetivos, avaliação como julgamento e avaliação como negociação. Estas concepções se sucederiam da mesma forma que se sucederam as quatro gerações (cerca de 25 anos cada) de intelectuais (avaliadores, educadores, pesquisadores, etc.) que as conceberam.

Há um claro equívoco na escolha terminológica, aqui suscitada, devido à opção dos conhecidos autores, e com obra largamente disseminada na área, pela palavra “geração” para indicar o desenvolvimento do conceito de avaliação, mas que significa e indica uma sucessão de conceitos independentes, e não necessariamente uma transformação conceitual historicamente informada, na qual uma fase conceitual contribui para a formação da fase conceitual posterior.

Sem dúvida, o caso é de transformação conceitual, cada fase ampliando o significado dado na fase anterior, indicando ao mesmo tempo manutenção, dada pela absorção do significado até então dominante, e transformação, pela introdução de novo elemento simbólico na formação do conceito de avaliação. A ideia de verificar alcance de objetivos não nega, mas absorve a ideia de mensuração, a ideia de julgamento de glute e incorporar a de medida e de alcance de objetivos, e ideia de avaliação como negociação não pode prescindir de mensuração, de verificação de objetivos e de julgamento de valores.

Por esse motivo poder-se-ia falar em **dimensões** da avaliação, que correspondem a elementos constitutivos da ideia contemporânea de avaliação, e que foram reconhecidas paulatinamente, estando cada dimensão relacionada a um momento histórico.

Assim, não seria mais adequado falarmos nas quatro dimensões da avaliação (medida, objetivo, julgamento e negociação) do que em gerações?

Esta re-significação sociohistórica do conceito de avaliação, que ocorre com muitos conceitos transversais, é usual, importante, e, em nossa opinião, está prestes a ocorrer novamente em avaliação: a demanda crescente dos atores dos processos avaliados efetivamente utilizarem a avaliação para a melhoria do processo parece indicar que uma nova dimensão está prestes a emergir.

PARADIGMA DA SUSTENTABILIDADE

Como foi observado, Guba e Lincoln propõem uma ontologia, epistemologia e metodologia baseados no paradigma construtivista, pois, só assim a inclusão dos interessados é possível. Entretanto, se verificada a necessidade de avançar a definição para a sustentabilidade dos resultados, deve-se inaugurar nesse um novo paradigma e conceito de avaliação. Assim, pretende-se repensar os elementos constitutivos do paradigma e conceito de avaliação, para então atualizá-los.

UM NOVO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Avaliar é o diagnóstico para a tomada de decisão com vistas na melhoria do processo. Dessa maneira, o novo conceito inclui todas as outras dimensões da avaliação, porém, estende a ação avaliativa para depois da tomada de decisão, ou seja, para depois daquilo que hoje são considerados os resultados da avaliação. Portanto, inclui radicalmente um novo modo de pensar os valores dos interessados, ou seja, os resultados da avaliação deverão ser observados após a própria avaliação, portanto, a ação durante a avaliação não pode ser incólume de seus resultados finais nos tantos outros interessados, por exemplo, meio ambiente, comunidade, sociedade.

A inclusão de um novo elemento conceitual permite pensar, inicialmente, se não está inaugurando uma quinta dimensão. Portanto, trata-se da avaliação como um compromisso com a sustentabilidade, que pode ser assim descrito

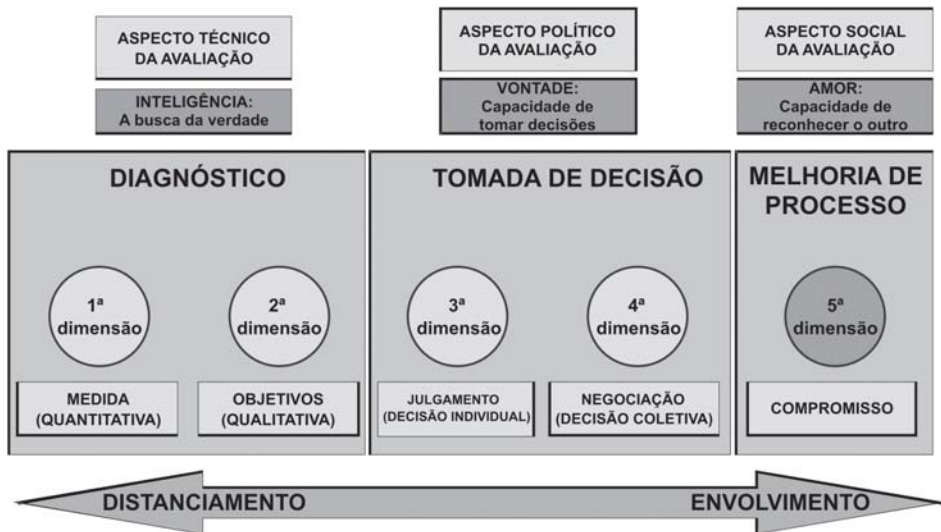


Figura 2: Mapa conceitual das cinco dimensões

Fonte: Elaboração dos autores

O que pode ser inferido é que enquanto as primeiras dimensões da avaliação eram isoladas, individuais, descontextualizadas, distantes, a partir da quarta existe uma clara aproximação dos interessados.

ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DO NOVO PARADIGMA

O paradigma construtivista baseou-se na ontologia relativista, a epistemologia subjetivista monista e na metodologia hermenêutica. Para o paradigma da sustentabilidade, propõe-se compreender diferentemente esses elementos, assim descritos no quadro a seguir:

Crença convencional	Crença construtivista	Crença na sustentabilidade
Ontologia realista: existe apenas uma simples realidade, independente dos interesses do observador. Opera de acordo com as leis naturais imutáveis (causa e efeito).	Ontologia relativista: existem múltiplas realidades construídas socialmente, não governadas por qualquer lei natural. A verdade é definida dentro de uma construção em que exista o consenso.	Ontologia ecológica: existem múltiplas realidades. Realidades construídas socialmente, e realidades não observadas. Os significados e conceitos são estabelecidos a partir de uma construção que reconhece homem e mundo observado e complexo em suas redes de relações.
Epistemologia objetivista dualista: assegura que é possível para o observador exteriorizar o fenômeno estudado, mantendo a distância adequada e excluindo qualquer consideração de valor que possa influenciá-lo.	Epistemologia subjetivista monista: o investigador e o investigado estão interligados de forma que os achados na investigação são criações dentro do processo.	Epistemologia da complexidade: não existe um investigador e um investigado, mas, tão somente, a avaliação que acontece através do paradigma da complexidade, em que atores investigam realidades por eles construídas. Indivíduo e mundo estão interligados em redes muitas vezes não claras.
Metodologia intervencionista: priva o contexto da influência que pode contaminar o questionamento.	Metodologia hermenêutica: envolve uma continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise.	Metodologia da sustentabilidade: envolve uma continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise, e por fim, o compromisso com o resultado.

Quadro 1: Ontologia, epistemologia e metodologia do novo paradigma

Fonte: Elaboração dos autores

ONTOLOGIA ECOLÓGICA

Para Guba e Lincoln, existem múltiplas realidades e essas são construídas socialmente. Para o novo paradigma da sustentabilidade, o ser é social, mas complexo. O ser é complexo porque não é limitado pelas construções, ou seja, ultrapassa a soleira da significação social e aceita o não construído como possível. De forma que todos os vínculos, homem e mundo, devem ser compreendidos como interessados, ou seja, uma rede da vida, tomando emprestado o conceito de Fritjof Capra (1996).

A ontologia ecológica renova o compromisso do avaliador, que na quarta dimensão era a responsabilidade com o processo, para uma responsabilidade mais ampla espacialmente, a rede de vínculos no presente, e temporalmente, a rede de vínculos após a avaliação em si.

Se o avaliador original da primeira dimensão de Guba e Lincoln tem seu papel convertido de técnico para especialista em análise de dados qualitativos (sem perder o conhecimento sobre os métodos quantitativos), na quinta dimensão o avaliador é crítico em sua análise. A análise crítica incorpora o avaliador não apenas no processo de construção, mas, principalmente, no resultado e sustentabilidade dos ganhos.

Na segunda dimensão, o papel do avaliador é convertido de descritor dos objetivos para um historiador. Para Guba e Lincoln, o papel original visava detalhar o atendimento ou não de um objetivo, e na quarta geração o papel de descritor buscava compreender de modo mais completo e complexo o avaliado em um contexto maior. (GUBA; LINCOLN, 1989) O avaliador da quinta dimensão reconhece que a complexidade nasce nele mesmo, e todo contexto analisado é parte de seu próprio paradigma complexo.

Se na terceira dimensão o avaliador tem o papel de julgador e essa perspectiva muda na quarta dimensão para mediador que promove o consenso, na quinta dimensão o avaliador debate a decisão que o afetará. Uma metáfora que pode promover clareza é a da tribo, em que se uma decisão precisa ser tomada, a tribo é convocada para juntos debaterem as tantas possibilidades e juntos chegarem a uma resposta que bem ou mal é compromissada por todos. Contudo, talvez nessa metáfora o mais relevante seja aprender com o pensamento

tribal que tudo que fizermos hoje, faremos para nós mesmos ou para aqueles caros a nós. O avaliador da quinta dimensão avança para além do papel de mero descobridor, para além do papel de formador de realidades. O avaliador da quinta dimensão é um construtor implicado. O construtor implicado é aquele que constrói a própria casa onde irá morar.

O avaliador da quinta dimensão avança para além do papel de controlador, para além do papel de colaborador. O avaliador da quinta dimensão é envolvido. Seu papel antes político, agora é envolvido pela *pólis*, tornando-o cidadão responsável.

O avaliador da quinta dimensão avança para além do papel de investigador, para além do papel de aprendiz e professor. O avaliador da quinta dimensão é transformador-transformado da e pela realidade. Um conceito amplamente discutido por Paulo Freire, o indivíduo centrado na pedagogia da liberdade se reconhece como aquele que transforma o mundo e é, assim, transformado por ele. O mundo mediatiza as relações do indivíduo que se encontra no papel daquele que ensina junto ao indivíduo que aprende. Na pedagogia libertadora de Freire não existe hierarquia entre esses indivíduos na construção do conhecimento, pois, a rigor, o conhecimento é sempre construído em relação. Portanto, aquele que pretende transformar, se percebe no fim, transformado pela própria construção. O avaliador da quinta dimensão é envolvido pela construção conjunta e é transformado por ela.

Finalmente, o avaliador da quinta dimensão avança para além do papel de observador passivo, para além do papel de agente da mudança. O avaliador da quinta dimensão é um ator êmico. Sua atuação não termina depois de uma fronteira, após um tempo determinado. A cena do ator êmico inclui o sujeito na mudança na decisão, responsabilizando-o. Dessa forma, o imperativo de Guba e Lincoln sobre o quanto um sujeito é responsável pela avaliação quando essa é negociada, ganha uma nova perspectiva: o sujeito é responsável pelos resultados (eficácia), mas também pela sustentabilidade desses resultados (efetividade).

EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Como já foi explicado acima, o conhecimento nesse novo paradigma é entendido como complexo, ou seja, realidades são construídas dentro da relação indivíduo/mundo, que estão interligados em redes muitas vezes não claras.

METODOLOGIA DA SUSTENTABILIDADE

É a metodologia da continuidade, interação dialética, análise crítica e reanálise, e por fim, o compromisso com o resultado. Não sendo objetivo do presente texto construir a metodologia, mas, tão somente, apresentar que a lacuna reconhecida nas quatro primeiras dimensões podem ser preenchidas com modelos mais modernos, baseados no paradigma da sustentabilidade.

UM BREVE EXEMPLO DA EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA

Inicialmente, o presente texto justifica-se inteiramente ao dialogar com argumentos e paradigmas prévios, que apesar de sua excelência, ainda assim possibilitam o debate. Contudo, são apenas justificativas teóricas. Seria possível buscar justificativas empíricas para discutir um novo paradigma? Talvez a resposta mais precisa venha do próprio campo empírico. A seguir, um exemplo de avaliação, nesse caso, em educação, e como são percebidas as avaliações atuais nesse campo. O exemplo seguinte vem de pesquisas feitas sobre avaliações como SAEB, ENEM e o provão, e revelam duas condições amplamente discutidas no hodierno texto: a avaliação termina quando do término de suas atividades, e por isso, a avaliação não promove a melhoria do processo.

Avaliação / Autor	Argumento
SAEB, ENEM, ENC (Provão) / Carlini e Vieira (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - O perfil restritivo do instrumento, que não contempla a diversidade regional e cultural; - A metodologia utilizada para obtenção e para a divulgação dos resultados; - As características do processo, que consideram pouco debatido; - O aspecto utilitário dos resultados, compatível com as ações de propaganda institucionais; - A dissociação entre os resultados divulgados e as características da realidade; - Os resultados dos exames raramente chegam às mãos dos professores
SAEB, ENEM, ENC (Provão) / Crepaldi dos Santos, Galindo (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo de especialistas do MEC impõe seu modo de ver uma Instituição Superior de Ensino e Pesquisa; - Mecanismo de controle e instrumento de seletividade; - Desresponsabilização do poder público em relação à educação, como parte das políticas privatistas; - A aplicação do ENC deveria ser mudada para atender à regionalização; - Inadequada por não respeitar as diferenças regionais; - Inadequada por não avaliar com coerência a verdadeira aprendizagem dos alunos; - Isolada, deveria estar agregada a um projeto maior de avaliação; - Desaconselhável, pois o produto nem sempre representa o processo; - Contrassenso à concepção de avaliação que entendemos, só avalia produto no final de um ciclo e com um único instrumento; - Não há preparo da sociedade, busca experiência estrangeira sem adequar à nossa realidade, não leva em consideração as desigualdades existentes entre outros países; - Uniformizam realidades diferentes e basicamente predeterminam os resultados; - A qualidade do ensino não pode ser avaliada pelos indicadores que o governo busca nas Instituições; - Não produz elementos para a formulação de políticas educacionais; - Sem relação com formação profissional; - Apenas satisfazem a burocracia e os organismos internacionais; - Insuficiente para avaliar a competência latente do aluno; - Insuficiente para aferir a aprendizagem; - Não aceito provas de múltipla escolha, inibem a criatividade, as dissertativas não são suficientes para avaliar o potencial de cada aluno; - Avaliação insuficiente, parcial e conservadora; - Avaliação imposta; - Exame parcial não levando em consideração as diferenças entre períodos e cursos

Avaliação / Autor	Argumento
SAEB, ENEM, ENC (Provão) / Covic, Tavares e Machado (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados são obscuros, pouco divulgados. Os professores estão distantes da formulação das questões. A avaliação utilizada, não reconhece a diversidade existente, bem como a fragilidade estabelecida nas escolas em todos os sentidos; - Os professores: nem ao menos sabem oficialmente dos resultados. Se os obtém, é pelos meios de comunicação ou por amostragem; percebem que a culpa recai sobre os alunos, pois já vêm despreparados em anos anteriores; não revelam a aprendizagem expressa pelos alunos em sala de aula; comparam escola pública com escola privada; não resolvem problemas do cotidiano escolar; - A regionalização é um fator importante no processo de avaliação. A igualdade de condições na qual este instrumento é aplicado não configuram uma avaliação real; - Praticamente, não ocorreram mudanças em minhas práticas em função das avaliações, entretanto as instituições correm atrás de revisar conteúdos, quando se aproximavam as provas

Quadro 2: Cadastro de argumentos desfavoráveis às avaliações educacionais
Fonte: Baseado em Carlini e Vieira (2005)

O debate sobre cada argumento acima descrito não é novo ou desconhecido. Não são poucos os fóruns de discussão nacionais, latino-americanos, e mesmo mundiais, que propiciam um amplo debate sobre os resultados das avaliações em educação e os planos para mitigá-los ou dirimi-los. Todavia, os argumentos não mudaram. Conforme argumenta Carlini e Vieira (2005, p. 18):

Quando definem os exames como instrumentos de avaliação do sistema educacional, implementados por força das políticas públicas, vários professores, nos três níveis de ensino, o fazem tanto na perspectiva de controle, de aferição dos resultados, como na medida, de investigação da qualidade. Nesta direção, Ristoff (2002) sinaliza a existência de duas lógicas de avaliação: a primeira, a lógica da autonomia, do processo, da construção, do respeito às diferenças, da avaliação formativa; a segunda, a lógica do mercado, do conformismo, da uniformidade, do utilitarismo, do produtivismo, da avaliação somativa. Para Almeida

Júnior (2002, p. 168), dependendo da perspectiva escolhida, a avaliação pode ser um instrumento de emancipação e/ou regulação; essa é uma das suas complexidades.

CONCLUSÃO

Vive-se, atualmente, um mundo veloz, dinâmico; o conhecimento nunca esteve tão disponível, as fronteiras tão porosas, a ciência tão autoquestionadora. Na matemática, o ponto cedeu lugar à reta, a reta ao volume, o volume a outras dimensões. Percebe-se o quanto a realidade não linear fora linearizada. O quanto a natureza fora linearizada. E a natureza humana cada vez mais é compreendida de forma complexa. Esse mundo das redes virtuais promove (ou promete) a abertura para o entendimento da própria vida como redes reais.

Avaliar, historicamente, posiciona-se como o meio de medir o mundo, medir o quanto os objetivos são compreendidos, também como meio de julgar o mundo, individual e coletivamente. Mas o mundo atual requer não apenas um resultado, uma diagnose, uma decisão, mas um compromisso efetivo com seus resultados e que esses sejam sustentáveis.

O presente texto, que iniciou com um breve histórico das quatro gerações de Guba e Lincoln, passou a discutir algumas lacunas dessas gerações, inclusive o próprio termo geração, que fora substituído por dimensões, e por fim, apresentaram de forma resumida alguns vislumbres de possibilidades de preencher tais lacunas, deixa uma questão sem ser respondida, por enquanto: é possível avançar para uma nova dimensão, sendo esta baseada no compromisso, no envolvimento? Possivelmente, Guba e Lincoln ao propor a quarta geração em 1989, devem ter se perguntado o mesmo. Guba e Lincoln descreveram o paradigma, a metodologia, apresentaram argumentos suficientes, mas, por fim, a quarta geração foi entregue ao mundo como possibilidade. A quinta dimensão, em suas primeiras linhas, nasce com a séria e legítima preocupação de convencer interessados de que apenas através da sustentabilidade é que a própria avaliação torna-se possível.

REFERÊNCIAS

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Análise crítica: das políticas públicas de avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARLINI, Alda Luiza; VIEIRA, Maria Celina Teixeira. SAEB, ENEM, ENC (Provão) por que foram criados? que pensar de seus resultados? In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Análise crítica das políticas públicas de avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, c1989.

AVALIANDO POR COMPETÊNCIA: mas afinal o que é competência?

*Aline Maria Peixoto Lima
Ana Cristina Oliver Santos
Eliana Bárbara Guimarães da Cruz*

INTRODUÇÃO

Conforme Witter (1996, 1999 apud BARIANI, et al., 2004; OLIVEIRA, et al., 2006), a avaliação da qualidade da produção científica de uma área visa à sua expansão. Assim, pode-se dizer que, analisando a produção científica em avaliação por competência, será possível contribuir para a compreensão deste campo de pesquisa, bem como para o seu desenvolvimento e aplicação.

O tema avaliação, de uma maneira geral, vem crescendo nas últimas décadas em seus diversos modos de aceção, como medida, como descritor de objetivos, como meio para o julgamento, para a tomada de decisão, para a melhoria contínua de processos, produtos, programas, pessoas. De forma que, também, cresce a reflexão sobre o tema. Gestores, pesquisadores, professores e educandos, mais e mais têm se valido da reflexão sobre o que é a avaliação, seus modelos, ferramentas, modos de análise.

A avaliação é uma forma básica do comportamento humano, utilizada no cotidiano de maneira intuitiva e informal. Entretanto, a avaliação formal data de 2000 a.C., quando as autoridades chinesas já aplicavam provas para avaliação de desempenho de funcionários do setor público. Sócrates utilizava avaliações verbais como parte do processo de aprendizado. Por volta do ano de 1950, após a recessão que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, os programas cresceram em termos de alcance e escala, tornando necessárias as avaliações constantes. (WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004)

É possível identificar, ao longo dos últimos 100 anos, quatro gerações da avaliação, que, de acordo com Guba e Lincoln (1989), correspondem a diversas perspectivas, abordagens, significados e conceituações.

A primeira geração conhecida como geração da medida, corresponde ao período em que os testes eram determinantes para avaliar o sistema educativo e as funções da avaliação eram a classificação, seleção e certificação. Na segunda geração, a avaliação avança na medição e vai um pouco mais longe ao avaliar o alcance de objetivos preestabelecidos. A terceira geração é aquela que associa a avaliação ao juízo de valor e nasce da tentativa de superar as falhas da geração anterior. Nesta época faz-se a distinção entre avaliação formativa (melhoria do processo) e somativa (prestação de contas). A quarta geração, proposta por Guba e Lincoln (1989), é da avaliação negociada, onde os parâmetros são determinados de modo negociado e interativo com os participantes do processo. Há pouca unanimidade sobre o que seria o objetivo da avaliação. Tem sido dito por alguns estudiosos que o objetivo básico da avaliação é produzir julgamento de valor do que está sendo avaliado. Scriven (1967 apud WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004) foi um dos pioneiros a esboçar o objetivo da avaliação formal, a partir do conceito de que a avaliação desempenha muitos papéis, porém, tem uma única meta: determinar o valor ou mérito de qualquer coisa que esteja sendo avaliada. Talmage (1982 apud WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004) ressalta que três objetivos parecem os mais recorrentes nas avaliações: a) fazer julgamento de valor de um programa; b) auxiliar no processo de tomada de decisões e definir suas políticas; c) assumir uma função política.

Além dos diversos modelos de utilização, a avaliação se presta a várias aplicações em muitas áreas da atuação humana. Entre essas áreas, podemos citar a área da educação, com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de currículos, de instituições educacionais, sistemas de educação, programas educacionais, dentre outras.

Na área industrial e comercial, podemos mencionar a avaliação de produtos e serviços que muitas vezes levam a certificações como as normas da *International Organization for Standardization* (ISO). Na área da saúde, a avaliação também se presta a outras certificações de padronização, visando a excelência em serviços. Na área de recursos humanos, temos a avaliação por competências e as avaliações de funcionários. No terceiro setor e no setor público é cada vez mais necessária a avaliação dos programas para o encaminhamento correto dos recursos.

Scriven (1991 apud WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004) resalta a importância do tema em termos pragmáticos, tomando como exemplo, produtos e serviços de má qualidade que custam vidas e saúde; em termos éticos, a avaliação dirige energia para onde ela é mais necessária; em termos intelectuais, refina os instrumentos mentais e em termos pessoais proporciona a única base de autoestima justificada. Por estes motivos, a avaliação tem sido usada como instrumento de realização de metas das empresas, órgãos do governo em nível local, nacional e internacional.

Assim, para compreender avaliação por competência, faz-se necessário discutir inicialmente, o que significa competência, uma vez que este campo do conhecimento é interdisciplinar.

A interdisciplinaridade constitui-se no uso dos “[...] conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.” (BRASIL. Ministério da Educação apud DELUIZ, 2001, p. 6)

Para Almeida, Souza e Pino (2007, p. 2), “[...] a definição é entendida como um enunciado que descreve uma noção e que permite diferenciá-la das outras noções no interior de um sistema nocional.”

A relevância deste trabalho está no uso frequente do termo competência nem sempre com ‘uma definição única e consensual’. (ALEXIM, 2001) Talvez, em consequência disso, a forma de identificação de competências nas avaliações para fins de certificação profissional e/ou ocupacional, na gestão de pessoas e nos processos educacionais também se torna complicada e controversa.

Dias (2008, p. 10) e outros autores ratificam esta percepção da complexidade do termo competência quando relacionam os vários campos de aplicação dentro da área organizacional: “[...] economia e estratégia (CORIAT; WEINSTEIN, 1995; TEECE, et al., 1997), da educação (PERRENOUD, 1999), da sociologia do trabalho (HIRATA, 1994; ROPÉ; TANGUY, 1997), do direito (FERREIRA FILHO, 1997) [...]”.

METODOLOGIA

Este trabalho constituiu-se de uma investigação documental de caráter exploratório, utilizando o método do estudo de caso para levantar o conceito de competência, pesquisar a origem do termo, identificar os pontos comuns nas abordagens, bem como a forma ou modelo de verificação do desenvolvimento das competências.

O estudo foi desenvolvido em três etapas, a saber: investigação documental, leitura e compilação dos dados em ficha de análise e, por fim, análise dos dados coletados.

A investigação documental foi realizada em artigos do *Boletim Técnico do SENAC*, dos anos de 2000 até 2008. O critério para a escolha deste periódico foi a sua importância numa área interdisciplinar que é a educação profissional, pois eles versam sobre educação e atuação profissional ou ambos. São publicados em formato eletrônico no site da instituição, o que garante facilidade de acesso e pesquisa.

A amostra constituiu-se de 23 artigos que abordam o tema competência tanto aplicado à educação como no exercício profissional, no período selecionado. O critério de seleção dos artigos foi ter a palavra competência: no título, em seguida nas palavras-chave. Foram excluídos dois artigos pelo fato de não trazerem nenhum conceito sobre competência, totalizando 21 artigos.

A etapa seguinte à seleção dos artigos foi a leitura e compilação dos dados relevantes em uma ficha de análise adaptada, conforme quadro a seguir:

INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	
PALAVRAS-CHAVE	
OBJETIVOS	
ORIGEM DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA	
CONCEITO DE COMPETÊNCIA	
AValiação POR COMPETÊNCIA	
REFERÊNCIAS	
CONCLUSÃO	

Quadro 1: Ficha de Análise.

Fonte: Adaptado de Bariani et al. (2004, p.19)

Após o preenchimento das fichas, foi realizada a análise, descrição e interpretação dos dados coletados. Esta etapa objetivou a formulação de conclusões sobre o problema pesquisado, articulando-o com o referencial teórico. Em seguida, foi feita a análise ou descrição ou interpretação dos dados coletados que objetivou a formulação de conclusões sobre o problema de pesquisa, articulando-o com o referencial teórico.

Conforme Dencker e Viá (2001, p. 176): “A interpretação é a busca do sentido mais amplo dos resultados da pesquisa. Ela tem que estabelecer uma continuidade, ligando resultados de diferentes estudos e levando ao estabelecimento de conceitos explicativos.”

Gomes (apud MINAYO, 1994, p. 69) aponta três finalidades para esta fase do estudo: entendimento dos dados coletados; ratificação ou não das hipóteses e/ou resposta às questões orientadoras; expansão do conhecimento sobre o objeto. No caso desta pesquisa, verificou-se, especificamente, a primeira e última finalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a origem do termo competência, de forma geral, os autores apontam a origem organizacional do termo, o qual estimulou novas abordagens educacionais. Estas abordagens visaram adaptar o processo educacional às exigências do mundo do trabalho. Arruda (2000) relata que esta palavra tem origem primeva nos estudos econômicos sobre desemprego antes de ser incluído nas empresas.

Um fato interessante é que a maioria dos artigos analisados refere-se à pesquisa teórica, apenas 9% (02) da amostra selecionada se originaram de pesquisa empírica. O que pode suscitar trabalhos desta natureza.

Hipólito (2001 apud ROGGERO, 2003, p. 6) explicita que:

O modelo de gestão de pessoas está diretamente ligado ao conceito de competência, o qual, [...] surgiu na área de treinamento e desenvolvimento da administração de empresas, associado, num primeiro momento, ao mapeamento de determinadas características dos indivíduos (conhecimentos, habilidades e atitudes) que, estando presentes, produziam desempenho superior na execução de determinado trabalho.

Segundo Lopes (2001, p. 3), o conceito de competência foi extraído e adaptado do mundo organizacional. Sua introdução na área educacional foi feita da seguinte forma:

Inicialmente, o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas do ensino. Nessa linha, o conceito de objetivos comportamentais foi substituído pela idéia de competência. Tal qual os objetivos comportamentais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente contro-

láveis. O objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura.

Novicki (2007, p. 19) fornece mais esclarecimentos:

A disseminação da noção de competências na educação escolar é o resultado de um “contágio” do mundo do trabalho. A escola tem sido cobrada em termos de eficácia e o desenvolvimento de competências passa a ser a meta de formação dos indivíduos. A matriz teórica que fundamenta o modelo de competências, no Brasil, segue as reflexões do educador francês Philippe Perrenoud [...]

Competência também aparece associada a atributos ou características das pessoas. Assim, Machado (2006) argumenta que atribuir competência a objetos trata-se de metáfora.

Esta faceta parece incoerente com a sua etimologia que vem do latim ‘conseguir junto aos outros’. Ou seja, desenvolver algo em grupo, pois há busca, pedido direcionado à outra pessoa. Quando se diz que a competência é individual, quer dizer pessoal, assumindo o caráter da pessoalidade, é inerente à pessoa. Cabe a indagação sobre a redundância ou não da expressão ‘competência para trabalhar em grupo’.

Lopes (2001) identifica que este termo pode ser encontrado nas abordagens social, linguística, cognitiva e cultural.

Por outro lado, Ramos (2001, p. 4) relata que na educação se defende o uso da palavra competência pela possibilidade de interseção entre ‘trabalho e formação’, de “[...] um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas.” Nas organizações, o termo qualificação cede lugar ao de competência.

Assim sendo, competência precisa ser entendida como mensurável, pois de outra forma não se poderia avaliar, nem certificar.

Hirata (1996 apud ARRUDA, 2000) aponta competência como sinônima de empregabilidade no idioma francês. Para Alexim (2001), esta correlação tem sido questionada por “[...] uma possível suposição implícita de atribuir aos próprios trabalhadores a culpa pelo eventual desemprego.”

Ramos (2001) destaca três correntes para conceituação de competência: condutivista (behaviorismo), construtivista (teoria de equilíbrio de Piaget) e socioeconômica. Depresbiteris (2005) traz três perspectivas com a mesma finalidade: conjunto de tarefas, conjunto de atributos, conjunto estruturado holístico e integrado.

As competências são classificadas em básicas, genéricas e específicas. (ALEXIM, 2003) Araújo (2002, p. 4) as descreve da seguinte forma:

As competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho, como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção.

As competências gerais, comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à idéia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidas tanto pelo ensino médio como pela educação profissional.

As competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional, vedando-se a inclusão de conteúdos e discipli-

nas próprias do ensino médio na educação profissional.

Conhecimentos não são competências. Burnier (2001) e Kuenzer (2002) enfatizam a posição de Perrenoud em determinar que

[...] as competências [...] mobilizam conhecimentos, põem os conhecimentos em relação e em ação, podem-se complementar. Contudo [...] não esclarece que, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes.

Competências não são habilidades. Demo (2008, p. 4) explica: “O conceito de habilidade é mais palatável, [...] porque poderia admitir proximidade maior com perspectivas de formação humana.” Lopes (2001, p. 4) explica que as habilidades resultam de competências desenvolvidas. As ‘ações e operações’ fazem com que as habilidades se aperfeiçoem e se relacionem para ‘uma nova reorganização das competências’. Já Deluiz (2001, p. 5) alerta para consequências desta ‘confusão conceitual’:

Se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências. A identificação das competências, das habilidades e das bases tecnológicas, feita de forma separada, fragmentada, nas matrizes de referência das áreas profissionais, converte-se, portanto, em uma incoerência teórico-metodológica.

Competência não é qualificação. Arruda (2000, p. 7) compara: “[...] a qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário, às tarefas, a COMPETÊNCIA remete à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão.”

Competência pode ser coletiva. Deluiz (2001, p. 5-6) denuncia:

Por fim, no que se refere ao enfoque conceitual de competências adotado pelo MEC, ressalta-se que este está referenciado aos atributos individuais dos trabalhadores, numa perspectiva subjetivista e cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais.

Competência aparece descrita pelos autores dos artigos como capacidade, ação, realização, movimento, velocidade, característica, dispositivos, atributos, pressupostos, mecanismos, domínio, processo, relacionamento, iniciativa, potencial, noção, operações mentais, saber-fazer, saber-tácito, tomada-de-responsabilidade, conjunto de esquemas mentais. Ou seja, várias palavras-chave fazem, podem e devem integrar o conceito de competência.

Foram encontrados vinte e um conceitos sobre o termo competência. Analisando a frequência das expressões encontradas nestes conceitos identificou-se: seis ocorrências contendo os termos capacidade de agir, atuar e/ou fazer, três ocorrências com os verbos saber e saber-fazer invocando a mobilização de recursos cognitivos. Apenas três definem competência como capacidade ou aptidões de uma pessoa. Além destes, nove autores definem competências associando capacidade de atuar com a mobilização de recursos cognitivos (conhecimentos).

Pode-se deduzir então que a ação se coloca de maneira enfática (mais de 70% das definições encontradas) na grande maioria dos conceitos encontrados, no total de quinze dos conceitos pesquisados.

Uma conceituação importante a se considerar é a de Perrenoud (apud NOVICKI 2007, p. 19), que define a competência como “[...] a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação e ‘requer’ a sinergia de vários recursos cognitivos entre os quais estão os conhecimentos”. Kuenzer (2002, p. 5), por sua vez, traz outra definição de Perrenoud: “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...]”.

Contudo, Brígido (2001, p. 13) faz a seguinte crítica à conceituação generalista de competência: “Como cada contexto varia com a nacionalidade e a cultura, isso explica a diversidade de interpretações e significados do conceito de competência.” E continua explicando que: “A qualificação estaria ligada aos modelos prescritivos do conhecimento que se adapte ao posto de trabalho, enquanto a competência seria uma proposta mais vinculada aos modelos de trabalhos exigidos.” Isto serve de alerta ao se utilizar do termo competência indistintamente.

Por sua vez, Ramos (2001, p. 7) argumenta que:

Um primeiro conjunto de críticas que poderíamos fazer ao significado da competência pelo aporte da psicologia cognitiva seria interna a sua própria origem. Vimos que a epistemologia piagetiana considera que a atividade do aluno (interna ou externa) é o principal motor da construção do conhecimento. Por esta perspectiva, salienta-se a importância dos métodos ativos que facilitem a ação do aluno – física e mental – sobre a realidade. No entanto, como modelo didático, tem-se chegado, em muitos casos, a um reducionismo *metodologista* ou *ativista*, negligenciando a importância dos conceitos.

Certamente, qualquer mudança na forma de avaliar e identificar competências para qualquer finalidade exigirá, também, uma nova abordagem do conceito do termo competência.

Sobre esta reflexão de criar uma definição, Zarifian (2008, p. 66) apresenta o conceito de competência profissional de Medef como sendo “[...] uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.” Assim, a competência é constatada quando da sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Cabe ao avaliador identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Zarifian (2008) faz, em seguida, uma crítica a este modelo, pois ele não considera as condições de uma produção contemporânea, em

particular, as redes de trabalho, a dimensão coletiva de incorporação dos efeitos da contribuição do trabalho em rede, e a avaliação da organização do trabalho em relação ao seu desempenho econômico.

Outra crítica refere-se ao fato de que o conhecimento é formado no social e o êxito das ações precisa revelar a interdependência entre competência e conhecimento, uma vez que o corpo de saberes sustenta a competência e mantém sua dinâmica de renovação.

Diante disso, Zarifian (2008, p. 66-87) apresenta três propostas de definição para competência. A primeira como “[...] o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.” A segunda “[...] entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.” E a terceira “[...] faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade.”

Segundo o autor, essa formulação do conceito integra várias dimensões e, ainda, abre o espaço para a autonomia do indivíduo. A ideia é que quando a competência é exercida, ela é resultante de uma escolha pessoal, em que se aceita ou aceitou assumir uma situação e ser responsável por ela.

A competência, nesse sentido, pode ser delegada dentro de uma estrutura hierárquica que confia uma responsabilidade a um agente. Este indivíduo pode ou não assumir essa competência. O envolvimento pessoal do indivíduo, enquanto sujeito de suas ações, é essencial e inevitável.

Cabe esclarecer que “[...] a noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Por que limitaríamos as decisões e os problemas, à esfera profissional, ou à vida cotidiana?”. (PERRENOUD, 1999, p. 16) Assim, pode-se dizer que competências são aplicáveis a qualquer campo da atuação humana, não apenas e exclusivamente educação e atividade laboral.

A palavra iniciativa, que vem do verbo iniciar, é uma ação que modifica algo que existe. Nos dias de hoje, torna-se importante o indivíduo que toma iniciativas em face de eventos que excedem, por sua singularidade ou imprevisibilidade, o repertório existente de normas. Tomar iniciativa significa, nessa perspectiva, criar uma resposta adequada para enfrentar com êxito esse evento. Essa criação mobiliza conhecimentos que já existem, sem que a criação deixe de ocorrer. Ou seja, o indivíduo ao entender o evento, consegue articular uma estratégia de ação que lhe é peculiar, mas que excede o repertório existente de normas.

Então, ‘tomar iniciativa’ se reveste de um sentido profundo. Significa que a pessoa não é um robô automático, mas sim que possui capacidades de imaginação, de invenção que lhe permitem abordar o singular e o imprevisto. E estas capacidades o dotam da liberdade de iniciar alguma coisa nova. Quanto maior a probabilidade de ocorrer incidentes, mais essa capacidade será requerida.

Por sua vez, “[...] o termo responsabilidade é oriundo do latim *red spondeo*, que significa, em tradução livre, a capacidade de assumir as conseqüências dos atos ou das omissões, que pressupõe a ocorrência de um ilícito.” (SILVA, Márcio, 2008, p. 24)

É o trabalhador respondendo pelas suas iniciativas e pelas conseqüências delas. A responsabilidade é a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão. Não se trata mais de executar ordens, das quais não se sente responsável; mas de assumir a responsabilidade pela avaliação da situação, pela iniciativa que pode exigir e pelos efeitos do que irá acontecer. A responsabilidade frequentemente está associada aos objetivos de desempenho: prazo, qualidade, confiabilidade, satisfação do cliente.

Já o conceito de situação não é idêntico ao conceito de emprego, uma vez que uma situação comporta simultaneamente: um conjunto de elementos objetivos que são os dados da situação; implicações, que fornecem a orientação das ações potenciais que essa situação pode exigir; a maneira subjetiva que a pessoa tem de apreender a situação, de se situar em relação a ela, de enfrentá-la e determinar suas ações em conseqüência dela.

Por isso, não é possível prescrever o comportamento que o indivíduo deve ter porque o comportamento faz intrinsecamente parte da situação. Da mesma forma que não se pode separar o trabalho da pessoa que o executa, não se pode separar a situação do indivíduo que a enfrenta.

É possível construir referenciais de competências tendo por base categorias de situações. Contudo, essas situações não poderão dar inteiramente conta da dimensão de evento das situações. Isso significa que existe, na competência, uma parte que não será nunca apreensível com antecedência. O que se quer dizer é que o conceito de competência ultrapassará sempre as competências tal como elas poderão ter sido inscritas nos referenciais. Esse descompasso faz parte da dinâmica da lógica, o que faz com que se possa falar de competência-ação.

A última abordagem enfatiza a dinâmica de aprendizagem, que é essencial no procedimento competência. O autor defende que a combinação dessas três abordagens da competência revela a estreita complementaridade em que é possível apreendê-la e mobilizá-la com consciência.

A avaliação de competência é a avaliação do processo que permite o desempenho desejado, por isso não se refere apenas à avaliação do indivíduo que a exerce.

Três variáveis foram determinantes para o surgimento do conceito de competência na gestão organizacional. (ZARIFIAN, 2008, p. 40):

- a) incidente – o imprevisto, o inesperado, o não-programado que acontece no mundo do trabalho e compromete a autorregulação do sistema, obrigando as pessoas a mobilizarem recursos para lidar com desafios dessa natureza;
- b) comunicação – compartilhar objetivos, metas, normas e procedimentos só se torna possível por meio do processo de comunicação;
- c) serviços – o cliente é o grande personagem no mundo do trabalho e torna-se crucial atendê-lo.

O trabalho passa a ser entendido como um prolongamento direto das competências que o indivíduo mobiliza em uma situação profissional cada vez mais mutável, dinâmica e imprevisível. Para entrar nessa nova lógica, o trabalhador precisa entender o processo de trabalho, utilizando o seu pensar ao realizar as suas atividades. O conceito de competência dá clareza à relação entre estratégia, competências organizacionais e competências das pessoas.

Uma vez que Perrenoud (apud NOVICKI, 2007, p. 19) definiu competência como “[...] a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação e ‘requer’ a sinergia de vários recursos cognitivos entre os quais estão os conhecimentos [...]”, convém questionar como se podem avaliar competências sem ser no contexto onde elas são postas em prática. A metodologia de avaliação precisa atentar para o fato de criar ao menos situações similares quando existir a impossibilidade de alcançar o indivíduo dentro do contexto de uso das competências.

Desta forma, a superação e evolução se fazem necessárias. Roggero (2003, p. 8) propõe uma alternativa de criar metodologia contextualizada de identificação de competências:

Nossa abordagem não se presta a propor que o campo educacional se distancie ou desconsidere o mundo do trabalho, nem que seja adequada àquele sem questionamento. Entendemos que o indivíduo deve receber formação profissional para adaptar-se aos requisitos postos pelo mercado de trabalho. Mas também é preciso que seja capaz de realizar isso de maneira crítica, visando à superação das contradições que a mera adaptação produz no que se refere menos ao crescimento econômico e mais ao desenvolvimento. Uma tal perspectiva de formação sugere a revisão do modelo vigente, mas não aceita a implantação de um outro cuja produção conceitual se deu numa outra realidade e momento histórico que pouco ou nada se assemelham aos nossos cenários. É preciso produzir pesquisa empírica e interdisciplinar que

dê conta de diagnosticar as condições nacionais em suas múltiplas faces e nas suas relações com o mundo, e também de propor alternativas de educação geral e de formação profissional afinadas com um projeto de país.

A certificação ocupacional ou profissional, gestão de pessoas ou o processo educacional, tem utilizado a metodologia de avaliação através de ou por competências. É importante que fique esclarecida que a avaliação por competências é uma forma escolhida para atingir o objetivo que se deseja alcançar, é, portanto, uma metodologia. A avaliação através de ou por competências não deve ter um fim em si mesma. Ela só faz sentido tendo um objetivo tais como certificar, gerir ou educar.

Para medir competências são utilizados indicadores. Ducci (1997 apud ALEXIM, 2001, p. 14) explica que como as competências se constituem em “[...] capacidade produtiva de um indivíduo, medida em termos de desempenho real e não meramente pela agregação de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes necessárias, mas não suficientes para um desempenho produtivo em um contexto de trabalho”.

Medir é diferente de desenvolver. Barbosa (2006) traz em seu artigo uma estratégia de desenvolvimento de competências através do método educativo de projetos. Por sinal, é o único autor analisado que não discute o significado do termo competência, nem modelo de avaliação por competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo identificar e analisar o conceito de competência apresentado no periódico *Boletim Técnico do SENAC*, no período de 2000 até 2008. Os resultados desta análise apontam para um conjunto de acertos, que devem ser mantidos, propagados e desenvolvidos, bem como a existência de equívocos na definição de competências que devem ser estudados e aperfeiçoados.

Este artigo corrobora com a posição de Demo (2008) e Harding (1998 apud Demo, 2008) na qual, a discussão do melhor conceito de competência não é válida, pois estas são reconstruções pessoais válidas, porém temporais e restritas ao espaço nos quais foram produzidas. Ao mesmo tempo o esforço empreendido por diversos autores para a conceituação do termo leva a crer que há uma demanda por esta busca.

Em que pese esta investigação ter assumido um conceito de competência de forma mais abrangente, ainda será necessária a sua contextualização em áreas específicas da atuação humana.

Há um interesse das autoras em expandir esta pesquisa a outros periódicos nacionais e internacionais, bem como executar pesquisa empírica para testar, avaliar e certificar o conceito de competência em cada contexto de aplicação e, também, em interação.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, João Carlos. A certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, maio/ago.2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/272/boltec272a.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

_____. Certificação profissional: avanços e entraves dez anos depois. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 41-47, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/323/bts32_3_art3.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2009.

_____; LOPES, Carmen Lúcia Evangelho. A certificação profissional revisitada. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, set./dez.2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/293/boltec293a.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos; SOUZA, Dayse Simon Landim de; PINO, Douglas Henrique Perez. A definição nos dicionários especializados: proposta metodológica. *RI Term - Debate Terminológico*, n. 3, jan/enero 2007. Disponível em: < http://www.riterm.net/revista/n_3/Art_Barcellos_Almeida.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/283/boltec283a.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Qualificação versus competência. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/agosto 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/262/boltec262b.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

BARBOSA, Allan Claudius Queiroz; RODRIGUES, Marco Aurélio. Alternativas metodológicas para a identificação de competências. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 21-29, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/322/bts32_2-artigo2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2009.

BARIANI, Isabel Cristina Dib et al. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 17-27, jun. 2004. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

BRÍGIDO, Raimundo Vossio. Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271a.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

CASTRO, Nivalde José de; ROSENAL, Rubens; ARAÚJO, Viviane. Educação a distância e a construção de competências: desafios na cultura corporativa. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 33-41, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/333/artigo-3.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 5-15, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/342/artigo-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr.2009.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. *Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)*. São Paulo: Futura, 2001.

DEPRESBITERIS, Léa. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

DIAS, Gisele B. et al. Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Teresa Leme; RUAS, Roberto. *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Alberto de Figueiredo; BARBOSA, Eduardo Fernandes; SANTOS, Fernanda Fátima dos. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/302/boltec302d.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, c1989.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30 n.3, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303g.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

- MACHADO, Nílson José. *Sobre a idéia de competência*. 2006. Disponível em: <<http://br.geocities.com/filoczar/sic.doc>>. Acesso em: 18 abr. 2009.
- MASSON, Máximo Augusto Campos; SARAIVA, Suzana Barros Corrêa. Competências, qualificação e avaliação: observações sobre práticas pedagógicas e educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/292/boltec292e.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Quantitativo e qualitativo em indicadores de saúde: revendo conceitos. In: COSTA, Maria Fernanda Lima e; SOUZA, Rômulo Paes de (Org.). *Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia*. Belo Horizonte: Coopmed, 1994.
- NOVICKI, Victor. Competências socioambientais: pesquisa, ensino, práxis. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 19-31, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/333/artigo-2.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2009.
- OLIVEIRA, Katya Luciane et al. Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 2, p. 283-292, dez. 2006. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 17 abr. 2009.
- PARENTE, Cristina. Formar e gerir competências: o caso de empresas multinacionais do sector metalomecânico em Portugal. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/341/artigo-2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2009.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio: Revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 6 abr. 2009.
- PLANTAMURA, Vitangelo. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282b.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

ROGGERO, Rosemary. Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as Práticas Pedagógicas na Formação Profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, set./ dez. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/293/boltec293b.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

SILVA, Márcio Evangelista Ferreira da. A responsabilidade do estado por omissão na educação ambiental. *Atena: Revista Jurídica do Curso de Ciências Jurídicas do IESB*, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www.iesb.br/ModuloOnline/Atena/arquivos_upload/Marcio_Evangelista_Artigo_Ambiental.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SILVA, Mariléia Maria da. Formar para o mercado de trabalho: a retórica da competência e competitividade nos cursos de graduação. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 45-55, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/342/artigo-4.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2008.

A AVALIAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Annelay Peneluc da Rocha

Lanara Guimarães de Souza

INTRODUÇÃO

A humanidade tem presenciado nessa transição do século XX para o século XXI, transformações econômicas, políticas e sociais que afetam profundamente a sociedade e que são reais e determinantes: a globalização e o advento da sociedade do conhecimento. Educar em tempos de globalização nos leva a refletir sobre padrões mundiais de conhecimento e nações cada vez mais interdependentes, ao mesmo tempo em que estamos saindo da sociedade de produção puramente industrial, para uma voltada à produção intelectual com o uso intensivo de tecnologias inteligentes.

Essa mudança de paradigma para a educação em todos os níveis exige preparar a população para uma aprendizagem constante e autônoma onde as inter-relações, a criatividade, a iniciativa e a capacidade de adaptação são fundamentais para que possam intervir e criar novos ambientes.

Pautadas nesse novo paradigma é que a pesquisa que realizamos tem a avaliação como foco central de nossos estudos dentro de uma teia relacional que exige o aprofundamento de conceitos-chaves como: formação de professores e Educação a Distância (EAD).

No Brasil, a educação a distância encontra-se sobre enorme efervescência, com diversas políticas do governo federal voltadas para a implementação de projetos nesta modalidade educativa com foco prioritário para a formação de professores.

Também, de acordo com informações da Secretaria de Educação (SEED) a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC),

divulgadas em seu clipping, apenas 30% dos municípios dispõem de Ensino Superior e a maior parte das 2.300 Instituições de Ensino Superior (IES) está situada apenas nas grandes capitais e no litoral. Entre a população com 18 a 24 anos, só 10,9% estão matriculados no Ensino Superior (na Argentina, esse percentual é de 47%. No Chile, é de 20,6%). O Plano Nacional de Educação, de 2001, apontou como meta, estender o atendimento na graduação superior a 30% dos jovens entre 18 e 24 anos até o ano de 2011 e, além disso, que todos os professores da educação básica tenham nível superior completo. Nesse contexto, surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como uma das alternativas para a expansão da Educação Universitária e consolidação do ensino a distância no país; que certamente vai apostar na formação dos professores por meio desta modalidade de ensino.

A UAB é o nome dado ao projeto criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema deverá ser formado por instituições públicas de ensino superior, as quais levarão o ensino superior público aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos.

De acordo com a proposta da UAB, o currículo dos cursos de formação de professores é de total responsabilidades das IES; portanto, a avaliação da aprendizagem é compreendida no âmbito de cada Universidade, na sua perspectiva de formação e de contexto sociocultural. Mas a filosofia do programa aponta para a necessidade de uma formação participativa, onde a avaliação da aprendizagem seja entendida como um momento privilegiado de aprendizagem.

Levando-se em conta que a EAD é uma modalidade de ensino diferente do presencial, seus materiais, recursos didáticos e os instrumentos de avaliação deveriam ser adequados e específicos. Partindo desse pressuposto, questionamos: como têm se caracterizado os instrumentos de avaliação utilizados em EAD nos cursos de formação de professores? Como os alunos compreendem e vivenciam as avaliações propostas pelos cursos?

Este artigo aponta alguns elementos para essa discussão a partir da pesquisa realizada no curso de Complementação para Licenciatura em: Química, Biologia, Física e Matemática, promovido pela Secretaria da Educação (SEC) do Estado da Bahia, em convênio com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade educação a distância, que teve como público-alvo os professores bacharéis que atuam em escolas da rede estadual de ensino.

Pela natureza política deste objeto de estudo, buscou-se lançar mão de técnicas e estratégias presentes nos diversos tipos de pesquisa qualitativa, apesar deste estudo ter um caráter eminentemente documental e bibliográfico sobre o tema. Na medida em que foi se aprofundando o marco referencial teórico, procurou-se realizar uma análise criteriosa dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelo curso em estudo e em paralelo, dialogar com a concepção dos alunos a respeito desses instrumentos, a partir de questionários, entrevistas e depoimentos.

Para a realização do estudo documental, estabelecemos categorias de análise que foram estruturadas em forma de perguntas e organizadas numa ficha que orientou as nossas leituras, análises e interpretações do material colhido. A nossa pesquisa foi assim assentada sob um modo de olhar para o mundo e não uma pretensa forma de conhecimento de como ele é na realidade. Foi com este espírito que realizamos este trabalho; acreditando em aproximações progressivas do conhecimento e não a verdade absoluta e final.

Sendo assim, não pretendemos com este trabalho a elaboração de um guia ou modelo pronto de avaliação para a educação a distância, mas discutir alternativas de avaliação que sejam participativas e formativas, incluindo o maior número possível de variáveis que influenciam o nível de adequação ao público envolvido, a identificação dos benefícios alcançados com o programa e dos pontos de ajustes necessários.

A avaliação da aprendizagem na educação a distância tem se tornado um dos grandes desafios nos dias atuais, já que esta é uma

modalidade de ensino que se reveste de autonomia, comunicação e agilidade no processo tecnológico. A avaliação da aprendizagem, segundo (PERRENOUD, 1999, p. 79), “[...] é uma maneira de regular a ação pedagógica, introduzindo uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-las”. No entanto, percebemos que essa avaliação entra em choque com os mais variados obstáculos existentes nas práticas dos educadores e/ou dos envolvidos no processo avaliativo, visto que ainda há ranços de velhos paradigmas, onde instrumentos de avaliação como “a prova” são utilizados como “um acerto de contas”. A avaliação deve ser vista como um momento privilegiado de aprendizagem onde alunos e professores concebem este e outros instrumentos (autoavaliação, testes, exercícios escritos, etc.) como meios de evidenciar aprendizagens significativas e colaborativas.

A natural reciprocidade entre as atividades de ensinar e aprender obriga-nos a esclarecer e dar sentido a este processo complexo e multirreferenciado da avaliação. Ambas as atividades têm sua razão de ser na interação, na comunicação plural, dialógica e na colaboração. A avaliação se produz pela ação coimplicadora que compatibiliza ambas as atividades e que se amplia potencialmente quando professores e alunos sentem, vivem e valorizam a riqueza intrínseca das mesmas. A interatividade exige do professor e do aluno, manter um esforço tanto de busca, de pesquisa, quanto de desenvolvimento de atitudes e valores multirreferenciais.

Assumir a avaliação como elemento nuclear da participação de docentes e discentes na educação a distância é comprometer os agentes do processo ensino-aprendizagem como protagonista de uma ação humanista. Segundo Freire (2003), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A avaliação encontra-se transversalizada na reflexão das ações, sínteses de teorias, e prática didática; nas atividades de ensinar e aprender dos agentes educativos. Estes agentes buscam nesse encontro dialógico, comunicativo e interacional, a superação de possíveis isolamentos ao mesmo tempo em que se unem em produções compartilhadas. E este deve ser o objetivo da avaliação da aprendizagem para alunos e professores na educação a distância.

BREVE PARALELO HISTÓRICO ENTRE A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Podemos destacar, segundo Alves (1994), três perspectivas educacionais na história da educação no Brasil. A primeira, chamada empirista, está focada na experiência sensorial, que entende o desenvolvimento do homem pelos estímulos do meio em que ele vive, mediante as experiências pelas quais ele passa. A segunda, conhecida como racionalista, defende que as condições para a construção do conhecimento seriam inatas, e que o homem submetido ao processo maturacional, e de exercício racional e técnico, lograria seu pleno desenvolvimento. A terceira, denominada socioconstrutivista, apoia-se na ideia da interação entre o homem e o meio, que exercem uma ação recíproca, um influenciando e modificando o outro.

Um paralelo histórico pode ser traçado entre essas perspectivas e a evolução da EAD no Brasil, junto com os primeiros colégios jesuítas, já era comum associar a avaliação à prática do castigo e da palmatória. Os momentos dos exames tornavam-se sofrimento, já que estigmatizavam a ignorância de alguns. A avaliação que se praticou desde então só pode ser compreendida dentro da concepção de educação presente nas diversas vertentes pedagógicas pelas quais passou a educação brasileira. Um paralelo histórico pode ser traçado com a evolução da EAD no Brasil, embora o seu desenvolvimento aconteça numa linha temporal mais extensa. Segundo Alves (1994), o estudo em casa tornou-se interativo a partir do século XIX, com o desenvolvimento de serviços de correios baratos e confiáveis que permitiam aos alunos corresponder-se com seus

instrutores. Mesmo que possa haver divergências quanto à primeira instituição e ao primeiro curso a distância, a bibliografia é unânime quanto à importância da Open University da Inglaterra, criada em 1969, como uma das pioneiras na oferta da educação a distância no ensino superior; um marco e um modelo de sucesso que têm atuação destacada até hoje. (PRETI, 1996) Para melhor compreender esse paralelo histórico entre EAD e avaliação, elaboramos o seguinte quadro:

Décadas	Perspectiva Educacional	Concepção de Avaliação	Gerações da EAD
50 e 60	Empirista/ Racionalista A aprendizagem se dá por experiências mecânicas e acumulativas; com a maturação e pela descoberta (insight). Período do movimento escolanovista.	Quantificação das informações dadas, reproduzidas. Mensuração do que as percepções conseguiram concretizar.	1º Geração: Estudo por correspondência, no qual o principal meio de comunicação eram materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio.
70 e 80	Tecnicista. A aprendizagem voltada para a prática com valorização da técnica. Lei nº 5.692/71 e a qualificação para o trabalho.	Estática. Medida do conteúdo apreendido para a classificação e seleção.	2ª Geração: Surgem as primeiras Universidades Abertas, com design e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com comunicação por telefone, satélite e TV a cabo.
90 até hoje	Socioconstrutivista. A aprendizagem se dá no grupo e mediante processo de equilíbrio. Teoria construtivista de ensino.	Formativa, visando a autorregulação das aprendizagens.	3º Geração: Esta geração é baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Quadro 1: Paralelo histórico entre a educação a distância e avaliação

Fonte: Elaboração das autoras

Todas essas concepções de avaliação na verdade foram tendências em determinados períodos, se repetindo e se mesclando, e ainda

hoje são práticas correntes nas escolas. A evolução da EAD, mencionada por Moore e Kearsley (apud ALVES, 1994), identifica a existência de três das gerações citadas, sendo que não há necessariamente a substituição de uma alternativa pela outra, o que acontece é que as novas alternativas vão se incorporando e ajustando as anteriores e criando um novo modelo.

A concepção de avaliação que fundamenta este trabalho pauta-se na ideia de que:

Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos. (PERRENOUD 1999, p. 14)

A avaliação só se faz numa relação de confiança entre alunos e professores onde ambos refletem sobre uma aprendizagem em construção. A avaliação nesse contexto é o que se chama de avaliação formativa, aquela que visa à autorregulação da aprendizagem e da constante qualificação da prática pedagógica.

Avaliar é redesenhar a tensão conhecimento/desconhecimento, ou seja, é um processo de investigação do movimento de construção de conhecimento mediado pela ação escolar. Portanto, é preciso problematizar, provocar o desequilíbrio, trocar a motivação pelo envolvimento, negociar, para que a avaliação cumpra sua função histórica, política e social de promover a autorregulação das aprendizagens.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Preparar pessoas para o exercício do magistério exige que se reflita sobre que perfil de educador e sobre que concepção de formação pretende-se prepará-las, diante das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que vivemos.

O educador para nós deve ser um sujeito conscientemente envolvido em sua prática histórica transformadora, capaz de estimular as competências e as habilidades nas pessoas, as quais vão construindo seu próprio desenvolvimento ao longo do processo, mediante a produção do conhecimento socialmente estruturado.

Para tanto, não se pode perder de vista a formação inicial e a formação continuada dos professores, visto que essas formações oportunizam atualização dos conhecimentos, a reflexão sobre a ação e o distanciamento entre a teoria e a prática. Segundo Gatti (1997), a discussão, a partilha e a troca de experiências, que ocorrem a partir de uma interação do coletivo, favorecem os conhecimentos prévios que cada professor tem e torna-os aliados na sua prática pedagógica, favorecendo a autonomia profissional e a construção da identidade docente.

Vigotsky (apud REGO, 1995), psicólogo russo interacionista, estudioso do desenvolvimento humano, trouxe à tona a necessidade de unificar as dimensões afetivas e cognitivas do ser humano. Percebeu a relação intrínseca existente entre afeto e cognição e só pensou o sujeito a partir das suas emoções, das suas relações com o meio. Não é possível falar da relação professor/aluno, sem antes deixarmos de polarizar entre esses dois construtos fundantes do desenvolvimento humano (afeto e cognição). Entender as questões de quem ensina e de quem aprende passa, necessariamente, pela compreensão da sua maturidade emocional, portanto, torna-se necessário considerar os elementos externos à sua constituição enquanto sujeito, ou seja, a valorização da sua história pessoal e familiar, contextualizadas, para a promoção de uma aprendizagem real, significativa.

O processo de formação humana em suas múltiplas dimensões: social, emocional, intelectual são a base para uma vida afetiva dinâmica, sadia. Repensar as relações construídas entre professor/aluno, a base de polarizações e dicotomias, tem prejudicado as relações interpessoais necessárias ao andamento das aprendizagens elaboradas pelos sujeitos do processo. É imprescindível que os professores re-signifiquem sua prática e suas relações com as emoções dos alunos e com as suas próprias emoções, para buscar compreender de maneira globalizadora, como se constrói, de fato, uma educação significativa.

Para uma educação significativa, o professor/mediador/educador precisa tornar a avaliação formativa uma prática corrente. Negociar, regular, ajustar traduzem uma dinâmica onde professores e alunos constroem juntos, dialogicamente, o processo de ensino-aprendizagem. Mas sabemos que, para tanto, seriam necessárias mudanças radicais na concepção individual e coletiva dos professores. Primeiro, reconhecer a necessidade de mudanças nas organizações escolares/acadêmicas quanto à grade curricular e aos instrumentos avaliatórios; segundo, acreditar na possibilidade de mudança em si mesmo, contribuindo, dessa forma, para um processo de autoconhecimento que fortaleceria a relação professor/aluno; por último, reconhecer no “diagnóstico” um instrumento real de mudança no processo de ensino-aprendizagem na avaliação formativa, posto que a partir dele, se permite uma intervenção adequada.

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber *como* a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que *mediações* ela retroage sobre os processos de aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 103)

Outro aspecto relevante para a discussão da avaliação na formação de professores é a diversidade. Os professores podem e devem definir caminhos distintos para avaliar seus alunos com instrumentos avaliatórios diversos, pois o que importa, de fato, é a definição de uma concepção que norteie o seu trabalho e dos demais professores de um mesmo estabelecimento. Não se pode avaliar na conformidade, os indivíduos são únicos e sujeitos da sua própria história, portanto, é imperativo que sejam avaliados de acordo com a sua trajetória pessoal.

Numa avaliação processual, o professor deve ter autonomia para gerir seu *modus operandi* e avaliar o momento certo de transformar atitudes em “valores”, ou seja, em notas, sem, no entanto, comprometer

ter o desempenho cognitivo e psicológico dos seus alunos, que também devem ser autônomos na construção de suas trajetórias.

Educar com e para a diversidade, avaliar processualmente os alunos, utilizar o diagnóstico e posteriormente a intervenção, como ferramenta necessária dentro da perspectiva da avaliação formativa, traduz a importância da avaliação na formação do professor em suas diversas dimensões.

Formar esse educador seria criar condições para que ele se estruture filosófica, científica, afetiva e pedagogicamente para a ação educativa, que vai lhe exigir uma atitude dialeticamente crítica sobre o mundo midiático e sua própria prática docente. Isso significa que este educador nunca vai estar definitivamente “pronto”, formado, pois sua preparação se dá no dia a dia, mediante a reflexão sobre a sua atividade docente. (VALENTE, 1993, p. 115)

Diante do novo paradigma educacional, onde o conhecimento é entendido como o fruto de uma construção coletiva, em um ambiente de rede, no contexto de uma aprendizagem colaborativa e por projetos desafiadores, o professor precisa saber tratar com as novas tecnologias que estão reestruturando a sociedade e a educação.

As tecnologias da comunicação potencializaram, com a criação de ambientes de aprendizagem virtual e com a teleconferência, a formação docente a distância, disseminando a concepção de que o papel do professor ou orientador/mediador é o daquele que vai ajudar o aluno a interpretar dados, relacioná-los e contextualizá-los, pretendendo ainda formar o professor enquanto um pesquisador, pois este aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprendeu.

Diante disso é que o tratamento dado à avaliação em curso de formação de professores se torna tão importante. No curso de Complementação para Licenciatura Plena em: Química, Física, Biologia e Matemática observamos a precariedade com que o tema da avaliação é tratado nos módulos disponibilizados aos alunos. Várias inconsistências e desatualizações conceituais foram identificadas, destacando-se: a) a ausência total do tratamento da avaliação como ato político; b) a falta de contextualização, por não considerar no discurso sobre avalia-

ção a realidade socioeconômica e cultural; c) a ausência de discussão sobre a problemática do fracasso escolar, principalmente dos alunos oriundos das camadas populares. Os módulos valorizavam a mensuração para controle do desempenho do aluno, fundamentando-se na concepção tecnicista.

A formação do professor na modalidade de ensino a distância tem como princípios pedagógicos o “aprender a aprender” (um dos quatro pilares da UNESCO), levando o educando a ter autonomia para selecionar as informações pertinentes à sua ação, a refletir sobre uma situação problema e escolher a alternativa adequada de atuação para resolvê-la, a análise reflexiva sobre os resultados obtidos e depurar seus procedimentos, reformulando suas ações e a buscar compreender os conceitos envolvidos e levantar e testar outras hipóteses.

Não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica de acumulação de teorias e técnicas. Trata-se de uma formação que estimule a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica. Na perspectiva aqui adotada, o professor reflexivo, em um ambiente de aprendizagem informatizado construcionista, é aquele que utiliza as novas tecnologias da comunicação e informação como ferramenta de pensar-com e de pensar-sobre-o-pensar.

Todo esse processo de formação deve periodicamente ser objeto de reflexão em atividades cooperativas entre alunos, professores e coordenadores. Tais avaliações subsidiam a continuidade do processo e a autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos. Assim, tanto a formação continuada como a formação inicial devem partir do pressuposto de que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e após a ação, conforme o triplo movimento proposto por Schön (1992, p. 88-89).

Formar professores com o auxílio das novas tecnologias é formar o julgamento, o censo crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a reprodução de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

A AVALIAÇÃO SEGUNDO A DOCUMENTAÇÃO DO CURSO

O *Guia geral* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2001) é um dos principais documentos entregues aos cursistas, por meio deste é possível ter uma visualização geral do curso, inclusive observar os pressupostos para a realização das avaliações. O perfil dos licenciados a serem formados está descrito no guia e, entre outros aspectos, afirma que ao final do curso os cursistas devem:

Avaliar seus estudantes de maneira formativa para além da somativa; assumir com eles os resultados positivos e negativos; criar alternativas para a superação das dificuldades de aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2001, p. 20)

Também sugere que os saberes devem ser abordados pela via da problematização, visando encorajar o prosseguimento dos estudos, descartando a avaliação final com traços marcadamente punitivos, ou seja:

Provas, exercícios, debates, resumos regulares serão indicativos para a avaliação de todas as disciplinas; etapas eventualmente necessárias para a recuperação dos estudos estão previstas, mas os resultados parciais da avaliação formativa contínua serão os melhores indicativos para a regulação da aprendizagem das disciplinas e do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2001, p. 24)

O *Guia* também propõe que, ao longo do curso, estudantes e professores avaliem o processo de ensino/aprendizagem, mediante a aplicação de questionários impressos e/ou on-line, visando ao aprimoramento constante das ações desenvolvidas. Baseando-se apenas nas afirmações acima, acredita-se que há uma verdadeira concepção

formativa de avaliação no curso, porém a contradição no discurso se faz presente em diversos pontos do Guia e dos planos de ensino das disciplinas que devem seguir sua orientação, já que pressupõem estratégias tradicionais de avaliação como provas finais e sistema de recuperação com prova escrita.

Observando também o que ocorre na prática do curso, há alguns embates controversos, pois, segundo relataram alguns entrevistados, as avaliações utilizadas se voltam muito mais para o conteúdo, ainda que esta prática não tenha sido caracterizada como punitiva, todavia está a serviço da seleção, haja vista que até a **recuperação** do conteúdo possui ao final de cada disciplina, conforme os planos de ensino analisados. Um aluno de química queixou-se: “É um absurdo ter que vir aqui fazer uma prova de recuperação de um conteúdo que eu vi durante um semestre inteiro na faculdade e agora tive que relembrar em cinco encontros. O que eles querem provar com isso?”

Outro ponto a ser ressaltado no documento – *Guia geral* – é com relação a situações de aprendizagem para serem avaliadas: “provas, exercícios, debates, resumos regulares” esses são os instrumentos necessários destacados no *Guia* para a avaliação de todas as disciplinas. Além disso, etapas posteriores para a recuperação dos estudos também estão previstas, com a utilização dos mesmos instrumentos. Numa perspectiva de avaliação formativa, não é necessária a reutilização de instrumentos já aplicados, nem de etapas exclusivas para recuperação. Os resultados parciais no processo da avaliação formativa contínua seriam os melhores indicativos para a regulação da aprendizagem das disciplinas e do curso

A partir desse enfoque, percebe-se que não é possível pensar em Avaliação Formativa se as aulas ainda são estruturadas sob um paradigma tradicional de ensino. Questionou-se então: existe avaliação formativa parcial? Certamente, se a resposta fosse positiva, haveria de mudar o conceito que essa avaliação se propõe, uma vez que ela abrange uma prática educativa contextualizada, interativa, flexível, presente ao longo do curso e não num momento único, pois ela se porta de maneira a considerar a formação integral do sujeito.

Segundo Perrenoud (1999), enquanto existir essa indefinição sobre qual a verdadeira função da avaliação, o educador ainda vai oscilar entre a avaliação a serviço da seleção e a serviço das aprendizagens, inserindo-se no contexto em que ele caracteriza como fase de transição da avaliação. Vale ressaltar que, além do curso apresentar essa indefinição, ele peca por não considerar a heteroavaliação que, segundo Ramal (2000), é a que se avalia interna e/ou externamente o conteúdo, a dinâmica da tarefa, o empenho da própria experiência na ação colaborativa, a relação da temática com a própria prática, a aprendizagem antecipada por simulações e a pertinência epistemológica dos tópicos abordados.

Foi dada especial atenção à disciplina *Didática*, por se tratar da avaliação também em termos de conteúdo de estudo para a formação dos cursistas. Em seu plano de ensino propõe a avaliação do desenvolvimento do curso e busca analisar competências e habilidades. No módulo, contudo, há uma série de distorções na concepção das funções da avaliação. Segundo está escrito, para a realização de uma avaliação eficaz é preciso fazer uso conjugado das modalidades diagnóstica, formativa e somativa da avaliação; como se a diagnose não fosse uma dimensão da formativa e como se esta não representasse completa oposição à somativa.

A documentação pedagógica do curso, portanto, não apresenta uma concepção coerente de avaliação formativa, não propõe em nenhum momento a prática coletiva e solidária da avaliação (embora alguns professores tenham solicitado trabalhos em grupo), não propõe a autoavaliação, não comunica claramente quais os critérios a serem avaliados no curso, nem possibilita colocar o desempenho do professor na disciplina como, também, sujeitos da avaliação. Fica evidente que, mesmo numa modalidade de ensino a distância, os ranços sobre a avaliação ainda são muito fortes, todavia, se faz necessário que – num sistema de EAD – haja pelo menos três momentos de avaliação: antes do início do curso para validação do material, durante a oferta, através do trabalho de tutoria e após a oferta, para chegar aos resultados.

Conforme os resultados obtidos na coleta de dados, observa-se que há uma predominância de três principais categorias de instrumentos de avaliação – testes e provas, exercícios e trabalhos individuais –

revelando que os instrumentos utilizados nesse curso a distância não diferem dos cursos presenciais. Todavia, se faz necessário que, pedagogicamente, os materiais – instrumentos de avaliação – devam ser diferentes dos usados nos sistemas presenciais.

A grande diferença que existe quanto a esses instrumentos nas duas modalidades de ensino – presencial e a distância – está na forma de utilização, haja vista que em EAD torna-se mais dinâmico e atrativo devido a sua hipertextualidade. Sabe-se, pois, que apesar da inclusão de novos meios de avaliar, não devem significar a perda de hegemonia dos materiais escritos. Os instrumentos utilizados em EAD adquirem uma relevância especial, pois possibilitam uma redefinição de papéis – produção de materiais, maior e melhor quantidade e qualidade de informações codificadas com a vantagem de serem rápidos e interativos.

Não se quer, porém, afirmar que todo ensino a distância oferece essa estrutura de materiais, e ratifica-se que, a exemplo do curso em análise – Complementação Pedagógica para Licenciatura em: Química, Física, Biologia e Matemática – ainda necessita de ajustes, no sentido de utilizar instrumentos de avaliação que sejam dinâmicos atrativos e interativos e que objetive a aprendizagem, uma vez que a própria modalidade de ensino já o exige, ou então continua um mero curso a distância com a predominância de uma prática avaliativa tradicional, característica de um ensino presencial autoritarista e fragmentado.

Analisando especificamente os testes e provas, exercícios e trabalhos individuais propostos pelo curso, constata-se que, em parte, têm boa organização e formatação, algumas vezes apresentam uma linguagem clara e usual e poucas vezes solicitam o conhecimento prévio que o aluno já traz. Em sua grande maioria, baseiam-se numa concepção classificatória e seletiva de avaliação, não propõem uma prática coletiva e solidária de avaliar, não trazem sua função especificada, não apresentam contextualidade, ou seja, não representam o mundo real, trabalham apenas os conteúdos factuais e não suscitam habilidades de interpretação, inferência e extrapolação.

Sendo testes e provas, os instrumentos de avaliação quase que unicamente utilizados pela maioria das disciplinas do curso, atribuiu-se uma atenção especial. Observou-se que as questões eram quase todas

objetivas, contemplando apenas conteúdos factuais e conceituais; não foram elaboradas procurando evitar a simples memorização; não eram problematizadas; muitas não eram escritas de maneira positiva, mas quando apresentavam figuras, símbolos ou gráficos, estes estavam bem ancorados. Embora tivessem bom formato gráfico e apresentassem vocabulário conhecido, as alternativas eram muitas vezes parecidas, deixando margem de dúvida, induzindo o aluno ao erro.

A AVALIAÇÃO SEGUNDO OS ALUNOS DO CURSO

A análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários e das entrevistas com os alunos potencializam as reflexões sobre a prática avaliativa nessa modalidade de ensino. Neste artigo, destacam-se apenas cinco das dez perguntas feitas aos alunos do curso. O Gráfico 1 abaixo apresenta as repostas à seguinte questão: Qual é a técnica ou instrumento utilizado com maior frequência para avaliar o seu desempenho neste curso?

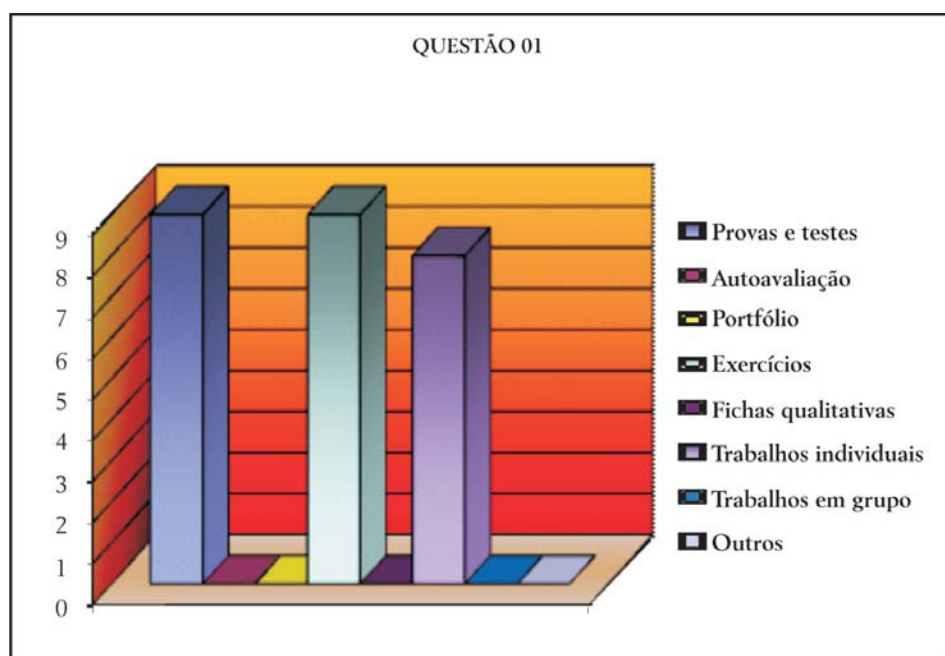


Gráfico 1: Técnica/Instrumento x Avaliação/Desempenho

Observa-se que a predominância foi para os grupos “provas e testes, exercícios e trabalhos individuais”, mostrando que, mesmo sendo uma nova modalidade de ensino diferente do ensino presencial, ainda prevalecem os rancos de uma forma de avaliar presencial que não dá conta de abarcar o que foi significativo para a aprendizagem do aluno. Toda e qualquer proposta de avaliação ou proposta pedagógica perpassa pela intenção da qualificação a fim de garantir a eficácia do projeto.

Desse modo, o que causou inquietação nessa proposta de avaliação do curso de Complementação Pedagógica para Licenciatura em: Química, Física, Biologia e Matemática, foi o fato de constar no *Guia geral* que a avaliação norteadora do processo é a Formativa. Porém, os dados obtidos no primeiro gráfico apontam para uma contradição desta realidade, pois a avaliação formativa está pautada no princípio da formação integral do sujeito valorizando a sua aprendizagem no processo, não em um momento supervalorizado como é o caso do resultado obtido na 1ª questão em análise. Toda vez que se priorizou ou se supervalorizou um instrumento de avaliação, não se contribuiu com o desenvolvimento das competências e habilidades do sujeito e isso vai de encontro ao que se propõe a avaliação formativa.

A segunda questão enfoca: Você participou ou foi consultado(a) a respeito das formas e critérios de avaliação utilizadas pelas disciplinas neste curso?

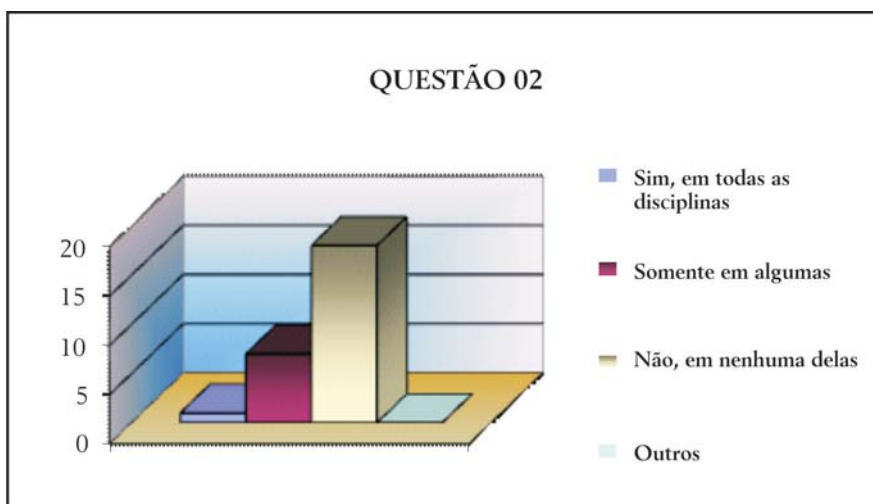


Gráfico 2: Participação/Consulta x Critérios de Avaliação

O resultado é um tanto questionável, pois numa escala de 0 a 20, um número abaixo de 10 afirmou que houve a participação em algumas disciplinas e a grande maioria dos alunos em nenhuma, mostrando que os critérios de avaliação partiram de um modelo não participativo, sendo o oposto ao que se preconiza na avaliação formativa; onde as relações perpassam por um triângulo didático, professor-aluno-saber, de forma a atingir uma regulação interativa. É possível que esse dado questionado seja um forte aliado à não contribuição da aprendizagem, visto que, numa relação de envolvidos não democrática tende a ratificar um modelo tradicional de transmissão-cobrança-repetição-mecânica a uma cobrança-classificação.

A terceira questão: de maneira geral, as avaliações realizadas pelas disciplinas que você cursou, consideraram:

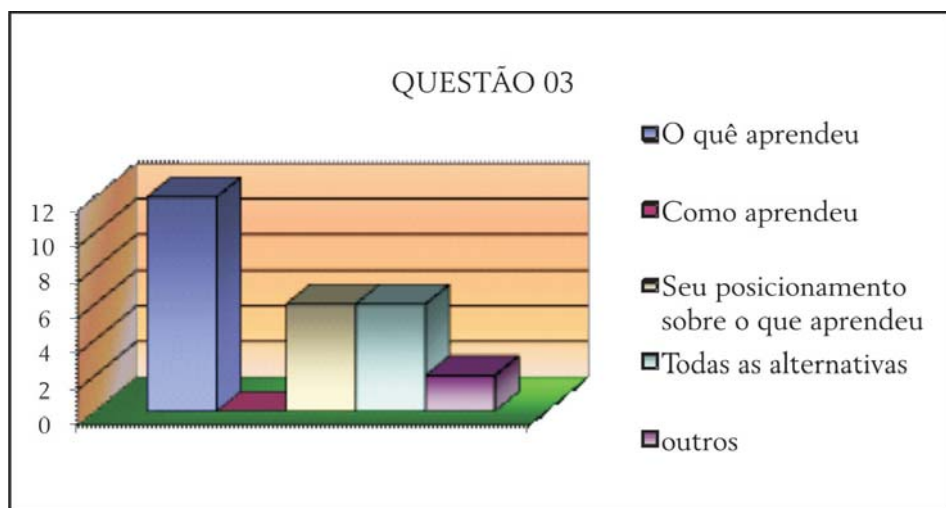


Gráfico 3: Avaliação x Aprendizagem

Quanto à predominância dessa questão, ela revela que o mais importante é o que o aluno aprendeu, não relevando a forma ou o posicionamento sobre o que aprendeu, levando-se a acreditar que ainda subsiste uma teoria conteudista que precisa ser refutada, pois está com uma visão um tanto distorcida de Educação.

É necessário questionar as formas de avaliação, tanto no ensino presencial quanto na modalidade a distância, pois, no que tange às vári-

as possibilidades de avaliação, toma-se como base, por exemplo, a hipertextualidade, o ambiente virtual a ser aproveitado em cada disciplina de acordo com os critérios estabelecidos a priori e o envolvimento das partes. Vale ressaltar que “conteúdo e forma” são duas dimensões essenciais, características fundantes da avaliação da aprendizagem.

O conteúdo da avaliação diz respeito ao que é tomado como objeto de análise; a forma refere-se a como esta avaliação ocorre. (VASCONCELLOS, 1998b, p. 41) Portanto, uma das tarefas atuais a serem vencidas na educação é: avaliação sistemática, linear, descontextualizadas dos valores, hábitos, atitudes, e estruturas de pensamento do aluno. Volte-se o olhar para a forma pela qual se deve avaliar em uma dimensão hipertextualizada do saber.

A quarta questão: Você considera que os momentos de avaliação propostos neste curso se constituíram momentos de aprendizagem?

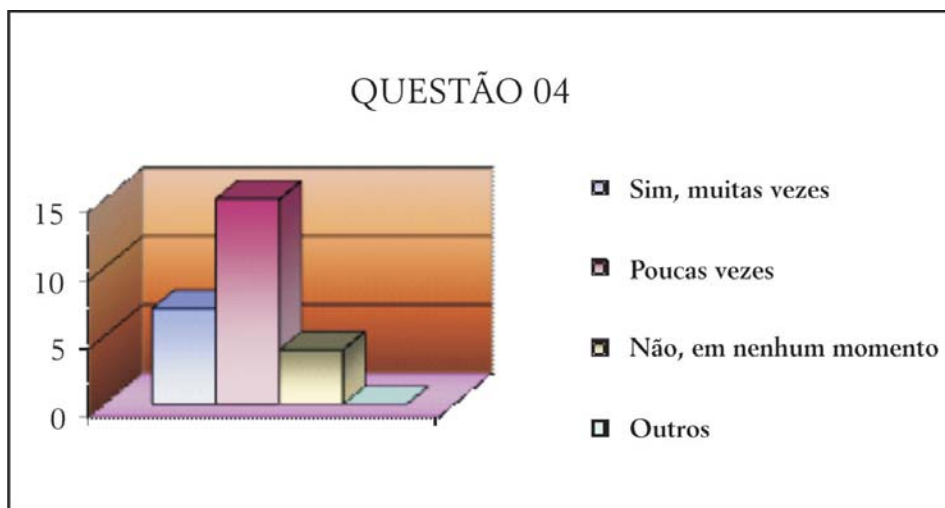


Gráfico 4: Avaliação x Aprendizagem 2

Apesar da maioria dos alunos afirmarem que poucas vezes os momentos de avaliação constituíram-se em momentos de aprendizagem, quase metade deles considerou como muitas, as vezes em que houve um momento de aprendizagem durante a avaliação, não significa dizer que esse é um ótimo resultado, pois a maioria não enxergou o momento da avaliação como um momento de aprendizagem. Se as ava-

liações não resultarem em momentos de aprendizagem, então, quais seriam os seus reais objetivos?

Toda avaliação traz consigo ou deve trazer uma perspectiva de resultados, visto que antes de serem realizadas, já foi planejado o objetivo a ser alcançado. A avaliação não deve se restringir à atribuição de notas, via provas e testes, mediante sua dimensão técnica, se assim o for, ela será entendida como fonte de controle, como produto, causando um clima de insatisfação nos avaliados e estará longe de contribuir para uma significativa aprendizagem.

A educação a distância tem feito desaparecer fronteiras, encurtando tempo e distância, todavia, a maior fronteira a ser vencida é a da prática avaliativa perversa. Essa educação a distância precisa colocar em destaque a preocupação sobre o que e como o aluno aprende, pois o aluno é um interlocutor presente, e, para tanto, se faz necessária uma re-significação da prática avaliativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem, em cursos a distância, deve ter como objetivo uma tomada de decisão visando à regulação do processo ensino-aprendizagem, de maneira tão dinâmica quanto sugere a formação autônoma na prática pedagógica.

No curso de Complementação Pedagógica para Licenciatura Plena em: Física, Química, Biologia e Matemática, a prática avaliativa foi processada equivocadamente, pois supôs considerar a participação e o envolvimento do aluno, porém, determinou que o resultado final fosse a média aritmética simples das notas obtidas em três avaliações. O professor utilizou-se da avaliação para classificar o aluno e não para a autorregulação da aprendizagem. O cursista foi classificado em aprovado ou reprovado quanto à sua aprendizagem e aí permaneceu, mesmo que modificando posteriormente, para melhorar seu desempenho, que por sua vez foi traduzida em quantidade de tal forma que pudessem ser somadas e divididas, fazendo com que o valor da conduta anterior superasse o valor da conduta atual.

A avaliação no contexto do curso analisado, além de ser fixista, “a-histórica” acaba por dificultar o desenvolvimento do aluno que se vê marcado com um dito (maldito) conceito. Por estar centrada somente no aluno, torna-se antidemocrática e contribui para o alto índice de evasão do curso.

Em cursos de EAD, as mídias são importantes como mediadoras do processo ensino-aprendizagem, mas precisam estar a serviço de um ensino construtivista e diferenciador e não do tipo transmissor, massificador e uniformizador. Não se trata de eliminar o instrumento prova. Ela, se bem formulada, é um dos meios pelo qual o aluno adquire consciência de seus limites e possibilidades na construção do conhecimento. Mas isso só é possível se a finalidade da avaliação não for a sanção e o controle, mas a regulação e a ajuda.

Acredita-se que o curso ganharia qualidade se envolvesse os cursistas em um processo de autocrítica e autoavaliação, onde fosse possível aprender por si só, adquirindo autonomia, deixando de lado a heteronomia. Isso implicaria em uma avaliação sistemática e global das condições do curso, seus programas e aspectos pedagógicos.

Evidencia-se, portanto, que a análise sobre a avaliação no curso de Complementação Pedagógica para Licenciatura Plena em: Física, Química, Biologia e Matemática, não tem a intenção de fazer julgamentos infundados no sentido de apontar os considerados “erros” na prática avaliativa para desmerecer o curso, ao contrário, acredita-se que as análises servirão de reflexões para possíveis melhorias no funcionamento da avaliação na modalidade EAD, a fim de que esta funcione como na realidade se objetiva o curso: com uma avaliação voltada para a aprendizagem do aluno.

O Curso de Complementação Pedagógica para Licenciatura Plena em: Física, Química, Biologia e Matemática apresentou uma combinação de recursos tecnológicos, suporte e monitoria de ensino que, sem dúvida, pode ser considerado um avanço em matéria de educação a distância no país e um marco na formação e qualificação de professores no estado da Bahia.

O discurso oficial, presente nas atuais políticas públicas para a educação, aponta para que os professores em formação possam situar a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, no contexto de três importantes pilares de qualquer processo educativo e formativo – o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Uma real articulação entre a investigação, a formação e as práticas constituem uma perspectiva favorável à formação de professores, muito particularmente na área da avaliação.

Pensando em contribuir para uma qualificação ainda maior de cursos semelhantes, como os fomentados pela UAB, é que se aponta para a urgente necessidade de mudança no processo de avaliação centrada nos conteúdos das disciplinas para o desenvolvimento das competências dos alunos; mudança na análise dos resultados censitivos e decisórios, de “aprovação” e “reprovação”, para o de descritivo da trajetória dos alunos e prescritivo das ações futuras; tendo em vista uma maneira singular de aprender, respeitando e valorizando suas diferenças e pluralidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto Moreira. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- BELLONI, Maria Luíza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. *Metodologia científica: em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1994.

- HOFFMANN, Jussara. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. Distance education: a systems view. Belmont (USA). In: ALVES, João R. M. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- MORAN, José M. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas, 1998 (Comunicação e Estudos).
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 1996.
- RAMAL, Andréa Cecília. Avaliar na cibercultura. *Pátio: Revista pedagógica*, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 22-26, fev. 2000.
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Guia geral: material impresso*. Florianópolis, 2001.
- VALENTE, José Armando. Formação de profissionais na área de informática em educação. In: _____. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas, SP: UNICAMP: NIED, 1993.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1998a. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1998b. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 5)

VIGOSTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich;
LEONT’EV, Aleksei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: perspectiva histórica de algumas IES públicas

*Jacqueline dos Santos Silva
Uaçai de Magalhães Lopes
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

Este artigo traz experiências de avaliação institucional em algumas instituições de educação superior (IES) públicas comparando o início do processo de autoavaliação nessas IES com a trajetória desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), suas relações com o contexto global e nacional, assim como seu desenvolvimento local.

É necessário dizer que a avaliação institucional independente do momento que se torna uma política pública, deve ser parte integrante da gestão de qualquer IES que pretenda aperfeiçoar-se, por isso procurou-se responder à seguinte questão: de que forma se deu historicamente a avaliação institucional na UFBA?

Para responder a essa questão, a pesquisa documental foi priorizada no desenvolvimento deste estudo pela natureza do problema de pesquisa. A pesquisa documental possibilitou o conhecimento da percepção da comunidade acadêmica acerca do processo avaliativo e como se deu o processo de autoavaliação na Universidade tanto em nível da administração central quanto das unidades de ensino. Acredita-se que esse recurso analítico possibilitou um maior aprofundamento da pesquisa, favorecendo a consecução do objetivo proposto e, conseqüentemente, resolução do problema.

As transformações provocadas na sociedade pela globalização da economia mundial e a mudança do modelo de gestão burocrático e autocrático para outro democrático, flexível e participativo, trouxeram modificações para a estrutura do sistema educativo, principalmente no

âmbito da educação superior. Esta modificação relaciona-se, especialmente, com a função das IES frente ao novo paradigma socioeducativo, decorrente dos referidos elementos.

Outro fator que impulsionou as modificações nas IES foi o surgimento da política do *accountability*, termo inglês que está relacionado à prestação de contas dos serviços prestados à sociedade. O *accountability* pressupõe, ainda, o controle das IES públicas ou privadas por parte da sociedade civil, ou seja, na atual configuração política global, as IES precisam se adequar ao novo modelo político, econômico, social e educacional.

Este novo modelo faz surgir a necessidade de mudança na cultura organizacional das universidades, inserindo-se neste contexto a avaliação institucional como um passo decisivo para a nova cultura da avaliação voltada para a melhoria da qualidade das instituições de educação superior, ou melhor, “[...] como forma de possibilitar o resgate e a credibilidade dessas instâncias de poder”. (BELLONI, et al., 1995, p. 88)

Embora a avaliação para fins de *accreditation* já existisse em vários países há muitos anos, “[...] a noção de avaliação institucional contínua, sistemática, envolvendo um olhar tanto interno quanto externo, representa um fenômeno relativamente recente, associado com o ressurgimento da política neoliberal nas últimas duas décadas”. (VERHINE, 2000, p. 7)

O mundo muda e os atores-sujeitos das IES precisam se atualizar continuamente. A avaliação institucional pressupõe essa mudança e, mais do que isso, exige a criação de um espírito predisposto à sua realização.

O CASO DE ALGUMAS IES PÚBLICAS

O processo de avaliação institucional das instituições de educação superior como um todo, com o objetivo precípua de delinear-se o seu perfil, ter-se uma imagem concreta de suas fragilidades e de suas excelências, não pode e não deve visar apenas ao atendimento da nova

ordem política e econômica. A partir disso, as IES devem considerar a avaliação institucional como um importante instrumento para que se implementem as medidas cabíveis que objetivem a correção de falhas e assegurem a qualidade institucional desejada. Assim,

[...] o processo de avaliação de uma universidade precisa ser fundamentado em critérios definidos de forma pública, transparente e democrática e deve, sobretudo, priorizar o contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, necessário ao atendimento dos anseios da sociedade. A avaliação não pode estar vinculada a mecanismos punitivos, nem transformar-se num exercício de poder tecnocrata com o avaliador tendo a pretensão de impor normas e definir o futuro da instituição. (GOLDBERG apud ARAÚJO, et al., 1996, p. 17)

Dessa maneira, as IES brasileiras, sobretudo as públicas, começam a desenvolver seus processos de avaliação institucional, buscando conhecer a si própria e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

De acordo com Verhine (2000), há um grande avanço nos aspectos teóricos e conceituais do processo de avaliação institucional entre as décadas de 1980 e 1990 gerados pelas pesquisas das IES. Entretanto, a “[...] sistemática de implementação, o *como fazer* do processo, foi pouco entendido, sendo as informações a este respeito dispersas, incompletas e até mesmo contraditórias”. (VERHINE, 2000, p. 9) Muitas experiências foram desenvolvidas por universidade públicas no referido período, mas foram escassas as que conseguiram articular a prática com os aspectos teóricos do processo de autoavaliação institucional.

Várias universidades iniciaram a avaliação institucional em meados da década de 1990, porém a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Estado de São Paulo, foi a pioneira no desenvolvimento de um projeto de avaliação institucional propriamente dito, ou

seja, com todas as características e elementos de um processo autoavaliativo, segundo Dias Sobrinho (1995). Para este autor, embora a avaliação institucional, de muitas maneiras, sempre tenha estado presente no cotidiano da referida universidade, ela se realizou com a amplitude e profundidade de avaliação institucional, no período de 1991-1993, e foi a primeira a se concluir numa universidade brasileira.

Este autor afirma ainda que é necessária uma forte vontade política e uma confiança muito grande nos efeitos positivos desse processo para que uma universidade se decida a realizá-lo. Além disso, “[...] é preciso que a universidade já tenha conquistado um razoável estado de maturidade e de consolidação de sua trajetória histórica”. (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 72)

Ainda segundo Dias Sobrinho (1995), a UNICAMP reunia todas as condições necessárias para realizar um processo avaliativo global, sendo estas: a) a consolidação da estrutura educativa; b) vigor da vida democrática formalmente assegurada pela organização institucional; c) conquista da autonomia e definição institucional das prioridades e das medidas administrativas adequadas à nova realidade e; d) existência de um projeto institucional.

Na avaliação interna, a UNICAMP consolidou um conjunto significativo de estudos, estatísticas, informações e análises sobre seus recursos humanos e materiais, suas condições de trabalho e realizações pedagógicas e científicas e sobre sua organização institucional. Tal processo abriu um itinerário político e pedagógico, que proporcionou a instauração da cultura de avaliação naquela Universidade, tornando-a mais consistente em “[...] sua vocação quase compulsiva para a qualidade”. (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 85)

O processo avaliativo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciou-se em 1993 e teve por objetivo repensar a universidade desejada para o século XXI, sistematizar e/ou aperfeiçoar as diferentes modalidades e práticas de avaliação que esta Universidade já desenvolvia de modo assistemático e/ou informal. O projeto foi, então, voltado “[...] para a melhoria da qualidade dos serviços que a instituição presta à clientela, ao Estado e ao País, fortalecendo seu compromisso social”. (LEITE, 2000, p. 29) O processo de avaliação institucional na

UFRGS contou com cinco etapas para se concretizar, sendo estas: sensibilização, diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação.

Nessa Universidade, ao contrário da UNICAMP, foi priorizada a avaliação dos cursos de graduação, utilizando-se como estratégia da ação avaliadora o respeito à diferença entre os cursos/unidades, ao mesmo tempo em que buscou a diferença da qualidade entre estes para reordenar os pontos fortes e fracos.

Leite (2000) afirma que a experiência da avaliação institucional na UFRGS, na década de 1990, teve sucessos pela aprendizagem que esta proporcionou, ao tempo em que o insucesso se deu na medida em que se considerou o processo com autoadesão. Houve, ainda, o retrocesso na medida em que ações empreendidas não deram resultados. De qualquer forma, o processo foi considerado positivo uma vez que,

[...] para o êxito de um processo como esse, o envolvimento político traduzido na participação e envolvimento pessoal dos gestores principais – Reitor e Vice-Reitor – da universidade foi decisivo para as definições de ênfase nas ações, dentro do tempo finito como é o de uma gestão e dentro da possibilidade de recursos existentes. (LEITE, 2000, p. 47)

As universidades do nordeste também iniciaram seu processo de avaliação institucional neste período, como é o caso das Universidades Federais de Sergipe (UFS), da Paraíba (UFPB) e da Bahia (UFBA). Além das Universidades Estaduais de Feira de Santana (UEFS) e de Santa Cruz (UESC), assim como a UFBA, localizadas no Estado da Bahia.

Na UFS, o processo avaliativo passou a ser sistematizado a partir de 1986 com a Avaliação do Sistema Acadêmico, tendo em vista o programa de avaliação desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação, no âmbito do Projeto pedagógico da instituição. Em 1989, com a constituição da Coordenação de Política Acadêmica (CPA), em nível de vice-reitoria, a avaliação da UFS foi redimensionada, passando a constituir-

se um processo de Avaliação Institucional. A partir da criação da Coordenação de Avaliação Institucional (COAVI), em novembro de 1992, esse processo foi sendo consolidado em uma perspectiva mais ampla.

A avaliação institucional na UFS contou com as seguintes ações: avaliação interna; resgate da história dos cursos de graduação, intercâmbio com outras IES; outros estudos acadêmicos e envolvimento da COAVI na comissão da Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Com a aprovação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)¹ em 1993, a COAVI passou a incorporar os princípios deste Programa, na perspectiva de que se entende

[...] que esse é o caminho: construção de um processo avaliativo onde à Universidade cabe pensar e decidir optando por um conceito de avaliação emancipatória [...], onde o conhecimento técnico, das metodologias em especial seja subordinado ao conhecimento ético, das finalidades e resultados da avaliação. (ROLLEMBERG, 2000, p. 89)

Na UFPB, o PAIUB foi considerado o principal referencial teórico-metodológico para orientar as ações, tanto internas quanto externas, no que concernia às questões tanto administrativas quanto acadêmico-pedagógicas dos cursos de graduação. A avaliação institucional nesta Universidade centrou suas ações na avaliação dos cursos de graduação, na perspectiva de que a priorização desse segmento contribuiria

[...] sobremaneira para o envolvimento de todos os interessados no crescimento da Universidade, viabilizarão novos caminhos para a tão buscada integração entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como tornarão cada vez mais transparentes, mensuráveis e acessíveis a todos a relação entre a

¹ Primeiro sistema brasileiro de avaliação institucional centrado nos cursos de graduação e tinha como princípios a globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade.

indicação de problemas, a superação ou minimização dos mesmos e a prática da avaliação-reavaliação como instrumento coletivo e participativo na busca do contínuo aperfeiçoamento institucional. (ROSSI; RODRIGUES; VAN DER LINDEN, 2000, p. 67)

A avaliação institucional da UEFS foi gerada a partir da constatação de que, para torna-se madura, necessitava crescer e explicitar a sua autoconsciência. Para os integrantes da história e processo cotidiano desta Universidade, a avaliação institucional implicava em formação de autoconsciência, ou seja, “[...] conhecimento do que se tem e explicitação do que queremos, enquanto fazemos acontecer o que podemos”. (BARRETO, 2000, p. 92)

A Avaliação Institucional que se fez na UEFS no início do processo avaliativo foi o esforço reflexivo-crítico de conhecer a realidade vivida, explicitar potencialidades e buscar objetivamente assumir as responsabilidades coletivas para o crescimento da universidade. O que se queria, naquele momento, era a implantação de uma cultura e/ou mentalidade de avaliação, isto é, um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de condutas que tornariam o ato avaliativo parte integrante do exercício cotidiano na Universidade.

O andamento da avaliação institucional da UEFS ocasionou algum amadurecimento. Desde o seu Projeto realizado em 1994, apontou-se para a necessidade de revisão dos instrumentos legais da Universidade e, em decorrência, “[...] para a revisão de seu planejamento institucional, quer pedagógico, quer administrativo”. (BARRETO, 2000, p. 99)

O exercício da avaliação institucional na UEFS se propôs a dar firmeza aos sujeitos que fazem a Universidade na perspectiva de estabelecer o diálogo democrático entre os diferentes setores e/ou unidades de ensino, ou ainda, resistência decidida e fundamentada diante das ingerências autoritárias e indevidas.

Na UESC, o processo de implantação de um projeto de avaliação institucional foi lento e difícil quando do seu início em 1994. Nesta Universidade, o processo avaliativo se inicia após a implantação do PAIUB, não havendo uma iniciativa anterior nesse sentido. Entretanto, na medida em

que o processo de avaliação foi evoluindo e em função dos resultados obtidos pela avaliação, a Reitoria passou a dar-lhe mais atenção e valorização. Hoje, a posição é muito firme na sua defesa e de confiança no trabalho empreendido. O fato é que o processo avaliativo da UESC vem ganhando solidez e a experiência acumulada desde a implantação de uma “[...] avaliação contínua revela a importância da continuidade do processo”. (GASPARETTO, 2000, p. 114)

A análise da experiência da primeira Comissão da UESC revelou que a sensibilização, comumente colocada como sendo a primeira etapa do processo de avaliação institucional, de fato, precisa estar presente o tempo todo e em todas as etapas, constituindo-se em um elemento de re-sensibilização, de re-motivação de todos os segmentos envolvidos no processo avaliativo.

Em todas as experiências de avaliação institucional das IES públicas citadas neste trabalho, percebem-se o valor dado ao processo de avaliação institucional para identificação das fragilidades, potencialidades e a conseqüente melhoria das universidades. Na UFBA não é diferente, como pode-se observar na abordagem seguinte.

O HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFBA

Desde que começou a discussão sobre a temática da avaliação interna das IES, esta Universidade tenta colocar em prática o processo avaliativo, “[...] ainda que de modo não conjugado ou sistematizado, [...] em suas diversas instâncias acadêmicas e administrativas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005, p. 1)

De acordo com o documento *Projeto de auto-avaliação da Universidade Federal da Bahia* (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005), a primeira iniciativa da UFBA em direção à implantação de um processo de avaliação institucional se deu no ano de 1989², quando foram realizados o *Projeto delineamento da pesquisa*

² Neste ano inicia-se um longo percurso a ser percorrido pela Universidade em busca da implantação de um processo de avaliação institucional, que só se efetiva em meados da década de 1990.

na UFBA e o *Seminário de Política Científica*, mobilizando professores e pesquisadores em função do processo avaliativo da pesquisa. No mesmo sentido, em 1991, realizou-se o *Seminário Pesquisa da UFBA: diagnóstico e perspectiva*. Nota-se que, diferentemente das outras IES públicas, a UFBA se preocupa primeiramente em avaliar os cursos de pós-graduação, promovendo seminários através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG).

Depois da iniciativa da PRPPG foi a vez da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) promover seminários entre os anos de 1993 e 1994, com o objetivo de apresentar estudos analíticos dos projetos permanentes de extensão e serviços prestados à comunidade pela UFBA. Nessa ocasião, definiram-se as diretrizes para uma política de extensão adotada pela PROEXT.

Somente em 1993 foi feita a primeira iniciativa para os cursos de graduação, quando a Câmara de Ensino de Graduação aprovou o estudo *Contribuição da Câmara de Ensino de Graduação para o reordenamento acadêmico ao nível de graduação*, no qual se formulou proposições de melhorias para as atividades da graduação. A realização do referido estudo contribuiu para aprovação e divulgação de resoluções disciplinadoras do ensino de graduação e, também para a elaboração do *Regulamento do ensino de graduação da UFBA*, que substituiu o *Regulamento geral de matrícula*.

Observa-se que, mesmo de forma fragmentada, a questão da avaliação sempre esteve presente na Universidade, mesmo não sendo ainda um processo de avaliação institucional, ou seja,

[...] apesar de a questão da avaliação estar presente no cotidiano da Instituição, em suas diversas instâncias acadêmicas e em diversos momentos bem marcados, essa preocupação vem se diluindo, fragmentando, mercê das múltiplas atividades e dos sérios enfiamentos que constituem hoje a luta pela sobrevivência digna das Instituições Federais de Ensino Superior. (ARAÚJO, et al., 1996, p. 20)

As experiências de avaliação na UFBA foram tão isoladas em um determinado momento da história da Universidade, que num estudo realizado por Souza (2000), esta afirma que

[...] não se descreve aqui as experiências prévias de avaliação em algumas Unidades de Ensino ou departamentos da UFBA, nem se detalha os esforços anteriores de implantação de um sistema amplo de avaliação institucional na UFBA, por falta de registros sistemáticos sobre os mesmos. (SOUZA, 2000, p. 69)

Apenas em 1994, a partir de um estudo realizado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), o plenário do Conselho de Coordenação da UFBA aprovou a instalação de um projeto de avaliação institucional para a Universidade. Em 1995, foi então formulado o *Projeto de avaliação institucional da UFBA*, que se integrou ao PAIUB. Em 1997, o referido projeto foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho de Coordenação. Assim, a avaliação institucional da UFBA, que já vinha sendo reivindicada e discutida há muitos anos, começa a se delinear através de uma política universitária específica neste campo. Dessa forma,

[...] a avaliação institucional supõe o atirar de uma pedra no espelho d'água (aparentemente tranqüilo) da Universidade, o que deverá produzir círculos concêntricos e sucessivamente mais amplos de avaliação de praticamente todas as suas instâncias e funções [...]. Tarefa de tal monta vai exigir uma reflexão intensa, um amplo espaço de debate, um esforço de participação coletiva a ser construído ao longo de um tempo que escapa a limites pré-estabelecidos. Nesse sentido, o papel de um programa de avaliação é de, num determinado espaço de tempo, desencadear um processo cujo curso será construído nele próprio. (ARAÚJO, et al., 1996)

A partir desse momento, a avaliação institucional na UFBA passa a centrar-se nos cursos de graduação, assim como em todas as IES orientadas pelo PAIUB, como foi o caso da UFRGS, UFS e UFPB no âmbito das universidades federais; e da UESC, no âmbito das universidades estaduais. Nesse sentido, percebe-se uma grande modificação no percurso seguido pela UFBA, até então.

É importante lembrar, também, que em paralelo à implementação do processo de autoavaliação institucional da UFBA, foi aprovado em 1995 o Exame Nacional dos Cursos (ENC)³ e como em todas as IES, este exame causou polêmica entre os estudantes que,

[...] por não aceitarem esse tipo de avaliação, os formando realizaram sucessivos boicotes. [...]. Essas manifestações prejudicaram em muito os resultados do “Provão” [...]. Em 1999, com a redução do boicote na UFBA, houve uma expressiva melhoria no conceito de todos os cursos. [...]. O importante não é só fazer o Provão, mas fazê-lo bem, é essa a recomendação da UFBA, através da PROGRAD. (SANTOS; ANDRADE, 2002, p. 40)

Também, como em muitas IES públicas, a participação dos estudantes na avaliação instituição da UFBA foi nula, pois este segmento se recusou (e ainda se recusa) a participar do processo avaliativo da Universidade por considerar que este processo só atende as políticas neoliberais do governo federal, e favorece o sucateamento das universidades públicas.

No início da gestão de Heonir Rocha, no ano de 1998, começa a implantação do processo de avaliação institucional da UFBA, com ênfase nos cursos de graduação. Esse processo teve três ações prioritárias: a) criação da Comissão de Avaliação nas unidades de ensino; b) inclusão de dois dias no Calendário Acadêmico, destinados às atividades de

³ Primeiro sistema obrigatório de avaliação das IES brasileiras. Implementado pela Lei nº 9.131/1995, definiu a sistemática da avaliação coordenada pelo MEC; foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação.

autoavaliação e; c) designação da PROGRAD para coordenar as ações no processo avaliativo, acompanhar e dar subsídios às Comissões de Avaliação. Neste sentido, salienta-se a participação de professores da Faculdade de Educação no assessoramento das práticas avaliativas na UFBA, através das ações conduzidas pela PROGRAD.

Para colocar o processo avaliativo em movimento, a PROGRAD elaborou o documento *Continuidade da Avaliação Institucional na UFBA: avaliação dos cursos de graduação (subsídios e sugestões)*, e através da Circular 13/99 encaminhou o mesmo a todas as unidades de ensino. Além do encaminhamento do documento, “[...] a Circular 13/99 oferecia o apoio de assessores ad hoc às Comissões de Avaliação, que deveria ser solicitado à PROGRAD, conforme necessidade das Unidades”. (SOUZA, 2000, p. 71) Este aspecto foi extremamente positivo, uma vez que é indispensável que se assegure a manutenção e a implementação dos recursos humanos qualificados e, também, de recursos materiais adequados para a realização do processo de avaliação.

De forma a possibilitar certa padronização e comparabilidade entre os resultados obtidos, foi sugerido um roteiro que enfocou os seguintes aspectos: a) resultados finais, referentes à qualidade de formação dos alunos, a comparabilidade entre a estrutura curricular vigente e o perfil do profissional desejado e a inserção dos egressos no mercado de trabalho; b) condições e meios de funcionamento dos cursos, buscando definir o perfil do corpo docente e a sua produção, as metodologias de ensino, assiduidade e pontualidade de professores e alunos, atendimento aos discentes, atualização dos planos de ensino, avaliação dos docentes pelos alunos, acompanhamento de estágios curriculares, funcionamento de bibliotecas e laboratórios e condições da estrutura física; c) eficiência dos cursos, abarcando análises sobre níveis de evasão, de conclusão de curso e retenção de alunos, números de alunos por turma e mecanismos de apoio aos alunos com deficiência no domínio de conteúdos curriculares.

No desenvolvimento desta primeira iniciativa de avaliação institucional na UFBA, apresentou-se como vantagem desse processo “[...] respeitar as eventuais iniciativas prévias de avaliação das Unidades de Ensino ou dos cursos de graduação, assim como aqueles proces-

tos que já estavam em andamento”. (SOUZA, 2000, p. 72) Entretanto, apontou-se como falhas ou limitações, na proposta ou mesmo em seu desenvolvimento prático, os seguintes elementos: falta de um trabalho de sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica; ausência de indicadores básicos a um tronco comum de elementos a serem avaliados e diagnosticados no documento de subsídios e sugestões, apesar do roteiro sugerido; ausência de calendário para realização das atividades pelas Comissões de Avaliação, no início do processo, dentre outros.

Segundo Souza (2000), três características marcaram esse momento da avaliação institucional, com ênfase na avaliação dos cursos de graduação, na UFBA; sendo estas: a experiência desdobrou-se num tempo excessivamente longo; a adesão institucional foi parcial, com apenas 17 das 29 unidades de ensino participando da avaliação e entregando seus relatórios; a grande maioria das comissões foi composta por gestores da área acadêmica (coordenadores de colegiado e chefes de departamento), com pouquíssimas exceções de comissões formadas com a participação dos diretores de unidade, professores sem atividade administrativa e discentes.

O desdobramento da experiência no interior das unidades de ensino envolveu uma boa diversidade na maneira destas se engajarem na experiência, assim como de releituras, reinterpretações e escolhas – inclusive mudança do foco ou das linhas analíticas indicadas pela PROGRAD – como pode acontecer em qualquer tipo de ação coletiva e institucional. Talvez isso tenha se dado pelo fato de cada unidade ter sua dinâmica própria, sua trajetória e seus objetivos específicos. Assim sendo,

[...] esta tendência confrontada com o fato de que a proposta apresentada pela PROGRAD deixava algumas orientações em aberto (ou meio indefinidas) levou a uma diversidade muito grande de recortes, procedimentos, dimensões consideradas e estilos de relatórios. E isto dificultou a comparabilidade e consolidação das questões levantadas. (SOUZA, 2000, p. 75)

Dessa forma, alguns poucos relatórios das unidades de ensino foram estruturados como se seu objetivo principal fosse o de fornecer informações relevantes à PROGRAD. Contudo, a grande maioria dos relatórios apresentados mostrou um claro interesse das unidades (ou de seus gestores) pelo desenvolvimento de um processo de autoavaliação periódica (anual), como o proposto pela PROGRAD, mesmo enfrentando dificuldades para sua concretização.

Dessa experiência efetivada entre os anos de 1998 e 1999, foi realizado o *I Seminário de Autoavaliação da UFBA*, em novembro de 1999, promovido pela PROGRAD e Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). A proposta inicial para concretização do seminário era para que o mesmo fosse realizado em cada unidade de ensino, isoladamente. Entretanto, decidiu-se que tal seminário deveria acontecer num único local, congregando representantes de todas as unidades, sobretudo diretores, comissões de avaliação e demais membros interessados, para permitir intercâmbio e discussão crítica sobre a experiência, entre as unidades de ensino, e entre estas e a administração central da Universidade.

O referido Seminário teve por objetivos socializar os principais resultados e avaliar o processo de autoavaliação implementado na UFBA; estabelecer critérios e procedimentos para institucionalizar esse processo na Universidade, com foco no ensino de graduação; produzir um documento para orientar a institucionalização do processo de autoavaliação, que incorporasse os subsídios colhidos no Seminário.

De acordo com Souza (2000), os objetivos foram alcançados com a realização de três atividades distintas, sendo estas: construção de um painel com visão crítica do processo experienciado; divisão de seis grupos de trabalho, com vista à elaboração de propostas para efetivação da avaliação institucional na UFBA; e realização de uma plenária, onde apresentou-se e discutiu-se as propostas e conclusões dos seis grupos formados.

Com o intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade e importância de dar prosseguimento ao processo de avaliação institucional, foi realizado no ano de 2002 – três anos após a implementação do processo avaliativo – o *II Seminário de Avaliação*

Institucional da UFBA, onde foram apresentados a *Proposta do Modelo de Avaliação* e o *Detalhamento da Proposta de Avaliação 2000/2001*. A realização do segundo seminário resultou na publicação do documento *Avaliação Institucional na Universidade Federal da Bahia – Série PROGRAD 5*.

Em 2003, com o objetivo de avaliar o processo de avaliação instalado na UFBA e sua relação com o *Plano de Ação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação*, foi realizado o III Seminário de Autoavaliação da UFBA. Esse seminário encerra o ciclo da avaliação institucional centrado na graduação, uma vez que nesse período começa no âmbito do governo federal uma nova forma de avaliação da educação superior e, conseqüentemente, de realização da autoavaliação das IES.

Entretanto, faz-se necessário dizer que era projetada na UFBA a integração do processo de autoavaliação do ensino de graduação com os diversos dispositivos avaliativos externos dos cursos e dos estudantes – isso após oito anos de execução do modelo de avaliação vigente, nacionalmente até então – com os relatórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o acompanhamento por comitês de avaliação interna e externa dos programas institucionais executados pela PROGRAD. Com a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁴, em 2004, o processo de autoavaliação institucional da UFBA é redimensionado com vista ao atendimento das dez dimensões a serem consideradas pelo novo modelo de avaliação nacional das IES.

Assim, através da Portaria n. 143, de 06 de abril de 2005, é designada a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFBA, composta pelo representante do reitor e, também, coordenador da CPA; um representante dos servidores técnico-administrativos; dois especialistas em avaliação institucional e um representante da sociedade civil. De

⁴ Sistema de avaliação das instituições superiores brasileiras que substituiu o ENC. Aprovado em 14 de abril de 2004, através da Lei nº 10.861/04, é composto por três processos: a Avaliação das Instituições, a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade). Como partes de um mesmo sistema, cada um desses processos é desenvolvido em momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios, mas que são articulados entre si.

acordo com esta Portaria, os membros da CPA terão mandato de dois anos, sendo admitida uma recondução. É importante dizer que no período de elaboração do *Relatório de Autoavaliação Institucional da UFBA 2002-2005*, a CPA da Universidade não contava mais com a representação da sociedade civil.

Sobre a CPA, Marback Neto (2007, p. 197) diz que,

[...] por mais que se tente, essa Comissão está vinculada a uma IES, seja ela pública ou privada e depende de recursos para a implantação da avaliação. Se nas públicas o problema é a falta de previsão orçamentária do governo para esse fim, nas particulares a dependência reside no espaço gerencial e político que o mantenedor decide para a avaliação. [...]. Ao tratar-se de avaliação institucional teorizam-se suas implicações mas nunca o custo que inviabiliza sua efetividade. Sobretudo, atualmente, o superdimensionamento gerado pela radicalidade de sua abrangência.

Acredita-se que a falta de recursos financeiros compromete o trabalho desenvolvido pela CPA, não só pela amplitude do processo de autoavaliação da UFBA, como também pelo tempo de realização e execução das etapas da avaliação institucional. Outro fator, que pode comprometer os resultados obtidos pela CPA, é a ausência da representação dos estudantes na CPA designada pelo Magnífico Reitor, pois, mais uma vez, o segmento estudantil se pôs contra a avaliação institucional na UFBA, e não indicou nenhum nome para ocupar o lugar reservado a eles, por lei federal, no processo avaliativo. A não indicação dos estudantes é reflexo da posição política defendida pelo segmento, que se manteve fiel aos princípios da oposição ao neoliberalismo e defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, uma vez que acreditam que o processo de avaliação das IES públicas serve apenas aos interesses econômicos governamentais.

A partir desse momento, a CPA assume a responsabilidade de conduzir o processo de autoavaliação na Universidade e elabora um pla-

no de trabalho composto por três etapas, sendo estas: a sensibilização da comunidade acadêmica; construção e levantamento dos dados e elaboração do relatório final e apresentação dos resultados à comunidade universitária. Todas as etapas do plano de trabalho elaborado seguem as orientações das *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES/MEC/INEP).

A CPA elaborou um cronograma de atividades para realização de cada uma das etapas previstas no plano de trabalho, sendo que este compreendeu os meses de maio de 2005 a maio de 2006. Durante esse tempo, a CPA reuniu-se periodicamente para realizar o processo de avaliação institucional e cumprir com o planejado, dando assessoria a todos os órgãos da administração central (Pró-Reitorias e Prefeitura do *Campus*) e unidades de ensino (Instituto de Letras e Escolas de Nutrição e Música) para que estes elaborassem seus relatórios.

Como foi dito anteriormente, apenas três unidades de ensino realizaram a autoavaliação institucional. Mas é importante dizer, que, independentemente das unidades, a que estão vinculadas, nove colegiados de cursos de graduação fizeram a avaliação institucional, sendo estes: Arquitetura e Urbanismo, Dança, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Geografia, Medicina Veterinária, Química, Secretariado Executivo e Teatro. Chama-se a atenção, entretanto, que nem a Escola de Administração nem a Faculdade de Educação tenham participado do processo autoavaliativo, uma vez que dois membros da CPA são professores nestas unidades de ensino.

No período de execução da autoavaliação da Universidade foram realizados, também, três seminários no processo de autoavaliação da UFBA, em momentos distinto do processo. O primeiro foi realizado em abril de 2005, e intitulou-se *Seminário de Autoavaliação Institucional da UFBA: retomando um desafio permanente*, com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para o processo autoavaliativo da Universidade. O segundo foi realizado em outubro de 2005, e chamou-se *II Seminário de Autoavaliação Institucional da UFBA*, e teve o objetivo de fazer um balanço do que já havia sido produzido e, também, das ações que se seguiriam. O terceiro realizou-se em agosto de 2006, foi

intitulado *III Seminário de Autoavaliação Institucional da UFBA*, tendo como objetivo apresentar a síntese do *Relatório de Autoavaliação Institucional da UFBA – 2002/2005*, além de divulgar outros aspectos do processo de autoavaliação.

No momento em que se concluiu esta pesquisa, a UFBA encontrava-se, oficialmente, sem uma CPA constituída oficialmente uma vez que os dois anos previstos pela Portaria nº 143/2005 venceram em abril de 2007. Entretanto, a visita da Comissão de Avaliação Externa para completar o primeiro ciclo da avaliação institucional da Universidade no SINAES estava sendo esperada para os primeiros meses do ano de 2008. Neste caso, a PROGRAD deveria conduzir e finalizar o ciclo da avaliação institucional da UFBA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a avaliação institucional tenha uma longa trajetória na Universidade Federal da Bahia, constatou-se que a mesma gozou de mais prestígio entre as Unidades de Ensino da Universidade, no final da década de 1990 quando a PROGRAD era responsável pelas ações avaliativas, acompanhando e dando suporte às Unidades de Ensino. Entretanto, no referido período, a avaliação institucional estava centrada nos cursos de graduação e não havia um projeto para avaliação de todas as instâncias da UFBA.

Os processos de avaliação realizados pelos órgãos da administração central existiam, mas não eram integrados ou sistematizados. Ou seja, não havia um cruzamento ou compartilhamento das informações obtidas por cada uma das instâncias administrativas. De modo que a avaliação efetivada se tornava limitada e/particularizada a um órgão específico.

Este panorama é modificado com a constituição da CPA, que tenta integrar o processo de avaliação institucional da UFBA, através das dez dimensões estabelecidas pela Lei nº 10.861/04. Um fato contraditório, entretanto, é que, com a criação da CPA, há um envolvimento maior dos órgãos da administração central no processo de autoavaliação

institucional, ao tempo em que há uma retração da participação das Unidades de Ensino neste processo.

Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de que a CPA é uma comissão de caráter apenas consultivo, sem nenhum poder deliberativo junto às instâncias componentes da Universidade. Isto é, se a CPA não pode deliberar junto aos órgãos da administração central ou às Unidades de Ensino, torna a adesão ao processo de autoavaliação voluntário, sobretudo, para as Unidades de Ensino e desfavorece o processo avaliativo como um todo.

Dessa forma, conclui-se que apesar da avaliação institucional está presente na Universidade desde meados da década de 1990, esta ainda é tratada como algo novo no cotidiano dos órgãos da administração central como, também, nas unidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberto Paulo Correia de et al. *UFBA: o ensino de graduação em debate*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1996.

BARRETO, Eloi. A experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: VERHINE, Robert E. *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 91-100.

BELLONI, Isaura et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 87-113.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: _____; BALZAN, Newton Cesar (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.

GASPARETTO, Agenor. Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. In: VERHINE, Robert E. *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 101-123.

LEITE, Denise. Avaliação institucional na UFRGS: inovação e mudanças. In: VERHINE, Robert E. *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 29-47.

MARBACK NETO, Guilherme Marback. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, Es: Hoper, 2007.

ROLLEMBERG, Maria Stella. Avaliação institucional: a experiência da UFS (1994-1998). In: VERHINE, Robert E. *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 83-89.

ROSSI, Sílvio José; RODRIGUES, Melânia Mendonça; VAN DER LINDEN, Maria Marta Gomes. Avaliação institucional como instrumento de mudanças na universidade: o caso das atividades de graduação na Universidade Federal da Paraíba. In: VERHINE, Robert E. *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 49-67.

SANTOS, Eglantina Braz dos; ANDRADE, Rita de Cássia Alpoim. Para que avaliar? In: MAGALHÃES, Ana Lúcia França; LORDÊLO, José Albertino Carvalho. *Instituições públicas de ensino superior da Bahia: problemas, impasses e transformações*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 34-50.

SOUZA, Guaraci Adeodato Alves de. Comentários sobre a experiência de avaliação na UFBA. In: VERHINE, Robert E. *Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 69-81.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Comissão Própria de Avaliação. *Projeto de auto-avaliação da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.cpa.ufba.br/projeto.html>>. Acesso em: 20 mar. 2009

_____. *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005*. Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/RFinal_V1_N.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2009

_____. *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005: estudos especiais*. Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/RFinal_V2_Ndistil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Avaliação institucional na Universidade Federal da Bahia*. Salvador: ISP/PROGRAD, 2002.

VERHINE, Robert E. *Experiência de avaliação institucional em universidades brasileiras*. Salvador: UFBA / FACED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INDICADORES DE QUALIDADE: um enfoque epistemológico e metodológico

Rosilda Arruda Ferreira

Robinson Moreira Tenório

INTRODUÇÃO

A construção de indicadores se constitui em aspecto relevante dos debates sobre o processo de produção do conhecimento no âmbito das ciências sociais e suas áreas aplicadas, especialmente para o campo educacional. Representa um momento crucial dessa discussão na medida em que remete ao problema da validade e da relação entre a teoria e a realidade empírica. A sua escolha pressupõe a tomada de decisão sobre os aspectos da realidade a serem investigados que deve possibilitar a realização de representações cognitivas construídas com base em referências construídas no âmbito das diversas abordagens teóricas vinculadas aos campos de estudos específicos.

A relevância dessa discussão se afirma, portanto, frente à necessidade de se tratar o problema da validade do conhecimento científico, tema que tem movido amplos debates no campo das ciências humanas e sociais desde o seu surgimento no século XIX, na medida em que trata do problema da relação entre a teoria e o processo de demonstração empírica. Essa temática perpassa a discussão sobre a construção do conhecimento nos diversos campos de saberes e permeia o fazer científico independente da abordagem teórico-metodológica que se adote.

Construir indicadores na pesquisa científica significa, pois, transformar conceitos e relações entre conceitos, que constituem as teorias com seus diferentes graus de generalidade e abstração, em categorias e proposições capazes de avançar na direção da explicitação das suas configurações e aplicações particulares. Esse processo revela a sua impor-

tância e necessidade quando garante a demarcação de evidências concretas que permitam a compreensão ou explicação dos fenômenos que estão sendo investigados.

No campo da avaliação educacional a construção de indicadores de qualidade assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também aspectos vinculados aos interesses sociopolíticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação. Nesse sentido, o cuidado epistemológico e metodológico, bem como o enfoque sociológico sobre as representações sociais acerca do que se está avaliando são aspectos fundamentais para a definição de indicadores e para o conhecimento sobre o fenômeno que está sendo avaliado, no caso a qualidade da educação.

Nesse processo, torna-se relevante destacar o que entendemos por qualidade em educação: Do que estamos falando? Será que todos entendem qualidade na mesma perspectiva? Que imagens fazem de uma educação de qualidade? Obviamente que há imagens bastante distintas em função dos interesses e concepções construídas socialmente. Nesse caso, é preciso considerar que a referência de qualidade da educação a ser ofertada em determinadas conjunturas acha-se profundamente relacionada com os diferentes modelos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais, na medida em que esses modelos tomam como referência metas e objetivos a serem alcançados previamente que são delineados no âmbito de projetos sociopolíticos e econômicos mais amplos.

Na avaliação em larga escala, com seus importantes impactos para a gestão dos sistemas educacionais, construir instrumentos e indicadores de qualidade é uma tarefa extremamente importante para lograr a sintonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos que possam exprimir os aspectos objetivos da realidade, mas também apreender as representações, concepções e interesses em jogo, favorecendo o deli-

neamento de um processo de mão dupla que objetiva, através dos seus resultados, favorecer a tomada de decisões (gestão) adequadas para a melhoria da qualidade da educação.

Um Indicador se revela, portanto, como um elemento, sinal ou aviso que revela ou denota características especiais ou qualidades, que aponta (como o *dedo indicador*) uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhando a alguma ação. De forma mais técnica, é um composto construído para medir uma dimensão ou variável (BABBIE, 2001), como já dissemos anteriormente. A sua definição envolve a seleção de critérios relevantes e úteis para julgar, comparar e acompanhar a evolução dos benefícios, efeitos adversos e custos dos serviços e produtos educacionais. Os indicadores de qualidade, assim, são fundamentais para acompanhar as mudanças na dimensão de realidade que se quer avaliar, permitindo:

- a) consolidar informações relevantes, úteis e a apreensão imediata de aspectos da realidade;
- b) aprimorar a gestão;
- c) desenvolver políticas;
- d) trocar informações entre instituições regiões, municípios, etc.;
- e) apoiar ações de caráter gerencial e de monitoramento que justificam a criação e utilização de indicadores de qualidade em educação.

Neste artigo, nós nos propomos a aprofundar a discussão sobre a temática da construção de indicadores no campo da avaliação educacional, mediante a consideração de dois aspectos articuladas: um primeiro que trata dos aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos envolvidos no processo de construção de indicadores nas ciências sociais; e um segundo que reflete sobre os limites e possibilidades da construção de indicadores de qualidade em educação com base nas abordagens teóricas mais recentes sobre avaliação e qualidade em educação.

A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES NAS CIÊNCIAS SOCIAIS SEGUNDO UM ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E SOCIOLÓGICO

As metodologias construídas historicamente no campo das diversas ciências sociais evidenciam, permanentemente, o problema da construção de indicadores, processo que precisa ser compreendido à luz do debate sobre as concepções acerca da relação sujeito-objeto que se configura no interior das diversas teorias e abordagens estruturadas como programas¹ de pesquisa.

Qualquer que seja a temática da pesquisa empírica a ser realizada, referência teórica adotada ou técnicas de coleta de dados escolhidas para efetivar o estudo, a questão da construção de indicadores empíricos se impõe como uma ação a ser realizada.

Nessa direção, Lakatos e Musgrave (1975) afirmam que “[...] sendo teóricas todas as proposições da ciência uma proposição factual é apenas uma espécie particular de proposição teórica”. O que se afirma, concordando com estes autores, é que, apesar das variáveis e indicadores da pesquisa se caracterizarem como instrumentos voltados à observação sistemática e controlada da realidade, não podemos isentar-lhes da sua relação com as referências conceituais que estão na base de sua definição.

Portanto, apesar da função principal de distinguir, registrar e comparar de forma sistemática os fenômenos e processos sociais nos seus aspectos particulares, os indicadores não podem deixar de ser entendidos como instrumentos de categorização que buscam favorecer a construção de representações cognitivas sobre o real, ou seja, subsidiar o processo de construção de conceitos e de relações entre conceitos.

Podemos dizer, portanto, que os indicadores são instrumentos de medida dos fenômenos a que se referem. Mas ao que estamos nos referimos quando falamos de medidas nas ciências sociais?

Esta é uma questão polêmica e marcada por perspectivas em confronto. Algumas abordagens, que podem ser denominadas de

¹ Utilizamos o termo programa recorrendo ao conceito adotado por Lakatos e Musgrave (1975).

compreensivistas, afirmam que às ciências sociais cabe apenas apreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos que se pretende conhecer e que não podem ser utilizados métodos quantificáveis. Nesse caso, afirma-se que conhecer os fenômenos sociais só é possível mediante a sua descrição²; outras afirmam a possibilidade de um conhecimento objetivo sobre a realidade social, sustentando essa afirmação na argumentação de que a realidade social pode ser apreendida a partir de regularidades observáveis que podem ser traduzidas em relações passíveis de serem medidas quantitativamente. Nesse caso, afirma-se que é possível conhecer os fenômenos a partir da medida da regularidade de suas manifestações empíricas³.

Em uns como em outros casos, discute-se a possibilidade de compreensão ou de explicação da realidade social e da validade na escolha de métodos que deem conta de estabelecer a relação entre as teorias de base e a definição de aspectos da realidade que possam efetivamente ser investigados, ou seja, a construção de indicadores. As questões que se afirmam são de diversas ordens: Como os fenômenos se expressam? Que recortes do real devem ser feitos para conhecer os fenômenos, sejam eles de objetivos ou subjetivos, ou seja, que tipos de indicadores podem ser definidos e como os mesmos podem ser medidos? A resposta a essas questões remete necessariamente ao debate sobre o uso da teoria ou dos programas de pesquisa (LAKATOS; MUSGRAVE, 1975) que indicam a concepção sobre a realidade social, sobre as possibilidades de sua compreensão ou explicação, o que está na base da tomada de decisão sobre os indicadores e formas de medi-los.

Só nesse momento é que podemos retomar a discussão sobre o problema da medida que sinalizamos anteriormente. Assim, precisamos perguntar: É possível medir as evidências empíricas dos fenômenos sociais? Como essa medida é possível? Que tipo de indicadores

² Dentre os enfoques sociológicos que podem ser considerados compreensivistas, destacamos: a sociologia weberiana, o interacionismo simbólico, a fenomenologia, a hermêutica, a etnometodologia, entre outros.

³ Dentre os enfoques sociológicos que podem ser considerados como defensores dessa concepção podemos encontrar um grande conjunto de abordagens de base positivista, tais como: funcionalismo, estrutural-funcionalismo, o positivismo lógico, entre outras.

pode ser medido? Que tipos de medidas podem ser utilizados? Como se caracterizam os diferentes tipos de medidas?⁴

Existem diferentes tipos de medidas. No caso de indicadores como sexo, por exemplo, em que identificamos os seus valores por uma designação numérica (Feminino-1; Masculino-2) não podemos proceder a nenhuma operação aritmética com base nos resultados encontrados. Nesse caso, denominamos de escala nominal. No caso de indicadores, como por exemplo, segmentos de renda familiar, podem operar com uma escala de medida cujos valores podem ser hierarquizados (superior/médio/baixo) e utilizados para construir uma ordenação ao longo de um *continuum*. No entanto, nesse tipo de escala que denominamos escala ordinal, também não podemos fazer nenhuma análise relacionada às diferenças entre as posições relativas dos mesmos. Uma terceira possibilidade de medida refere-se àquelas que permitem estabelecer diferenças entre classes de equivalência ou valores do indicador, o que corresponde à escala de intervalo, ou escalas de proporção quando essa escala tiver um zero não-arbitrário ou absoluto. Assim, podemos afirmar que indicadores como rendimento familiar; desempenho escolar; índices de evasão; índices de repetência; são indicadores que podem ser medidos a partir de escalas de intervalo ou de proporção e podem ser trabalhados a partir de possíveis relações quantificáveis. Aspectos como concepções acerca da função social da escola; preferências político-partidárias, etc. só podem ser medidos segundo escalas nominais ou ordinais. Mas será que a impossibilidade de medição de um indicador em termos que possam estabelecer relações medidas estatisticamente, coloca em cheque a importância de sua definição. O que podemos observar é que

⁴ Um indicador ou variável é um conceito que permite, em relação a um objeto de conhecimento teoricamente relevante, operar no mesmo uma partição em classes de equivalência mais ou menos extensas. Chama-se valor ao predicado ou característica atribuído a quaisquer elementos das classes de equivalência do conjunto considerado (masculino/feminino) são os valores da variável (sexo); operário/industrial/agricultor/empregado de escritório/... alguns possíveis valores da variável (profissão, etc.). Diremos então que, dado uma variável qualquer, a medida será a aplicação (no sentido matemático do termo) do conjunto dos valores que ela pode assumir num conjunto de números (aqueles através dos quais precisamente se exprime a medida). (ALMEIDA; PINTO, 1999)

não, pois independente dos mesmos poderem ser medidos a partir de escala nominais, ordinais, de intervalos ou proporcionais a sua importância como operadores dos conceitos que permitem delimitar aspectos da realidade para conhecê-la não pode ser desprezada, o que será definido em função das teorias de referências.

Vale destacar, no entanto, a complexidade desse processo de operacionalização dos conceitos que caracteriza a construção dos indicadores quando tomamos dimensões muito amplas para compreender uma determinada realidade, como, por exemplo, uma política, programa ou projeto educacional.

Se buscarmos compreender os interesses políticos dos grupos relacionados àquele Programa específico; ou se quisermos apreender os referenciais normativos culturais mais amplos que estão relacionados ao objeto de uma política ou programa, como devemos proceder na definição de indicadores? Com certeza, quanto mais amplas forem as referências teóricas ou os conceitos utilizados, mais difícil será construir indicadores que se configurem como mediação entre a teoria e realidade empírica.

A complexidade se dá, também, em decorrência da multidimensionalidade do real social cujos recortes analíticos são sempre provisórios, situados, restritivos, permitindo apenas uma visão parcial dos fenômenos. O desafio remete, pois, à construção de indicadores que permitam, com base em referências teóricas consistentes, uma focalização ao cerne da problemática que está sendo discutida. O que queremos dizer é que, muitas vezes, ficamos perdidos num emaranhado de indicadores que nos distraem da questão central que se está tratando. Mas como definir o que é o cerne da questão? Como defini-la para permitir que se construam indicadores confiáveis? Entendemos que a resposta a esta questão está necessariamente nas referências teóricas que se adota. O que queremos dizer é que é sempre necessário promover uma discussão bem fundamentada e rigorosa dos conceitos a serem trabalhados; da formulação de hipóteses prováveis com base nas teorias ou em estudos já realizados, ou ainda em observações sistemáticas da realidade, etc.

Essa discussão remete ao debate sobre as concepções que se afirmam no interior das abordagens sobre os processos de construção de conhecimento nas ciências sociais, marcado pelas clássicas polarizações entre individual-coletivo, objetivo-subjetivo, agente-estrutura, entre outras, situação que tem levado muitos autores na contemporaneidade a buscar construir sínteses que superem tais dicotomias, a partir do pressuposto de que a realidade se constitui na confluência de múltiplas interferências como partes constitutivas da mesma realidade. Alexander (1982, p. 296) caracteriza estas tentativas como um novo movimento, afirmando que o “[...] problema sistemático, ou analítico predominante tem sido a reintegração do voluntarismo subjetivo e da restrição objetiva”. E diz ainda, que

[...] o esforço de fechar a brecha entre o micro/macro é pois um afã de relacionar a ação individual e a interação com a teorização sobre a estrutura social [...] insistência em ligar a ação com a estrutura, a subjetividade com a objetividade, marca um esforço para superar os termos do debate anterior. (ALEXANDER, 1982, p. 297)

Apesar de ser fundamental a necessidade e a tentativa de construção de uma análise numa perspectiva multidimensional, partimos do pressuposto de que este processo não será possível se não se constituir em função da articulação de campos de estudos com delimitações claras e com produção de conhecimento cientificamente sustentáveis, o que pressupõe, por sua vez, a consideração de certos critérios postos no âmbito das disciplinas científicas (apesar destes serem variáveis no tempo e, portanto, relativos).

Neste quadro de referência há que se considerar outro elemento que condiciona o processo de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, a construção de indicadores nas ciências sociais, que está relacionada aos aspectos da normatividade envolvidos na sua produção, questão que tem relação com a problemática dos usos sociais do conhecimento científico. Não se pode negar, por exemplo, o envolvimento de sociólogos, educadores, cientistas políticos que ao par-

ticiparem de projetos de governo recorrem ao uso pragmático e ideológico do discurso científico como estratégia de legitimação de projetos sociais e políticos determinados⁵. No campo da avaliação de políticas e programas educacionais, essa complexidade é ainda mais evidente.

Quando pensamos, portanto, nos procedimentos teóricos e metodológicos que temos que adotar ao intentar produzir conhecimento no campo das ciências sociais, temos necessariamente que considerar esses dois aspectos: os conceitos e teorias que embasam as discussões produzidas; e a sua operacionalização que permite a focalização de aspectos da realidade empírica, ou, em outras palavras, a construção de indicadores. Ambos os processos estão condicionados por fatores de ordem interna ao próprio conhecimento relacionado ao problema de sua validade; e fatores de ordem externa relacionados aos determinantes políticos e institucionais que expressam interesses em jogo na cena acadêmica.

Em função do que está posto, cabe perguntar sobre as possibilidades e limites da produção de modelos de avaliação educacional que possam se sustentar em bases epistemológicas e metodológicas seguras, construídas na mediação do debate entre as diversas abordagens científicas do campo das ciências sociais? E ainda, sobre a possibilidade de que este debate venha a oferecer referências válidas para a construção de indicadores que possam efetivamente favorecer a construção de conhecimentos sobre a realidade empírica e contribuir para o redirecionamento das políticas e programas educacionais.

Obviamente que esta resposta não pode desprezar os determinantes externos que estão na base da construção dos indicadores cuja definição e adequação ao tipo de conhecimento que se quer construir não remete apenas a um problema de definição de técnicas de pesquisa. Assim, podemos dizer que esse processo envolve não apenas decisões epistemológicas e metodológicas, mas também decisões políticas. Afinal, cabe considerar, de princípio, os modelos de sociedade que estamos tomando como referência para proceder à avaliação das políticas e programas educacionais.

⁵ Sobre essa questão, ver o estudo de Ferreira e Sampaio (1988).

A avaliação de políticas e programas educativos envolve, na verdade, uma avaliação política da política, principalmente se considerarmos que não existe conhecimento neutro. Todo conhecimento como nos diz Habermas (1982), é um conhecimento interessado. Assim, quais as possibilidades de produzir avaliações de políticas e programas educacionais que possam, efetivamente, contribuir para o conhecimento do processo de implementação de uma política e de seus resultados? Como garantir que os resultados alcançados são resultados confiáveis possíveis de serem utilizados para a correção dos percursos das políticas, programas e projetos implementados como espera as avaliações educacionais promovidas? No campo da avaliação, parece que a intenção do projeto da ciência moderna de conhecer, prever e intervir se afirma com grande ênfase.

Frente ao exposto anteriormente, buscamos refletir na sequência sobre os caminhos metodológicos a serem considerados para que se possa produzir modelos de avaliação sustentados epistemologicamente, o que significa dizer que a construção dos modelos de avaliação de políticas e programas precisam ser submetidos ao debate sobre dois níveis que perpassam a sua construção: no nível formal, interno que se refere a lógica da descoberta que exige o uso de determinados procedimentos do método científico e que determina um conjunto de regras a serem seguidas o que revela uma especificidade do processo de produção de conhecimento e de seu espaço próprio de autonomia; no nível externo intersubjetivo que pressupõe reconhecer a condicionalidade espaço-temporal e os aspectos institucionais inerentes ao seu desenvolvimento.

Considerar exclusivamente um ou outro aspecto na tentativa de explicar ou compreender a realidade, ou desacreditar na possibilidade da ciência construir conhecimentos válidos, ou ainda na sua possibilidade de indicação de possíveis caminhos para a intervenção social é desacreditar/desprezar a mais fantástica empreitada humana no processo de construção de seu ser no mundo: a invenção da ciência.

Pensar na possibilidade de um conhecimento válido que possa contribuir para a avaliação de políticas e programas educacionais, na

prática, significa afirmar que no nível interno dos elementos conceituais envolvidos na proposição de modelos explicativos é preciso considerar os critérios de validade utilizados durante a sua produção e a construção de indicadores; as referências teórico-metodológicas que estão em sua base para que seja garantida a coerência e a consistência do material produzido; os aspectos objetivos e subjetivos, quantitativos e qualitativos que precisam ser apreendidos no sentido de ampliar as possibilidades de apreensão das múltiplas dimensões do real, entre outros aspectos. No nível externo que envolve os condicionantes sociopolíticos e institucionais que se expressam no modelo construído é preciso considerar as ideologias políticas e os projetos de sociedade que perpassam tanto a formulação das políticas e programas quanto dos gestores e das instituições que promovem a avaliação; a finalidade da avaliação e o lugar social dos avaliadores; as lutas políticas cotidianas que demarcam as posições e os cenários que mediam o processo de implementação e os resultados das políticas e programas a serem avaliados; as referências culturais dos sujeitos envolvidos no processo de gestão e de avaliação, entre outros aspectos.

No conjunto desse debate, busca-se afirmar a possibilidade de articulação dos elementos que constituem o campo da epistemologia das ciências sociais como uma das estratégias principais para fundamentar a construção de modelos de avaliação de políticas e programas educacionais, visando a sua validade e legitimidade. O que estamos propondo é ampliar o debate sobre o conhecimento produzido no campo da avaliação educacional a partir de sua articulação às questões próprias da construção do conhecimento científico nas ciências sociais, ou seja, avançar na perspectiva da discussão delineada pelo campo da epistemologia da avaliação educacional.

O debate conduzido até aqui exige uma tomada de posição quanto ao sentido que atribuímos ao esforço para explicar e compreender as ações humanas historicamente constituídas que configuram a realidade social a partir de sua complexidade, dinamicidade e multidimensionalidade como condição fundamental para a produção de modelos de avaliação educacional.

Frente ao exposto, e buscando definir a posição que tomaremos no item seguinte, quando trataremos das possibilidades de construção de modelos de avaliação educacional e do processo de definição de indicadores, podemos sintetizar a concepção afirmando que entendemos a realidade como uma totalidade complexa em que os processos e fenômenos sociais estão em permanente interação construtiva e que as mesmas se apresentam a partir de regularidades objetivadas e carregadas de sentido. Nessa perspectiva, entendemos que a realidade social é constituída por regularidades que caracterizam as estruturas sociais e que apresentam uma existência com relativa permanência, e por processos de significação atribuídos pelos agentes sociais. O que buscamos aqui é superar a dicotomia entre os caminhos das ciências sociais para explicação do real que, por um lado priorizam o agente, a história e, por outro, a estrutura. O que significa dizer que toda realidade humana é social e vivida coletivamente, logo em relações carregadas de intenções, valores, etc., que por sua vez são situadas em espaços e tempos historicamente determinadas. Afirma-se, nesse debate, a necessidade de superar a posição em que se dicotomiza a importância da pesquisa qualitativa e quantitativa e se propõe um olhar em que o real seja percebido em seus aspectos de permanência e transformação imbricados, e o lugar do agente e da estrutura, enquanto mutuamente constitutivos.

Nesse sentido, compreendemos a realidade em seus aspectos dinâmicos, provisórios e históricos em que as ações dos sujeitos têm especial significado; e em seus aspectos estruturais, mais ou menos permanentes, indicadores de regularidades possíveis de serem apreendidas. Busca-se, assim, definir um olhar sobre o real que apreenda as subjetividades em ação, mediante a atribuição de valores e de significados das vivências, práticas e intenções dos sujeitos, o que pressupõe a necessidade de recorrer a técnicas de análise de cunho interpretativo; ao mesmo tempo em que compreenda a construção e materialização dessas subjetividades em função das regularidades mais amplas e estruturais que consolidam uma determinada formação social, posição que buscaremos trazer para o campo da avaliação das políticas e programas sociais.

Sobre essa questão, Minayo (1999) nos diz que um objeto do campo social possui como características principais, sua historicidade, referente à dinamicidade conferida pelo espaço/tempo; sua consciência histórica, determinada pelas ações objetivadas pelas estruturas sociais e pelo próprio cientista social inserido na relação; seu caráter ideológico, determinado pelas diferentes visões de mundo; o resultado do trabalho e sua aplicação e, por fim, a dimensão de significado, decorrente do conjunto de representações que imprimem as situações e os objetos sociais com os quais se depara cotidianamente.

Buscando contemplar essa perspectiva, podemos afirmar que construir um modelo de avaliação de políticas públicas educacionais não se constituirá em tarefa fácil. Muito se tem discutido sobre esta questão e várias propostas são formuladas. Alguns autores defendem a importância de uma avaliação objetiva que considere os impactos de uma política e que resgate os indicadores que expressem as mudanças ocorridas. Outros priorizam os aspectos relacionados ao processo de implantação das políticas e que envolve a luta dos diversos atores sociais envolvidos no cenário em questão. Frente ao exposto, entendemos que é necessário superar essa perspectiva epistemológica e buscar a avaliação de políticas públicas considerando tanto os impactos quanto os processos políticos envolvidos em sua implantação.

Neste artigo, partimos do princípio de que a avaliação de políticas públicas deve considerar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos envolvidos no processo de sua implantação e implementação, principalmente quando estamos tentando avaliar políticas educacionais ou diretamente relacionadas à educação que envolve a possibilidade de mudança cultural e pressupõe a construção de indicadores objetivos e os significados que lhe são atribuídos.

Assim, numa primeira aproximação dos caminhos metodológicos para a construção de um modelo de avaliação de políticas públicas e da construção de indicadores, partimos da necessidade mais ampla de considerar três aspectos fundamentais:

- a) a política pública como um instrumento de ação do Estado, o que pressupõe situar os parâmetros analíticos sobre a concepção de Estado e de sua atuação;
- b) as referências teórico-conceituais e político-filosóficas que estão na base da definição do objeto da política, o que significa analisar os referenciais normativos culturais mais amplos que estão relacionados ao objeto da política, bem como o conjunto das reflexões teóricas e críticas sobre o mesmo e, por fim;
- c) os processos de formulação e implementação desta política, tomando por base os elementos postos na discussão anterior.

A seguir, procuraremos avançar nessa discussão tratando mais especificamente de elementos teóricos sobre a avaliação educacional, buscando aplicar elementos do debate acima para pensar mais especificamente no problema da construção de indicadores no campo da avaliação de políticas e programas educacionais, ou seja, produzir reflexões sobre uma epistemologia da avaliação educacional.

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: alguns aspectos conceituais a partir de um enfoque epistemológico e sociológico

As pesquisas voltadas para avaliação de políticas e programas sociais, historicamente, expandiram-se a partir da década de 60, sendo os Estados Unidos da América o principal país a desenvolver trabalhos nesse sentido. Nesse país, as bases dessas pesquisas empíricas se relacionam aos domínios dos programas educativos e sociais. Essas pesquisas visavam entender o significado da implementação, sua variação através do tempo e a relação entre o planejamento e a implementação da política. Atualmente, consolida-se a ideia de que as políticas públicas devem ser permanentemente acompanhadas através do monitoramento constante do seu processo de implementação.

No Brasil, as pesquisas para avaliação de políticas ainda não se desenvolveram suficientemente. Aliás, a preocupação com essa temática

surgiu na década de 80 em função das exigências para financiamento de programas. A preocupação principal dos modelos de avaliação das políticas públicas nesse período é estudar o processo de tomada de decisões e os fatores que influenciam esse processo, sendo marcada pelo viés comportamental e neutralista. Neste caso, estuda-se a eficácia das políticas deixando relegada a avaliação política dos princípios que as fundamentam, ou seja, o seu conteúdo substantivo. Enfatizam-se o cumprimento de metas e os processos colaterais e deixa-se de lado a essência da política.

É preciso considerar na avaliação de políticas, no entanto, os princípios políticos fundamentais que a sustentam relativos à concepção do bem-estar humano, destacando os princípios de igualdade e de democracia, bem como a concepção de cidadania. Todavia, a avaliação não deve se restringir à mera análise conceitual de princípios, explícitos ou implícitos, a uma análise puramente política.

Em seu estudo, Beloni (2000), ao procurar discutir a questão de como tem se desenhado as metodologias de avaliação em políticas públicas, tomando como referência uma experiência no campo da educação profissional, reconhece que se evidencia a predominância do uso de métodos econômicos quantitativistas, embora exista uma tendência à procura de métodos alternativos que buscam superar limites, partindo do pressuposto de que o quantitativo apenas se refere a alguns aspectos da realidade social complexa e, portanto, não se iguala a ela. A avaliação, neste sentido, não serve como um instrumento apenas para julgar o programa, mas serve para oferecer elementos necessários para formulação de novos programas. No que se refere à metodologia utilizada por esses estudos, percebe-se graus de complexidade analítica distintas, por um lado, com a avaliação da efetividade, eficiência ou contextualização dos programas e, por outro lado, a eficácia funcional da política.

Em relação à avaliação de políticas na área educacional, podemos perceber que as mesmas não conseguem analisar os impactos das políticas na escola, pois normalmente se restringem às avaliações feitas em relação à etapa de diagnóstico e das propostas educacionais, raramente versando sobre o processo de implementação, existindo

uma grande distância entre o diagnóstico da situação e a tomada de decisão.

Nessa direção, podemos afirmar que, normalmente, os modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais priorizam alguns aspectos em detrimento de outros. Assim, alguns estudos priorizam as relações entre a formulação da política e os formatos que os programas adquiram ao final do processo; outros, a dimensão temporal que trata do processo e seus efeitos no tempo em relação à organização em que se processam (resistências e adesões por parte dos atores que as implementam) e as modificações das condições iniciais; e outros, ainda, avaliam as condições que propiciam ou entram o processo de implementação.

Essa discussão revela que no processo de avaliação de política e programas educacionais os diversos condicionantes que determinam a sua implantação e resultados precisam ser considerados. Assim, aspectos como o ambiente político no qual os programas se desenvolvem, as forças políticas que se contrapõem ou fazem alianças para apoiar ou resistir ao programa, o ideário econômico-financeiro que preside a determinação sobre a alocação dos gastos públicos, as concepções sobre a maior ou a menor necessidade de democratização do Estado, a visão sobre os princípios de eficiência, efetividade e eficácia das ações governamentais na área social, entre outros, precisam se integrar ao modelo avaliativo a ser definido.

Outra questão relevante é a pretensa incompatibilidade entre avaliações quantitativas e qualitativas. Historicamente, a administração pública brasileira faz levantamentos quantitativos de informações de ordem econômico-financeira, que têm a finalidade de penalizar entidades com suas prestações de contas com o governo federal. Por se tratar da administração de recursos públicos, é importante que se utilizem avaliações quantitativas, sem dúvida, mas seria interessante que se introduzissem novos parâmetros/indicadores relacionados à avaliação qualitativa.

Nessa discussão, torna-se importante considerar que o impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública e que a

causa para realização de avaliações políticas pode ser de ordem moral (ética) ou instrumental. A primeira diz respeito aos princípios de justiça que norteiam a formulação de políticas e suas repercussões nas condições de vida da população. Deve ser, portanto, uma avaliação política e de política, considerando princípios, produto e impacto. A segunda se relaciona com a implementação da política ou programa, visando obter um fluxo contínuo de informações sobre seus resultados em termos de volume e qualidade – ou controle de impactos. O que nos leva a afirmar que não é suficiente aferir se o estado desejado ocorreu, mas é necessário considerar também se a nova situação está sendo construída à luz de princípios de justiça sociais minimamente aceitos. Daí ser fundamental considerar os projetos sociais em confronto e suas vinculações ao modo como a sociedade se estrutura, bem como as representações sociais dos atores envolvidos na formulação, implementação e controle dos resultados das políticas e programas.

A consideração sobre esses aspectos nos leva a destacar o importante papel que as ciências sociais podem desempenhar na medida em que podem oferecer modelos analíticos a serem tomados como referência nas análises em questão, com destaque para a sociologia e a ciência política, referências que podem oferecer importantes focalizações para a discussão e compreensão das políticas educacionais no Brasil, na contemporaneidade. Podemos chegar a essa conclusão independentemente do sentido que dermos à avaliação educacional: se no âmbito pedagógico, interno à escola, uma vez que o desempenho dos alunos é medido mediante a definição de indicadores que revelam o que a coletividade espera dos seus membros; ou no aspecto mais amplo, da definição das políticas e programas educativos ou da gestão dos sistemas públicos e privados de ensino. Nesses casos, também se evidencia, aí de forma até mais clara, a relação entre os projetos sociais dos grupos de poder e os modelos de educação estruturados.

Utilizando um recorte sociológico para analisar o lugar social da avaliação educacional no Brasil, podemos perceber que tradicionalmente o debate sobre avaliação esteve voltado para os aspectos do desempenho do aluno e a preocupação com a melhoria da aprendizagem; ou para a questão do contexto organizacional da escola. Apesar dessa preo-

cupação evidente e de sua vinculação a abordagens do campo da psicologia por se tratar de um problema sobre como os sujeitos aprendem, se tomarmos a mesma questão a partir de um enfoque sociológico poderemos perceber uma vinculação estreita entre os diferentes modelos de avaliação utilizados nas escolas ao longo deste século e as estratégias de controle social e legitimação política, evidenciando as relações entre os aspectos micro e macrosociais para a compreensão do processo avaliativo que vai além do espaço encoberto pelo cotidiano escolar.

Além disso, é importante destacar que a própria avaliação do desempenho dos alunos assumiu várias vertentes ao longo do tempo, indo desde um modelo restritivo vinculado, especificamente, ao trabalho como resposta ao processo de ensino e servindo para verificação das aprendizagens, a um modelo ampliado em que a avaliação do desempenho escolar do aluno é tomado como indicador de qualidade da educação pública. No Brasil, essa situação se evidencia especialmente a partir de meados dos anos 1990 e com destaque para o nível da educação superior, o que está relacionado ao contexto do novo modelo social que se consolida no cenário da globalização de mercados caracterizando-se como uma estratégia importante para definir o lugar das Instituições de Educação Superior em *ranking* de resultados que se revelam em instrumentos eficazes para a definição de um mercado educacional. A partir daí se espera que os “consumidores” da educação superior possam fazer suas escolhas com segurança⁶.

Essa reflexão nos leva a reafirmar a importância de considerar na construção de modelos de avaliação a questão relativa ao contexto das mudanças econômicas e políticas mais amplas em que se inserem as mudanças educativas. Nesse sentido, o próprio movimento que surge no âmbito da gestão de programas e dos sistemas educativos em que a avaliação aparece como condição essencial para o alcance de um determinado parâmetro de qualidade precisa ser pensada a partir desses contextos. A questão que se coloca é a seguinte: Em que cenários e qual a motivação econômica e política está na base dessa nova demanda que surge com relação ao papel da avaliação educacional, agora não apenas

⁶ Sobre essa discussão, ver Sguissardi (1997), Oliveira (2007), entre outros.

voltada para o interior das escolas, mas essencialmente para os sistemas e programas educativos mais amplos?

Essa questão é de grande relevância, pois não podemos esquecer que a avaliação é ela própria uma atividade política, como afirma Afonso (1998), ao dizer que isto pode ser constatado

[...] quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas. Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que avaliação é ‘uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos’. (AFONSO, 1998, p. 33)

Nessa ótica, podemos tentar responder a questão proposta quanto ao surgimento da ênfase no processo avaliativo que surge nos anos 90 no mundo e também no Brasil, bem como as perspectivas adotadas para proceder às avaliações de políticas e programas educativos. Esse processo é decorrência de um crescente investimento na educação ocorrido durante toda a década de 1960 e 1970 sem que os efeitos ou metas esperadas/anunciadas tivessem sido alcançadas.

No âmbito internacional, a crise de legitimidade da educação em decorrência dos evidentes processos de exclusão de amplas camadas sociais especialmente no que se refere a uma educação de qualidade no conjunto dos países em desenvolvimento e a crise de emprego, gerou certa descrença com relação aos efeitos sociais da escolarização e produziu um discurso que buscou transferir a responsabilidade do Estado pelos resultados da educação para outras instâncias da sociedade. Nesse cenário, a necessidade de fiscalização dos investimentos feitos em educação, visando o controle de seus resultados e a justificativa perante a sociedade e os contribuintes revelou-se como uma urgência. Na verdade, buscou-se definir mecanismos de responsabilização (*accountability*) para os problemas de ineficiência dos sistemas educativos. Nesse cenário, se fortaleceu um discurso de que a origem

dos problemas estaria relacionado à falta de controle sobre o trabalho das escolas e, portanto, à necessidade de desenvolver mecanismos de pressão social para garantir uma maior participação e responsabilidade da sociedade com os resultados da escolarização.

Na década de 80, esse movimento é acompanhado em diversos países pelo fortalecimento de posições e modelos de políticas de cunho neoliberal e neoconservador, o que gerou um novo impulso para os mecanismos de responsabilização. Observa-se nesse caso, uma convergência de intenções entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos que sustentavam as políticas educacionais, especialmente aqueles que afirmavam o princípio do direito de escolha da educação por parte dos pais, enquanto consumidores, e a sua relação com a divulgação dos resultados alcançados pela escola, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas. Resultados estes que deveriam ser construídos com base em procedimentos de avaliação sustentados em indicadores de qualidade confiáveis.

É nesse cenário que a avaliação dos sistemas educativos passa a ser destacada como estratégia fundamental para a definição e o controle das políticas educativas. Nessa ótica, podemos perceber uma vinculação estreita entre as políticas de avaliação de desempenho dos alunos largamente adotada no Brasil desde os anos 1990 e sua associação à responsabilização dos atores que fazem a escola pelos resultados escolares dos alunos. As nuances desse processo se configurarão a partir dos interesses políticos em jogo e da conjuntura política, sendo esses aspectos determinantes para o modelo de avaliação educacional adotado. Este é um aspecto fundamental a ser considerado para podermos compreender as mudanças que vão surgindo nos modelos de avaliação e nos processos de construção de indicadores decorrentes dos projetos educativos configurados em cada período histórico.

Assim, podemos compreender o motivo da ênfase na retomada da construção de indicadores de avaliação educacional sustentados em modelos positivistas, o que ocorre na contramão do que vinha sendo evidenciado no campo da teoria da avaliação que trazia para o centro do debate abordagens antipositivistas e pluralistas. A ênfase em modelos positivistas enfatizava a construção de indicadores mensuráveis que se

tornaram destaque no conjunto das políticas neoliberais e neoconservadoras. O que se quer dizer é que, na própria formulação das políticas, estava incluído o processo de avaliação com uma perspectiva desenhada previamente.

Essa é uma evidência de como as mudanças nas políticas governamentais marcadas por projetos sociopolíticos determinados pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas. No caso da educação, a preocupação com o produto, mais do que com o processo, se tornou uma evidência e revelou elementos que foram tomadas como referência para a caracterização do Estado que passou a ser denominado por estudiosos da questão como Estado avaliador.

No Brasil, esse processo é marcado pelas novas características assumidas em função da reconfiguração política do Estado brasileiro decorrência do projeto de reforma, apreçoada como essencial à modernização e enxugamento das estruturas burocráticas e orientadas principalmente pelo Banco Mundial, cuja intenção é adequar o país aos novos interesses do espaço internacional capitalista, reforma que tem gerado mudanças em vários setores da sociedade à medida que tem levado o Estado a deixar de exercer, de modo direto, as funções da educação, saúde e assistência social descentralizando-as para as esferas de poder local; de outro, nesse período consolida-se a perspectiva dos setores educacionais organizados a partir do processo de redemocratização do país que veem na educação um instrumento fundamental para a construção da cidadania e na descentralização do poder, autonomia e participação da sociedade civil os elementos fundamentais para a construção da democracia real.

No âmbito governamental, as iniciativas de implantação de reformas administrativas ganharam destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando começaram a ser tomadas medidas voltadas às mudanças no padrão das políticas educativas e em que a avaliação educacional, juntamente com a gestão da educação, ganhou centralidade. Nesse momento, a questão da autonomia das unidades escolares e das administrações locais, em articulação com os processos de descentralização das decisões e da transferência de responsabilidades entre as instâncias centrais e locais de poder passam a ser priorizadas

em consonância com um modelo de monitoramento e avaliação que é desenhado e implementado, principalmente a partir dos anos 1990.

No Brasil, no que diz respeito à emergência de novos processos de avaliação, notam-se naturalmente especificidades que devem ser relacionadas com o impacto (ou recepção) que, entre nós, tiveram transformações e debates que atravessaram os sistemas educativos em outros países, desde o início dos anos 80, período que foi marcado por um conjunto de polarizações, tais como: regulação-(des)regulação; escola pública-privatização da educação e competitividade entre as escolas; preocupações sociais-preocupações com a produtividade; igualdade de oportunidade-excelência; necessidades educativas-competências e seletividade.

Um fato que contribuiu significativamente para a difusão dessas ideias foi a criação do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado que defendia, dentre outros princípios, a descentralização política, administrativa e a redução de níveis hierárquicos nas instituições públicas, propondo a substituição da administração pública burocrática pela implantação da administração gerencial. Esta pode ser entendida como a prática onde o gestor terá ampla liberdade para administrar os recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição, desde que atinja os objetivos qualitativos e quantitativos e alcance indicadores de desempenho definidos previamente no âmbito de instâncias decisórias exteriores. (BRASIL, 1995)⁷

As mudanças ocasionadas pela emergência desse novo paradigma reformista serão fortemente influenciadas pela competição internacional, a globalização financeira, as crises fiscais e o esgotamento do padrão de financiamento do setor público, contribuindo, assim, para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial, em que a competição deveria ser a base para a reorganização da sociedade democrática superando as crises vividas no período anterior.

Desse modo, como consequência do surgimento desse paradigma, ocorre um reordenamento administrativo baseado na redu-

⁷ Sobre o modelo gerencial de gestão pública, ver Pereira (1998).

ção da capacidade regulatória do Estado nos anos 1990, e que vem sendo retomada nos anos seguintes, especialmente durante os últimos sete anos em que governo federal vem sendo assumido pelo Partido dos Trabalhadores, tendo à frente o presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁸. Assim, observar-se uma mudança de perspectiva em que as funções produtivas na oferta de bens e serviços e em sua estrutura administrativa que nos anos 1990 se sustentam nos princípios de descentralização, privatização e principalmente a competitividade, um dos princípios básicos defendidos pela política neoliberal, para um modelo de forte regulação estatal especialmente das políticas educacionais feitas com base, principalmente, em modelos de avaliação dos sistemas de ensino em todos os níveis, desde a Educação Básica até a Educação Superior⁹

O modelo que está na base dos sistemas criados se sustenta em fortes perspectivas de regulação do sistema, distanciando-se de uma perspectiva emancipatória nos moldes em que discute Santos (1995, 2001). Assim, as medidas descentralizadoras expressas no processo de municipalização do ensino preconizado pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394, de 1996, visam à obtenção de eficácia e eficiência nos serviços educativos, como também maior economia de recursos. Desse modo, esses objetivos serão atingidos através da delegação de responsabilidades para as escolas e da democratização do ensino, fazendo com que haja maior participação, cobrança, fiscalização e controle social das ações governamentais por parte da população, tendo na avaliação educacional o instrumento mais eficaz de construção de informações a serem publicadas e utilizadas como parâmetros para o controle social e a tomada de decisões, como podemos perceber no texto a seguir:

A eficiência e eficácia da gestão exigem, portanto, uma política específica dirigida em termos das seguintes diretrizes: formação de quadros técnicos qua-

⁸ Sobre essa questão, ver estudo produzido por Oliveira (2007).

⁹ Os sistemas de Avaliação incluem o Sistema de Avaliação da Educação Básica) SAEB, composto por Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM); SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior composto por ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; ACG – Avaliação de Cursos de Graduação e Auto-Avaliação Institucional)

lificados e permanentes no Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais e especialmente no que diz respeito aos sistemas de informação, avaliação e planejamento, a desburocratização e a descentralização da gestão, especialmente através de uma maior autonomia das escolas, às quais devem ser repassados, automaticamente, os recursos necessários à manutenção do cotidiano escolar uma gestão democrática e participativa especialmente no nível das escolas, mas também através dos conselhos Estaduais e Municipais, que assegure a fiscalização do uso e destinação adequada dos recursos disponíveis. (INEP, 1998, p. 78)

O que podemos perceber é que segundo a ótica proposta acima, a solução para os problemas do fracasso da escola que apresenta altos índices de evasão e repetência só será possível mediante a superação da ineficiência e da crise de improdutividade que a tem marcado. Para isso, o Estado deve investir na racionalização administrativa do setor educacional em que a contenção dos gastos e a otimização dos recursos passam a ser o principal alvo. Nesse sentido, prega-se a necessidade do estabelecimento de objetivos, prazos e metas previamente traçados pelas escolas e posteriormente avaliados segundo indicadores definidores dos padrões de qualidade a serem alcançados, revelando o projeto social em evidência.

Não podemos deixar de considerar os riscos dessa metodologia, no que se referem às suas relações com as práticas pedagógicas, pois a sua adoção sem um debate crítico pode legitimar políticas discriminatórias por meio de critérios determinados externamente, a partir da transferência de teorias e modelos empresariais para o seio da escola, o que pode vir a se constituir em estratégia para eliminar a luta política e introduzir uma relação de controle e competitividade.

No interior deste debate, não podemos excluir as possibilidades de que o apelo à participação popular no controle da execução das políticas favoreça a superação da desarticulação social, já que é possibilitado o surgimento de canais institucionais para a construção de um pa-

drão de gestão democrático que auxilie na melhoria da qualidade do ensino. Nesse caso, consideramos de fundamental importância a participação da sociedade civil no controle das ações do Estado, especialmente no que se refere aos espaços públicos institucionais em que se materializam a prestação dos serviços públicos, como é o caso da escola. Esta atuação dos atores sociais precisa ser pensada como estratégias de controle social e de sobrevivência da população organizada, em face dos novos padrões de sociabilidade que o movimento de globalização vem impondo. Esta reflexão nos remete para a importância de se refletir sobre os modelos de avaliação implementados, visando superar modelos preestabelecidos com base em indicadores construídos previamente e segundo padrões de qualidade definidos, segundo parâmetros exclusivamente externos, para a construção de modelos baseados na negociação e no compromisso dos atores envolvidos no processo, o que exigiria a inclusão de uma nova dimensão da avaliação a ser considerada como fundamental para a construção de modelos avaliativos gerados coletivamente e possíveis de contribuir para a melhoria efetiva dos serviços públicos prestados à população, posicionamento teórico que avança na classificação proposta por Guba e Lincoln (1989).

É relevante considerar, ainda, que os modelos em implementação precisam ser discutidos para que possamos formular propostas inovadoras e diferenciadas que superem a intenção primordial de atender ao ethos competitivo que vem sendo adotado pelo Estado através da definição de políticas públicas, na atualidade, e direcionar para a construção de um ethos colaborativo e solidário.

Essa posição se evidencia em função também da crise que se vislumbra na atualidade. A afirmação de “menos Estado e mais mercado” como era preconizado pelo modelo neoliberal nos anos 1990 parece estar em cheque. A crise mundial que tem marcado as relações econômicas durante os anos 2008 e 2009 fazem com que a discussão sobre o papel do Estado e de seu lugar no processo de regulação dos mercados seja retomada. A lógica do mercado que marcou os discursos sobre a gestão pública da educação trazendo para o seu domínio modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos precisam ser rediscutida e, nesse bojo, obviamente, os

modelos de avaliação educacional e seu papel para o alcance de padrões de qualidade educacional. Qual é o papel da avaliação de políticas públicas no cenário atual? Como se dará a regulação estatal nesse novo cenário? Como o Estado deverá se comportar no processo de definição de políticas e da sua avaliação? Que tipo de referências de qualidade precisa ser considerado como referência para pensar os sistemas de ensino frente às novas configurações sociais que se vislumbram os tempos atuais e nos cenários que viram pós-crise? Essas são questões que não podem ser desprezadas quando pensamos no processo de avaliação de políticas e programas educacionais.

QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: aspectos relevantes do debate

O termo qualidade tem diferentes significados. Qualidade é um conceito polissêmico, fluido, abstrato. As definições podem ser complexas, e não são consensuais. O conceito de qualidade é fortemente dependente do contexto social e histórico em que é considerado.

Demo (1994) alerta para a falsa dicotomia entre qualidade (intensidade) e quantidade (base extensa): a qualidade (intensidade) é sempre histórica, e representa a ação humana no desafio de construir e participar; a quantidade é a extensão da qualidade. O referido autor assimila o conceito de qualidade à ideia de oportunidade, afirmando que “[...] qualidade é ter e, sobretudo, ser oportunidade plenamente desdobrada, no contexto social”. (DEMO, 1994, p. 15)

Assim, a “qualidade total” não pode se restringir, como na literatura e prática empresarial, a ações de planejamento e organização; a qualidade supõe a competência humana, formal e política. Demo (1994), então, distingue qualidade formal e qualidade política.

Qualidade formal é a habilidade para manejar técnicas e procedimentos. Qualidade política é a competência de fazer história, da participação e do encontro de valores. Qualidade formal (meios e técnicas) e qualidade política (fins e ética) se relacionam de forma indissociável, nas atividades humanas. Desta forma, o autor reforça a

importância da qualidade da educação através do alcance de padrões de desempenho.

O conceito de qualidade em educação é fortemente influenciado pelas teorias educacionais e pela respectiva forma com que as mudanças educacionais são programadas. Nos países em desenvolvimento, existem duas grandes tendências que focalizam o problema da qualidade em educação. (MOTALA, 2001)

De um lado, uma tendência com foco nos macro aspectos da educação, que enfatiza avaliações quantitativas em larga escala para os diferentes aspectos da qualidade em educação, e prefere soluções técnicas e medidas centradas no conceito de eficiência. De outro lado, a segunda tendência, reconhecendo a fragilidade do Estado para a implantação de programas de qualidade em educação, destaca a interação entre escolas e comunidades locais, enfatizam avaliações mais qualitativas e focaliza no micro nível escolar, afastando-se de estudos de larga escala, e propondo soluções políticas e não homogêneas, dando maior atenção à complexidade, incertezas e unicidade dos parâmetros escolares de qualidade.

Conceitualmente, a avaliação da qualidade está dividida entre uma abordagem de cunho culturalista da escola e da sala de aula e uma abordagem sistêmica das políticas e dos macros aspectos da educação. Ambas as perspectivas são limitadas – a sistêmica por não considerar a influência de diferentes culturas e contextos, e a culturalista por não avaliar especificamente o efeito da escola sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Essas tendências estão em aparente oposição, representando uma tensão constante entre a perspectiva de uma educação para servir as demandas de uma sociedade e de uma economia globalizada, e a perspectiva de uma educação para servir os objetivos da cidadania; mas uma análise mais acurada nos mostra que se aproximam daquilo que Demo (1994) denomina qualidade formal e qualidade política. A qualidade em educação não é completamente explicada por nenhuma das duas tendências isoladamente. Há uma crescente compreensão da necessidade de se buscar informações quantitati-

vas que auxiliem o planejamento e a definição de políticas. Também há uma crescente compreensão da necessidade de conhecimento do cotidiano escolar, através de pesquisas qualitativas de avaliação (estudos de caso, avaliações institucionais, etc), com forte ênfase na escola e na sala de aula.

Há que se considerar, no entanto, que o conceito de qualidade mudou significativamente ao longo do tempo até chegar à concepção mais ampliada apresentada anteriormente. Qualidade tem sido definida como valor (FEIGENBAUM, 1951), ausência de problemas (CROSBY, 1979), adequação ao uso (JURAN, 1988), conformidade às especificações (GILMORE, 1974), excelência (PETERS; WATERMAN, 1982), atendimento às expectativas dos interessados (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985), etc.

Cheng (2003) afirma que as grandes reformas educacionais no mundo, objetivando uma educação de qualidade, têm se desenvolvido através de grandes ondas que se sucedem no tempo, orientadas por diferentes teorias de qualidade em educação e de eficácia escolar.

A primeira onda de reformas educacionais se iniciou nos anos 1970, e focou principalmente a busca da qualidade interna, com ênfase na melhoria do desempenho de alunos e professores, através da melhoria dos métodos e processos de ensinar e aprender.

A segunda onda, iniciada a partir dos anos 1990, enfatiza a satisfação dos interessados e a eficiência. A recente terceira onda tem enfatizado a relevância e a eficácia futura da educação.

Do ponto de vista teórico, Cheng e Tam (1977) identificam, a partir de uma ampla revisão da literatura, sete modelos de qualidade em educação: o modelo de metas e especificações, o modelo de insumos, o modelo de processo, o modelo de satisfação dos interessados, o modelo de legitimidade, o modelo de ausência de problemas e o modelo de aprendizagem organizacional. O Quadro 1 ao lado sumariza estes modelos:

DIMENSÕES MODELO	Concepção de qualidade educacional	Pressupostos e condições de uso do modelo	Indicadores / áreas para avaliação de qualidade
Metas	Atingir metas organizacionais; conformidade a especificações dadas.	Metas claras, consensuais, com limites temporais e mensuráveis.	Objetivos institucionais; padrões e especificações listadas no planejamento. Ex.: desempenho acadêmico; taxa de aprovação, fluxo, etc.
Recursos	Qualidade dos recursos utilizados pela instituição.	Recursos escassos. Clara relação entre recursos e resultados.	Recursos procurados pela instituição. Ex.: qualidade inicial dos estudantes; suporte financeiro, etc.
Processo	Processos internos fluentes e isentos de problemas; experiências de aprendizagem frutíferas.	Clara relação entre processos internos e resultados.	Liderança, participação, interação social, clima em sala de aula, atividades e experiências de aprendizagem.
Satisfação	Relação entre expectativas e satisfação de todos os interessados (<i>stakeholders</i>).	As demandas dos interessados são compatíveis e não podem ser ignoradas.	Expectativas e satisfação das autoridades educacionais, diretores, administradores, professores, pais, estudantes, etc.
Legitimidade	Alcance de posição de legitimidade e reputação da instituição.	Ambiente bastante competitivo e exigente.	Imagem pública, reputação, status na comunidade, relações públicas, marketing, responsabilidade (<i>accountability</i>).
Ausência de problemas	Ausência de problemas e dificuldades na instituição	Não há consenso sobre os critérios de qualidade, mas são necessárias estratégias para melhoria.	Ausência de conflitos disfunções, dificuldades, defeitos, fraquezas, preocupações, etc.
Aprendizagem organizacional	Adaptação a mudanças ambientais e barreiras internas; melhoria contínua.	Instituições novas ou em mudança. Mudanças ambientais importantes.	Planejamento de desenvolvimento, desenvolvimento de pessoal, monitoramento de processos internos, mudanças constantes.

Quadro 1: Modelos de Qualidade em Educação
Fonte: Baseado em Cheng e Tam (1977)

As diferentes concepções de qualidade acima apresentadas estão correlacionadas, constituindo uma família de significados, ou um significado por família de similaridades. (WITTGENSTEIN, 1979) Apesar de nenhum desses modelos, isoladamente, apreender a qualidade educacional, no conjunto, a partir de diferentes perspectivas, podem produzir um quadro útil para a compreensão de sua qualidade formal, favorecendo o desenvolvimento de estratégias gerenciais para promovê-la.

A partir do exposto, podemos afirmar que qualidade educacional é um conceito fluido, polissêmico, complexo, cuja apreensão, que se deseja objetiva, será sempre parcial, incompleta. Não existe a qualidade absoluta, e uma definição de qualidade poderá ser objetiva, mas sempre parcial. Os indicadores de qualidade em educação, associados a cada definição de qualidade, serão, portanto, de natureza distinta.

Tomada a decisão de utilizar indicadores de qualidade em educação, a dificuldade desloca-se para a escolha de um reduzido número de indicadores significativos, já que o número de variáveis envolvidas é sempre bastante elevado.

Desta forma, a qualidade em educação é um conceito multidimensional, exigindo um conjunto finito de indicadores para melhor ser apreendida. A construção de indicadores requer a identificação das dimensões mais fundamentais de qualidade em educação, além da criação de formas apropriadas de medição, momento em que os aspectos a serem avaliados devem considerar: uma perspectiva sistêmica, como na qualidade formal e na gestão educacional; uma perspectiva focalizada no cotidiano em que os interesses em jogo efetivamente se expressam; e os diferentes modelos gerenciais de qualidade em educação.

Em síntese, podemos definir qualidade educacional como o caráter de diversos elementos associados às seguintes dimensões de qualidade:

- a) eficácia – atingir as metas estabelecidas;
- b) eficiência – otimizar o uso dos recursos;

- c) efetividade – considerar os resultados sociais do serviço;
- d) equidade – minimizar o impacto das origens sociais no desempenho;
- e) satisfação – relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados.

A seguir, nas considerações finais aprofundamos essa discussão tentando apresentar algumas contribuições provisórias para o processo de definição de indicadores de qualidade em educação e para a elaboração de modelos de avaliação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar, de princípio, que avaliar é uma ação rotineira e espontânea realizada por qualquer indivíduo sobre os processos sociais vividos cotidianamente, constituindo-se em um meio utilizado permanentemente para questionar, compreender e orientar as ações de indivíduos ou grupos, buscando aperfeiçoá-las. Assim, podemos afirmar que qualquer forma de avaliação envolve julgamento, tratando-se, portanto, da atribuição, aprovação ou reprovação, a partir de certos parâmetros construídos com base nas vivências sociais. Estamos nos referindo ao que podemos chamar de avaliação informal. Se pensarmos, no entanto, num processo de avaliação formal, cujo objetivo explícito precisa ser definido previamente, o seu significado não é muito diferente. Também, neste caso, precisaremos atribuir valor, fazer julgamentos, acompanhar e verificar os rumos dos processos que estão sendo avaliados, com o objetivo de aperfeiçoar as ações. No caso específico da avaliação de políticas públicas e programas educacionais, que envolve a análise de processos sociais complexos e multidimensionais, a diferença é que se trata de reflexão sistemática que necessita partir de referências teóricas e metodológicas construídas por determinadas áreas de conhecimento ao longo do seu desenvolvimento.

Nesse cenário emerge uma questão importante que evidencia a complexidade de pensar a avaliação de políticas e programas educacionais e a construção de indicadores de qualidade em educação a partir das referências postas pelo campo das ciências sociais no processo de construção do conhecimento sobre a realidade social e que foram tratadas no item anterior. Trata-se de questionar como pensar a avaliação enquanto momento que envolve a atribuição de valor com base em parâmetros prévios; a formulação de julgamentos, o acompanhamento e verificar os rumos dos processos para poder redirecioná-los no sentido de seu aperfeiçoamento? Como situar essa ação para identificar a qualidade da educação ofertada frente ao discurso que se afirmou sobre as ciências sociais durante longo tempo que colocava como exigência a separação entre juízo de fato e juízo de valor? É possível promover essa separação no âmbito das ciências sociais e da construção de indicadores de qualidade educacional? Será que estamos atribuindo um novo sentido à expressão atribuir valor para o significado do termo avaliação?

Sabemos que dificilmente poderemos escapar dessa discussão a partir de afirmações fechadas ou simplificadas que procurem, por exemplo, mudar o sentido a ser atribuído ao termo avaliação, como, por exemplo, afirmar que avaliar não se trata de atribuir valor ou julgar. Entendemos que é neste embate que se centra a questão central a ser trabalhada por uma epistemologia da avaliação educacional. Nesse sentido é preciso enfrentar essa questão e buscar encontrar caminhos explicativos para a discussão acerca de que tipo de julgamento se está falando; sobre o que estamos querendo dizer com a expressão atribuir valor.

Para avançar nessa discussão, vamos tentar situar o debate sobre a questão mediante dois momentos específicos: um primeiro em que tratamos da questão da relação entre juízo de fato e juízo de valor e das possibilidades que se vislumbram no momento atual no conjunto do debate no campo da epistemologia das ciências sociais; e num segundo momento, vamos discutir por que o campo de estudo da avaliação educacional se torna exemplar para o debate sobre essa questão, na medida em que envolve em sua própria definição, por um lado, uma dimensão que se articula ao campo da produção científica e do rigor teórico e metodológico como critérios de validade e, por outro, uma vinculação

direta aos interesses em jogo na cena sociocultural e política em que os atores sociais estão imersos.

No que se refere ao primeiro aspecto, esse é um debate que permeia o conjunto das diversas abordagens no campo das ciências sociais e que já foi amplamente discutido inicialmente. No segundo, que trata mais diretamente do problema da construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional, é importante destacar alguns aspectos que, apesar de não terem a pretensão de resolver a questão, pretendem se constituir como elementos direcionadores da discussão. Nesse sentido, podemos afirmar que: a) é necessário trabalhar com as duas dimensões envolvidas no conceito de avaliação educacional como aspectos articulados uma vez que não podemos tratar da construção de conhecimento científico desvinculando-os de suas referências contextuais; b) no processo de construção de modelos de avaliação de políticas e programas educacionais torna-se necessário definir com clareza, por um lado, as referências teórico-metodológicas tanto do próprio campo da avaliação quanto do campo de conhecimento do objeto que está sendo avaliado se insere, no caso, a qualidade da educação, e por outro, os cenários socioculturais e políticos em que se inserem os sujeitos sociais envolvidos nas políticas e programas, ou seja, gestores e usuários; c) a demarcação dos interesses em jogo na cena política em que se configuram determinadas políticas e programas educacionais que se afirma como aspecto fundamental a ser tratado no âmbito dos processos avaliativos e dos modelos de educação de qualidade.

A seguir, apresentamos uma proposição provisória com um conjunto de estratégias que podem ser consideradas como norteadoras para a definição de indicadores de qualidade e para a construção de modelos de avaliação de políticas e programas educacionais, partindo do debate realizado até aqui:

- a) O primeiro momento para a construção de indicadores de qualidade da educação ofertada e para a definição de um modelo de avaliação deve ocorrer na direção da discussão epistemológica sobre as opções teórico-metodológicas a serem adotadas, bem como nos critérios de validade a serem considerados com relação aos conhecimentos que se pretendem construir com a execução do

modelo e o seu uso social. Nesse momento do debate devem ser delineados os conceitos centrais que serão utilizados, bem como os mecanismos para operacionalização dos conceitos o que sinaliza para a construção dos indicadores. Torna-se fundamental nesse momento tomar posição quanto ao sentido atribuído ao próprio termo avaliação, ao termo qualidade e ao modelo de avaliação que será adotado. Nesse sentido, podemos estabelecer diferentes classificações para a análise dos processos avaliativos que tomam por base diferentes perspectivas, como, por exemplo, aquela apresentada por Lawton (1980) que, considerando a dimensão político-ideológica, classifica os processos de avaliação como avaliação burocrática, avaliação autocrática e avaliação democrática. Ainda nessa direção, é preciso considerar se serão adotados modelos participativos que envolvem a negociação de todos os passos da avaliação com os atores envolvidos, bem como o compromisso dos atores com a busca das informações, com os resultados da avaliação e com o uso social dos mesmos em função de projetos sociais claramente delineados no debate coletivo; ou se serão promovidos modelos parcialmente participativos em que os atores serão informados sobre os processos que estão sendo desenvolvidos, mas sem que seja exercido o poder de decisão coletiva quanto à construção de indicadores e dos resultados da avaliação; ou ainda modelos não participativos, feitos com base em solicitações externas que definem os objetivos e metas a serem alcançados previamente independentes dos interesses dos atores envolvidos na política ou programa educacional, entre outras possibilidades.

- b) O segundo momento deve representar o aprofundamento dos aspectos conceituais envolvidos na avaliação, destacando-se aqueles relativos aos conceitos de Estado, política pública e política educacional que iremos adotar. No contexto atual da definição das políticas educacionais, afirmamos a necessidade de analisar a configuração das políticas públicas como um instrumento de ação do Estado e, no interior dessa discussão, trabalhar com questões relativas ao processo de descentralização e à configuração do poder local. Esses são aspectos importantes para que possamos compreender os cenários sociopolíticos em que se insere a política ou programa que será avaliado e, portanto, o modelo de avaliação a ser construído.
- c) No terceiro momento, é necessário aprofundar o conhecimento acerca da política ou programa específico sobre o qual será

elaborado o modelo de avaliação educacional, o que pressupõe considerar dois aspectos principais: a) dados relativos ao objeto da política ou programa, ou seja, o cenário educacional do município, gestão, ou do objeto foco da avaliação; b) as perspectivas teórico-conceituais e político-filosóficas que estão na base da definição do objeto da política. Nesse sentido, é preciso desvelar os referenciais normativos culturais mais amplos que estão relacionados ao objeto da política em foco. Para a realização deste momento da pesquisa são fundamentais a utilização de diversos tipos de procedimentos para coleta de dados, destacando-se entre eles: levantamento de dados secundários de indicadores estatísticos; pesquisa bibliográfica para apreender o estado do conhecimento sobre o objeto que está sendo avaliado; pesquisa documental em que serão levantados e analisados os principais documentos produzidos sobre a política ou programa avaliado, visando apreender as perspectivas teórico-conceituais e político-filosóficas que fundamentam a opção pela realização do programa.

- d) Por fim, construir indicadores de qualidade para proceder à análise dos processos de implementação e dos resultados da política ou programa, o que significa avaliar tanto o processo de implementação quanto os seus impactos no âmbito dos poder local, bem como a possibilidade de sua (re)significação a partir de sua relação com as definições postas no âmbito de outras esferas de governo. Para tanto, podemos tomar duas ordens de fatores: as condições objetivas concretas que caracterizam o ambiente em que está sendo realizada a política o programa com relação à situação socioeconômica e política local, regional e nacional; os aspectos subjetivos, relacionados às concepções dos sujeitos direta ou indiretamente relacionados à política o programa. Quanto a este último conjunto de variáveis, entendemos que as representações sociais sobre os programas específicos configuram-se em elementos de grande importância para a compreensão das iniciativas concretas para a materialização do programa no cotidiano das escolas.

A necessidade de considerar os elementos acima vincula-se à permanente exigência de tomada de posição que estão presentes nos processos avaliativos e que é vivenciado tanto pelas instituições que assumem o compromisso para realizar os processos avaliativos, quanto pelos

avaliadores enquanto produtores de conhecimento sobre uma dada realidade que se pretende mudar ou transformar e enquanto atores políticos comprometidos com o processo avaliativo e com seus resultados, o que remete à discussão sobre sustentabilidade.

Este não é um desafio novo. Muitos autores, desde os clássicos como Marx, Weber, Mannheim, até os contemporâneos como Bourdieu, Habermas, Lowy, entre tantos outros pesquisadores, buscaram enfrentar essa questão, analisando a relação entre o trabalho do cientista social e as suas vinculações institucionais, especialmente, as instituições políticas. Como promover o distanciamento necessário à construção de um conhecimento reconhecidamente válido sobre o social? Como tratar o uso político desse conhecimento e ao mesmo tempo garantir os critérios de validade e legitimidade pela comunidade científica? Em essência, tratar da construção de modelos de avaliação educacional é discutir as vinculações e mediações entre a ciência e a política e os projetos sociais em confronto. Eis a questão que nos instiga a continuar trabalhando nessa direção e a construir novas reflexões no campo da epistemologia da avaliação educacional e da construção de indicadores de qualidade em educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

ALEXANDER, Jeffrey C. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa, 1982.

ALMEIDA, João Ferreira de; PINTO, José Madureira. Da teoria a investigação empírica. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 55-78

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

- BELLONI, Isaura (Org.). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, DF., 1995.
- CHENG, Yin Cheong. Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, v. 11, n. 4, p. 202-213, 2003.
- _____; TAM, Wai Ming. Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, v. 5, n. 1, p. 22-31, 1977.
- COSTA, Márcia da. Crise do estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 15, n. 49, p. 501-523, 1994.
- CROSBY, Phillip B. *Quality is free: the art of making quality certain*. New York: New American Library, 1979.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DIAS SOBRINHO, José. Prefácio. In: _____. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, ES: Hoper, 2007.
- _____; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. [Campinas, SP]: RAIES; Florianópolis: Insular, 2003.
- FEIGENBAUM, Armand V. *Quality control: principles, practice and administration; an industrial management tool for improving product quality and design and for reducing operating costs and losses*. New York: McGraw-Hill, 1951.
- FERREIRA, Rosilda Arruda; SAMPAIO, Maria Cristina H. *Democratização, cidadania e transformação: discurso e gestão governamental na Nova República*. Recife: Editora Universitária da UFPE; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1988.
- GILMORE, Harold L. Product conformance cost. *Quality Progress*, v. 7, n. 5, p. 16-19, 1974.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications, 1989.
- HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e interesse: um novo posfácio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

- INEP. *Plano Nacional de Educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional*. Brasília, DF, 1998.
- JURAN, Joseph M.; GRZYNA JR., Frank M. (Ed.). *Quality control handbook*. New York: McGraw-Hill, 1988.
- LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. *La critica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- LAWTON, Denis. *The politics of school curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MOTALA, Shireen. Quality and indicators of quality in South African education: a critical appraisal. *International Journal of Educational Development*, v. 21, n. 1, p. 61-78, jan. 2001.
- OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. *A relação público-privado no contexto da educação superior*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- PARASURAMAN, Adam; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.
- PEREIRA, L. C. Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90 lógica e mecanismos de controle**. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 45, p. 49-95, 1998.
- PETERS, Thomas J.; WATERMAN, Robert H. *In search of excellence*. New York: Harper & Row, 1982.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *A transição paradigmática: da regulação à emancipação*. In: Coimbra: Centro de Ciências Sociais, 1995. 33 p. (Oficina do CES, n. 25) Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/025/25.pd>>. Acesso em: 25 set. 2007
- _____ (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento, 2001.
- SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____ (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

O USO DO MAPA TEMÁTICO E DOS INDICADORES EDUCACIONAIS GEORREFERENCIADOS COMO FERRAMENTAS COMPLEMENTARES NA AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TEODORO SAMPAIO – BAHIA

*Alberto Batinga Pinheiro
Uaçai de Magalhães Lopes*

A confecção de mapas antecede a arte de escrever
Erwin Raisz, 1959

O QUE É UM MAPA TEMÁTICO E DO QUE TRATA?

Numerosos são os tipos de mapas, suas classes, e variados seus usos. A definição mais comumente usada para Cartografia Temática é a de que ela se faz tendo como base a Cartografia Topográfica ou Sistemática e *serve*, grosso modo, para representar *o que há* em determinado lugar e, tal fenômeno, *onde está*. Portanto, mapa temático é aquele que se fundamenta em uma base topográfica, a qual representa a superfície terrestre, e a utiliza como fundo para suas representações de realidades. Embora se trate de matéria polêmica, certa subjetividade apenas seria admitida na Cartografia Temática por sua possibilidade de diversificar, quase que ilimitadamente, as representações simbólicas do pensamento geográfico.

Possuindo informações qualitativas e quantitativas, estes mapas se aproximam das metodologias de avaliação por envolverem aspectos comuns no que diz respeito a tipos e fontes de informação. Barbosa (1967, p. 118) classifica-os em três tipos: de notação, estatís-

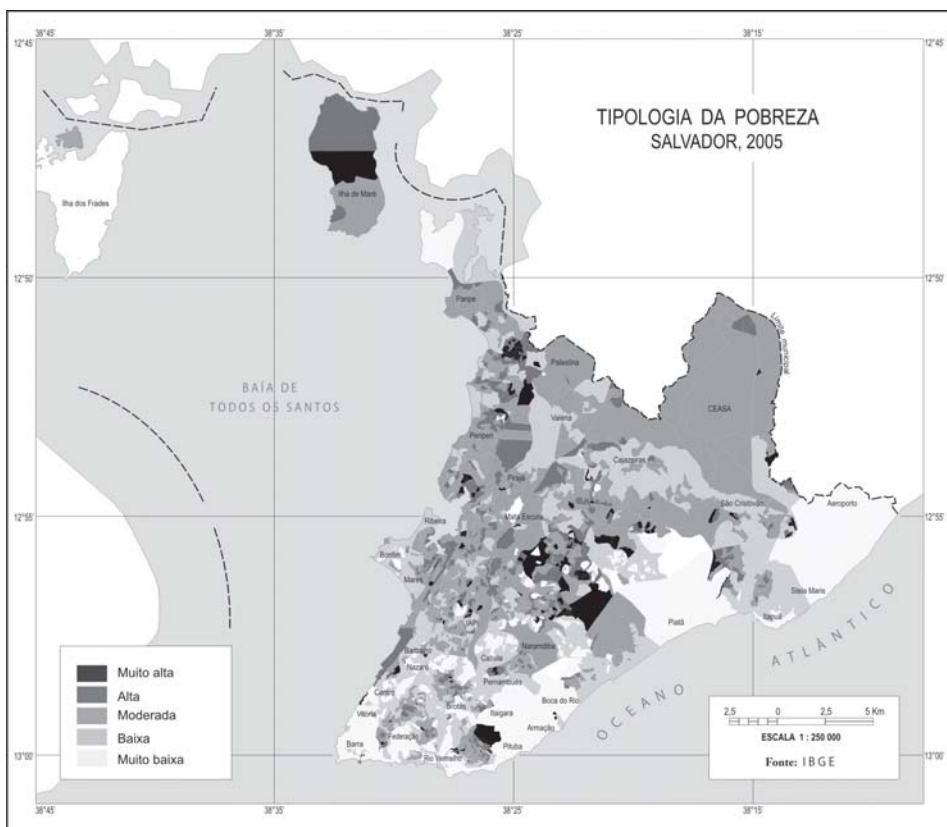
tico e de síntese. O primeiro grupo registraria os fenômenos na sua distribuição espacial: etnográficos, oceanográficos e geológicos, por exemplo. O segundo grupo, com os mapas de relação estatística, é originário da técnica estatística, no que diz respeito tanto aos elementos físicos quanto aos humanos. São desta área os pluviométricos, os de fluxo, inclusive migratórios, e os de distribuição por pontos. Os do terceiro grupo temático, os de síntese, ainda segundo Barbosa, ao expressarem o conjunto dos elementos de diferentes fatos ou fenômenos de forma global, formam uma abstração intelectual. Incluem-se aí os mapas econômicos complexos, os de áreas homogêneas e polarizadas, os históricos, etc.

Podemos depreender então, que cada um dos três grupos, ou os três, em dado momento, devido às suas especificidades, podem contribuir para uma tomada de decisão. Tomemos como exemplo o etnográfico, que pertence ao primeiro grupo, o de notação. Quão importante não seria para o gestor poder visualizar e entender por que uma maior concentração étnica em uma determinada área do município corresponde aos seus dados sobre evasão escolar.

Todo mapa temático responde a duas questões básicas. “A primeira é: em tal lugar, o que há? E a segunda, é: tal fenômeno, onde está? (e ele pode estar em várias localizações, o que nos informará sua geografia)”, revela-nos Fonseca (2008, p. 26).

Ora, se é assim, podemos entender a velocidade com que lemos uma informação num mapa desse tipo. Vejamos neste exemplo do mapa seguinte como estão demarcadas as áreas de pobreza e seus variados níveis distribuídos sobre a base cartográfica urbana.

Agora é chegada a hora de perguntarmo-nos: como a Cartografia Temática pode nos ajudar a compor um produto que seja contributivo para a avaliação e gestão da educação?



Mapa 1 – A pobreza em uma área urbana.

Fonte: IBGE (2007)

MAPA TEMÁTICO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO

A construção de mapas tem se tornado uma importante ferramenta no auxílio da avaliação e gestão da educação, já que no contexto das políticas públicas, para a tomada de decisão de seus gestores, os mapas podem contribuir largamente, esquematizando e simplificando algumas das intrincadas relações da complexidade educacional. O que a realidade carrega de complexo, dificultando a apreensão da sua totalidade, o mapa, um produto cartográfico, pode esclarecer na medida em que permite ao olhar separar temas da realidade, e classificá-los conforme objetos contributivos de decisão para o gestor.

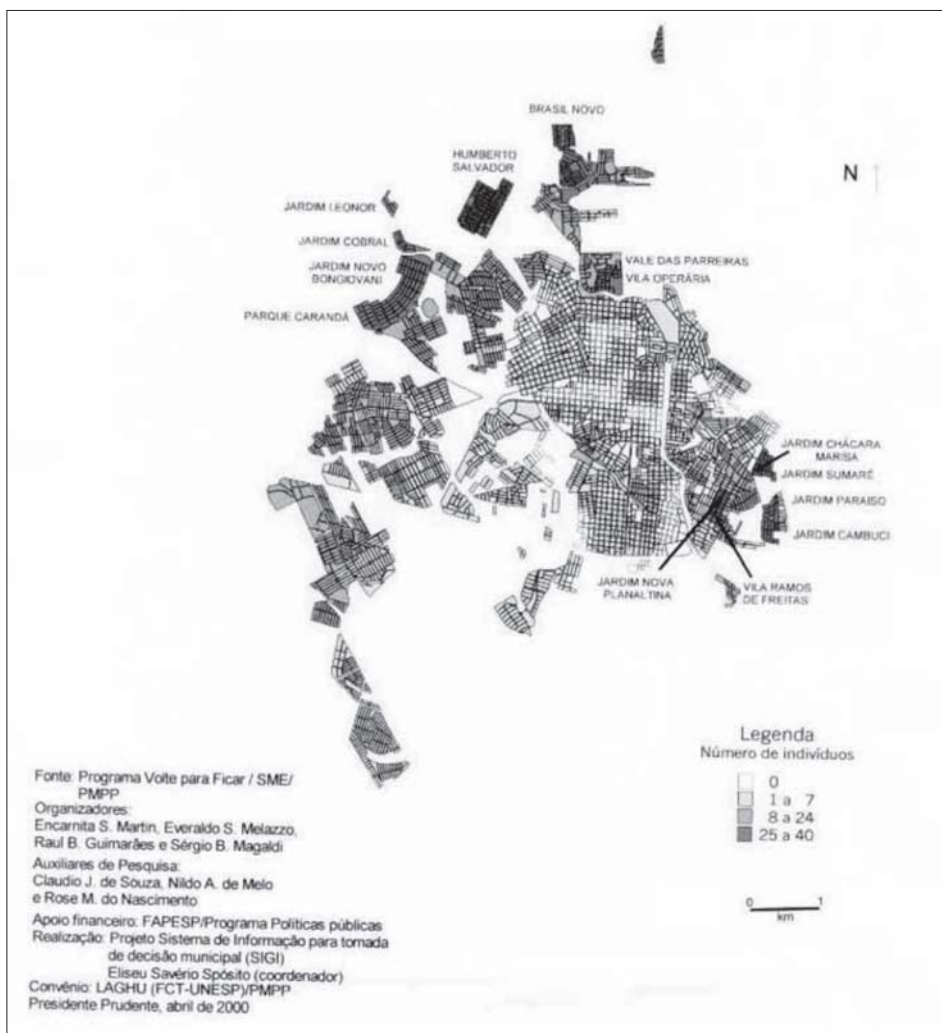
O mapeamento da exclusão social, por exemplo, relacionada à realidade educacional, firma-se então, como um poderoso recurso a serviço das políticas públicas ligadas à educação. Aqui, os componentes geográficos assumem grande importância na medida em que “[...] a compreensão desta seqüência de causas e de sua localização em espaços diferenciados de intervenção é fundamental para o desenho de um plano de ação”. (FERREIRA, 2000, p. 5) Daí considerarmos que a representação geográfica permite aglutinar e torna possível visualizar, através dos meios gráficos, fatos físicos e humanos fragmentados pelos estudos especializados, fazendo do espaço um todo coerente e sistêmico. Por isso, acreditamos que a visualização tornada clara e objetiva que um bom mapa temático fornece, possibilita ao gestor definir melhor suas ações na educação do município.

O mapa, na página ao lado, revela a exclusão escolar por setor censitário de um município paulista. Notamos como foram aplicados recursos da cartografia temática sobre indicadores ou índices, podendo ajudar a clarear dados do gestor educacional sobre a evasão escolar e a exclusão social.

Pode soar redutivo dizer-se que o mapa é um simplificador de uma realidade, mas o fato é que justamente aí, nesta simplificação, enquanto recurso de apreensão da diversidade, de delimitação do campo examinado, reside a força do mapa como ferramenta de avaliação.

Desde o apoio às pesquisas até a representação da finalização de um produto tecnológico (manual de utilização de uma escavadeira, de um software, de um procedimento cirúrgico, de instruções de uso de um liquidificador, de uma planta de uma casa, etc.) a Cartografia pode fornecer suficientes visualizações que expressem um pensamento geográfico, mecânico, ou ainda filosófico, definindo por meio da construção e reconstrução do conteúdo a melhor concretização da informação.

Pode ainda ajudar a fazer mapa conceitual para uma rede de supermercados ou para uma escola pública; nortear um projeto de pesquisa educacional revelando questões espaciais, sociais, econômicas e históricas, por meio da linguagem gráfica.



Mapa 2 – Exclusão escolar por setor censitário: crianças e jovens fora da escola.

Fonte: SIMESPP – Presidente Prudente, 1997.

Ainda assim, não são apenas as múltiplas formas de ilustrações e significados que nos devem fornecer o entendimento do mundo por meio da Cartografia, pois em outras perspectivas, cartografia pode ainda ser a dos valores, a dos sentimentos. Revelar a tessitura subjetiva no mapeamento das relações afetivas, e ainda trazer tantas outras denominações aplicáveis aos mais diferentes campos do saber e do existir, que se denota, na contemporaneidade, um relativo afastamento da pers-

pectiva dominante do positivismo científico, ampliando e variando o campo de apoio da Cartografia à sociedade.

O mapa fornece possibilidades de leitura da realidade “[...] mas a leitura do mapa não existe separada de uma elaboração intelectual e do juízo”. (GUIMARÃES, et al., 2002, p. 4) Aqui, nesta perspectiva, pode-se perceber um importante nexos entre a avaliação para a tomada de decisão e o mapeamento temático de uma realidade educacional. A qualidade mesma da avaliação, determinada pela qualidade da elaboração intelectual e do juízo, apoiada ainda pela veracidade das representações, úteis para legitimar a tomada de decisão do gestor sobre um dado processo, vai influir diretamente na eficácia das políticas públicas para a educação.

A IMPORTÂNCIA DO MAPA TEMÁTICO PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Construir um mapa para identificar os espaços, investigar as ações antrópicas, e divulgar informações obtidas no âmbito teórico e no prático parece torná-lo, ao fim, em algo acabado, estático. No entanto, percebendo-o como construção social, em permanente mutação, podemos atribuir-lhe a rede de significados e de compromisso para com a cidadania que deve nortear todo ramo do conhecimento, e, sobretudo, contextualizá-lo no processo do desenvolvimento de forças produtivas e das relações de produção. É assim que o município e seus lugares, materializações de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais, precisam ser contemplados pela Geografia e pela Cartografia.

No entender de Castrogiovani (2002, p. 124), “[...] o município [...] é um lugar que precisa ser entendido dentro do mundo. Não numa relação de linearidade, de estar contido ou conter apenas, mas na perspectiva das relações que contraditoriamente se estabelecem no seu interior”.

Começar, então, a compor mapas temáticos para uma pesquisa em avaliação educacional pela menor unidade político-administrativa

do modelo brasileiro, vem demonstrar o quanto é significativa esta construção e a importância mesma do que o projeto de pesquisa propõe no contexto mais amplo, aquele denominado sociopolítico. O município e seus lugares funcionam como laboratório para o entendimento da sociedade, proporcionando, em maior escala, o estudo de todos os elementos que refletem as condições socioeconômicas e sociopolíticas do mundo.

INDICADORES EDUCACIONAIS GEORREFERENCIADOS

O desenvolvimento computacional possibilitou o avanço de novas técnicas de geoprocessamento, o que veio a afetar também, além da construção dos novos arranjos cartográficos, a apropriação de diferentes indicadores por meio dessas tecnologias. Mais detalhados, e mais precisos, os mapas vêm possibilitando que as informações contidas nelas sejam vistas e analisadas por qualquer pessoa, mesmo a que não teve acesso a qualquer educação cartográfica. Hoje, é possível, inclusive, apesar das constantes modificações dos arranjos espaciais na geografia, obter-se números, dados, muito mais precisos e atualizados pela rede de computadores para a confecção dos mapas temáticos. Isto, é claro, não significa dizer que não se faz necessária presença técnica para manejo e análise da informação geográfica.

Segundo Bosque Sendra (apud GUIMARÃES, et al., 2002, p. 4)

O Sistema de Informações Geográficas, SIG, é uma sigla que pode estar se referindo a coisas diferentes. Há definições relacionadas ao tipo de informação que se baseia, ou seja, trata-se de uma base de dados computadorizada que contém informação espacial. Outras definições insistem nas capacidades e funções de que estão dotados os sistemas de informações geográficas: um sistema de “hardware”, “software” e procedimentos elaborados para facilitar a obtenção, gestão, manipulação, análise, modelagem, representação e saída de dados espacialmente

referenciados para resolver problemas complexos de planificação e gestão.

E continua:

[...] o principal objetivo de um SIG é o de conceber um modelo para satisfazer necessidades de informações que respondam a um conjunto de perguntas concretas sobre os processos [...] sociais e geradas para diferentes escalas da realidade local. Para tanto, são utilizadas as ferramentas da cartografia temática, na medida em que o mapa, enquanto uma linguagem, é um instrumento poderoso para desencadear significados consensuados da realidade sobre a qual se quer intervir.

Dessa maneira, vemos a importância dos indicadores georreferenciados na construção dos mapas das mais diversas instâncias da pesquisa, e, principalmente, nas representações dos componentes territoriais indispensáveis à compreensão dos fenômenos educacionais. A avaliação para a tomada de decisão e a intervenção numa dada fração de território podem ser amplamente beneficiadas, sobretudo pela rapidez com que o sistema pode gerar e processar uma visualização da informação em demanda.

TEODORO SAMPAIO, MUNICÍPIO BAIANO

Desmembrado de Santo Amaro, após o ciclo da cana-de-açúcar, no séc. XVII, e elevado a município em 1961, Teodoro Sampaio situa-se a 93km de Salvador e mantém 13 escolas em seu território de 277,77 km². Destas, apenas três localizam-se na sede, ou cidade, estando as restantes dentro dos limites do distrito. De um projeto elaborado por pesquisadores de uma universidade baiana, nasceu uma parceria entre o município e o grupo para que, a partir do conhecimento gerado pelo

projeto de pesquisa em avaliação e gestão da educação, fosse apresentada uma proposta de inovação tecnológica em termos do desenvolvimento de um sistema informatizado de avaliação da educação básica do município.

Embora se buscasse situar as escolas, elaborando um mapa que apenas serviria como facilitador da localização para os pesquisadores e pesquisadoras quando no cumprimento de suas tarefas, durante o desenvolvimento da pesquisa foi detectada a possibilidade, também, de se utilizar os mapas temáticos, incluindo-os como ferramenta de gestão e avaliação do município. Estes mapas, que têm entre outras vantagens a possibilidade de agrupar sobre uma base cartográfica as mais diversas informações quantitativas e/ou qualitativas sobre determinado aspecto educacional, já que aqui tratamos deste, poderiam então ser de grande utilidade para ilustrar, aos olhos de gestores e pesquisadores, os dados informacionais da pesquisa e dos lugares que educam.

Com diversas viagens de campo ao município para a coleta de pontos com o GPS, e utilizando o software Philcarto, programa gratuito de cartografia temática para a confecção de cartogramas, e outros dois softwares: o Microsoft Excel® para construir a base de dados, e o Adobe Illustrator®, para gerar a base cartográfica necessária para o desenvolvimento dos trabalhos, pretendemos seguir aplicando os instrumentos de pesquisa, e obtendo os indicadores para gerar mapas com o objetivo de obter uma melhor visualização da concentração das variáveis em estudo.

Na medida em que os mapas vão sendo elaborados nesta pesquisa, um *Atlas digital da educação*, de Teodoro Sampaio, vai sendo desenvolvido como parte integrante daquele sistema informatizado, anteriormente referendado, de avaliação da educação básica do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em parte, do grau de conhecimento da realidade na qual se pretende intervir, advém o estabelecimento de políticas públicas eficazes. Esta, por fim, deve ser também a pretensão maior de qualquer gestor educacional: manejar com habilidade os indicadores da compreensão

das dinâmicas na dimensão territorial do município, para planejar e tornar eficazes as suas ações de transformação sobre esse território. Os mapas temáticos e os indicadores educacionais georreferenciados para avaliação e gestão da educação dos municípios brasileiros, neste contexto, são ferramentas de grande auxílio político.

Embora ainda em desenvolvimento, o plano de pesquisa da avaliação e gestão da educação de Teodoro Sampaio, que está sendo aos poucos edificado, vai, a cada elaboração dos instrumentos, a cada levantamento realizado e a cada inserção de dados, abrindo novas frentes de interesse e influenciando os pesquisadores e pesquisadoras, para demonstrar a importância do uso dessas ferramentas que são o mapa temático e seus indicadores na base SIG, não só para os gestores, mas para todos aqueles envolvidos em projetos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Rodolpho Pinto. A questão do método cartográfico. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p. 117-123, out/ dez. 1967.
- CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino da geografia: prática e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FERREIRA, Sibebe Maria Gonçalves. *Conceitos fundamentais referentes ao planejamento*. Belo Horizonte: NESCON/UFMG, 2000.
- FONSECA, Fernanda Padovesi. Ver e entender mapas. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 3. p. 22-27, nov. 2008.
- GUIMARÃES, Ana Archângelo et al. Proposta de sistema de indicadores sociais georreferenciados para o planejamento e a gestão local. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 9., 2002, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP, [s.n.], 2002.

PARTE II

AVALIAÇÃO NA PRÁTICA

GESTÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: o caso da Universidade Federal da Bahia

*Jacqueline dos Santos Silva
Uaçai de Magalhães Lopes
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

Discutir a questão da gestão e, principalmente, a relação entre gestão e avaliação institucional fez-se primordial neste estudo, que tomou como referência o debate produzido na dissertação de mestrado que procurou responder a seguinte questão de pesquisa: quais as implicações da avaliação institucional na esfera administrativa da gestão na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir do *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA – 2002/2005*?

Nesta discussão, o foco principal é a gestão universitária e suas relações com a avaliação institucional, na busca do entendimento de qual é o papel da avaliação institucional no processo de gestão e quais as implicações nas ações administrativas da instituição universitária e, em particular, da UFBA.

Dessa forma, abordar-se-á a estreita relação entre gestão e a avaliação institucional para o processo de tomada de decisão em todos os setores de uma instituição, principalmente nas questões de cunho técnico-administrativo, que neste estudo estão representadas pelos elementos estrutura físicas, captação de recursos financeiros, organização da informação, recursos humanos e satisfação da comunidade acadêmica.

Desse modo, este estudo divide-se em quatro partes distintas, mas complementares, nas quais serão abordadas a metodologia da pesquisa, alguns aspectos técnico-administrativos da gestão educacional, a relação entre gestão e avaliação institucional e apresentação dos resul-

tados da pesquisa de campo realizada na UFBA, além das considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo de caso foi a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, por se tratar de um estudo quali-quantitativo de uma realidade singular e específica acerca do processo de avaliação institucional desenvolvido por uma universidade pública.

Segundo Yin (2001), um estudo de caso busca esclarecer uma decisão ou mesmo um conjunto de decisões, o(s) motivo(s) de ter(em) sido tomada(s) e de que forma foram implementadas, objetivando conhecer quais os resultados, lidando, dessa forma, com as condições contextuais reais do fenômeno pesquisado. Porém, como afirma Macedo (2006), é importante ressaltar que o estudo de caso é pontual qualitativo, onde a realidade pode ser vista e construída por diferentes perspectivas, ou seja:

[...] para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectiva*. Ao colocar-se como tal a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade; por conseguinte, não há absolutismo de qualquer perspectiva. (MACEDO, 2006, p. 15)

Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância de se levar em consideração o contexto no qual o estudo de caso será realizado, pois o objeto a ser estudado não é algo isolado, faz parte de um universo maior, que deve servir como pano de fundo para a análise do mesmo, ou seja, o estudo de caso a realizar-se é o relacional, uma vez que se centra no objeto específico, sem perder suas relações com o todo.

Embora a pesquisa desenvolvida priorize o método qualitativo, acredita-se que, para melhor atender ao proposto neste artigo, alguns recursos da pesquisa quantitativa foram utilizados na busca de respostas satisfatórias ao questionamento ora realizado. Pela dimensão do objeto de estudo e pelo tempo para realização desta pesquisa, foi necessária a definição de uma base amostral para que todos os segmentos que compõem a Universidade fossem ouvidos. Assim, a utilização de recursos e/ou instrumentos dos métodos qualitativos e quantitativos.

O ponto de corte para a realização da pesquisa é o período 2002-2006, tomando-se como referência o *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA – 2002/2005*, por considerar-se que esse documento registra a concepção desta Universidade sobre a avaliação institucional e, além disso, fornece elementos para tomada de decisões no âmbito administrativo da UFBA. Além desse fato, levou-se em consideração que a Universidade desenvolve a avaliação institucional desde meados da década de 90 e que não haveria tempo hábil para investigar todo esse período de prática avaliativa e suas implicações na esfera administrativa da gestão na instituição.

Nesse estudo foi considerado apenas o caráter técnico-administrativo da gestão; assim, as categorias de análise definidas para investigar o processo de avaliação institucional e suas implicações no âmbito administrativo da UFBA foram a estrutura física, captação de recursos financeiros, organização da informação e recursos humanos. Estas categorias foram definidas ao longo do processo de coleta de dados, uma vez que a pesquisa de campo possibilita maior clareza do objeto.

Para resolução do problema da pesquisa, fez-se necessário que os sujeitos da pesquisa se encontrassem atuando no âmbito administrativo da Universidade, no período 2006-2007, uma vez que o *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005* é uma das referências empíricas da pesquisa. Apesar do processo de avaliação institucional definir três categorias – professores, alunos e funcionários – para sua concretização e legitimidade, esta pesquisa terá como sujeitos apenas os professores e funcionários, uma vez que estudantes não exercem cargos administrativos. Dessa forma, atendendo ao critério estabelecido, os seguintes sujeitos foram definidos para a pesquisa, sendo

eles: membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA); membros da Reitoria, Pró-Reitorias – sobretudo da (Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (Proplad) – e Prefeitura do *Campus* Universitário; professores e funcionários, em cargos administrativos nos órgãos da administração central e nas unidades de ensino selecionadas.

Foram considerados como docentes e funcionários em cargos administrativos nos órgãos centrais, os professores-coordenadores e funcionários-chefes de setor, respectivamente. Nas Unidades de Ensino foram considerados os coordenadores de curso de graduação e pós-graduação e chefes de departamento no segmento docentes em cargos administrativos; e secretários(as) de unidades, bibliotecários(as) e funcionários responsáveis pelas coordenações de colegiado e departamentos no segmento de funcionários. Acredita-se que estes sujeitos estão mais aptos a responder sobre o aspecto administrativo da Universidade e das referidas Unidades de Ensino.

Conforme foi dito anteriormente, tornou-se necessária uma base amostral para realização da pesquisa e esta se deu entre as unidades de ensino da Universidade, uma vez que não é possível entrevistar os sujeitos de todas as unidades existentes. Alguns critérios, porém, foram adotados para a escolha das unidades que fizeram parte da pesquisa, pois uma amostra só é válida quando é representativa, sobretudo quando se trata de um estudo de caso na perspectiva qualitativa. Dessa forma, estabeleceu-se os seguintes critérios: a) deviam pertencer a áreas distintas do conhecimento e; b) terem feito o relatório de auto-avaliação institucional no período 2002-2005. Assim, fizeram parte da amostra desta pesquisa, as unidades de ensino da UFBA, a Escola de Nutrição; o Instituto de Letras e a Escola de Música.

Os instrumentos mais indicados para coletar os dados da pesquisa foram a pesquisa documental – que foi priorizada no desenvolvimento deste estudo, a entrevista semiestruturada e o questionário padronizado pela natureza e dimensão do objeto, assim como pelo problema da pesquisa. A pesquisa documental possibilitou o conhecimento das ações administrativas previstas a partir da avaliação institucional, no período estabelecido para a investigação, assim como suas implicações no âmbito administrativo desta IES. Por sua vez, a

entrevista estruturada e o questionário adaptado do Servqual permitiram o levantamento da percepção da comunidade acadêmica acerca do processo avaliativo e como se deu o processo de tomada de decisões mediante os resultados da avaliação institucional 2002-2005, tanto em nível da administração central quanto das unidades de ensino pesquisadas.

A análise dos dados coletados foi realizada de duas formas: documental e/ou de conteúdo e triangulação. Acredita-se que esses recursos analíticos possibilitaram um maior aprofundamento da pesquisa, favorecendo a consecução do objetivo proposto e, conseqüentemente, a resolução do problema.

ELEMENTOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

Para discutir-se a gestão em qualquer área, faz-se necessário compreender o que é esse processo, uma vez que a gestão se relaciona com todas as áreas de atuação do ser humano e em cada uma delas tem um significado distinto. Nesse sentido, “[...] os modelos e técnicas de gestão nas duas últimas décadas do século XX tem proporcionado discussões e questionamento significativos sobre as transformações que se operam nas relações intra-organizacionais”. (MEIRELES; PAIXÃO, 2003, p. 380)

Desse modo, torna-se pertinente uma discussão no âmbito da gestão em relação à administração. Seriam estes termos sinônimos, a gestão faz parte da administração ou o contrário? Segundo Dias (2002, p. 3), gestão e administração são palavras muito comuns no cotidiano, não apenas de administradores, mas também no vocabulário de praticamente todas as pessoas. Este autor afirma que “tão trivial quanto a intimidade com estes termos, é o intercambio entre eles, o que leva muitos a compreendê-los como sinônimos”.

Nos dicionários da língua portuguesa, as duas palavras – gestão e administração – são tratadas como sinônimos entre si. Os referidos livros mostram que suas origens vêm do latim e possuem estruturas di-

ferentes, mas ainda assim são traduzidas de forma semelhante quando representam o sentido de ação.

Para Dias (2002, p. 2), o termo administração perdeu seu status, e cedeu parte de seu lugar para a gestão. Segundo este autor, o que se vê é uma falta de concordância entre os limites deste entre esses dois termos, ou seja, no “dia-a-dia, o intercâmbio destas palavras é feito usualmente de forma indiscriminada”.

Observa-se que o uso indiscriminado desses termos no dia a dia é reflexo da literatura que trata ambos como sinônimos em diversas obras, sobretudo na área educacional. Um fato curioso, em relação ao uso dessas terminologias, é que mesmo quando a definição é sobre administração, encontram-se elementos da definição de gestão ou vice-versa, como mostra o conceito de administração apresentado por Paro (apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 317):

[...] em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos [...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. [...]. A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: ‘a racionalização do trabalho’ e a ‘coordenação do esforço humano coletivo’.

A gestão também se refere à racionalização do trabalho, utilização de recursos (humanos, materiais, financeiros e intelectuais), assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas ou do esforço humano coletivo.

Esses elementos comuns entre os dois dos termos são ressaltados por Dias (2002, p. 6), quando este diz que “[...] quer seja gestão ou administração, há a necessidade da influência sobre terceiros, ou seja,

deve-se exercer ambas sobre o indivíduo, para coordená-lo, orientá-lo e dirigi-lo”.

Na literatura específica, isto é, na área administrativa, esses termos são utilizados como as duas faces de uma mesma moeda, sendo que uma representa o caráter político e a outra o técnico. Nessa perspectiva, nota-se que Silva (2002, p.22) está entre os autores que defendem essa ideia, quando ele afirma que

[...] a administração determina os objetivos específicos e os fraciona para as diversas áreas da organização, em metas a serem alcançadas. É uma função de criar e estabelecer políticas. O gerenciamento, por outro lado, está relacionado com a condução e execução das políticas estabelecidas pela administração.

A percepção da administração e da gestão, como sendo complementares entre si, aparece também no pensamento de Spriegel (apud SILVA, 2002, p. 22), ao assegurar que “[...] a administração é amplamente determinativa, enquanto o gerenciamento é essencialmente executivo”.

Percebe-se, em ambos os posicionamentos, que à administração é atribuído o papel político e à gestão, a função, o caráter técnico, ou seja, apesar de ambas fazerem parte de um mesmo universo, a administração contém a gestão. Esse pensamento corrente, entretanto, é contestado por Dias (2002, p. 10), quando afirma que

[...] a administração não existe por si só e em si só. Precisa das outras funções corporativas para existir e do objeto para agir. [...] Já a gestão, também, não é o cargo, ou melhor seria o imperativo do cargo. [...] A gestão incorpora a administração e faz dela mais uma das funções necessárias para seu desempenho.

A administração também é utilizada referindo-se ao processo de tomada de decisão, outra função atribuída ao processo de gestão. Isso é

percebido na visão de Drucker (apud SILVA, 2002, p. 6), na qual afirma que a “[...] administração é simplesmente o processo de tomada de decisão e o controle sobre as ações dos indivíduos, para o expresso propósito de alcance de metas predeterminadas”. Esta definição limita, de certa forma, o conceito de administração ao mero controle das ações dos sujeitos que é questionado por Chiavenato (2003, p. 8) ao referir-se à administração como “[...] muito mais do que mera função de supervisão de pessoas, de recursos e de atividades”. Para este autor, a administração é responsável não apenas por manter uma situação mas, também, inovar e renovar continuamente a organização. Além disso, diz que

[...] a administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão do trabalho que ocorram dentro de uma organização. Assim, a administração é imprescindível para existência, sobrevivência e sucesso das organizações. (CHIAVENATO, 2003, p. 2)

Com relação às funções da administração, Silva (2002) concorda com este autor considerando que as atividades básicas destas são planejar, organizar, dirigir e controlar. Sendo assim, “[...] administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral”. (LOURENÇO FILHO apud LIBÂNEO, 2004, p. 99)

Sobre o planejamento, Libâneo (2004, p. 149) afirma que

[...] o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. [...]. Sem planejamento, a **gestão** corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.

Assim como o planejamento tem uma função específica dentro do processo de gestão, na visão de Libâneo (2004), a direção/coordenação é absolutamente necessária, uma vez que

[...] é princípio e atributo da gestão, por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 318)

Nota-se, mais uma vez, que o processo de tomada de decisões associado à administração, também se relaciona à gestão. Segundo Pereira (2001a, p. 58), o processo de gestão deve assegurar que a dinâmica das decisões tomadas em uma organização conduzam efetivamente ao cumprimento de seu objetivo, “[...] garantindo-lhe a adaptabilidade e o equilíbrio necessários para sua continuidade”. Entretanto, é importante lembrar que, embora o processo de gestão seja dinâmico e envolva toda a instituição, em cada setor componente da mesma este processo ocorrerá de maneira distinta, uma vez que o “[...] modelo de gestão de uma área compreende crenças, valores e definições próprias das especialidades que desenvolve”. (PEREIRA, 2001a, p. 58)

Segundo Cruz (apud PEREIRA, 2001a), o modelo de gestão pode ser entendido como um conjunto de normas, princípios e conceitos que têm por finalidade orientar o processo administrativo de uma organização, para que esta cumpra a missão para a qual foi constituída.

No âmbito empresarial, a gestão pode ser definida ainda como “[...] o processo de decisão, baseado em um conjunto de conceitos e princípios coerentes entre si, que visa garantir a consecução da missão da empresa”. (CRUZ apud PARISI; NOBRE, 2001, p. 118-119) Ou ainda, como o recurso que se utiliza “[...] de todas as funções (técnica, contábil, financeira, comercial, segurança e administração) e conheci-

mentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz”. (DIAS, 2002, p. 11)

Ainda no campo empresarial, considera-se que

[...] a gestão tem sido definida como composta de três grandes funções básicas: planejar, executar e controlar. Sempre a essas três fases. Como só se executa aquilo que se decide, o processo de planejamento, que corresponde à tomada antecipada de decisões, tem grande impacto sobre o desempenho da empresa. (OLIVEIRA, A. 2007, p. 158)

Embora as concepções sejam distintas, percebe-se que na área empresarial, o processo de gestão vincula-se à consecução de metas e objetivos através do processo de tomada de decisão. Pode-se afirmar que no setor educacional a gestão também relaciona-se com esses aspectos, mesmo tratando-se de áreas específicas da sociedade.

No final da década de 1980, a discussão sobre a gestão ganha força no cenário educacional brasileiro, mas não se pode assegurar que os conceitos de gestão utilizados no âmbito empresarial são os mais adequados para definir esse processo quando aplicado à educação, mesmo que estes estejam relacionados aos aspectos ora citados. Nesse sentido, a definição feita por Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 22) atende melhor à área educacional quando estes afirmam que “a gestão é concebida como um conjunto de intervenções, mudanças e processos com grau de intencionalidade e sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, idéias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais”.

Ainda na esfera educacional, os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Segundo Bordignon e Gracindo (2006), algumas vezes apresenta-se a gestão como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes, seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras, a gestão é apresentada como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neotecnicista da prática gestora. Esses autores dizem ainda que, não raramente, a gestão

“[...] aparece como a ‘nova’ alternativa para o processo político-administrativo da educação”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 145)

Essa concepção de gestão traz em si a complexidade existente nas instituições educacionais quando aborda aspectos que fazem parte deste universo. Entretanto, destacam-se os aspectos referentes às políticas, atitude e modelos organizacionais uma vez que estão mais relacionados com o aspecto administrativo da instituição. Dessa maneira, concorda-se com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 318) quando estes dizem que “a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Segundo Romualdo Oliveira e Catani (2006), é importante observar o uso que se faz de alguns conceitos que são empregados, principalmente nos processos de reformas políticas e/ou administrativas, uma vez que em muitos casos estes apresentam um descompasso entre o significado original e o que passam a assumir no contexto em que são inseridos. Talvez seja o caso dos termos gestão e/ou administração quando inseridos em um campo diferente daquele em que surgiram originalmente.

Bordignon e Gracindo (2006) afirmam que, além da possível modificação no significado dos presentes termos, nota-se ainda, no setor educacional, uma certa resistência ao uso da expressão administração da educação, devido à forma como esta se apresentou, historicamente, na prática educativa, sobretudo na década de 1970. Assim, tem-se no âmbito educativo, a prevalência do uso da terminologia gestão educacional como forma de mostrar a mudança ocorrida nesta área da sociedade.

Ainda segundo estes autores, a gestão refere-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos, que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, matérias, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Dessa forma, o processo de gestão é indispensável a qualquer organização, pois é através deste que a mesma alcança suas metas, ou

seja, “[...] para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões” (LIBÂNEO, 2004, p. 100), sendo a tomada de decisão fator precípua da gestão.

As concepções de gestão em qualquer âmbito e, principalmente no educativo, refletem diferentes posições políticas, sociais, econômicas e culturais quanto ao papel da instituição. Esses fatores refletem diretamente no processo de tomada de decisões e, por isso, na consecução dos objetivos organizacionais.

Embora seja difícil elucidar conceitualmente os limites entre a gestão e administração, neste trabalho será adotada a terminologia gestão, por esta se aplicar de maneira mais adequada ao objeto desta pesquisa e, também por acreditar-se que “[...] um cargo de chefia exige muito mais que administração”. (DIAS, 2002, p. 11)

Na prática do processo de gestão, percebe-se a importância do aspecto administrativo para o desenvolvimento de qualquer instituição educativa, seja esta pertencente à educação básica ou superior. A ausência e/ou desvalorização, assim como a burocratização dos processos administrativos, pode comprometer o desenvolvimento da instituição educacional, principalmente nas IES, pela quantidade de setores que as compõem. Portanto, o modo como uma instituição educativa se organiza e se estrutura, a partir de uma concepção de gestão, interfere diretamente no processo de tomada de decisão e, conseqüentemente, no andamento dos processos técnico-administrativos por ela desenvolvidos.

É importante lembrar que o processo de gestão envolve o diagnóstico, o planejamento e a execução das ações, assim como a avaliação numa determinada instituição. Essas etapas implicam na divisão desse processo em financeiro, técnico-administrativo e político, o que torna, no caso deste projeto, o objeto da pesquisa muito amplo. Dessa forma, é considerado apenas o caráter técnico-administrativo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os elementos técnico-administrativos da gestão destacados neste trabalho relacionam-se ao cotidiano da gestão na instituição universitária, sendo estes: estrutura física, captação de recursos financeiros, orga-

nização da informação, recursos humanos e satisfação da comunidade acadêmica.

A estrutura física é um aspecto que pode interferir nos processos de gestão quando não adequada ao desenvolvimento das ações de uma IES, tanto na esfera administrativa quanto acadêmica. Este elemento tem papel fundamental na gestão, uma vez que as IES necessitam de equipamentos atualizados e espaço físico que favoreçam a consecução dos objetivos institucionais. Assim, tanto nos setores da administração central quanto nas unidades de ensino de uma IES, a estrutura física deve estar, minimamente, em condições apropriadas ao uso e execução das atividades de cada setor.

A captação de recursos financeiros pode se dar de diversas formas numa IES pública ou privada. No caso das IES públicas, a captação de recursos financeiros destina-se à complementação da verba que os governos liberam para cada instituição. Marback Neto (2007, p. 140) afirma que “[...] as universidades públicas começam a criar mecanismos que lhes permita maior sustentabilidade, a fim de se tornar mais independentes dos recursos oriundos dos governos, seja ele federal, estadual ou municipal”. Portanto, toda universidade pública deve ter formas alternativas para a captação de recursos que permitam um maior desenvolvimento da instituição. Entretanto, este posicionamento acerca dos recursos financeiros nas referidas IES não é um consenso e, segundo Corbucci (2001), a questão do financiamento da educação superior pública vem sendo alvo de intensos debates, nos últimos anos, tanto nos âmbitos acadêmico como governamental.

Didriksson (2003, p. 125) corrobora com essa afirmativa quando diz que

[...] las universidades en América Latina, sobre todo las de carácter público, se han visto enfrentadas, – durante los últimos diez años – a demandas sociales y económicas de expansión o de mejoramiento de su calidad y eficiencia. Ellos se ha expresado en la optimización de sus recursos físicos y humanos, en la reducción o en la diversificación de sus recursos financieros.

A organização da informação tem extrema relevância dentro da gestão de uma IES, uma vez que o modo pelo qual a instituição universitária organiza suas informações pode facilitar ou dificultar os processos de comunicação entre os setores e segmentos que compõem a universidade. É essencial que a forma como se organize as informações numa IES favoreça o processo de gestão e, conseqüentemente, o processo de tomadas de decisões, que se desencadeiam com base nas informações coletadas e disponibilizadas; por isso mesmo, o

[...] sistema de informações da universidade não pode constituir-se apenas de um banco de dados: deve contribuir para as decisões estratégicas e, ao mesmo tempo, proporcionar uma participação constante, e não apenas pontual como existe na maior parte dos casos. (MARBACK NETO, 2007, p. 190)

Os recursos humanos referem-se ao conjunto de pessoas que trabalham na IES, vendendo sua força de trabalho e contribuindo para o desenvolvimento das atividades da instituição universitária em todos os setores. O número de pessoas que trabalham numa IES deve ser adequado à dimensão (tamanho, setores, funções) da instituição, uma vez que a insuficiência de pessoal pode comprometer a qualidade dos serviços prestados às comunidades interna e externa. Outro fator que pode limitar a eficiência da IES é a falta de qualificação profissional do quadro de pessoal da instituição.

No setor privado, o recurso humano é selecionado de acordo com os interesses e necessidades da IES, o que pode facilitar a gestão universitária em relação a este aspecto. Já no setor público, o processo seletivo é feito por concurso, ou seja, nem sempre há substituição de pessoal ou novas contratações, quando necessárias, uma vez que este tipo de ação depende dos governos mantenedores, e esse fato limita a gestão da instituição, que, muitas vezes, recorre a serviços terceirizados ou à prestação de serviços para atender as suas demandas de recursos humanos.

O nível de satisfação da comunidade acadêmica é outro elemento que pode interferir na gestão universitária e traz contribuições positivas ou negativas, dependendo de como esteja o clima organizacional da IES. O nível de satisfação dos atores que compõem a instituição universitária, principalmente de docentes e dos funcionários, quando positivo, é fator que favorece a concretização dos objetivos institucionais. Por outro lado, quando é negativo, dificulta o processo de gestão da IES, uma vez que a comunidade interna insatisfeita tende a não colaborar para o desenvolvimento da instituição.

Segundo o *Relatório de gestão 2005 da UFBA*, o aspecto administrativo da gestão da instituição é essencial para o alcance dos objetivos institucionais, pois

[...] no caso da instituição universitária, entidade complexa pela multiplicidade e diversidade de ações que desenvolve – produção e socialização de conhecimento, formação de quadros para as mais diversas áreas do conhecimento, prestação de serviços, etc. – a atividade administrativa, compreendida como meio para o alcance dos fins institucionais, assume caráter vital para a consecução dos seus objetivos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2006, p. 45)

Se a atividade administrativa é vital para a gestão da universidade, não se pode desconsiderar as implicações da avaliação institucional no referido âmbito dessa instituição de educação superior, uma vez que este tipo de avaliação “[...] tem como rever o projeto acadêmico e sócio-político-administrativo da universidade, visando promover uma permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2002, p. 8) Dias Sobrinho (apud RISTOFF, 2003) afirma que assim como não é possível conceber uma universidade sem sua tríade (ensino-pesquisa-extensão), não é possível, também, desvincular as atividades-fim dessa instituição dos aspectos administrativos, de infraestrutura e políticos.

Nesse sentido, é que se percebe a avaliação institucional como um instrumento estratégico implicado em todos os âmbitos da universidade, sobretudo no administrativo, uma vez que o processo de tomada de decisões está relacionado diretamente ao referido aspecto.

GESTÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Assim como a gestão, a avaliação relaciona-se a todas as áreas de atuação do homem. Ambas são de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer instituição educativa, pois estão atreladas uma à outra no propósito de aperfeiçoar os processos internos e, daí, alcançar os objetivos institucionais. Neste sentido, Dias Sobrinho (2007, p. 15) afirma que “[...] a relação entre a avaliação e a gestão é de grande importância, pois estabelece aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e a organização e operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico”.

A avaliação das atividades realizadas por uma instituição implica, necessariamente, na análise coletiva dos resultados alcançados e na tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas. Este processo avaliativo é parte constituinte e indispensável da gestão.

Segundo Pereira (2001a), o processo de gestão deve ser estruturado com base na lógica do processo decisório, sendo este último composto pela identificação, avaliação e escolha de alternativas. Percebe-se que avaliação é de extrema importância para a tomada de decisões, uma vez que é a partir dela que se identificam as demandas, as fragilidades e os pontos fortes da instituição, proporcionando, assim, a escolha do melhor caminho para resolver os problemas identificados e fortalecer a instituição. Ou seja,

[...] a etapa inicial de um processo decisório é a identificação da necessidade ou oportunidade de decidir. [...]. A essa etapa seguem-se uma formulação de alternativas de ação, uma avaliação dessas alternativas

e, finalizando, a escolha de uma alternativa para implementação. (ANSOFF apud PEREIRA, 2001b, p. 209)

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 350), a avaliação

[...] é função primordial do sistema de organização e de gestão. Ela supõe acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente, sendo este último a observação e comprovação dos objetivos e das tarefas, a fim de verificar o estado real do trabalho desenvolvido.

Contemplar, analiticamente, as fases de planejamento, execução e controle das atividades desenvolvidas na instituição educativa, torna-se tarefa árdua se não houver uma forma de avaliação que forneça as informações necessárias ao processo de tomada de decisões que ocorre em cada uma dessas fases. Segundo Oliveira (2001), toda decisão envolve previsão de um conjunto de variáveis escolhidas pela instituição. Envolve, ainda, conhecimento da situação real, que, por sua vez, necessita de informação para subsidiar o processo decisório.

De acordo com Catelli, Pereira e Vasconcelos (2001), em todas as fases do processo de gestão são tomadas decisões que consistem na escolha de diretrizes e alternativas que guiam uma organização rumo a seus objetivos. Para estes autores, essas decisões requerem um suporte de informação adequado, de modo que sejam fornecidos elementos para escolha das melhores alternativas.

O instrumento que fornece os dados para tomada de decisões é a avaliação institucional, embora esta não deva ser limitada apenas a sua função instrumental. A avaliação institucional está entrelaçada ao processo de gestão na medida em que proporciona conhecimento real da instituição e permite questionar seu fazer e pensar institucionais, além de promover a concretização dos objetivos institucionais. Por esses motivos, concorda-se com Pereira (2001b, p. 197), quando assegura que “um processo de gestão, [...], requer avaliações [...], como um dos re-

quisitos para o exercício do controle, que interage com as fases de planejamento e execução das atividades”. Entretanto, chama-se a atenção que

[...] uma avaliação implica conseqüências que podem ser positivas ou negativas em relação a seus objetivos, dependendo de uma série de fatores, entre os quais: bases informativas utilizadas; variáveis consideradas, critérios, conceitos e princípios adotados; e, até mesmo, crenças, valores e habilidades do avaliador. (PEREIRA, 2001b, p. 196)

Enquanto instrumento da gestão, a avaliação institucional possibilita que o processo de tomada de decisão seja realizado de maneira consciente, ou seja, com o conhecimento real da situação da instituição educativa e no momento mais adequado. O processo de tomada de decisão derivado das informações levantadas pela avaliação institucional torna-se mais confiável, pois a

[...] arte da tomada de decisão consiste em não tomar decisões sobre assuntos não pertinentes ao momento, em não decidir prematuramente, em não tomar decisões que não possam ser implementadas e em não tomar decisões que devam ser tomadas pelos outros. (BARNARD apud MEIRELES; PAIXÃO, 2003, p. 279)

Apenas com a realização da avaliação institucional, o processo de tomada de decisões pode ocorrer de maneira segura, transparente e com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar/acadêmica. Isto possibilita à instituição conhecer-se e aperfeiçoar-se em busca de seus objetivos institucionais.

No caso das IES, a realização da autoavaliação institucional pressupõe a necessidade de transformação da realidade por esta vivida, ou seja, uma busca por melhorias, pois “[...] qualquer decisão envolve um

conjunto de expectativas quanto ao ambiente futuro”. (PARISI; NOBRE, 2001, p. 125)

Segundo Costa (2004), além de subsidiar o processo de tomada de decisão, a avaliação institucional deve fornecer elementos que viabilizem a (re)elaboração do PDI e, também, do projeto pedagógico institucional (PPI). Marback Neto (2007, p. 188) corrobora esse argumento quando afirma que

[...] a avaliação institucional é imprescindível porque, quando bem executada, fecha o círculo da gestão, constitui seu princípio e fim. O princípio concerne ao diagnóstico da situação, que é valioso para o planejamento institucional, atualmente denominado de PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Como fim, ela é um instrumento que pode, com base no planejamento, abalizar os resultados da instituição, para que se possa observar a eficiência e a eficácia organizacional, aspectos essenciais à consecução de meta de qualidade desejada.

Embora a avaliação institucional contribua para o desenvolvimento do PDI ou PPI da instituição universitária, sua participação no processo de gestão não se esgota nesta possibilidade. A avaliação institucional abre um leque de novas oportunidades de aperfeiçoamento para as IES, tais como: atualizações curriculares, criação de novos setores, reorganização de recursos humanos, dentre outros. Entretanto, como afirma Marback Neto (2007, p. 173), a avaliação institucional “[...] pode atuar como instrumento de manipulação, exercício de poder, punição, mecanismo de pressão, forma de controle e barganha para a ordem hierárquica”.

A utilização dos resultados da avaliação institucional não deve servir a fins particulares, deve sim, voltar-se ao bem coletivo da instituição universitária, com vista ao crescimento e aperfeiçoamento da IES. Além do que, a utilização positiva dos produtos da autoavaliação, em todos os setores e unidades da instituição universitária, favorece a con-

seção dos objetivos estabelecidos. Outras finalidades, que não estas, desmerecem o processo de avaliação institucional e o torna dispensável à gestão enquanto instrumento que busca a qualidade institucional.

Por isso mesmo, a avaliação institucional é um mecanismo permanente e necessário para que a Universidade possa atingir seus objetivos e dever ser realizada de forma permanente, contando com a participação de todos os setores que a compõem. Dessa forma, as práticas avaliativas podem propiciar uma maior autorregulação institucional e atender a exigência de prestação de contas por parte de sua comunidade acadêmica.

Segundo Marback Neto (2007), para que a avaliação institucional seja, predominantemente, um meio de aperfeiçoamento das IES, e não um fim em si mesma ou instrumento de repressão, o que transformaria o processo avaliativo num instrumento tanto demagógico quanto desnecessário; seria mister um conhecimento prévio e profundo da cultura organizacional da instituição, além da “[...] disponibilidade de recursos financeiros para implementação das soluções apontadas e vontade política da instituição, no sentido de afinada quanto ao conceito de qualidade para si mesma”. (MARBACK NETO, 2007, p. 188)

A falta de conhecimento sobre a cultura organizacional, assim como a carência e/ou ausência de recursos financeiros para execução de melhorias institucionais identificadas pela avaliação institucional comprometem o processo de gestão das IES, pois “[...] gera na comunidade acadêmica [...], descrédito no processo, menor participação, empecilhos para a equipe que conduz o trabalho”. (MARBACK NETO, 2007, p. 192)

O referido autor identifica, ainda, alguns fatores que podem influenciar positiva ou negativamente na utilização da avaliação institucional como instrumento de qualidade na gestão universitária, do qual se destaca: a natureza jurídica da universidade, que define o grau de utilização dos dados da avaliação em seus processos decisórios; os resultados são um complexo referencial para a gestão, porque espelham a diversidade de expectativas dos grupos que integram a instituição; a deficiência no sistema de comunicação da instituição prejudica a efetivação da cultura avaliativa.

Entretanto, o maior empecilho no processo de avaliação institucional nas IES é o que ocorre após sua realização, no que diz respeito ao tratamento dos dados ou implementação das medidas cabíveis. Seja por falta de recursos financeiros ou ausência de vontade política, muitas vezes, nada é realizado a partir dos resultados da avaliação.

Essa aparente descontinuidade no processo de autoavaliação para efetivação das ações necessárias provoca na comunidade acadêmica a sensação de impotência mediante as fragilidades encontradas, ou o que é ainda pior: o não reconhecimento dos progressos institucionais identificados pela avaliação institucional. Essa reação por parte dos atores acadêmicos impede que eles busquem soluções para os problemas identificados.

Embora a gestão universitária e a avaliação institucional estejam intimamente relacionadas, especula-se que os entraves para a concretização das melhorias necessárias e, conseqüentemente, para o crescimento e aperfeiçoamento das IES a partir dos resultados do processo autoavaliativo, a eficácia da avaliação institucional para a gestão destas instituições tenha “[...] sido muito baixa, em razão de que os relatórios muitas vezes têm o destino das gavetas e não são utilizados como instrumentos de gestão e de melhoramento pedagógico”. (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 15)

AÇÕES GESTORAS REALIZADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFBA

A partir das reflexões teóricas apresenta-se a análise dos dados coletados, tanto nos órgãos da administração central quanto nas Unidades de Ensino da UFBA, de acordo com as categorias empírico-analíticas da pesquisa desenvolvida.

Faz-se importante informar que os sujeitos da pesquisa foram professores e funcionários, em cargos administrativos nos órgãos da administração central (Reitoria, Pró-Reitorias e Prefeitura do Campus) e nas unidades de ensino (Escolas de Música e Nutrição e Instituto

de Letras), que realizaram a autoavaliação institucional no período de 2002-2005. Neste aspecto, nota-se que o *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA – 2002/2005* não é considerado pela Universidade como um documento de cunho legal apenas; antes de tudo, é tido como um recurso para a gestão universitária. Esse posicionamento é percebido na afirmação de que

[...] esta ação avaliativa não foi proposta apenas para cumprir uma exigência legal, em função do SINAES, sua trajetória foi marcada, sobretudo, por ações, processos e reflexões que conduziram ao auto-conhecimento, na busca de subsídios para o aperfeiçoamento da gestão universitária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2006b, p. 7)

Sem dúvida, a avaliação universitária é vista, prioritariamente, como um ponto de partida para as mudanças necessárias na instituição. Ela é, ainda, um recurso que possibilita o reconhecimento: “[...] dos males que afligem a instituição. Na medida em que coleta, sistematiza e ordena os dados, ela favorece a consolidação de expectativas”. (MOROSINI; LEITE, 1997, p. 143)

Nesse sentido, a avaliação institucional da UFBA traz objetivos que procuram traduzir esse pensamento em ações, mas, neste trabalho destaca-se apenas o objetivo que se relaciona diretamente ao objeto da pesquisa, ou seja, a sistematização dos resultados da autoavaliação, de modo que possam ser considerados no processo de planejamento e gestão institucional.

Embora o *Relatório* tenha a intenção de priorizar a gestão da Universidade, ele é limitado pelas ações e prazos estabelecidos pelo Conaes, como percebe-se neste trecho do documento, que diz:

[...] É importante registrar que este relatório representa um momento de pausa e de reflexão, no processo permanente de avaliação institucional. Momento este que se faz necessário para cumprimento do

prazo definido por lei para entrega do Relatório de Auto-avaliação das Universidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2006b, p. 17)

Apesar do *Relatório* ser tido como um instrumento de gestão, com vista ao aperfeiçoamento da Universidade, contraditoriamente, não foi efetivamente utilizado pelos gestores da UFBA. Dessa forma, para uma melhor apresentação das ações gestoras originadas do referido *Relatório* os dados desse tópico do trabalho, estão organizados a partir dos elementos técnicos da gestão destacados neste estudo, sendo estes nível de satisfação da comunidade acadêmica; estrutura física; captação de recursos financeiros; recursos humanos; e organização da informação.

NÍVEL DE SATISFAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Em relação à satisfação da comunidade acadêmica, professores em cargos administrativos e funcionários chefes de setor, com a realização da avaliação institucional nas Pró-Reitorias e Prefeitura do Campus é impossível, neste momento, chegar a uma conclusão plausível, uma vez que a participação de ambos os segmentos na pesquisa foi muito pequena. Contudo, pode-se afirmar que há um reconhecimento parcial da avaliação institucional por parte da comunidade acadêmica dos órgãos da administração, como um instrumento para tomada de decisões e consequente melhoria da UFBA, como fica evidente no depoimento abaixo:

[...] a auto-avaliação ela trouxe pra dentro da universidade, uma responsabilidade, uma responsabilização de nós gestores, a pensarmos os princípios básicos da gestão de um espaço público, da eficiência, da eficácia social, da efetividade, e um conjunto de indicadores que em alguma medida nos especializa em determinadas áreas. [...]. Talvez seja hora de nos determos um pouco mais nas contribuições que esse relatório deu, para incorporá-las na nossa cultura. Na verdade esse documento é extremamente importante, mas ele vai ser im-

prescindível para mudança da cultura institucional. E não adianta o documento ser importante [...] se isso não muda, não transforma a cultura institucional. (Entrevistado, 2007)

Quanto à satisfação da comunidade acadêmica nas Unidades de Ensino, a situação é a mesma, afirmada em relação à dos órgãos centrais: não é possível neste momento chegar a uma conclusão crível, pois a participação de ambos os segmentos na pesquisa foi pouco representativa. Todavia, pode-se afirmar que, dentre os sujeitos que participaram da pesquisa nas Unidades de Ensino, não há um reconhecimento da avaliação institucional, por parte da comunidade acadêmica, como um instrumento para tomada de decisões e a conseqüente melhoria das Unidades pesquisadas.

Sabe-se que o nível de satisfação da comunidade acadêmica é um elemento administrativo, que pode interferir na gestão de uma IES. No caso da UFBA, pode-se afirmar que o reconhecimento parcial da avaliação institucional, por parte da comunidade dos órgãos da administração central, é um fator facilitador da gestão nos referidos órgãos. Já nas Unidades de Ensino, o não reconhecimento da autoavaliação, pelos dos atores universitários, pode dificultar os processos de tomadas de decisão, que propiciem o aperfeiçoamento das referidas Unidades.

ESTRUTURA FÍSICA

Nesta categoria houve iniciativas por parte de todos os órgãos da administração central, mas apenas a Pró-Reitoria de Extensão (Proext) teve a sede transferida para outro edifício, que ainda não atende plenamente às necessidades da Pró-Reitoria. A Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (Prodep) e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) ainda funcionam com a estrutura antiga, ou seja, a mesma das Superintendências que lhes antecederam. Talvez por isso afirme-se acerca da Proae que

[...] o projeto da pró-reitoria, tem como base as suas limitações, por exemplo, uma das metas estabelecidas pra esse ano, é a reestruturação administrativa do espaço da Pró-Reitoria, pois nós herdamos uma estrutura física muito ruim da Superintendência Estudantil e incluímos no orçamento desse ano, a licitação que está saindo agora, a reforma total do nosso prédio. [...]. Então, a reestruturação administrativa passa também pela reestruturação da equipe e a reconfiguração das coordenadorias internas. (Entrevistado, 2007)

É importante lembrar que a Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação (PRPPG) não tem carências relativas à estrutura física, e que não foi possível verificar, nas demais Pró-Reitorias, as ações geradas acerca desse aspecto.

As ações mais significativas foram registradas pela PCU (Prefeitura do Campus Universitário), órgão específico da administração central, que responde pelas questões relativas à infraestrutura física da Universidade, que realizou obras visíveis (reformas das Escolas de Teatro e Belas Artes, construção dos novos Campus de Vitória da Conquista e Barreiras, acessibilidade do Instituto de Matemática), e obras não visíveis (ampliação dos ramais Teleufba e melhoria da parte elétrica e cobertura). Entretanto, as ações realizadas pela PCU não se concentraram na resolução dos problemas apontados no *Relatório de auto-avaliação Institucional da UFBA 2002-2005*.

Nas Unidades de Ensino, apenas a Escola de Nutrição foi beneficiada com o atendimento da solicitação de melhoria na estrutura física, e teve sua sede mudada para outro endereço. Na Escola de Música, não houve ação significativa nesse sentido e o problema com as instalações, equipamentos e materiais ainda não foram solucionados. Não Instituto de Letras, não foi possível averiguar.

Observa-se que em relação a este aspecto administrativo, a gestão da Universidade, tanto na esfera dos órgãos da administração central quanto das unidades de ensino, fica um tanto restrita, uma vez que a estrutura física atual não favorece a consecução dos objetivos institucionais. Este fato se dá devido a alguns setores da UFBA funcionarem com condições mínimas ao uso e execução das atividades de cada setor.

CAPTAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS

Com relação a este aspecto, tanto nos órgãos da administração central quanto nas Unidades de Ensino, houve mobilização no sentido de arrecadar mais recursos financeiros para aumentar a receita, complementando, assim, as verbas oriundas do governo federal. De uma maneira ou outra, foram realizadas ações na tentativa de sanar o problema de recursos financeiros apontados no *Relatório*.

Entretanto, é importante dizer que nem todos os órgãos da administração central têm a mesma capacidade técnica para captar recursos financeiros devido à natureza e especificidade de suas atividades. Neste sentido, ficam prejudicadas a Prodep e a Proae; na Proext houve uma tentativa de implantação de um novo sistema de captação, que ainda não teve resultados significativos. Já a PCU recorre ao estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e/ou privados, que podem ser de curta ou longa duração, para diminuir a carência de recursos financeiros. Dentre os órgãos da administração central, a PRPPG é que tem condições mais favoráveis para aumentar a receita devido à natureza de suas ações.

Na Escola de Música, são realizados cursos de extensão para a comunidade e, raramente, alguns concertos para arrecadar verbas para a Unidade. Já na Escola de Nutrição, a captação de recursos financeiros se deu a partir da participação da Unidade em editais de órgãos públicos e privados e, também, de parceria com o MEC/FNDE.

Dentre os gestores entrevistados, há um consenso de que é responsabilidade do gestor encontrar soluções para os problemas financeiros enfrentados, até onde a flexibilidade de uma IES pública permite, como fica evidente nessa afirmativa: “[...] bom gestor não é aquele que só faz reclamar, é aquele que também busca soluções, mas até onde o braço alcança. Então existem outras coisas que dependem de governo federal”. (Entrevistado, 2007)

Como pode ser observado, todos os gestores reconhecem que o recurso financeiro é um elemento administrativo importante para a gestão universitária. A falta de recursos financeiros pode comprometer o crescimento e aperfeiçoamento da UFBA; assim, os gestores, tanto dos

órgãos centrais quanto das unidades de ensino, buscam formas alternativas para captação de recursos, que favoreçam a Universidade e permitam um maior desenvolvimento da instituição.

RECURSOS HUMANOS

Este elemento administrativo é o que mais dificulta a gestão da UFBA, que, por se tratar de uma instituição do setor público federal, depende de autorização do órgão responsável, nesse caso o Ministério de Educação (MEC), para realização de concurso público. Devido a essa limitação, muitas vezes os gestores recorrem à contratação de prestadores de serviços, isso quando conseguem captar recursos financeiros que lhes permitam tal ação.

Todos os gestores entrevistados, tanto nos órgãos da administração central quando nas Unidades de Ensino, foram unânimes quanto às dificuldades administrativas provocadas pela ausência de recursos humanos para atender as demandas da Universidade. Além do número insuficiente no quadro de pessoal, ainda há outro entrave para a gestão da UFBA: a falta de qualificação dos recursos humanos existentes.

Em ambos os segmentos não houve nenhuma ação significativa para sanar essa deficiência, apontada pelo *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005*. Entretanto, é importante dizer que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni/UFBA) foi apontado como uma possível solução para resolver os problemas relacionados a recursos humanos enfrentados pela Universidade.

É sabido que o número de pessoas que trabalham numa IES deve ser adequado à dimensão (tamanho, setores, funções) da instituição, uma vez que a insuficiência de pessoal pode comprometer a qualidade dos serviços prestados às comunidades interna e externa. Outro fator que pode limitar a eficiência da IES é a falta de qualificação profissional do quadro de pessoal da instituição. No caso da UFBA, a gestão universitária é prejudicada por ambos os elementos.

ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

No relatório de autoavaliação da Universidade foi identificado como aspecto a ser melhorado, a organização da informação. Todavia, essa fragilidade foi apontada apenas para os órgãos da administração central. Assim, algumas ações foram realizadas para resolver essa questão, em três destes órgãos, sendo estes: a Proext, a PRPPG e a PCU.

Na Proext, houve a reestruturação do setor de arquivo e memória para organizar as informações da Pró-Reitoria, pois o mesmo era precário e dificultava o trabalho da equipe. Na PRPPG, foram criados os Sistemas Informatizados de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA (e.PPG), com vista a facilitar a localização das informações referentes aos projetos de pesquisas e aos pesquisadores, assim como facilitar a comunicação tanto interna quanto externa. Já na PCU, houve tentativa de criar um site, mas a iniciativa foi fracassada, uma vez que não se conseguiu estabelecer parceria nem interna nem externa para concretizar a ação desejada.

Acerca do processo de avaliação institucional, organização e/ou utilização dos dados levantados, um dos gestores da Universidade diz que,

[...] o que marcou a minha opinião nesse momento, foi que nós não temos o hábito de nos avaliar, e quando nos avaliamos, não sabemos direito como utilizar essa informação, ela poderia ser popularizada mais, difundida mais, e aplicado os resultados de volta na própria universidade. (Entrevistado, 2007)

É essencial que a forma como as informações são organizadas na UFBA favoreça o processo de gestão e, conseqüentemente, o processo de tomadas de decisões que se desencadeia com base nas informações coletadas e disponibilizadas. Foram realizadas ações, no sentido de melhorar esse elemento administrativo na Universidade, mas as iniciativas se deram de maneira isolada, tornando-as pouco representativas à coletividade que forma a UFBA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange às implicações administrativas da avaliação institucional na gestão da UFBA, pode-se tecer as seguintes considerações:

- a) A concepção de gestão – anterior a de avaliação – não pressupõe a avaliação, isto é, a concepção de gestão existente na UFBA, de maneira geral, prescinde da avaliação;
- b) A resolução dos problemas apontados no *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005*, muitas vezes, não se encontra no âmbito da gestão da Universidade.
- c) Todos os gestores entrevistados, tanto nos órgãos da administração central quanto nas Unidades de Ensino reconhecem, pelo menos em teoria, o valor da avaliação institucional para a gestão. Mas as ações práticas decorrentes do processo de autoavaliação são diferenciadas e pouco significativas.
- d) A utilização dos resultados da avaliação se dá em maior proporção nos órgãos da administração central; que nas Unidades de Ensino.
- e) As Unidades de Ensino têm uma relação de dependência maior que os órgãos da administração central, para corrigir as fragilidades apontadas pelo *Relatório de auto-avaliação*.
- f) A avaliação institucional é reconhecida como importante para a gestão muito mais entre o corpo docente que entre os servidores técnico-administrativos, tanto nos órgão da administração central quanto das Unidades de Ensino.

Embora a avaliação institucional seja reconhecida como elemento importante para o desenvolvimento da instituição e consecução dos objetivos institucionais, ela ainda é pouco utilizada administrativamente para o processo de tomada de decisão na UFBA tanto na esfera dos órgãos da administração central quanto nas unidades de ensino pesquisadas, tendo o *Relatório de auto-avaliação da UFBA 2002-2005* pouca ou nenhuma implicação administrativa na gestão da Universidade, haja vista as ações isoladas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 145-176.

CATELLI, Armando; PEREIRA, Alberto Carlos; VASCONCELOS, Marco Tullio de Castro. Processo de gestão e sistema de informações gerenciais. In: CATELLI, Armando (Coord.). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e gastos das instituições federais de ensino superior no período 1995-1998. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 74, p. 81-91, dez. 2001.

COSTA, Terezinha Otaviana Dantas da. Avaliação institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 38-50.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica. *Revista Eletrônica de Administração*, FACEF, v. 1, n. 1, p. 1-12, jul/dez, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Prefácio. In: MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, Es: Hoper, 2007. p. 11-16.

_____; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

DIDRIKSSON, Axel. La nueva reforma universitaria en América Latina. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. [Campinas, SP]: RAIES; Florianópolis: Insular, 2003.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Reabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- _____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.
- MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, Es: Hoper, 2007.
- MATEO, J. La evaluación institucional y la gestión de calidad en las Universidades. *Revista Fuentes*, Barcelona, n. 2, p. 13-40, 2000.
- MEIRELES, Manuel; PAIXÃO, Marisa Regina. *Teorias da administração: clássicas e modernas*. São Paulo: Futura, 2003.
- MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise B. C. Avaliação institucional como um organizador qualificado. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 123-148.
- OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva. Planejamento, planejamento de lucro. In: CATELLI, Armando (Coord.). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. Avaliação do impacto da Constituição Paulista de 1989 na expansão do ensino superior noturno. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 61-78.
- PARISI, Cláudio; NOBRE, Waldir de Jesus. Eventos, gestão e modelos de decisão. In: CATELLI, Armando (Coord.). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- PEREIRA, Carlos Alberto. Ambiente, empresa, gestão e eficácia. In: CATELLI, Armando (Coord.). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001a.
- _____. Avaliação de resultados e desempenho. In: CATELLI, Armando (Coord.). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001b.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 41-70.

SILVA, Reinaldo O. da. *Teorias da administração*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Relatório de gestão 2005*. Salvador, 2006a. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 26 nov. 2008.

_____. Comissão Própria de Avaliação. *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005*. Salvador, 2006b. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/RFinal_V1_N.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008.

_____. Comissão Própria de Avaliação. *Relatório de auto-avaliação institucional da UFBA 2002-2005: estudos especiais*. Salvador, 2006c. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/RFinal_V2_Ndistil.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008.

_____. Comissão Própria de Avaliação. Escola de Nutrição. *Relatório de auto-avaliação institucional período 2002-2004*. Salvador, 2006d. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/Auto_avaliacao_Nutricao_CPA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Avaliação institucional na Universidade Federal da Bahia*. Salvador: ISP/PROGRAD, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): um olhar a partir das novas diretrizes para o ensino fundamental na rede estadual da Bahia

Luiza Olívia Lacerda Ramos

Aurilene Cerqueira Sotero

O educador que trabalha com avaliação da aprendizagem, efetivamente, cuida de seus educandos para que aprendam e, por isso, se desenvolvam e [...] produzam frutos. Ele investe, efetivamente, em seus educandos, porque está comprometido com sua aprendizagem e seu desenvolvimento. (LUCKESI, 2005, p. 42)

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem exigido reflexões no campo da educação sobre a importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, por se tratar de um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino. Tais reflexões assumem relevância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao se constatar que educandos com escolaridade interrompida quando crianças e adolescentes passaram, provavelmente, por experiências de avaliações excludentes e classificatórias. Não raro, pode-se afirmar também que estes educandos ressentem-se desta prática e guardam em suas histórias de estudantes marcas de autoritarismo e poder.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), campo de discussão relevante em nosso país, é uma modalidade de ensino amplamente reco-

nhecida. Dados comprovam que a evolução das matrículas em (EJA) no Ensino Fundamental, em cursos presenciais, aumentou em 59%¹ para o conjunto de matrículas. Entende-se como um índice significativo, uma vez que, no mesmo período, a matrícula no Ensino Fundamental regular caiu 3%. Desta forma, a atenção a esta modalidade vem aumentando, e pesquisas no campo da educação estão privilegiando tal assunto.

Neste veio, percebe-se que a avaliação para jovens e adultos ainda apresenta um caráter excludente na medida em que o conhecimento de mundo e a diversidade cultural dos educandos não são respeitados. A escola deve desenvolver uma avaliação para jovens e adultos diferenciada, considerando especialmente as singularidades que esta modalidade impõe. Assim, o objetivo deste trabalho é contribuir para o debate e a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica, a partir da análise de novas diretrizes de avaliação contidas na legislação educacional para escolas de jovens e adultos. Tendo em vista estas novas orientações, pretende-se também identificar a perspectiva da avaliação e suas dimensões privilegiadas, bem como conhecer e compreender as estratégias de avaliação propostas para o Ensino Fundamental. Neste sentido, o presente artigo é uma tentativa de responder aos seguintes questionamentos: que práticas de verificação da aprendizagem são correntes? Que procedimentos e instrumentos são considerados eficazes? Que critérios de apreciação dos resultados são utilizados?

A metodologia da pesquisa é calcada na análise de prescrições oficiais e de documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação, voltados para orientar a ação pedagógica para jovens e adultos. São analisados, portanto, documentos-base que delineiam a Educação de Jovens e Adultos, especialmente o parecer que institui as Diretrizes Operacionais de Educação de Jovens e Adultos, de setembro de 2008, seu projeto de resolução, bem como as diretrizes locais. Este parecer

¹Informação extraída do *Censo escolar* do INEP (Matrícula de EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo por dependência administrativa 1997-2006).

orienta a escola no que se refere à idade mínima de 18 anos para o ingresso e o tratamento a ser dado a esta modalidade de ensino no tocante à avaliação da aprendizagem.

O governo do Estado da Bahia, por intermédio da Secretaria de Educação, orienta as escolas para que cumpram tais recomendações a partir do ano letivo de 2009. Para tanto, propõe que as escolas adotem o *Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia*, o qual trata da estruturação dos cursos presenciais de EJA na Rede Estadual. A discussão será feita à luz de produção teórica sobre a concepção crítica de avaliação, como em Hoffman (1993), Luckesi (2005) e outros autores.

Esta pesquisa justifica-se, então, por contribuir socialmente na medida em que tais documentos oficiais tornam-se conhecidos e discutidos à luz de seu embasamento teórico, por meio da sua leitura e análise. Vale ressaltar que as escolas ainda estão recebendo tais documentos, assim como os professores que os aplicarão estão tomando conhecimento dos materiais.

Para exposição dessas ideias, o artigo se organiza da seguinte forma: no primeiro tópico encontra-se uma abordagem acerca do histórico e dos sujeitos da (EJA), assim como acerca da concepção de educação popular, quando é apresentado o cenário da EJA na Bahia, os elementos que norteiam as singularidades da educação popular e um breve perfil desses educandos. Em seguida, no segundo tópico, tem-se a apresentação do Projeto Político da EJA para a Rede Estadual, em que são estudados os princípios e eixos da educação na Bahia que objetivam atender as políticas para a educação de jovens e adultos. Na sequência, serão apresentadas as orientações para avaliação, suas dimensões e seus instrumentos, tópico em que serão discutidas as estratégias de avaliação, propostas para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, para acompanhamento do percurso da aprendizagem. Por fim, algumas considerações (in)conclusas são apresentadas no intuito de estabelecer uma relação próxima entre as escolas e suas dimensões concretas para aplicar tais orientações.

HISTÓRICO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): concepção de educação popular

Ao longo da história do Brasil, desde a colonização portuguesa, constata-se a emergência de políticas para a educação de jovens e adultos focadas e restritas, sobretudo aos processos de alfabetização, de modo que é muito recente a conquista, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica. Durante quase quatro séculos, observa-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada, sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Historicamente, constata-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente. Esta realidade pode ser comprovada pelos dados do Censo Nacional de 1890, que verificou a existência de 85,21% de “iletrados” da população total brasileira. (PAIVA, 1983)

No final do século XIX e início do século XX, num contexto de emergente desenvolvimento urbano-industrial e sob forte influência da cultura europeia, foram aprovados projetos de lei que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos. Buscava-se aumentar o contingente eleitoral, sobretudo no primeiro período republicano para, por efeito, atender aos interesses das elites. A escolarização passou a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada depois à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, alistando somente eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever.

Em 1925, por meio da reforma João Alves, surge o ensino noturno para jovens e adultos, com o intuito de atender aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis, cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. Assim, a educação escolar passou a ser considerada baluarte do progresso e do desenvolvimento da nação. O analfabetismo foi compreendido como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país.

Pela Constituição Federal, foram instituídas no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Contudo, era incipiente a sua oferta, a considerar os altos índices de analfabetismo no país. Tomando por base a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetismo caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940. (FAUSTO, 1999) Naquele mesmo ano, a educação de jovens e adultos era tema de política nacional.

Ao longo desta trajetória foram acontecendo avanços nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Aproximando-se da atualidade, a Lei n. 9.394/96 considera a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com uma especificidade própria. A segunda metade da década de 1990, por sua vez, evidenciou também a articulação de diversos segmentos sociais – tais como, organizações não-governamentais (ONG), movimentos sociais, governos municipais e estaduais, universidades –, todos com o objetivo de debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional. Esses movimentos nacionais têm qualificado as proposições, experiências, intercâmbios e avaliações das políticas de educação de jovens a adultos e têm propiciado iniciativas e esforços para ampliar o direito à educação pública de qualidade. Aliado a isso, o Conselho Nacional de Educação promulga as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que superaram a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou apto apenas a tarefas e funções ditas desqualificadas no mundo do trabalho.

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA BAHIA

A Bahia, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2006), apresenta taxa de 18,8% de analfabetismo da população acima de 15 anos; 16,1% da população de 25 a 49 anos e 42,7% da população acima de 50 anos. Estes dados são superiores à taxa nacional (10,9%) e próximos à taxa da região Nordeste (21,9%).

Além disso, a taxa de analfabetismo dessa população na zona rural é uma das mais altas do país – 31,6%. Se levado em conta o analfabetismo funcional (pessoas com menos de quatro séries concluídas com aprovação), o percentual da Bahia chega a 39,2%.

Estes dados indicam a existência de problemas quanto à oportunidades de acesso à educação e quanto à permanência dos estudantes na escola. Na sala de aula, temos jovens, adultos e idosos, homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em Salvador, a maior parte dos sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, de condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais vinculadas ao comércio e ao setor doméstico.

O ponto de partida deverá ser a pergunta acerca de quem são esses jovens e adultos. As pesquisas passaram a dar maior destaque ao conhecimento dos sujeitos da ação educativa. Os cursos de formação passaram a dedicar tempos novos para que os educadores da EJA conheçam esses jovens e adultos; para que pesquisem e tenham acesso aos estudos sobre a história social da juventude, sobre o olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia. Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta existem mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que negativamente a marcaram, já que, por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: educandos evadidos, reprovados, defasados, educandos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1^a à 4^a ou da 5^a à 8^a série. Com este olhar escolar sobre esses jovens e adultos não se avança na reconfiguração da EJA.

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é perceber que eles estão à margem desse direito; que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador da distância da garantia universal do direito à educação para todos. Nessa perspectiva, é de se perceber um avanço em relação às velhas políticas de suplência; o olhar, porém, pode não

mudar. Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do Ensino Fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam sendo encarados sob a ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao Ensino Fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propicie-se uma segunda oportunidade.

Ainda sobre o público da EJA, diferentemente das relações vivenciadas pelas escolas com adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos têm demandas específicas que os fazem retornar às escolas. Isso faz com que eles sejam um público desejado pela docência, dada a sua “disciplina” na escola, embora não representem, por parte das escolas, uma intenção de uma prática diferenciada.

O PROJETO POLÍTICO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA A REDE ESTADUAL

Adiante, serão apresentados os princípios e eixos da educação na Bahia, os quais objetivam dar conta de políticas para a educação de jovens e adultos.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que este documento — o *Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia* — foi originado de reflexões dialógicas entre educandos, consultores, técnicos em educação e professores. Este Projeto foi apresentado em setembro de 2008 ao sistema educacional, com o objetivo de garantir o direito, do jovem e do adulto, à educação formal, pautado numa pedagogia crítica que proporcione aos educados desta modalidade de ensino uma formação que valorize o despertar da consciência crítico-reflexiva e da autonomia. No ano letivo de 2009, as escolas receberam as orientações e suas matrículas na modalidade de jovens e adultos foram realizadas conforme as recomendações que se apresentam a seguir.

Só é possível pensar nessa modalidade de ensino com qualidade, caso se parta do pressuposto de que os sujeitos nela inseridos são homens e mulheres viventes na luta diária pela sobrevivência, especialmente negros e mulheres trabalhadoras que sofrem a insensatez dos preconceitos presentes no contexto social. Assim, entende-se que estes sujeitos necessitam de elementos educacionais formatados diferentemente dos daqueles destinados aos outros membros da escola formal. Esta proposta da Educação de Jovens e Adultos é entendida como uma possibilidade de intervenção sociocultural e educativa. Para isso, ela tem como propósito maior a concretização de um currículo não fragmentado, que valorize os saberes locais, as dualidades culturais, as experiências de vida, pois, como já foi afirmado, muitos desses estudantes trazem consigo uma rica história de vida que precisa ser socializada, dialogicizada. Estas aprendizagens não se tornam potencializadas dentro de um currículo fechado, fragmentado, que desvalorize o saber local e valorize as matrizes globalizantes estruturadas.

É nesta perspectiva que a proposta *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (BAHIA, 2008) serve de parâmetro para a promoção da educação com qualidade social no estado da Bahia, apresentando como princípios básicos a serem assegurados os seguintes:

- a) inserir a EJA no campo de Direitos Coletivos e Responsabilidade Pública;
- b) assumir a Política de EJA na atual política do Estado, definida no documento Princípios e Eixos da Educação na Bahia;
- c) assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência, encarando a EJA como direito pleno que se efetiva ao longo da vida.

A importância da definição da EJA nos principais programas de políticas públicas do Estado é fundamental, não apenas pela assertiva

democrática de respeito aos direitos humanos, mas também pela consciência de que o desenvolvimento social se faz pela contribuição significativa de todos, não só dos educandos e das educandas da Educação Básica.

Pensar em políticas para EJA implica em promover qualificações que dinamizem o mercado de trabalho a partir dos seus agentes reais, significa assumir o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando a constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado e o combate a todas as formas discriminatórias.

Para isto é necessário, além do interesse público, a formação adequada dos profissionais da educação, de modo a favorecer, nos momentos de mediação pedagógica, posturas de intervenção diferenciadas, vendo na andragogia uma nova forma de mediar saberes. Na proposta pedagógica em questão, têm-se como pilares de ação educativa:

- a) fazer a opção político-pedagógica pela educação popular; pelas teorias progressistas/freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado);
- b) adotar como eixos educativos a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a pedagogia da libertação;
- c) garantir o princípio básico de que todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.

Estes pontos de análise evidenciam a preocupação, no contexto da EJA, com o viés construtivista como elemento operacional na significação dos conhecimentos e da sua reconstrução. A proposta freireana, principalmente no que diz respeito à educação popular, vê na dialogicidade a essência da prática educativa. Para Freire, não é possível educação sem diálogo. E diálogo, em sua perspectiva prática, implica

em aceitação do eu e do outro, das suas diferenças, das suas ações coletivas.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos com base nos ideais do Dr. Paulo Freire requer mudanças cruciais nas posturas dos educadores. Inclui – e é importante salientar isso enquanto crítica – a necessidade de repensar o caminho formativo para além dos módulos, das cartilhas, para dar sentido às palavras dos sujeitos. Implica partir das palavras e das variadas significações destas para compreender e ler o mundo.

Se o Projeto tenta garantir o direito à formação na especificidade do tempo, é imperioso que a educação para a contemporaneidade entenda os avanços tecnológicos e a importância da compreensão das palavras, dos seus símbolos, nesta atualidade. É primaz que a promoção da educação para este tempo não veja, não perceba no adulto e no jovem, o reflexo dos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo formal e socialmente estabelecido, mas que se aproprie – a partir de suas falas, dos seus discursos e narrativas – dos elementos essenciais para a prática pedagógica.

Nenhum projeto que não contemple uma investigação sobre a prática pedagógica se torna significativo, na perspectiva freireana, pois não dá conta de entender os sentidos e significados atribuídos aos discursos dos sujeitos em formação, posto que qualquer discurso pode ser alienante ou libertador, dependendo dos interesses formativos.

Ensinar o jovem e adulto a ler e escrever não é promover uma educação. Oferecer cursos que capacitem o sujeito a usar tal e qual ferramenta também não é educar. Isso muitos projetos e propostas já fizeram e nenhum valor significativo foi agregado ao progresso social. Na perspectiva, e defendida pela proposta *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (BAHIA, 2008), educar é oportunizar aos homens e às mulheres, sujeitos da aprendizagem, a compreensão do que leram e escreveram, é oportunizar aos trabalhadores e às trabalhadoras compreenderem o significado social e econômico imbricado no uso de tal ferramenta. Para a proposta, educar su-

pera a ideia do mero ensino. Sua organização curricular se apresenta inovadora e distinta das propostas apresentadas até então. Substitui-se a série por *Tempos* formativos que podem ser espaços para a realização de métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, a saber:

- a) 1º Tempo: Aprender a Ser, contendo três Eixos Temáticos, com um ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente). Nessa fase, serão acolhidos os educandos que estão iniciando a sua formação, bem como aqueles que já cursaram um ou mais estágios da EJA I, ou uma ou mais séries da Educação Fundamental.
- b) 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo dois Eixos Temáticos, com um ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais). Aqui, acessam os estudantes que iniciaram sua formação, tendo concluído a EJA I ou Séries Iniciais da Educação Fundamental, bem como os educandos que estão cursando a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental.
- c) 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo dois Eixos Temáticos, com um ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). Este acolherá os educandos que já iniciaram sua formação, tendo concluído a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental, bem como os educandos que estão cursando a EJA III ou o Curso Tempo de Aprender.

Assim, a distribuição do 1º Tempo Formativo com os eixos I, II e III corresponde ao Ensino Fundamental de 1ª. à 4ª. série; o Ensino Fundamental de 5ª. à 8ª. série, corresponde ao 2º Tempo Formativo, com os respectivos eixos IV e V; e o Tempo de Aprender II, relacionado ao Ensino Médio, corresponde ao 3º Tempo Formativo, com os eixos VI e VII, conforme Quadro 1, na página seguinte:

Curso Anterior (EJA)	Outros Cursos	Matrícula em 2009
EJA I	Fundamental	1º Tempo
Estágio I	1ª série	Eixo I
Estágio II	2ª e 3ª séries	Eixo II
Estágio III	4ª série	Eixo III
EJA II	Fundamental	2º Tempo
Estágio IV	5ª e 6ª séries	Eixo IV
Estágio V	7ª e 8ª séries	Eixo V
EJA III	Tempo de Aprender II	3º Tempo
Áreas I e II		Eixo VI
Área III		Eixo VII
		Obs: considerar as áreas de conhecimento já cursadas.

Desse modo, os eixos temáticos para cada tempo correspondem a uma grade de discussão-reflexão em torno dos seguintes tópicos geradores: para o 1º Tempo, apresenta as discussões sobre Identidade e Cultura (eixo I), Cidadania e Trabalho (eixo II), Saúde e Meio Ambiente (eixo III); no 2º Tempo, as reflexões giram em torno das temáticas Trabalho e Sociedade (eixo IV) e Meio Ambiente e Movimentos Sociais (eixo V); no 3º Tempo Formativo, as discussões têm por referência os conteúdos que favorecem a análise da Globalização, Cultura e Conhecimento (eixo VI) e da Economia Solidária e Empreendedorismo (eixo VII).

Assim, pensar a EJA na contemporaneidade assume um papel importante para os que se habilitam a promover uma educação com qualidade social, compromisso político e respeito ao tempo humano de aprendizagem – papel este de re-significação do espaço escolar, do tempo de aprendizagem, dos discursos e práticas, das práxis, das maneiras de ler e estar no mundo.

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO: dimensões e instrumentos na educação de jovens e adultos (EJA)

Na educação de jovens e adultos, percebe-se que a avaliação ainda revela um caráter excludente, na medida em que o conhecimento de mundo e a diversidade cultural dos alunos não são respeitados. Alguns professores ainda não reconhecem a heterogeneidade presente em sala de aula e o contexto em que os alunos estão inseridos, aplicando um tipo de avaliação meramente classificatória. Assim, a concepção de que a educação de jovens e adultos volta-se para a inclusão das camadas populares é quebrada, uma vez que não há valorização da autoestima, da identidade e da construção de uma cidadania em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e pela desigualdade educacional e social. Para um curso de jovens e adultos, onde se está trabalhando com princípios claros, a avaliação deve estar a serviço da construção do conhecimento, através do confronto dos saberes diferentes, e o “erro” deve ser analisado a partir de um contexto. Para Hoffmann (1993, p. 65):

Sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas.

Um “erro” mal interpretado gera preconceitos, causando frustrações e limitações nos alunos. Desse modo, é necessário propor aos alunos atividades desafiantes que os levem à reflexão e não à reprodução de pensamentos.

Com foi visto até aqui, a proposta pedagógica que se apresenta neste trabalho entende que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares. Assim sendo, faz-se necessário encontrar respostas sobre quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os educandos, que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, suas expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a estas questões, é pertinente priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. Eis que a opção do projeto tem sido por:

- 1) referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto;
- 2) utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática;
- 3) refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo;
- 4) estimular o educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, apreciando de forma crítica o seu próprio desenvolvimento, detectando os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo, colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo;
- 5) considerar a produção diária do educando como instrumento de coleta de dados, para a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo;
- 6) considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram,

propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham a garantir a aprendizagem de todos os educandos e educandas;

- 7) recolher e corrigir durante o acompanhamento do percurso as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, evitando assim riscos e rasuras que desqualificam suas experiências, reorientando para a efetivação da aprendizagem;
- 8) descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a), traçando a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumido um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

Nota-se, então, uma proposta de avaliação de acordo com os princípios da pedagogia libertadora e progressista. Centrada no processo de aprendizagem, recomenda que *não haja retenção dos educandos(as)* entre os eixos temáticos, salvo se a frequência for insuficiente a ponto de inviabilizar o acompanhamento do processo formativo pelo educador. Neste caso, o(a) educando(a) poderá retornar ao processo do ponto onde parou.

Neste contexto, compreende-se que essa progressão é continuada e assistemática de maneira a respeitar os tempos pedagógicos de cada indivíduo.

Em relação à progressão entre os Tempos Formativos (Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer), a proposta indica que a progressão do(a) educando(a) tenha por base os critérios de aprendizagem previamente estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, o Conselho de Estadual de Ensino de Jovens e Adultos (SEC/CJA) e a Unidade Escolar, os quais consideram os objetivos gerais de cada área do conhecimento indicados pelo Ministério Federal da Educação na Proposta Curricular da EJA.

Considera-se, ainda, que os critérios de acompanhamento da aprendizagem devam ser conhecidos por todos os sujeitos do processo educativo. Cabe, então, uma abordagem sobre como a proposta em questão concebe a repetência na educação de jovens e adultos.

Inicie-se com uma indagação: por que está tão arraigada em nosso sistema educacional e em nossa sociedade a cultura da repetência e da reprovação? Por que um ritual tão persistente se incorporou em nossa cultura social, docente e escolar? As escolas, por décadas, têm insistido em reprovar altas porcentagens de crianças, adolescentes, jovens e adultos até da EJA. O que é mais instigante é que a mídia, a sociedade e até as famílias exigem dos docentes e das escolas que reprovem. Por quê? Porque a reprovação e a seleção viraram um traço cultural incorporado em nossa tradição e nos valores sociais, daí a dificuldade de superá-la. As mudanças das culturas e dos valores coletivos são lentas, exigem tempo e determinação política.

Que se avance para outra indagação: superar a cultura de repetência e reprovação será um problema apenas dos docentes e das escolas? Não. Porque a cultura da repetência e da reprovação tem raízes profundas na nossa cultura política, está arraigada em nossa formação social. Dados persistentes mostram que os reprovados e segregados são em sua maioria os filhos e as filhas dos setores populares. Os índices de reprovação e repetência concentram-se entre crianças, adolescentes e jovens pobres e negros das periferias urbanas e dos campos, os mesmos coletivos reprovados na sociedade ao longo de nossa formação socioeconômica, política e cultural.

Os docentes e as escolas não inventaram a reprovação desses coletivos, apenas introjetaram e reproduziram a cultura social e política que, por séculos, vem reprovando e segregando esses coletivos populares. A quase universalização da escolarização fundamental não significou a sua democratização, porque os avanços políticos continuam convivendo com processos retrógrados de segregação e seletividade social. Nesse avanço limitado da cultura democrática, espera-se que o sistema educacional, sobretudo público, continue apegado a velhos processos de seletividade, segregação e retenção dos setores populares. Em nossa cultura política, o povo não será incluído enquanto não provar que é “bom de bola”, na escola e no trabalho. A desconfiança em relação ao povo é um traço perverso de nossa cultura política que exige da escola ser seletiva. Quando a escola tenta se libertar dessa função segregadora,

a sociedade reage lembrando aos docentes que essa é sua função social: segregar, reprovar.

Em que momento se está? O que há de promissor é que nesta década os movimentos sociais populares se fizeram presentes na área política, mais conscientes de seus direitos. O sistema educacional é pressionado pelos setores populares para ser mais democrático e menos segregador. A cultura de reprovação-repetência passou a ser um incômodo para as escolas, e os docentes se sentem incomodados com a reprodução de rituais segregadores e seletivos.

Isso mostra que há avanços significativos no repensar e superar a cultura da reprovação-repetência. Pode-se dizer que a cultura democrática, antirreprovação-retenção, está avançando mais nas escolas e em seus docentes do que na sociedade e na cultura política. Por que esse apego à cultura da reprovação escolar? O argumento é que, se as escolas não reprovarem, a qualidade do ensino cai e os educandos não estudam. Supõe-se que a ameaça da reprovação será um mecanismo pedagógico eficaz para manter o interesse pelo estudo e a disciplina; conseqüentemente, para a qualidade do ensino público.

A sociedade continua apegada a velhas referências pedagógicas: “A letra com sangue entra”, “a ameaça é a melhor pedagogia para educar filhos e educandos”. É através do medo da reprovação e da repetência que os educandos se interessarão pelas nossas lições ainda que não consigam despertar seu interesse?

Incorporar não segrega Os profissionais da Educação Básica aprenderam que essas “pedagogias” não funcionam. Os pais também devem aprender que ameaçando e castigando não se educa. Por que a sociedade e a mídia continuam a exigir das escolas públicas que continuem ameaçando os educandos com a reprovação? Para que estudem e sejam disciplinados?

No momento em que os docentes caminham para novas pedagogias e didáticas mais inclusivas e menos segregadoras, mais interativas e democráticas, seria de esperar que a sociedade e a cultura política repensassem seu apego a ultrapassados processos de ensinar e educar. A segregação na sociedade e no sistema escolar é a reminiscência de

um passado segregador dos setores populares e de seus filhos e filhas. Mede-se a qualidade da escola pela sua capacidade de incorporar e não de segregar os coletivos historicamente marginalizados. Aí se radica a qualidade democrática e social da escola pública. A reação vem logo: de que adianta aprovar os educandos se não aprenderam?

Essa é uma questão debatida nas escolas. Que alternativas profissionais estão sendo buscadas? As escolas dão maior centralidade ao conhecimento e ao respeito aos processos de aprender. A cultura da reprovação levava as escolas a pensar que ensinando boas lições e com bons métodos os educandos teriam de aprender. Não aprendendo, a solução seria reprová-los para ensiná-los de novo. Nessa lógica simplista faltava a preocupação por estudar os complexos processos em que a mente humana aprende. Uma professora comentava: “Depois que superamos a cultura da reprovação-repetência, passamos a estudar mais sobre os processos de aprender dos educandos”.

O avanço no conhecimento da mente humana e dos sofisticados mecanismos que entram nos processos de aprender está propiciando aos profissionais do ensino-aprendizagem a serem mais cuidadosos e respeitosos com os educandos que eram classificados como tendo problemas de aprendizagem. Um caminho esperançoso para superar a cultura de reprovação-repetência acontecerá se os docentes se aprofundarem nas teorias da aprendizagem e acompanharem com profissionalismo os alunos em seus processos de aprender em vez de reprová-los, retê-los e truncar esses processos.

Outra frente de avanço: respeitar os tempos de aprender, os tempos culturais, mentais, socializadores, os tempos de formação desses estudantes. A teoria pedagógica mostra que a mente humana tem de ser respeitada em cada tempo humano: infância, adolescência, juventude, vida adulta. Conseqüentemente, será antipedagógico reter jovens e adolescentes nas primeiras séries porque suas mentes, culturas, vivências não são mais de crianças. Se não aprenderam a ler e escrever quando crianças, a obrigação da escola será não os reter com crianças, mas acompanhá-los para que aprendam com suas mentes, culturas e vivências de adolescentes ou de jovens e adultos.

O respeito aos tempos humanos sociais, culturais e mentais de aprendizagem de formação vem se tornando um consenso nos temas de aprendizagem. A cultura da reprovação contrapõe-se a todos os avanços das ciências e estudos da mente e aos avanços das teorias pedagógicas e de aprendizagem. Continuar defendendo a cultura da repetência e reprovação é, além de antidemocrático, anticientífico e antipedagógico.

Há mais um motivo forte para superar a prática de reprovação-repetência: os custos humanos pagos pelos educandos(as) reprovados e retidos. Crianças, adolescentes e jovens são separados de seus colegas, amizades são truncadas, quebram-se sua autoimagem e sua autoestima, sentem-se humilhados. Esses custos humanos em nada contribuem para facilitar e estimular os processos de aprender, de socialização e de formação humana dos educandos, que passam por processos de rupturas de suas identidades na sociedade. Identidades quebradas são mentes bloqueadas para aprender.

Defender a manutenção da repetência-reprovação é um indicador de conservadorismo político, científico e pedagógico. Então, uma nova questão se anuncia para discussão: a correção. Corrigir, por quê?

É preciso analisar, em profundidade, o sentido da correção de trabalhos pelo professores. Percebe-se, sem dúvida, o atrelamento da ação corretiva à avaliação classificatória e sentencial. Em outras palavras, corrige-se para dar notas e, nesta correção, sucedem-se as interações, as reprimendas em vermelho, as aspirações e orientações genéricas ao estudante.

Caso se retorne ao significado da palavra corrigir, tem-se “retificar”, “endireitar”, “consertar”. Nesse sentido, pela correção, tomar-se-ia o direito, na escola, de refazer o que o outro fez. Em que medida são impostas às crianças as respostas através da ação corretiva? O exercício da descentralização é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Encoraja-se o educando a analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas. Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao educando, ele limitar-se-á a repetir e imitar respostas sem criticá-las, passivamente. E a passividade intelectual não permite a formação de personalidades autônomas.

Vale então perguntar: corrigir, por quê? A questão que deve ser feita é: se tal correção favorece a compreensão e o desenvolvimento da autonomia dos educandos, ou seja, se o fato de o professor apontar ou retificar suas respostas contribui para a possibilidade de o estudante tomar consciência das contradições.

Veja-se um exemplo: Junia é aluna da 2^a série do 2^o grau. Recebeu uma prova de Inglês com conceito Insuficiente e vários pontos do seu texto sublinhado com sinais de interrogação. A solicitação, por escrito, do professor é para a aluna refazer duas questões, dentre as três; para a próxima aula. Qual é o ponto de partida de Junia? Por onde ela deve começar o seu refazer? As frases sublinhadas sugerem (apenas sugerem para um leitor mais atento) que o verbo *To be* não foi corretamente aplicado na solução dos problemas.

Sem dúvida, a tarefa de correção exigiu desse professor considerável esforço e tempo. O que se deve questionar é a validade desse esforço no que se refere a uma contribuição e orientação à aluna na retomada dos problemas. Por outro lado, pergunta-se se as dúvidas e as alternativas de solução propostas por Junia terão chance de alcançar o nível de qualidade “esperado” pelo professor, sem outras vivências dos fenômenos, explicações complementares ou leituras adicionais. A resposta de Junia deveria ser analisada numa dimensão do “ainda não, mas pode ser”, considerando o professor a sua responsabilidade na ação educativa favorecedora do “vir a ser”.

Os desafios que a criança e o jovem enfrentam precisam ser encarados com mais seriedade em termos da sua compreensão, ao invés de se restringir as causas do fracasso escolar a questões puramente atitudinais (interesse, esforço, concentração) ou a desigualdades sociais e culturais. É linguagem comum dos professores o dizer que se está na escola para aprender e que o erro faz parte dessa trajetória. Esse lugar-comum não encontra eco na ação avaliativa. Os erros cometidos pelos educandos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção.

A dinâmica da avaliação efetiva-se, justamente, a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras nas diferentes áreas de conhecimento. Suas perguntas e respostas, suas manifestações representam tentativas de apropriar-se das múltiplas relações entre os fenômenos que vivencia. Um ambiente livre de tensões e limitações favorece as tentativas de conquista do saber, ao mesmo tempo em que permite ao professor a análise das relações estabelecidas em termos da lógica existente nas soluções apontadas pelo educando.

Torna-se, então, sumamente importante o acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo educando em todos os graus de ensino. Só que esse “acompanhar” abandona o significado atual de retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos e se transforma numa atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo educando, anotando respostas diferentes, questões não respondidas, registrando-se relações entre soluções apresentadas por ele.

Esse acompanhamento ativo do processo de construção de hipóteses pelas crianças fundamentaria o processo educativo intermediador entre uma tarefa e as que lhe sucedem, no sentido de favorecer e observar os avanços na construção do conhecimento. Dessa forma, o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isto sim, que o professor esteja cada vez mais em alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo educando (o “ainda não, mas pode ser”) são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras.

A oposição que se estabelece, entre ambos, obstrui, impede a relação dinâmica necessária ao movimento do diálogo, pois

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos educandos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproxima-

ção dinâmica na direção do objeto. (FREIRE, 1986, p. 125)

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS

Imagina-se que a proposta pedagógica para a EJA está entrando em um estágio de transição, saindo de uma etapa em que a modalidade conta com uma maneira convencional de lidar com o jovem e o adulto, partindo de uma etapa de estudo e reflexão para futuras mudanças, baseando-se nas novas orientações para a realização de uma EJA voltada de fato para as necessidades que a fase impõe.

Com base neste estudo, pode-se concluir que a teoria sobre avaliação da aprendizagem na EJA é dinâmica e adequada para a modalidade. De forma ampliada, considera-se que é bem possível a sua permanência no plano utópico, pois há que se pensar diferente, apesar dos educadores dessa modalidade terem este conhecimento e discurso embasados teoricamente.

Assim, é necessário estar atento para a escola que se quer para os jovens e adultos, refletindo sempre sobre essas práticas autoritárias, a serviço da exclusão e da dominação, reforçando a lógica da sociedade. Não é preciso questionar apenas o acesso à escola, mas a permanência nela. E um bom relacionamento entre professor-aluno representa um bom início para as mudanças dessas práticas excludentes

Pode-se observar, por exemplo, a discussão de ideias sobre variadas visões da avaliação na EJA e como o projeto em questão propõe práticas avaliativas inseridas numa proposta que ultrapasse a aferição da apreensão do conteúdo simplesmente transmitido, visando-se à construção do objeto principal que é o desenvolvimento do aluno jovem ou adulto como ser social. Tal ideia vem ao encontro do que afirma Cipriano Luckesi (1998, p. 32) sobre a prática de uma avaliação preocupada com a transformação da sociedade a favor de todos os seres humanos. Também se aproxima da análise de Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 78), ao admitir que a educação de adultos é um processo de desdobramento da cultura em seu curso, que segue no sentido da criação de melhores

condições de vida ao trabalhador. Essa concepção democrática de avaliação e da formação de jovens e adultos tem sido foco de produções a respeito do tema que vem conquistando cada vez mais espaços nas pesquisas educacionais.

A partir destas conclusões, tem-se em vista também algumas considerações no sentido de recomendar que sejam realizados cursos regulares de capacitação para os profissionais atuantes nas classes da EJA, para que eles possam conhecer a proposta em sua totalidade, refletir sobre sua prática e criar estratégias avaliativas para atenderem ao previsto nas diretrizes; que haja o investimento por parte do Município e Estado, subsidiando materiais para que se possam criar ambientes estimuladores ao processo da avaliação frequente e cotidiana; que se efetive a parceria dos familiares e da própria instituição de ensino, em dar credibilidade à atuação dos educadores, no sentido de não cobrar que a prioridade é a avaliação de conceitos. E, por fim, é importante poder contar com a disposição, boa vontade e entusiasmo dos professores em assumir este compromisso de mudança, para que o espírito de transformação contagie e motive os educandos das classes da EJA, para que estes também lutem para ser partícipes de uma prática educativa coerente com a realidade cultural por eles vivenciada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de educandos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHIA. Secretaria da Educação Básica. *Educação de jovens e adultos populares: aprendizagem ao longo da vida*. Salvador, 2008.

BARRETO, Eduardo S. S.; PINTO, Ricardo P. (Coord.). *Estado da arte: avaliação na educação básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e ousadia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- HOFFMAN, Jussara M. *Avaliação: mitos & desafios, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediana, 1993.
- IBGE. *Censo demográfico 2005*. 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHA, Halline Fialho da et al. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos*. 2002. Relatório de Pesquisa apresentado como requisito de conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>>. Acesso em: 18 abr. 2009.

PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo em uma escola da rede estadual de Salvador

*Maria de Lourdes O. Reis da Silva
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

A Avaliação Institucional, um dos aspectos da avaliação educacional, é hoje um dispositivo de ações político-pedagógicas que se torna cada vez mais importante para a qualidade da educação, dando lugar à reflexão coletiva, ampliando os níveis de decisão democrática e ocupando espaços cada vez mais significativos no Sistema de Ensino. Esta avaliação contribui para verificar até que ponto a instituição escolar está comprometida com os fins a que se destina e para imprimir maior nível de qualidade a seus projetos.

Pode, também, contribuir para que a educação pública se constitua em um paradigma de excelência, promovendo políticas internas de ações afirmativas; impulsionando professores e alunos para a realização de ações compartilhadas, no sentido de permitir que cada um prove da sua competência, para produzir-vivenciar espaços de aprendizagem compatíveis com as novas exigências da nova sociedade que se delineia nesse início de século-milênio.

Buscar uma gestão educacional crítica e com olhares e atitudes de cunho emancipatório torna-se uma necessidade, quando se pensa em educação de qualidade, quando se pensa em formar cidadãos críticos e conscientes de suas tarefas na sociedade. Estas intenções se tornarão estéreis e sem significação se as escolas, principais ambientes-momentos de formação humana e profissional não se avaliarem e não

refletirem sobre as suas possibilidades de êxito no processo educacional.

Assim, é da mais alta importância esta reflexão sobre os caminhos da avaliação institucional na educação básica, sobre como as escolas estão desenvolvendo as suas ações e como estão lidando com os seres em formação: crianças, adolescentes, jovens e, considerando a realidade brasileira, adultos que, em um futuro iminente, farão parte do grupo de profissionais que se responsabilizarão pelo futuro das instituições e organizações que contribuem para a manutenção da coesão social.

Neste trabalho, apresentamos algumas reflexões e alguns resultados de um estudo de mestrado sobre avaliação institucional na educação básica, partindo, contudo, de um breve olhar sobre a experiência dessa avaliação na educação superior, como indicador de sua especificidade e de sua importância para a educação em diferentes âmbitos da formação humana.

EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Avaliação Institucional, cuja tradição vem sendo construída pelas experiências em instituições de educação superior, estendendo-se para a educação básica, tem como principal finalidade, proporcionar ações de tomada de decisão com vista à melhoria do desempenho institucional nos seus diferentes aspectos: administrativo, educativo, econômico e pedagógico.

As primeiras experiências nesse sentido surgiram aproximadamente em 1982, de debates empreendidos pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) e outros movimentos como o da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). A proposta de avaliação elaborada para a universidade brasileira na ocasião e revista em 1986 e 1996 apresenta

[...] uma concepção de avaliação que tem como foco a qualidade do trabalho universitário, visando ao estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão, que deve ser científico e culturalmente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população. (ASSOCIACAO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 1996, p. 52)

Entretanto, a avaliação que se desenvolveu na prática se restringiu, durante muito tempo, aos processos de autorização e de credenciamento de instituições de educação superior, no contexto dos cursos de graduação e dos cursos da pós-graduação, estes de competência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Partindo, portanto, de uma visão de prestação de contas pelas instituições, dos recursos recebidos e dos investimentos realizados para a sociedade, a primeira proposta de avaliação da educação superior surgiu em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), discutindo os temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, objetivando dar visibilidade aos impactos da Lei nº 5.540/68, que efetivou a reforma do ensino superior quanto a sua estrutura administrativa, à relação entre ensino, extensão e pesquisa, à expansão das matrículas, às características do corpo administrativo, do corpo docente e quanto à vinculação da universidade com a comunidade. (BERTELLI; EYNG, 2004, p. 2)

Em consequência de novos debates articulados com as políticas de avaliação do MEC, surge em 1995 o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que enfrentou sérias dificuldades na sua execução, principalmente por falta de verbas, contribuindo para, na época, que a universidade pública deixasse de cumprir com uma das principais funções, que é a de avaliar-se para promover melhorias no ensino. O princípio básico articulado pelo Paiub foi a adesão voluntária das universidades ao programa. Como primeira etapa do processo de avaliação, sugeria a autoavaliação, forma de aceitação por todos os envolvidos no processo e como reconhecimento a sua legitimidade.

Sobre o processo da avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, p. 102) diz ser “[...] um processo voltado para a promoção da qualidade social, que implica, além dos critérios da cientificidade, os valores de pertinência, de equidade, da solidariedade, da democracia, da cidadania ativa e das dimensões públicas da vida humana”. Enfatizando a importância da sensibilização dos atores institucionais para o êxito da avaliação institucional, o autor define marcos conceituais e metodológicos que lhe imprimem o sentido de cientificidade. (SILVA, 2005, p. 75)

- 1) “Institucionalidade, como princípio explicativo.” Refere-se à avaliação da instituição como um todo, em que o sujeito é coletivo e o objeto é a instituição em seu conjunto.
- 2) “Globalidade, como princípio heurístico.” Estendendo uma visão global da instituição, sem perder de vista a integração dos elementos que contribuem para a compreensão do conjunto em toda sua complexidade.
- 3) “Qualidade, como objetivo. [...] A avaliação, tendo a qualidade como objetivo, passa pela construção social e pública dos critérios.” Abstendo-se de atitudes punitivas que possam criar constrangimentos aos sujeitos ou grupos, considerando “as relativizações de áreas de conhecimentos, de prioridades institucionais e de pertinência.”
- 4) “A avaliação deve ser um processo pedagógico.” É um processo formativo que não se esgota na execução de um programa ou de um projeto, devendo-se evitar os procedimentos de medição, fiscalização e classificação.
- 5) “Avaliação interna, externa e re-avaliação: dimensões complementares e interativas.” São etapas que se desenvolvem não como uma sucessão temporal, mas integralizadas e articuladas. A avaliação externa contribui para uma tomada de decisão em relação ao processo de re-avaliação e de reflexão em torno das situações detectadas, apreciações críticas, juízos de valor e recomendações.
- 6) “Avaliação quantitativa e qualitativa: ênfases e combinações.” Neste aspecto é enfatizada a complementaridade dos dois enfoques, necessitando-se dos dados quantitativos que demonstram a ação visível e quantificável da avaliação, e da interpreta-

ção desses dados, no sentido de torná-los significativos e pertinentes à compreensão do processo.

Visando instituir uma forma de avaliação institucional que validasse os processos de formação na Educação Superior, foi realizado pelo MEC um estudo sobre as condições dessa avaliação no Brasil, instituindo, no primeiro mandato do governo Lula, em 2003, o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior (Sinaes). Um projeto de avaliação institucional organizado em duas instâncias: a autoavaliação e a avaliação externa.

O programa foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, e substituiu o então Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão. Enquanto os alunos realizavam os exames do ENC, eram articulados esforços para uma Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Entretanto, essas avaliações não apresentaram em sua operacionalização, critérios sistêmicos que pudessem garantir, em conjunto, o êxito necessário à requalificação do ensino superior. O provão, por ser uma avaliação aplicada aos estudantes, acabou se instaurando como a avaliação dos cursos que se efetivou até a sua extinção e criação do Sinaes. Isso denota uma visão de avaliação que coloca a avaliação da aprendizagem e do desempenho do aluno como único foco para investigar a qualidade do ensino.

INSTITUIÇÃO, REGULAMENTAÇÃO E CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao reconhecer as suas fragilidades, uma avaliação de cunho predominantemente quantitativo em que se destacava a função de regulação e controle,

[...] o Sinaes propõe uma avaliação ampliada com a predominância da formação e emancipação institucional, sem abrir mão da função de controle exercida pelo Estado, como uma responsabilidade

compartilhada pelas Instituições de Educação Superior e, sobretudo, pela população. (SILVA, 2005, p. 56)

Dessa forma, a instituição deverá orientar-se pelas normatizações do Estado Avaliador e, ao mesmo tempo, usar de sua autonomia enquanto espaço de formação para imprimir autenticidade e legitimidade a suas ações, considerando as expectativas da sociedade quanto a qualidade dos serviços educacionais prestados nas diferentes áreas de atuação. Assim é que, conforme o Sinaes, a população

[...] tem o direito de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidade mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais. (INEP, 2004, p. 15)

Segundo o Art. 1º, § 1º, o Sinaes visa promover o desenvolvimento de um processo de melhoria institucional que seja capaz de imprimir maior qualidade à educação superior, orientando a expansão da sua oferta, aumentando de modo permanente a sua eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social. Enfatiza, principalmente, os compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, através da valorização de sua missão como uma instância pública, que deve comprometer-se com o desenvolvimento e construção de valores democráticos, atitudes de respeito às diferenças e às diversidades; como forma de afirmar a autonomia e a identidade institucional. Destaca-se, entre outras diretrizes propostas no documento do Sinaes:

- a) transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento;

- b) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de idéias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico; [...].

O projeto do Sinaes, em sua proposta de implantação, enfatiza as seguintes questões:

Realizando-se como processo decorrente de um projeto pedagógico, a avaliação deve também ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas. (INEP, 2004, p. 61)

Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los. (INEP, 2004, p. 64)

O documento vincula o julgamento da qualidade da educação superior à ação do Estado, cujas atribuições são: autorizar o funcionamento da instituição, reconhecer a sua eficiência e capacidade formativa e fiscalizar o seu desempenho. Por outro lado, sugere que a instituição defina os seus critérios de qualidade para o cumprimento de seu projeto educacional, com base nos quais será desenvolvida a avaliação institucional. Dessa forma, de cada instituição é sistematicamente exigida a implantação de sua autoavaliação, para que possa ser verificada a qualidade de seu desempenho quanto ao que ela se propôs realizar.

Assim, a instituição tem a liberdade para, ao oferecer os seus cursos, construir a sua identidade imprimindo qualidade, cientificidade

e eficiência no desempenho de suas atividades e no cumprimento de suas propostas. Dessas perspectivas, as instituições se comprometem a formar profissionais qualificados para exercer as suas funções na sociedade, de modo que atendam aos anseios da comunidade a que servem em todas as áreas da atividade humana. Quanto aos profissionais da educação, o país precisa, cada vez mais, de educadores com maior qualificação e conhecimento, desenvolvendo a consciência ética e estética que exige qualquer programa educacional e de formação profissional.

O MEC propõe três modalidades de instrumentos de avaliação pelo Sinaes:

- 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – desenvolvida em duas etapas: a autoavaliação que é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, instituída a partir de 1º de setembro de 2004; e a avaliação externa que é realizada por comissões de professores avaliadores, designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão de Avaliação Nacional da Educação Superior (Conaes).
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que desenvolve a avaliação utilizando-se de instrumentos e procedimentos que incluem as visitas in loco das comissões avaliadoras externas. A periodicidade desta avaliação está diretamente relacionada com o processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos, para efeito de sua continuidade.
- 3) Avaliação do Desempenho do Estudante (Enade), aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, com a utilização de “procedimentos amostrais”, para efeito de legitimação da qualidade dos cursos. O MEC define a cada ano, com base em indicação da Conaes, as áreas de conhecimento e os cursos que participarão do Enade.

A Comissão Especial de Avaliação (CEA) prevê, para a validade dos instrumentos de avaliação, que eles sejam periodicamente aperfeiçoados e que articulem “regulação e avaliação educativa”, considerando a avaliação institucional, “[...] não como um fim em si, mas como parte

de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior. (BRASIL, 2003, p. 16)

Vianna (1998, p. 21), inspirando-se nos estudos de Scriven, Stake, Stufflebean sobre avaliação institucional, traz a perspectiva de sua aplicação como um processo de identificação e coleta de informações para uma tomada de decisões pelas de escolhas entre diferentes alternativas.

Portanto, a avaliação institucional configura-se como uma das estratégias de gestão educacional de grande relevância para a busca de qualidade na educação, não somente no contexto da educação superior, como também da educação básica, processo de formação inicial do futuro cidadão, que deverá, em primeira instância, capacitá-lo para a formação profissional e para a formação continuada.

ARTICULAÇÃO, AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO EXTERNA E META-AVALIAÇÃO

Desde a implantação das primeiras experiências de avaliação institucional, vem sendo ampliado o poder de controle do Estado Avaliador sobre as instituições de educação superior, com reflexos significativos no desempenho das instituições quanto ao compromisso de promover sua autoavaliação, para fornecer dados os mais precisos possíveis para a articulação com os resultados da avaliação externa. Nas universidades públicas,

[...] os resultados dos mecanismos de avaliação corroboram as políticas que estabelecem novo tipo de relacionamento com o Estado. Trata-se cada vez mais da formulação de uma autonomia controlada e condicionada aos parâmetros da reforma do Estado. Uma autonomia contratualizada e afinada com o projeto político e com a concepção dominante de educação e de avaliação em que as universidades federais são tratadas cada vez mais como empresas de conhecimento “pertencentes” ao Estado. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2001, p. 6)

No âmbito das instituições particulares, estabelece-se uma corrida pelos melhores resultados, gerando novas perspectivas de atuação que consideram tanto a qualidade das condições de ensino, das instalações e apresentação visual, como do desempenho docente e institucional. Para tanto, a qualificação/titulação do corpo docente, principalmente no ensino público, tem sido condição prioritária para o atendimento às exigências do MEC e da formação do profissional. O mercado de trabalho está, cada vez mais, exigindo profissionais qualificados para funções já existentes e para novas que surgem, fruto do grande avanço científico e tecnológico.

Dessa forma, quanto mais a sociedade se coloca como produtora de oportunidades no campo profissional, mais exigente se torna quanto à qualidade das formações no atendimento a suas demandas. Assim é que os mecanismos de controle externos são articulados com os internos, no sentido de provocar uma demanda por melhores serviços prestados no campo da educação. Dessa forma, os currículos dos cursos procuram atender cada vez mais aos parâmetros de qualidade da avaliação externa.

Estas relações trazem no seu bojo outra necessidade que é avaliar a avaliação, suscitando novas discussões nesse campo e promovendo reflexões sobre as finalidades, a qualidade da avaliação educacional e a validade e cientificidade das avaliações de cursos superiores. Assim é que se faz necessária uma importante reflexão sobre o quanto a avaliação institucional está contribuindo para a melhoria do ensino superior e quais as relações que se estabelecem entre esse nível de ensino/formação e a educação básica. Principalmente porque os processos de avaliação instituídos refletem as concepções de educação, de homem e de sociedade que são compartilhados nos espaços de aprendizagem.

Por outro lado, a expansão da educação superior, a sua supervalorização no mundo do trabalho e na sociedade como um todo, produziu uma corrida acelerada por este nível de formação, gerando o que se evidenciou na segunda metade do século XX com a educação básica, que passou a dar oportunidade de ingresso a praticamente todas as crianças e jovens, mas não trouxe respostas significativas de expansão de qualidade do ensino nas mesmas proporções.

Assim é que, atualmente, verifica-se uma grande corrida rumo a diferentes cursos de graduação e, como consequência, uma mercadorização da educação com a consequente abertura para o ingresso de alunos que não apresentam a devida preparação para manter-se nos cursos, gerando, também, grandes índices de desistências durante o período de formação, como também uma demanda significativa de profissionais lançados no mercado de trabalho e que não atendem às exigências desse setor da sociedade.

É preciso, no entanto, ressaltar que esta deficiência na formação profissional decorre, não necessariamente e não apenas, dos programas desenvolvidos nas instituições formadoras, sejam públicas ou privadas, mas, sobretudo, da formação deficiente na educação básica. Uma parcela significativa de alunos da educação superior não consegue produzir um texto de modo coerente, não consegue se expressar oralmente dentro dos padrões da norma culta, além do número cada vez mais crescente e assustador de roubo de autoria, pelo simples fato de a instituição exigir uma produção acadêmica para efeito de aprovação e de diplomação.

Há que se pensar, portanto, na implantação do processo de avaliação institucional na educação básica, tomando os critérios de organização, de validação e de cientificidade utilizados na educação superior, como parâmetros para uma articulação de diretrizes conceituais e procedimentais que promovam avaliações e tomadas de decisão capazes de mudar o quadro de qualidade da educação e da formação da criança e do jovem que irão ingressar na educação superior. A propósito, trazemos para esta discussão, fragmentos de uma experiência de pesquisa em avaliação institucional na educação básica, que fornece dados significativos da falta de articulação entre avaliação da educação superior e da educação básica.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

A emergência pela melhoria da educação básica, pela busca de novos enfoques educacionais e de melhores desempenhos, seja no ní-

vel institucional, seja no nível dos alunos, tem colocado a avaliação institucional na pauta das discussões nos meios escolares; como uma força política de grande significado para a implantação de novas propostas, desde que os educadores se comprometam com o processo de inovação. Dessa perspectiva, o investimento no estudo da avaliação institucional na educação básica, através da investigação de como as escolas se colocam frente aos seus desafios e de como professores se posicionam para a busca de soluções tidas como adequadas, propiciará a reflexão sobre o processo educativo e o relacionamento institucional em nível da autoavaliação e das relações entre gestores das secretarias de educação e das escolas.

Refletindo, inicialmente, sobre a atuação do Estado na avaliação da educação básica, encontramos experiências que denotam o desejo de investir nesse campo contraditório e de grande complexidade, através de ações regulatórias e a partir de decisões verticalizadas, sem levar em conta a percepção que os educadores têm sobre avaliação educacional. O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, instituído como instrumento de premiação das escolas com melhores desempenhos, reflete a concepção de avaliação como processo de disputa por melhores condições de ensino, sem uma concepção sistêmica e articulada entre/com as escolas.

O programa foi criado em 1998, como uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e da Fundação Roberto Marinho (FRM). A execução do prêmio conta com o apoio da Fundação Ford, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, do conselho Britânico e de outras instituições. (SILVA, 2005, p. 48)

As escolas que se inscrevem para participar do programa são aquelas com maior poder de competitividade e passam a desenvolver

seus projetos objetivando a primeira classificação. As escolas que obtêm as melhores colocações, em cada Estado, recebem “[...] uma quantia em dinheiro, uma coletânea de vídeos educativos e os seus diretores ganharão uma viagem de intercâmbio para os Estados Unidos”. (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 2009) É certo que o investimento em projetos inovadores contribui para o desenvolvimento dos alunos, para a dinamização da prática pedagógica; entretanto, o foco na premiação provoca a desistência de escolas que não se sentem capazes de concorrer ao prêmio e não querem ser penalizadas com uma exposição de suas fragilidades. Dessa forma, o Prêmio não tem contribuído para que todas as escolas repensem os seus processos, avaliem o seu desempenho e busquem melhorias de efeitos positivos para a aprendizagem e a formação dos seus alunos.

O 10º Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 2009) tem como objetivo “[...] valorizar e tornar públicas as iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas que contribuem para a melhoria do ensino brasileiro”. Este objetivo se tornaria de grande significado se as ações do Prêmio não se limitassem à publicação de resultados, mas propiciassem ações para a melhoria da educação como um todo, favorecendo a avaliação institucional em toda a rede escolar, como acontece na educação superior. De Sordi (2002, p. 68-69) vê a avaliação como uma prática que exige entrega, disponibilidade, participação, desejo de conhecer, de tirar as máscaras. A propósito da reflexão da autora, avaliação é também uma forma de analisar as relações de poder que se desenvolvem no interior das instituições, como estas relações interferem na aprendizagem e na seleção de conhecimentos tidos como educativos; e qual o sentido ético e formativo dessas relações. Outras avaliações são desenvolvidas pelo Estado Avaliador, mas são avaliações em larga escala, com o objetivo de verificar o desempenho das escolas tomando como referência a aprendizagem dos alunos.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE SALVADOR

A avaliação que se desenvolve no interior das escolas de educação básica não reflete os propósitos nem as funções de uma avaliação institucional, porque tem sido tradicionalmente orientada para os resultados da aprendizagem e do desempenho dos alunos como produto final da escola, realizada em grande escala por setores estatais ou empresas contratadas com esse objetivo. Por outro lado, os educadores, quando se reúnem para avaliar o desempenho escolar (avaliação da escola como um todo, como eles se referem à avaliação institucional); se detêm na avaliação do desempenho dos alunos e das condições de ensino, esquecendo questões relacionadas com o desempenho docente. Quanto à gestão escolar, existe uma tendência para considerar a atuação de diretores e coordenadores apenas como uma forma de cobrança e de pressão institucional. A efetiva autoavaliação institucional, relacionando pontos-chaves para a tomada de decisões compartilhadas não tem encontrado grandes espaços, ficando muito mais no conteúdo de discursos e de desejos não realizados.

A partir da experiência de pesquisa de mestrado¹ em uma escola da rede estadual de ensino de Salvador e finalizada em novembro de 2004, estas impressões sobre o processo de avaliação institucional foram evidenciadas de forma clara, através dos discursos dos educadores, da observação do clima institucional e da forma como esses educadores se expressavam nos momentos de avaliação da escola. Que era realizada na semana pedagógica, antes do início do ano letivo e, segundo os professores e gestores da escola, tinha como objetivo identificar os pontos fortes e fracos da prática educativa e definir ações para a implantação de melhorias.

A pesquisa se desenvolveu inspirada nos fundamentos da etnopesquisa crítica e multirreferencial, utilizando dispositivos como:

¹ Sob a orientação do professor Robinson Tenório, coautor deste artigo, foi desenvolvida a pesquisa com o tema, *Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino* pela professora Maria de Lourdes Oliveira Reis da Silva.

a descrição etnográfica, a observação e a escuta sensível, para a compreensão dos fenômenos relacionados com a avaliação institucional realizada na escola e com a percepção que os educadores tinham sobre esta avaliação. A etnopesquisa proporcionou maior integração com os fundamentos que norteavam a prática da avaliação nessa escola e possibilitou uma maior aproximação com a perspectiva dos atores institucionais.

O método é a concepção e operacionalização das formas que o pesquisador elege no caminho até a compreensão do seu objeto. A prática é o fio por onde o pesquisador se insere e caminha, nem sempre com segurança suficiente para não enveredar no terreno dos equívocos. A teoria é a rede que o sustenta e sustém para o esforço de empreender as retomadas. (SILVA, 2005, p. 100)

Segundo Macedo (2000, p. 30), a etnopesquisa crítica “[...] nasce da inspiração etnográfica, sua base incontornável, mas diferencia-se quando se aprofunda na *démarche* hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexalizado”. E dessa perspectiva, o etnopesquisador

deve acostumar-se com a angústia do método, um questionamento constante sobre a pertinência de suas posturas e métodos, da sua visão de mundo, da visão sobre os pesquisados e suas construções, dos seus constructos teóricos e epistemológicos. [...] A etnopesquisa é necessariamente uma prática complexa e de rupturas claras com os cânones da pesquisa convencional. (MACEDO, 2000, p. 245-246)

Entretanto, a etnopesquisa não se afasta do rigor científico e da clareza que dá ao etnopesquisador a possibilidade para mergulhar no contexto de pesquisa, vivenciá-lo de forma densa, sem perder de vista

o necessário afastamento que possibilita a compreensão dos fenômenos como processo histórico-vivencial. Por outro lado, a aproximação da perspectiva da etnopesquisa com os conceitos da etnometodologia contribuíram para a “[...] compreensão de como os atores institucionais se movimentam, percebem, concebem, desenvolvem as suas atividades no cotidiano escolar e buscam resolver os seus problemas”. (SILVA, 2005, p. 115)

Assim é que a etnopesquisa, aliada à etnografia e à etnometodologia, propiciou uma aproximação/compreensão da humanidade potencial e criativa dos atores institucionais, como seres que agem e exprimem intenções e perspectivas, que produzem sentidos e objetos culturais que se tornam acessíveis ao etnopesquisador. Vale ressaltar que o acesso ao campo de pesquisa, conquistado mediante processos de sensibilização e de construção da confiança recíproca, minimiza tensões e desconfianças, mantém o fluxo de qualidade e pertinência, proporcionando melhores índices de confiabilidade nas informações, nos discursos e na participação dos sujeitos da pesquisa; no caso em pauta, os professores/gestores da escola campo de investigação. A propósito, um dos fatores que contribuíram para o êxito nas relações que foram construídas e mantidas com esses atores da cena institucional foi a determinação da pesquisadora para despojar-se de vaidades acadêmicas e aproximar-se da perspectiva dos educadores com honestidade e simplicidade, para colocá-los na pauta das discussões e colher os indícios necessários à compreensão dos fenômenos observados.

Por outro lado, as conclusões, ainda que provisórias, sobre os fenômenos observados, não deixam de ser uma avaliação das especificidades do contexto de pesquisa e nos remete ao que Demo (2005, p. 31-35) considera como avaliação: uma “necessidade intrínseca da intervenção adequada, [...] expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina”. O autor vê a avaliação como um fenômeno intrinsecamente político e vinculado a pautas e processos de cunho qualitativo, para que a própria avaliação se torne uma experiência transparente e possa orientar-se para processos de inclusão e de respeito às singularidades de cada contexto.

Dessa forma, considerar a possibilidade de defesa do avaliado e de avaliação do avaliador, sem o caráter de imunidade e de certezas epistemológicas que conseguem apenas mascarar e fragilizar os resultados da avaliação e a atuação do avaliador; deverão ser atitudes fortalecidas pela perspectiva de propiciar momentos de decisão compartilhada entre professores, gestores escolares e gestores educacionais. Considerando esse posicionamento como uma atitude de extrema relevância para um processo de pesquisa e de avaliação institucional, aos professores foi possibilitado amplo espaço de expressão de seus conceitos, de suas ideias e de suas impressões sobre o sistema de ensino e sobre a atuação dos órgãos públicos, gestores dos sistemas escolares.

O que pensam e fazem os educadores dessa escola no âmbito da avaliação institucional

A percepção dos gestores escolares

Em termos conceituais, os educadores demonstraram dificuldades para distinguir avaliação institucional de avaliação da aprendizagem e sempre focalizavam o desempenho dos alunos como fator fundamental e maior causa dos fracassos escolares. O diretor da escola, ao responder a pergunta sobre o conceito de avaliação institucional, explicitou uma percepção de escola como empresa, atitude evidenciada atualmente nos meios educacionais, fruto das mudanças de foco sobre educação, desenvolvidas na sociedade. Ao abordar diferentes enfoques da avaliação, sua resposta suscitou novas perguntas de esclarecimento, a fim de que a compreensão sobre o que ele dizia não fosse prejudicada por digressões e interpretações infiéis ao seu conteúdo.

É uma reflexão, digestão do cognitivo expresso oralmente, através da escrita ou outras formas que permitam ao avaliador identificar o grau de interferência, que permitam construir um saber basilar do educando. A construção de uma melhoria no ensino é percebida nas ações e práticas pedagógicas, inovando, implementando novas tecnologias com

o interesse e exigência cada vez maiores. A excelência no atendimento feito aos “clientes” e à comunidade escolar, diminuindo a quantidade de reclamações e insatisfação é um reflexo da melhoria da qualidade. Quanto menos interferências ocorrem da direção da escola (em relação aos demais profissionais e alunos), é sinal de que as relações de produção da escola, em todos os setores, anda fluindo próximo ao ideal.

Ele chamou de “digestão do cognitivo”, a “reflexão de quem está gerindo o processo de avaliação e vê refletido oralmente ou por escrito o grau de interferência institucional no processo da aprendizagem”. Isto nos leva a pensar sobre atitudes de professores que consideram os resultados das avaliações dos alunos como algo indigesto que eles precisam digerir e aceitar; uma vez que o aluno ainda é visto como alguém desinteressado, que, quando não aprende, é porque não se adequou às normas do processo de ensino-aprendizagem, e quase nunca são considerados os fatores institucionais que também levam ao fracasso na aprendizagem. Por outro lado, a fala do diretor demonstra que ele considera a perspectiva de que a avaliação institucional possibilita a compreensão de como e do quanto as atividades escolares estão interferindo e contribuindo para a aprendizagem que ele identifica como “saber basilar do educando”.

Sobre a construção desse saber, ele se referia ao que “[...] o educador tem como objetivo inicial em termos de habilidades e competências (conteúdos e conhecimentos para o cotidiano, para a cidadania)”. O objetivo da escola seria propiciar a construção do saber necessário à vida cidadã. Ao falar das “relações de produção da escola”, ele se referia ao “produto de aprendizagem, à produção cultural proporcionada pela escola ao cliente”. Nessa visão, o aluno é considerado como um cliente a quem a escola deve oferecer serviços educacionais de qualidade.

Ele acredita ainda que a inovação na prática pedagógica deverá ser revitalizada pela tecnologia educacional, contribuindo, assim, para a melhoria no ensino, demonstrando sua preocupação com um ensino de qualidade. Esse educador associa, ainda, a concepção de educação como formação a uma visão empresarial de educação, valendo-se da avaliação

para medir o nível de satisfação do “cliente” e da comunidade educacional, representada pela família. Para ele, a interferência do diretor nas ações pedagógicas, “relações de produção da escola”, contribui para definir a qualidade das relações educativas e destaca a necessidade da autonomia profissional e da consciência crítica, mais como um desejo seu do que uma realidade vivenciada na instituição. No seu entender, a autoavaliação caracteriza-se como um processo “catalisador e facilitador da relação ensino-aprendizagem”.

Ele fez uma severa censura ao comprometimento dos professores na utilização do material didático da escola, que fica sem uso adequado, enquanto eles fazem críticas sobre as condições de ensino oferecidas; revelando, assim, a sua insatisfação com o desempenho dos professores, enfatizando que “o discurso não corresponde à prática, porque não fazem esforço para mudar, principalmente a forma de avaliar”. Ele diz que acompanha a atuação dos professores, conhece “as necessidades da escola, as necessidades de custeio/capital, os limites da relação ensino-aprendizagem, do corpo docente, o nível de disciplina do corpo discente”. Dessa forma, ele estava fazendo uma avaliação do corpo docente, mas de forma isolada. Foi observado que as tomadas de decisão eram efetivadas também distanciadas da visão dos professores sobre as necessidades de cunho pedagógico e administrativo, provocando a rejeição e as críticas ao seu estilo, considerado “autoritário”. Esta situação gerava diversos conflitos entre ele e os professores, que eram mediados pela coordenadora pedagógica.

Já as vice-diretoras, demonstrando falta de experiência com a avaliação institucional, a definiram como uma tarefa da Secretaria da Educação e uma delas afirmou:

[...] eu acho que eles empregam até bastante dinheiro, mas não avaliam com regularidade, capacitam mas levam tanto tempo para fazer a avaliação que dá tempo até de forjarem um resultado, nunca sai um resultado esperado, acho também que não avaliam. A secretaria investe, mas não avalia os programas dentro das escolas. A secretaria fica lá e a escola aqui. Muito distante.

Esse distanciamento era também sentido pelos professores e visto como desinteresse e descaso para com as necessidades da escola. Essa professora se afastou da perspectiva de uma reflexão sobre a avaliação institucional, concentrando sua atenção em si mesma, dizendo:

Tenho o desejo de me avaliar, de estar me avaliando, em toda minha vida avalio tudo que faço, em casa, se deu certo se não deu. E acho avaliação assim, o resultado do meu empenho e sempre tentando corrigir o erro e em cima dele tentar me melhorar. Eu acho que é por isso que eu ainda estou por aqui.

Ela falava como se a sua permanência na escola fosse um grande sacrifício para ela e, reportando-se a seus colegas, disse: “há um medo de avaliar terrível, de ser avaliado, talvez seja até o conceito que as pessoas têm de avaliação, não é? Sem avaliação nada vai pra frente”. Ainda que não conseguisse definir de forma adequada o conceito e a função da avaliação institucional, reconheceu a sua importância como uma ação que impulsionava e contribuía para o êxito das ações pedagógicas e administrativas. A outra vice-diretora acrescentou que avaliação institucional é “a avaliação aplicada a uma instituição como um todo”.

A coordenadora pedagógica demonstrou um conhecimento mais consistente de avaliação e, ao definir Avaliação Institucional, ampliou o foco dizendo que

a avaliação da educação objetiva a análise sobre o sistema político educacional vigente. O sistema público de ensino, mais que qualquer outro, precisa ser avaliado. O nome já diz tudo: público. Precisamos cuidar e fazer progredir o que é nosso. O processo de avaliação possibilita a reflexão sobre as ações desenvolvidas, oportunizando a busca de meios que contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido. E da aprendizagem.

A professora destaca como ponto fundamental “o envolvimento de todos os atores da educação”, a fim de contribuírem para o aprimoramento

ramento do processo ensino-aprendizagem. Esclarece que cabe aos professores fazer a avaliação do sistema político educacional vigente, numa atitude política e de comprometimento com a qualidade da prática pedagógica, “não só do governo, como também, e, principalmente, dos educadores”. Isso exige também uma ação conjunta de gestores e professores, no sentido de implementar no espaço escolar as políticas de avaliação, no sentido de construção de um processo institucional rico de possibilidades educativas/formativas.

A concepção dos professores

A maioria dos educadores tinha uma visão de Avaliação Institucional como “aquela que abarca todo o contexto escolar”, declarando que, apesar da sua “importância e validade”, essa escola não fazia ainda uma avaliação nesse nível. No conceito de um dos professores reaparece a percepção da escola como uma organização empresarial e referindo-se à avaliação como um levantamento sem a preocupação com consequentes tomadas de decisão.

Seria levantar todo o funcionamento estrutural, proposta e projeto da instituição, ou seja, a visão geral da empresa.

Outros professores concebem esta avaliação como uma forma de investigar o desempenho institucional com uma visão orgânica e de processo:

É a avaliação da Escola. Avaliar de uma maneira geral passando por todos os setores.

É a avaliação que está inserida dentro da unidade escolar em todos os seus segmentos.

É uma avaliação de todos os segmentos (partes constituintes) desta instituição.

É uma maneira de saber como está desenvolvendo os processos na instituição.

É uma forma de sabermos como a instituição está se saindo em todos os seus setores.

Outros consideram que as ações dos atores institucionais deveriam ser objeto de avaliação:

É a avaliação da unidade escolar ou instituição como um todo, considerando a atuação de todos os membros que nela atuam.

A avaliação funcionaria como uma forma de as pessoas poderem conhecer melhor o seu trabalho nos setores em que atuam na instituição.

É a avaliação da unidade escolar em todos os seus segmentos através dos seus membros.

Mesmo reconhecendo a importância da participação de todos nesse processo, foi constatada nessa escola, grande dificuldade para o desenvolvimento de ações práticas nesse sentido e havia muita resistência da parte dos professores para se deixarem avaliar. Existia implícito, um medo de retaliação que impedia a implantação adequada de uma autoavaliação institucional, já que esta envolve todos os aspectos do processo da prática escolar. Foi também observado que a coordenadora evitava um posicionamento quanto à atitude dos professores, mas o diretor, investido do poder do cargo, o exercia de modo coercitivo, distanciado da concepção de uma autoavaliação institucional. Referindo-se ao desempenho docente, ele dizia que preferia ter no quadro da escola professoras, porque são mais responsáveis do que professores e, realmente, no corpo docente existia muito poucos professores.

A instituição convive ainda com um estágio de relações proclamadas como democráticas, com momentos de decisões consensuais e

com momentos de decisões verticalizadas, evidenciando-se um jogo de poder que se caracteriza por situações de autoritarismo e de submissão. Essa contradição foi evidenciada, principalmente, pelas declarações do diretor sobre avaliação e de algumas decisões que eram tomadas por ele na administração da instituição. Sobre avaliação educacional ele disse que é

[...] o feedback da conjugação do conhecimento teórico e prático. Avaliar é a reflexão das técnicas e estudos empregados com o objetivo de fazer as interferências necessárias para se alcançar uma meta. Quando avalio o desempenho da escola penso no que eu posso avançar em nível do cotidiano, tem coisas que podem avançar sem a interferência do diretor.

Observei que as atribuições setoriais eram distribuídas por ele, dando certa autonomia à coordenação pedagógica para tomar decisões junto aos professores, entretanto, ele exercia uma forte concentração de poder quanto ao funcionamento da escola e, segundo ele, “fazia recuos estratégicos para evitar constrangimentos, mas mantendo um forte controle sobre as ações docentes”. Era a coordenadora pedagógica quem mantinha maiores contatos com os professores intermediando as relações entre eles e o diretor.

Esse jogo de poder manifestava-se também sob a forma de corporativismo, enfraquecendo algumas decisões dos gestores (diretor e coordenadora – as vice-diretoras atuavam mais na organização disciplinar, junto aos alunos e aos funcionários) quanto aos desempenhos dos professores. Foucault (2004, p. 183) fala de um poder que é exercido em rede e afirma: “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.

Retomando a fala dos professores sobre a avaliação da escola, vale ressaltar que eles reconheciam a importância da avaliação institucional como uma possibilidade para implantar melhorias educacionais, como se vê nas afirmações a seguir:

O sistema público de ensino necessita de avaliação urgente.

A avaliação tem importância para melhorar a escola.

É o acompanhamento do processo educativo, tanto no âmbito cognitivo quanto afetivo, com vistas à melhoria do processo educacional.

A primeira fala amplia o sentido da avaliação para o sistema público, trazendo implícita a ideia de que existem falhas que precisam ser repensadas. O corpo docente da escola demonstrava, em conversas na sala dos professores, a sua insatisfação quanto à atuação do sistema, tomando como parâmetro a Secretaria da Educação, que, segundo eles, era omissa quanto às necessidades da escola. Existia, de modo bem nítido, um distanciamento entre os professores e o sistema de ensino, vistos como duas instâncias distintas e, a responsabilidade dos fracassos era atribuída sempre e apenas ao sistema e ao desempenho dos alunos.

Alguns professores se preocupavam com o dispositivo da observação sem que se notasse um compromisso com tomada de decisão nem com a melhoria do processo educacional, dizendo que avaliar a instituição “é observar atitude, analisar e tirar conclusões; é a observação da instituição como um todo desde a estrutura física ao teor das aulas ministradas no cotidiano”. Outros diziam que a avaliação “é feita na instituição para verificar como ela está conduzindo a educação”.

Apesar desse reconhecimento pelos professores sobre a importância e a necessidade de avaliar a escola, essas reflexões não se concretizavam na prática, e muitas das crenças sobre avaliação que eram colocadas na pauta das discussões estavam desvinculadas de concepções teóricas e epistemológicas; demonstrando que os professores não estavam acompanhando a produção do conhecimento sobre avaliação educacional, mantendo-se nas concepções de avaliação como exame ou como verificação de desempenho dos alunos.

Por outro lado, quando era reconhecida a necessidade de uma postura participativa, os alunos eram excluídos do processo como demonstra a fala a seguir: “é uma avaliação em que todos devem falar e questionar sobre tudo que acontece na instituição, visando melhorar seu desempenho profissional e pessoal”. Foi evidenciado durante as observações que os alunos não estão inseridos no debate sobre avaliação. Isto ficou claro quando foi construído um questionário para ser aplicado com os alunos, sobre a escola, porque não foram incluídas questões sobre avaliação. Pedimos, então, permissão para incluir questões sobre avaliação, a fim de verificar o que eles pensavam sobre a escola e como se sentiam ao serem avaliados.

Os alunos não eram ouvidos sobre o desempenho institucional e não desfrutavam de espaços de participação e de negociação nas decisões. Eles faziam as suas reivindicações nas reuniões com a coordenadora e alguns professores se recusavam a atendê-los fora da sala de aula. A coordenadora pedagógica informou que já foram realizadas reuniões de avaliação dos professores pelos alunos, entretanto, foi preciso interromper as atividades porque eles só avaliavam os professores que estavam ausentes. Esta atitude denota a incapacidade para encarar o outro no momento da crítica e o medo de retaliação por parte dos alunos. Não era estabelecido um debate sobre o processo de ensino-aprendizagem, apenas uma troca de acusações entre alunos e professores, afastando-se dos objetivos de uma avaliação consensual sobre a prática pedagógica e o desempenho discente.

A qualidade humana não pode ser percebida através de acusações, tem a ver com “profundidade, sentido, intimidade e sensibilidade”. (DEMO, 1984, p. 69) Frequentemente, o temor pela ampla participação ou uma participação inadequada tem contribuído para a banalização da avaliação e para concepções equivocadas desse processo, transformando-a em um simples meio para subordinar os atores institucionais a processos de desistências. As dificuldades evidenciadas foram fruto de um encaminhamento inadequado que não trouxe melhoria de desempenho nem para alunos nem para professores.

Outros posicionamentos relacionaram a melhoria institucional com tomada de decisão:

É observar na instituição os seus erros para que não se cometam mais e os acertos para melhorar ainda mais e com isso contribuir na qualidade do trabalho.

É uma das avaliações que ajuda na qualidade de trabalho da escola.

É avaliar o todo, o grupo de alunos, funcionários, professores, direção; enfim, avaliar a qualidade de ensino na instituição.

Apesar de algumas atitudes de resistência à avaliação do desempenho docente, os professores demonstravam preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos, como um compromisso da escola como um todo. Tinham consciência de que a avaliação do desempenho da escola não poderia ser apenas a partir da avaliação da aprendizagem e que o esforço conjunto de todos os setores contribuiria para melhorar a qualidade da prática pedagógica. Reconhecendo que a educação escolar pode propiciar uma mudança qualitativa na vida dos alunos, uma professora disse que o processo de avaliação institucional proporciona aos educadores “[...] perceber a diferença que a instituição está fazendo na vida das pessoas e da sociedade, em que ela (até que ponto) pode contribuir para o melhoramento da mesma”. Dessa forma, perguntar o que a escola está fazendo com os alunos é uma forma de posicionar-se quanto ao seu desempenho e quanto ao cumprimento de suas finalidades. Assim, investigar a situação de chegada e de saída do aluno, num processo de avaliação longitudinal; investigar também como esse aluno se insere na sociedade e no mercado de trabalho, considerando o perfil do egresso traçado pela escola, é uma das perspectivas da avaliação institucional. Diz respeito também a questões fundamentais que os avaliadores educacionais precisam considerar ao avaliar os efeitos de um curso, considerando as mudanças que foram evidenciadas na vida dos alunos, na sua pos-

tura perante a vida e a sociedade, na sua postura como profissional que ocupa um lugar no mundo do trabalho.

A professora, através da expressão “perceber a diferença”, está preocupada com os conhecimentos que os alunos construíram ao longo dos anos de estudos escolares e como os usarão na vida adulta. Neste aspecto, a escola é considerada como uma instância formadora capaz de contribuir para mudanças sociais através da atuação de seus egressos. Para tanto, é necessária também uma avaliação de acompanhamento dos egressos, para investigar que profissão cada um está exercendo e até que ponto a escola contribuiu para suas escolhas e para a qualidade de seus desempenhos no contexto social.

A fala, a seguir, reconhece a importância da avaliação institucional, as suas fragilidades nessa escola e que o aluno é a principal razão do trabalho escolar. A professora disse que a avaliação que tem sido realizada na escola é “boa, contudo, necessitando de alguns ajustes, a fim de proporcionar um bom trabalho, visando nossa peça principal que é o aluno”.

Obviamente, sem alunos não existiriam escolas e o trabalho educativo precisa focalizar a educação dos alunos sem perder de vista a sua formação intelectual, profissional, moral e espiritual. “Avaliação é, portanto, uma teia de significados, de relações e de ações articuladas que, para se concretizarem, envolvem diversas situações e atores imbuídos de objetivos comuns e desejo de fazer acontecer”. (SILVA, 2005, p 171)

Uma professora falou da necessidade de “[...] avaliar todo o trabalho feito na instituição escolar, comparando resultados”. Ela falava dos resultados da aprendizagem, foco principal da preocupação dos educadores dessa escola, porque este indicador revela a qualidade do trabalho pedagógico e da ação da escola na vida dos alunos. A comparação é um dispositivo útil quando estabelece o sentido do mérito e do valor de uma ação em confronto com outra, objetivando a evidência de melhorias institucionais. Sobre a atitude dos avaliadores educacionais, Popham (1983, p. 22) diz: “Os avaliadores astutos sempre conceberão sua investigação em termos de decisões alternativas possíveis e dispo-

níveis, depois coletarão informações que permitam comparar essas alternativas quanto a seus méritos”.

Sobre isso, a coordenadora pedagógica disse que na “[...] comparação do desenvolvimento dos alunos o professor não deveria se reportar aos resultados anteriores, considerando o nível de desenvolvimento alcançado”. Contudo, para que se possa inferir esse nível de desenvolvimento, não se pode perder de vista os resultados alcançados anteriormente pelos alunos, cada um como um ser aprendente, único, singular e complexo em seu desenvolvimento pessoal. Em outro momento de discussões sobre o desempenho escolar, os professores estabeleceram comparações entre a qualidade dos alunos que chegavam à escola na década de 1990 e os de hoje. Segundo eles, era feita uma triagem durante a matrícula, significando que aqueles que não atendiam aos critérios estabelecidos não eram aceitos. Lembraram atividades que eram desenvolvidas em anos anteriores, como sinônimo de eficiência e de manutenção da disciplina como: o hasteamento da bandeira cantando o hino nacional, a fila para entrar na sala e os eventos que ressaltavam os valores morais e sociais. Em tom saudosista uma professora disse que

[...] quando começou a matrícula informatizada, quando o governo lançou o programa escola para todos, chegaram alunos desinteressados e a qualidade da clientela caiu. Chegam alunos que não sabem por que estão aqui. Antes tinha alunos que se destacavam, muitos que hoje estão na faculdade, bons alunos.

Percebe-se nessa crítica uma clara contestação quanto à concepção de “escola para todos”, considerando que a qualidade da educação depende do tipo de aluno que seja matriculado, isentando a escola da responsabilidade de a todos educar e formar. Se a “qualidade da clientela caiu”, caberia à escola encontrar meios de suprir as deficiências dos alunos, oferecendo-lhes oportunidade de progresso intelectual e pessoal. Outra professora se referiu ao desempenho da escola dizendo que

[...] o problema maior de indisciplina é fora das salas. Como a escola não proporciona algo prazeroso, o aluno começa a deprender demonstrando sua insatisfação.

Dessa forma, a professora reconheceu que os insucessos escolares não decorem apenas dos alunos, mas que existem problemas de condições de ensino que prejudicam o trabalho pedagógico. Salientando o esforço dos professores, foi dito que eles tentam fazer algo para melhorar a aprendizagem, “[...] mas o processo fica emperrado pelas condições de trabalho, salas numerosas, áreas subutilizadas e falta de material didático”.

Sobre os significados e a qualidade da avaliação institucional foi dito: “[...] uma avaliação muito boa, apesar de no ano de 2003 não ser usada. É um tipo de avaliação que emprega o desempenho de todas as pessoas que trabalham na instituição”. A fala do professor revela que não existia ainda uma avaliação sistematizada, ficando a sua realização à mercê de situações consideradas propícias durante as reuniões e encontros pedagógicos.

Alguns professores consideravam a avaliação institucional importante, desde que fosse da iniciativa dos professores. Entretanto, diziam que seria uma ação inútil como demonstra a fala a seguir:

[...] a avaliação deve ser projetada pelos atores da escola, mas também, depois de feita a mobilização e a avaliação, os resultados não serviriam para nada, porque as pessoas não estariam dispostas a mudar.

Esse é o conceito que o professor tem de si mesmo e de suas ações, porque não acreditava em mudanças qualitativas na educação que ele mesmo ajudava a promover. Apesar de não haver um esforço cotidiano para implementar ações inovadoras, a maioria dos professores dizia que era importante para o desempenho escolar uma avaliação institucional sistemática. E apesar dessas reflexões, alguns depoimentos refletiam o desconhecimento sobre como seria um processo de ava-

liação institucional na escola, trazendo resquícios de atitudes autoritárias que ainda são vivenciadas nos meios educacionais.

Aquela que está estabelecida pela lei.

Avaliação institucional é aquela que nos é imposta.

A avaliação que a instituição (escola) impõe para que seja adotada para verificar o desempenho escolar.

Avaliação por meio de regras preestabelecidas o que aproxima-se do tradicionalismo.

Avaliação institucional é obrigada para que os alunos tenham mais responsabilidade.

Esses posicionamentos refletem uma história de decisões que emanam da Secretaria de Educação e que eles chamam de pacotes prontos para serem executados pelos professores, sem uma articulação com a realidade das instituições, gerando atitudes de rejeição a esses programas. Dessa forma, a avaliação é encarada apenas como um dispositivo de lei, sem que gere um compromisso dos professores, apesar de reconhecerem a sua importância. Por outro lado, se os gestores responsáveis pela organização dos sistemas de ensino não tomassem a iniciativa de legislar sobre os diferentes aspectos da educação, o que se teria eram ações individuais, desvinculadas do processo político da educação. É preciso, portanto, que a edição e o lançamento das políticas públicas em educação estejam articulados com a realidade escolar e a ação dos professores e dos alunos seja valorizada, como principais atores do cenário escolar.

Outros conceitos oriundos de antigos padrões em avaliação são confundidos com a avaliação institucional e reafirmam a desinformação dos seus autores:

É a avaliação criada pela instituição educacional, (avaliação numérica) que só ela não nos dá um respaldo suficiente para avaliar o conhecimento adquirido.

É uma forma antiga de verificação de aprendizagem e do potencial no exato momento em que é aplicada.

A avaliação institucional é uma forma de avaliação tradicional que visa obter resultados imediatos.

Outros equívocos construídos no imaginário dos professores são revelados como se vê a seguir:

Avaliação do sistema como um todo iniciando no contido na C. F. (Constituição Federal).

Entendo ser uma avaliação no próprio sistema de ensino como um todo.

Dessa forma, o conceito de sistema é reduzido ao de instituição, além da extrapolação do sentido e do contexto da avaliação institucional. Esse desconhecimento de muitos professores sobre diferentes âmbitos da organização educacional decorre, principalmente, da resistência que muitos têm para o estudo e a investigação dos processos educativos dos quais eles fazem parte, sem se preocuparem com a contribuição que precisam dar no conjunto das ações pedagógicas.

Na semana pedagógica realizada em fevereiro de 2004, com a presença dos professores e da coordenadora, apenas foi evidenciada uma séria resistência dos educadores para discutir sobre os seus desempenhos e suas ações. O diretor não se envolveu com as atividades, alegando falta de tempo e dedicando-se apenas aos problemas administrativos. Ele justificou a sua postura dizendo que tinha extrema confiança nas ações da coordenadora, reconhecendo a sua competência para coordenar as atividades pedagógicas. As reflexões se pautaram nos aspectos das deficiências na aprendizagem e indisciplina.

O que pensam os alunos sobre essa questão

Apesar das suas experiências em avaliação estarem relacionadas apenas com as suas aprendizagens e com as suas atitudes enquanto estudantes, os alunos emitiram visões interessantes sobre a avaliação institucional, destacando diferentes significados, como se vê a seguir:

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CONCEITOS DOS ALUNOS
Diagnóstico	É aquela em que você avalia a sua instituição de ensino, como vai o ensino, a limpeza, a estrutura da escola, etc.É uma avaliação escolar em que tenta descobrir o que acontece na escola, na higiene, no aprendizado.É saber de cada um de nós, alunos, o que está se passando na vida do aluno na escola, como ele está se desempenhando nas atividades escolares, na educação, na atenção, o que a Secretaria de Educação ou algum órgão do governo promove para todas as escolas da rede pública.
Qualidade	É uma avaliação para ver o nível da educação que a escola está oferecendo para os alunos.É uma avaliação do instituto (escola) no qual avalia a qualidade do ensino.É uma avaliação tipo assim para qualificar a instituição, no caso o colégio em que estudo.
Autoavaliação Melhoria	Avaliação institucional: acho que seja avaliação de aprimoramento sobre algum tipo de curso ou matéria.É aquela que procura saber como está o ensino no colégio para melhorar ou modificar.
Avaliação Externa	É uma avaliação programada pelo governo nas escolas para melhorar o ensino.Uma avaliação feita pelo governo, tipo um senso.É um tipo de avaliação nacional.Para mim é um grupo que avalia alguma coisa ou alguém. Se está na escola é porque está avaliando as condições do colégio.
Desempenho	É uma avaliação na qual testamos nossa Educação, Escola, nas ruas e em outros lugares.É a avaliação de instrutores dos alunos. Para que assim saiba se os professores ensinam bem ou não.É a avaliação que visa saber como é o procedimento da escola. Ex.: o que os alunos acham da escola em que estudam e dos professores que

Desempenho	os cercam.É o procedimentos que visa avaliar as instituições e seus membros. Para saber se está trabalhando um jeito certo, passando o conhecimento.É avaliar uma instituição e todos os seus membros, como por exemplo, uma escola e seus professores, alunos e funcionários.É uma avaliação da instituição que faz uma pesquisa aos alunos, do seu conhecimento na escola.É avaliar uma instituição e seus membros.É uma avaliação voltada para a constituição do estudante e que testa o ensino do aluno durante aquele período.
------------	---

Quadro 1: Percepção dos alunos sobre avaliação institucional.

Fonte: Trabalho de campo.

A concepção dos pais sobre o desempenho escolar

Como a maioria dos pais dos alunos dessa escola era analfabetos ou analfabetos funcionais, foi realizada uma reunião com um grupo que atendeu ao convite da escola, quando eles deixaram as suas impressões sobre a escola, ou através da fala, ou do desenho, porque foi aplicada uma técnica projetiva, a fim de que todos eles demonstrassem suas opiniões. Pela impossibilidade de trazer, neste trabalho, todas as suas contribuições, selecionamos algumas colocações significativas para este estudo, orais e visuais:

Para mim, penso que seja importante porque é um modo de corrigir os erros e acertos, seja do aluno, ou do professor. O meu desenho mostra a religião, a sinalização e a arte de aprender mais sobre a Bahia (FIGURA 1).

Avaliação. Antes: quando encontra desordenado ou misturado, desequilibrado. Depois: quando passa pelo sistema de ordem, dedicação, apoio (FIGURA 2).

Eu acho que na escola tem que ter disciplina com os alunos, tem que chamar a atenção dos alunos homens, pois eles são mais deseducados do que as meninas. Separar os meninos das meninas (FIGURA 3).

Sala muito cheia não tem condições. As professoras sempre acham que os alunos estão pescando. Gostaria que fosse melhor o ensino mais qualificado e prestar mais atenção nos alunos (FIGURA 4).

A partir de suas capacidades de reflexão e de expressão, essas pessoas colocaram o que elas pensam de educação e fizeram críticas à postura dos professores e ao desempenho institucional através do desenho. Mostraram as fragilidades do espaço escolar, denunciando a falta de material escolar, de segurança, a superlotação das salas de aula, mas não se esqueceram de enfatizar a importância da avaliação para o bom desempenho escolar e para a aprendizagem, como se vê na primeira fala acima.

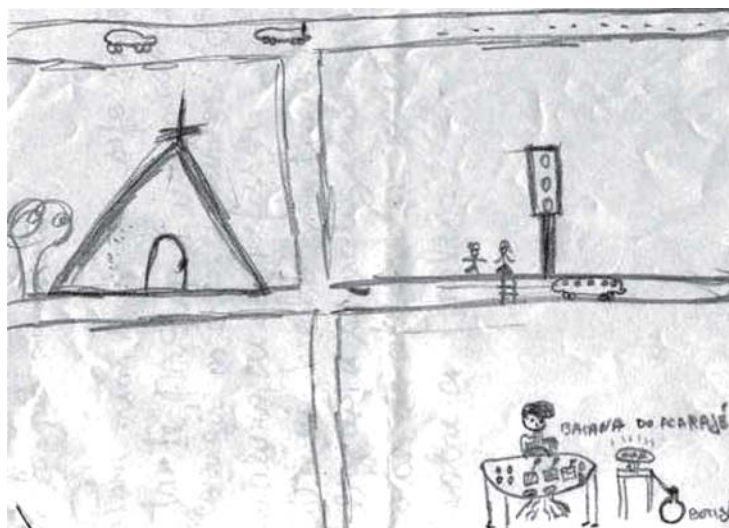


FIGURA 1 – Importância da avaliação e da aprendizagem.
Fonte: Trabalho de campo.

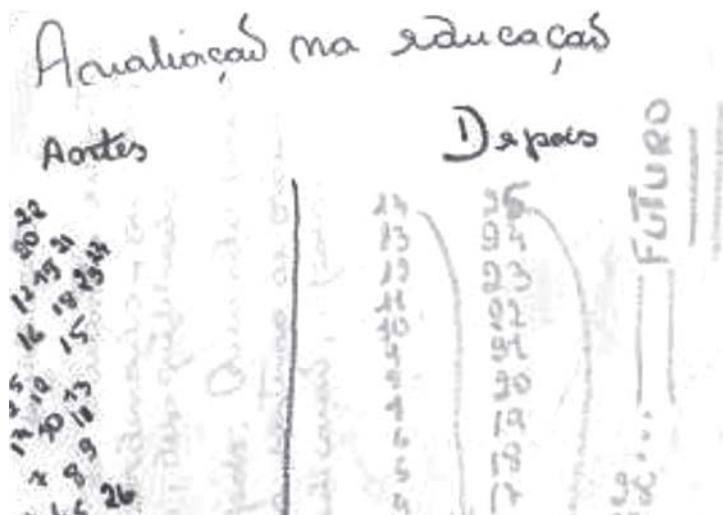


FIGURA 2 – Avaliação com resultados qualitativos.
 Fonte: Trabalho de campo.

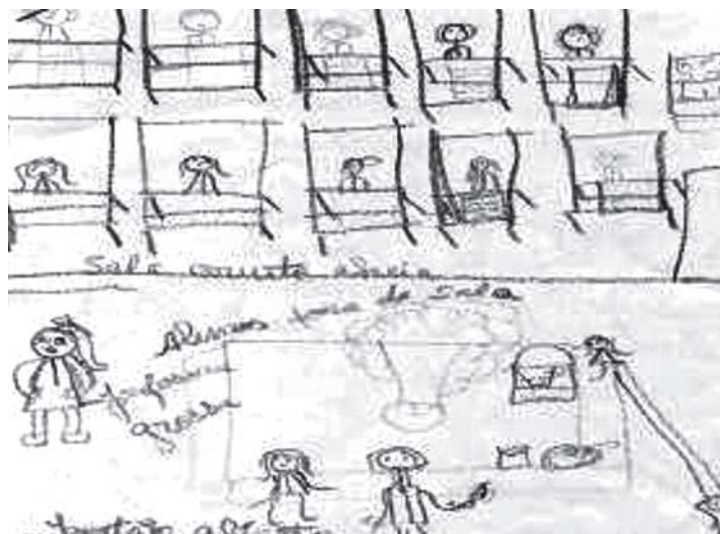


FIGURA 3 – Crítica à postura de alunos e de professores.
 Fonte: Trabalho de campo.



FIGURA 4 – Crítica às condições de ensino e aos professores. Fonte: trabalho de campo.

PRINCIPAIS ASPECTOS DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NESSA ESCOLA

Os principais enfoques da avaliação do desempenho escolar nesse contexto eram os resultados da aprendizagem e as condições de ensino, e grande parte dos dados era levantada nas reuniões de Atividades Complementares, durante as conversas informais e nos encontros pedagógicos que acontecem geralmente uma vez por ano. Sobre a avaliação docente, o diretor se colocou dizendo que são criadas situações em que ele visualiza a competência dos professores, como por exemplo, pedir ao professor de matemática para resolver um problema considerado difícil. Ele considera o diálogo que desenvolve, informalmente, com os alunos, uma valiosa e importante fonte de informações sobre os professores.

Os documentos enviados e solicitados pela Secretaria da Educação, que geram atividades de ação didática e administrativa, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), são também fontes de dados para a avaliação do desempenho institucional; e os projetos de-

envolvidos na área pedagógica fornecem dados de desempenho dos alunos e dos professores, apesar de que as informações sobre os professores não são divulgadas fora do âmbito da administração e da coordenação pedagógica. Alguns critérios eram definidos para orientar a avaliação.

Quanto aos alunos

Aspectos socioafetivos como: valores, atitudes, interesses, esforços, participação, comportamento, relacionamento, criatividade e iniciativa desvinculada da nota.

Quanto ao professores

Desempenho ético e profissional; interesse no desenvolvimento do aluno, participação nas atividades pedagógicas e sociais propostas pela escola, criatividade e inovação no planejamento das suas atividades diárias. Assiduidade, pontualidade, domínio efetivo da matéria, conhecimento, comprometimento e prática dos objetivos e metas do projeto pedagógico.

Quanto aos funcionários

O desempenho, assiduidade, pontualidade, organização, interesse e iniciativa no cumprimento das tarefas propostas.

Quanto aos pais

Envolvimento dos pais com a educação dos filhos, participação efetiva em reuniões e atendimento às solicitações da escola.

Quanto ao projeto pedagógico

Adequação, clareza, objetividade e funcionalidade do projeto, coerência dos objetivos e metas com a realidade escolar.

Outros dados da avaliação da escola

Embora a concepção desenvolvida de “avaliação da instituição como um todo”, a ênfase era colocada na avaliação de desempenho dos alunos, definindo duas categorias de análise: causas da evasão escolar e causas da reprovação. Foi observado que estes dois aspectos são considerados de alta prioridade para os educadores, focalizando apenas as condições de ensino, os alunos e a família. Era enfatizada a evasão interna como uma questão disciplinar e administrativa. Era considerada como causa dessa evasão, a “[...] falta de material humano capacitado para exercer a função de manter a disciplina nos corredores”. A atuação dos professores para manter o interesse dos alunos na sala de aula não era citada, além do que, quando os alunos não atendiam às expectativas desses professores, eram enviados para a diretoria, ou simplesmente expulsos da sala. Uma quantidade significativa de alunos ficava fora das salas durante as aulas e os professores dando aula a poucos alunos, significando que o maior problema não eram as salas numerosas, como foi citado pelos pais, mas a falta desses alunos nas suas respectivas salas. Apesar da inquietação que isso causava nos educadores, eles se declaravam impossibilitados para solucionar o problema. Sobre o desempenho dos alunos foram apresentados os seguintes resultados:

Causas da evasão escolar

- Carência financeira e cultural das famílias que formam a comunidade escolar.
- Falta de estrutura familiar, moradia inadequada.
- Nível de motivação dos pais: falta de objetivos, de estímulos.
- Falta de acompanhamento dos responsáveis.
- Falta da base escolar.
- Problemas de saúde.
- Desmotivação do aluno.
- Escassez de material didático para tornar as aulas mais interessantes.

- Desconforto das salas de aula.
- Condições não confortáveis de trabalho aos docentes.
- Falta de material humano capacitado para exercer a função de manter a disciplina nos corredores.

Causas das reprovações

- Falta de interesse dos alunos, idade incompatível com a série que cursava e indisciplina.
- A falta de leitura, escrita e interpretação.
- Dificuldades observadas nos alunos pela falta de aquisição de habilidades anteriores tais como: raciocínio lógico, coordenação de ideias, produção e reprodução de textos.
- Ambiente físico inadequado.
- Falta de material humano qualificado para orientar os alunos.
- Falta de limite para os alunos.
- Atitudes incoerentes da administração.
- Excesso de flexibilização quanto às normas disciplinares para os alunos.

Soluções apresentadas

- Planejamento interdisciplinar visando as dificuldades dos alunos em sala.
- Utilização de material didático adequado.
- A interdisciplinaridade como forma de motivação para os alunos.
- Estimular o professor através da valorização da sua autonomia em sala de aula e de eventos escolares que possibilitem aos alunos expandir seus talentos.

- Trazer os pais e a comunidade para dentro da escola, como um meio de fazer com que o aluno se interesse mais pela escola. Estimular a participação da família na escola (protocolando avisos).
- Criar meios mais atrativos para o aluno, de modo que a escola se torne uma constante em suas vidas, diminuindo dessa forma a evasão escolar.
- Aquisição de materiais didáticos para todas as disciplinas.
- Colocação de mais ventiladores na sala de aula e manutenção dos mesmos.
- Aquisição de máquina de xérox.
- Reativar a sala de informática com acesso ao professor.
- Dar condições de uso ao laboratório de ciências (limpeza, arrumação, manutenção, ventilação).
- Biblioteca organizada com bibliotecário.
- Sanitário decente para o professor.
- Construção de um auditório.
- Revisão das normas disciplinares.

REFLEXÕES FINAIS

A Avaliação Institucional nessa escola toma como eixo norteador do processo a avaliação da aprendizagem, a mais importante demanda, seguida da avaliação das condições de ensino e da responsabilidade da família no processo de aprendizagem. A propósito, Depresbiteris (1997, p. 57) em seu estudo sobre a avaliação da aprendizagem na formação profissional, conclui: “a avaliação da aprendizagem não se esgotaria em si mesma, mas serviria de ponto de partida para uma avaliação mais ampla das políticas, filosofias e concepções de trabalho e educação que permeiam as ações educativas das instituições e organismos educacionais”.

A Avaliação Institucional na escola pesquisada é ainda uma vaga e incipiente experiência, e, apesar das fragilidades evidenciadas, os educadores demonstraram ideias mais ou menos claras sobre o seu significado, com algumas imprecisões, embora os seus aspectos mais amplos e relevantes não sejam vivenciados no contexto da escola, além do que a prática de avaliação estava dissociada da argumentação revelada em seus discursos. Todavia, os educadores consideram importante a avaliação institucional, desde que seja projetada pelos atores da escola. Havia grande disposição por parte do diretor e da coordenadora pedagógica para a implantação de um projeto de ensino e de avaliação que desse conta das demandas educacionais. Contudo, em conversa com a coordenadora dessa instituição no final de 2008, sobre o trabalho desenvolvido pela escola em avaliação, ela informou que ainda não se verificam avanços nessa direção, permanecendo praticamente a mesma situação de 2004.

Se na educação superior a avaliação institucional já está amplamente implantada, na educação básica ainda se verificam experiências incipientes, que não atendem aos pressupostos de uma autoavaliação, nem mesmo experiências de avaliação externa que deem visibilidade aos aspectos da qualidade em gestão escolar, desempenho docente, condições de ensino, etc. Isto demonstra a histórica lentidão com que se efetuam mudanças qualitativas nos meios educacionais.

Fazendo uma aproximação dos conceitos dos educadores dessa escola com a produção teórica em avaliação institucional e com a sua prática, verifica-se carência de fundamentação e posição política adequadas ao processo de avaliação da escola. Os professores, ao responsabilizar apenas os alunos, as condições de ensino e a família deixam na opacidade outros elementos igualmente importantes para a qualidade da prática pedagógica: desempenho docente, relações professores-alunos, relações escola-família, atividades pedagógicas, projetos, currículo, o processo de avaliação da aprendizagem como objeto de avaliação e a meta-avaliação. Os alunos expressam suas expectativas e sua preocupação com a sua aprendizagem construindo julgamentos de valor sobre a escola e seus desempenhos. Os pais se preocupam principalmente

com o desempenho da escola, dos professores, com a segurança e com a aprendizagem dos filhos, com a inserção no mercado de trabalho. A Avaliação Institucional nessa escola é ainda um processo em construção, apresenta fragilidades teóricas, epistemológicas e práticas e não há um consenso entre os educadores quanto ao seu conceito e a sua práxis.

Tanto os educadores quanto pais e alunos reconhecem a necessidade e a validade da avaliação institucional na Educação Básica para a escola pública. Entretanto, a maior dificuldade evidenciada nessa escola foi o distanciamento dos profissionais de seus pressupostos e de suas finalidades em uma ação prática e sistemática. Torna-se incontornável, portanto, uma atitude de curiosidade epistemológica e metodológica, para estabelecer relações de conhecimento e de transformação da realidade com a rede de fenômenos sociais que se desenvolve no interior da instituição escolar e no entrelaçamento escola-comunidade-mundo do trabalho, para, assim, implantar e desenvolver uma avaliação institucional que contribua para a qualidade da educação escolar e, conseqüentemente, para a formação dos alunos, ampliando as possibilidades de continuação de estudos e de formação profissional. Avaliar nesse contexto é, portanto, criar possibilidades de superação de limites, de fragilidades institucionais e de produção de conhecimento, visando a qualificação e a valorização da escola de educação básica como o local de origem dos estudantes que ingressam no ensino superior e no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSOCIACAO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (BRASIL). Sindicato Nacional. Autonomia institucional: interna e externa. *Cadernos ANDES*, Edição Especial, p. 52-59, 1996.

BERTELLI, Eliseu Miguel; EYNG, Ana Maria. *Avaliação institucional: a relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhora institucional*. 2004. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/?page_id=137>. Acesso em: 9 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: SINAES: bases para uma nova proposta da educação superior*. Brasília, DF, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. 10. *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar*. 2009. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/piCall/index.php?action=View&event_id=0000000165>. Acesso em: 9 abr. 2009.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 2002.

DEMO, Pedro. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 67-73, fev. 1984.

_____. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem como ponto de partida para a avaliação de programas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 15, p. 55-80, jan.-jun. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, ano 6, n. 4, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.mtm.ufsc.br/~raies/revista22.html>>. Acesso em: 9 abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GESTÃO PÚBLICA. Disponível em: <<http://www.clebertoledo.com.br/blogs/gestaopublica/nota.php?l=a38ecc7bb828a9c4789fe510c1c78c2a>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): da concepção à regulamentação*. Brasília, DF, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

POPHAM, James. *Avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

SILVA, Maria de Lourdes O. Reis da. *Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino*. 2005. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1998.

EDUCAÇÃO, POBREZA E EMPREGO: algumas considerações sobre a avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ Projovem em sua versão original¹

*Lielson Antônio de Almeida Coelho
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

Em meados de 2004, o governo federal, criou um grupo de trabalho, denominado Grupo Interministerial da Juventude, integrado por 19 ministérios e uma série de órgãos governamentais, no propósito de que esta Unidade mapeasse as ações do governo voltadas para a juventude, identificasse outras entidades atuando nesta direção, conversasse com estudiosos e pesquisadores, visando diagnosticar a problemática dos jovens no país e, neste sentido, estruturasse uma política governamental para segmento.

Ao concluir o diagnóstico, o grupo de trabalho propôs ao governo federal a estruturação de uma política nacional de desenvolvimento da juventude, em que se destacava dentre outras possibilidades²:

- a) A criação de um Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária/PROJOVEM.
- b) A estruturação da Secretaria Nacional da Juventude, unidade da administração centralizada ligada à Presidência da República, voltado para formular, articular e coordenar políticas para o segmento.

¹ Artigo elaborado para subsidiar discussão no Grupo de Pesquisa em Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-UFBA, junho/08.

² Ver o documento original Projeto do Programa ProJovem, disponível no site www.projovem.gov.br

- c) E a implantação do Conselho Nacional da Juventude, unidade integrante da Secretaria Geral da Presidência, contando com a participação de representantes da sociedade civil, instituições governamentais e de organismos não-governamentais, envolvidos com a questão do jovem.

Tratando-se de um segmento demográfico que tem tradicionalmente recebido muito pouca atenção do Estado, esta iniciativa encheu de esperança estudiosos e pesquisadores no país, na medida em que ao diagnosticar os principais fatores determinantes da exclusão dos jovens e ouvir as contribuições da sociedade civil, possibilitou estruturar um Programa, que tem como via operacional maior, a educação colocada como principal meio de reinserção da juventude, acompanhada por outras iniciativas que metodologicamente estimulam o sentido da “empregabilidade”, o senso de cidadania e o engajamento do jovem nos problemas da sua comunidade.

Tendo iniciado as ações no ano de 2005 em algumas capitais, apesar das dificuldades iniciais de operacionalização, o Programa vem se expandindo, tendo ampliado o raio de ação incluindo os municípios localizados nas regiões metropolitanas do país que possuam mais de 200 mil habitantes.

No Estado da Bahia, o ProJovem foi implementado na Capital, desde 2005, contando com a prefeitura municipal na parte executiva e com a UFBA/Faced – Programa de Pós-Graduação em Educação/Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação, cuidando da parte de monitoramento, realizando estudos, pesquisas e estruturando o modelo de avaliação para o Programa.

Resultados preliminares referentes à aceitabilidade do Programa no Estado indicam que há uma percepção bastante satisfatória por parte dos jovens, na medida em que se constata, segundo dados levantados junto à Coordenação, a existência de pouco mais de 40 mil inscrições registradas no último processo seletivo, realizada em junho/julho 2007. Constatada esta aceitabilidade, os desafios agora postos indicam quanto à necessidade de avaliar os resultados do Programa, no sentido de identificar em que medida os seus propósitos estão sendo materializados.

O TAMANHO DOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROGRAMA

Apesar de representar um dos segmentos demograficamente mais importantes de uma sociedade, os jovens, aqui entendido como o conjunto das pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, não têm se constituído como um objeto de estudo significativo, pelo menos até mais recentemente no Brasil, quer seja no ambiente acadêmico, quer seja no campo das políticas públicas.

Correspondendo a pouco mais de 13,0 % da população brasileira e de 14,4% da população baiana, dados de 2006, Relatório do IBGE (2007) – *Síntese dos indicadores sociais*, diferentemente do que acontece com os idosos, população acima de 65 anos, adolescentes, 13-17 anos, e com as crianças, os jovens sempre foram vistos como rebeldes e desafiadores, objeto de algum interesse por parte de educadores, sociólogos e psicólogos, mas não a ponto de constituir-se em objeto de estudo sistemático e passar a ser visualizado como um segmento social importante e decisivo para o desenvolvimento do país.

Mais recentemente, em função das circunstâncias e do delicado quadro social hoje vivenciado, em que se destacam a crise do sistema público educacional básico e os problemas decorrentes da evasão e repetência, a elevação do quadro de violência social, a incapacidade do sistema produtivo gerar os empregos no mesmo ritmo de expansão demográfica do trabalho, não conseguindo atacar de forma consistente os problemas do emprego e subemprego, a questão do jovem passa a ser problematizada e a integrar a agenda de trabalho de forma multidisciplinar de educadores, psicólogos, sociólogos, administradores, economistas, políticos, etc., despertando o interesse de uma ampla gama de pesquisadores e estudiosos, sensibiliza políticos, todos procurando descobrir alternativas que possibilitem reintegrar a imensa massa de excluídos, indicada pela elevada proporção de brasileiros, possuindo entre 18 a 24 anos, de ambos os sexos, que, apesar de terem concluído a 4ª série, não conseguiram terminar o ensino fundamental.

Para se ter uma ideia acerca do tamanho desse desafio, no caso da Bahia, ver tabela a seguir, montada com base nos resultados da pesquisa

do IBGE (2007), *Síntese de indicadores sociais*, identificou-se um total 2,1 milhões de pessoas nesta faixa etária. Deste total, 35,2% declararam-se estudantes, correspondendo a 707 mil, sendo que 172 mil pessoas, 24,3%, declararam que estavam cursando o ensino fundamental. Contudo, o nosso grande desafio, quando se observa a população da faixa etária, é perceber que apenas 1/3, aproximadamente, são estudantes e inferir que 64,8% compõem um conjunto heterogêneo em que alguns concluíram o 3º grau, outros o médio, mas que há, provavelmente, uma proporção significativa dos que não conseguiram concluir o ensino fundamental. Somando com os componentes da faixa etária que no momento estão cursando o fundamental, tem-se então o tamanho desse desafio.

Tabela 1: População e situação dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, conforme distribuição do nível de ensino no Estado da Bahia e RMS, em 2006 e 1996.

Períodos/ Conjuntos	População em 1.000	Fundamental %	Médio %	Superior %	Outros %	Total %
Total RMS estudantes 2006	489	53,1	33,8	8,7	4,4	100,0
Total Bahia estudantes 1996	707 - 35,2 %*	24,3	49,2	17,0	9,4	100,0
Total Bahia estudantes 2006	2.008	—	—	—	—	—
Total população Bahia na faixa etária em 2006	167	39,8	34,4	18,6	7,2	100,0
Total RMS estudantes 1996	204 - 39,7 % ¹	15,2	40,2	31,9	12,7	100,0
Total população da RMS na faixa etária em 2006	514	—	—	—	—	—

Fonte: IBGE (2007).

*Participação da população estudantil na faixa etária de 18 a 24 anos, no total da população desta faixa etária.

Diante deste cenário, é que o governo federal concebeu a ideia de um programa de políticas públicas, voltado para trabalhar com a juventude, denominado Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ ProJovens, criado em 2004 e implementado nas principais capitais do país, a partir de 2005.

Em linhas gerais, o Programa tem como foco³:

- a) Jovens de 18 a 24 anos residentes na Região Metropolitana, capital e nas cidades com mais de 200 mil habitantes que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental.
- b) Que não possuam vínculos formais de trabalho.
- c) Estrutura-se, de forma singular, com base numa metodologia de trabalho voltada para viabilizar a elevação da escolaridade, estimular a busca de qualificação profissional e de fortalecer o senso de cidadania, inclusive despertando-se para tomar consciência sobre os problemas da sua comunidade, contribuindo no planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público.
- d) A estruturação do curso proporciona formação integral com carga horária de 1600 horas (1 200 horas presenciais e 400 horas não-presenciais) desenvolvidas em 12 meses consecutivos, busca viabilizar formação integral, numa perspectiva para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, destacando-se além das disciplinas do ensino fundamental, aulas de inglês, de informática, aprendizado de uma profissão e atividades sociais e comunitárias de forma integrada.
- e) A concepção do Programa também viabiliza uma forma de incentivo financeiro para os alunos, garantindo o recebimento de um auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, desde que tenha 75% de frequência nas aulas e cumpra com as atividades programadas.

³ Ver o documento original Projeto do Programa ProJovem, disponível no site www.projovem.gov.br

Observa-se que o primeiro propósito do Programa trabalha numa perspectiva que tem uma dimensão essencialmente educativa, volta-se para resgatar milhares de brasileiros que por uma série de razões abandonaram o ambiente escolar e não conseguiram concluir o ensino fundamental⁴. Demonstrar o interesse em concluir esta etapa da vida escolar já se constitui numa grande vitória. Complementarmente, acredita-se que esta retomada na medida em que se concretiza num ambiente mais estimulador e acolhedor, pois além de trabalhar as disciplinas tradicionais numa perspectiva mais atual, depara-se com professores preparados especificamente para esta missão e vivenciam também uma série de outras experiências que têm uma indicação muito positiva em termos da inserção no mundo do trabalho e de retomar o sentido da cidadania.

Neste sentido, percebe-se que o primeiro efeito do programa a ser provocado nos alunos diz respeito à melhoria da autoestima. Supõe-se, conseqüentemente como fruto desta mudança de perspectivas, que uma série de outros desdobramentos ocorrerão, viabilizando assim que outras iniciativas exerçam um efeito bastante positivo, quer em termos das possibilidades da sua empregabilidade, como assalariado ou não, inclusive aventando-se a possibilidade de implantar o seu próprio negócio, o desejo de dar continuidade aos seus estudos, o envolvimento com os problemas da comunidade, despertando o sentido da participação e da cidadania, etc.

Concretamente, tem-se então como principal objetivo, a ser perseguido em decorrência das ações do Programa, avaliar quais são os efeitos econômicos e sociais provocados junto aos jovens concluintes, em termos da sua inserção no mundo do trabalho, quer seja como assalariado ou como trabalhador por conta própria ou mesmo como empreendedor de um pequeno negócio.

Contudo, sabe-se o quanto é difícil o acesso ao mercado de trabalho por parte de pessoas de baixa escolaridade. A literatura sobre a

⁴ No esboço do referencial deste Projeto, aprofunda-se a discussão sobre os fatores determinantes da evasão escolar no país, e discute-se, inclusive, até que ponto a questão econômica e a pobreza das famílias exercem papel decisivo neste processo, tomando como referência as ideias da levantadas pela Prof^a. Madeira.

questão do emprego e a juventude sinaliza, em geral, a combinação de uma baixa remuneração e empregos precários, quando não a perspectiva de desemprego, subemprego e mesmo a marginalidade. (BRAGA; RODARTE, 2005) Em geral, a tendência visualizada para jovens que não conseguem concluir o ensino médio é o de buscar a sobrevivência trabalhando na informalidade, numa atividade doméstica, ou exercendo outras atividades que exigem um mínimo de escolaridade.

SOBRE A PROBLEMÁTICA DOS JOVENS E OS DESAFIOS DA INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

No delineamento deste referencial, buscou-se fundamentar a discussão sobre a problemática do jovem e a questão da exclusão social no Brasil, trabalhando as várias possibilidades, principalmente de que forma a educação e a atividade econômica podem conjuntamente viabilizar a constituição de políticas que atuem efetivamente neste cenário. Caracterizada esta situação, analisa-se a concepção e estruturação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, implementado pelo governo federal e suas possibilidades, no sentido de se constituir numa alternativa real que combata o problema da exclusão social da juventude, especificamente o público do Programa. Complementarmente, avança na discussão sobre os prováveis efeitos do Programa e ressalta-se alguns aspectos sobre a questão da avaliação como instrumento da sociedade civil, no sentido de poder medir efetivamente os resultados da ação pública. Conclui-se com algumas considerações sobre as possibilidades de instituir um modelo de avaliação para dimensionar os resultados econômico-sociais do programa.

A problemática do jovem e sua dimensão multidisciplinar.

A discussão sobre a questão do jovem no Brasil deve ser visualizada numa dimensão multidisciplinar, estabelecida em um contexto que articula, de forma simultânea, os problemas da escola, pobreza e trabalho, ver a interessante discussão conduzida por Madeira (1993, 1998).

Um dos pontos cruciais, que devem ter angustiado os formuladores da política, diz respeito ao grande desafio que é o de tentar entender, por que razão a questão do fracasso escolar se coloca numa dimensão tão marcante no país.

A Prof.^a Felícia Madeira, uma das estudiosas desta temática, num artigo preparado para a discussão num evento sobre a juventude realizado em 1998, já sinalizava sobre as possibilidades que se defrontam os estudiosos desta questão.

De fato as tentativas de entender o porquê do “fracasso escolar” cobrem um vasto rol de abordagens teórico-metodológicas, que afinal acabam por restringir-se a um estreito conjunto de causas explicativas. Assim, até há bem pouco tempo, atribuía-se – quase que com exclusividade - o “fracasso escolar” a dois fatores: ora à família, ora a diferentes perversidades do nosso sistema sóciopolítico, mas raramente ao que estava acontecendo no interior da organização escolar. (MADEIRA, 1998, p. 446)

Colocada a questão nestes termos, o problema do fracasso escolar, sinalizado com base na evasão e repetência dos alunos, estaria associado fundamentalmente a um perfil de alunos oriundos de escolas públicas, pertencentes a famílias de baixa renda, com limitado capital cultural, que pouco valorizavam a educação escolar, em que as exigências de sobrevivência impunham um ingresso precoce dos filhos no mercado de trabalho. Restringir a questão entre estes dois limites, como uma visão limitada das famílias e/ou em função do nível de pobreza, tinha como principal consequência o de isentar o sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre este problema.

Um aspecto comum a estas duas linhas interpretativas é a ausência total de referência aos problemas internos ao sistema educacional e ao papel que ele eventualmente poderia desempenhar para o entendimento do péssimo desempenho do nosso sistema escolar.

Em outros termos, nestas explicações, surpreendentemente, o sistema escolar é totalmente inocentado da sua efetiva ou potencial responsabilidade na geração, solução ou minimização do problema das deficiências educacionais. (MADEIRA, 1998, p. 447)

Estas considerações apresentadas levam-nos a pensar na possibilidade de que o problema do fracasso escolar não pode ser creditado exclusivamente às famílias e/ou ao atrativo financeiro surgido com a possibilidade de conseguir uma atividade remunerada na adolescência. Hoje, diferentes autores, Ribeiro (1993), Madeira (1993, 1998), Barros (1996), já creditam que boa parte dos fatores determinantes da exclusão progressiva dos alunos da escola pública tem que ser buscada no próprio ambiente escolar, identificando-se em particular os problemas relacionados com a má qualificação, descompromisso e baixa autoestima dos docentes, com os efeitos negativos da repetência contínua, pouca atratividade gerada pelo ambiente escolar, etc.

Talvez o mito mais importante que caiu por terra no final dos anos 80, seja o da evasão precoce. O aluno médio permanece na escola fundamental durante oito anos e meio, mas somente avança até a 4ª série. Assim a esmagadora maioria dos alunos que se encontram com uma enorme defasagem idade/série não entrou tardiamente no sistema escolar por falta de escola ou necessidade de trabalho, como sempre se considerou. A defasagem é gerada internamente, no próprio sistema educativo, incluindo um número significativo de casos de estudantes que abandonam temporariamente a escola por sugestão dos professores (repetência branca). (MADEIRA, 1998, p. 449)

Neste sentido, a discussão sobre a questão do jovem no Brasil pode ser visualizada numa dimensão multidisciplinar, estabelecida em um contexto que articula de forma simultânea os problemas da escola, origem social, pobreza e trabalho, conforme assinala de forma bastante objetiva Madeira.

Geralmente, os jovens, independente da origem social e condições econômica da família, na medida em que avançam na adolescência, começam a se defrontar com uma série de necessidades naturais, indicadas pela cultura e ambiente de sociabilidade, de poder curtir a vida, adquirir objetos de consumo, frequentar ambientes, ter condições de definir seu lazer, etc.

No caso dos jovens oriundos de famílias pobres, renda familiar abaixo de três salários mínimos, esta situação tende a ter um complicador que, de certa forma, vai por em confronto o ambiente da escola e as possibilidades de obter algum rendimento, principalmente quando não mais visualizam possibilidades de progresso na escola, e vivenciam um intenso desânimo no ambiente escolar.

Apesar das famílias em geral tenderem a valorizar a manutenção do filho na escola, na expectativa de que o aumento da escolaridade possa se reverter no futuro num rendimento maior, em geral os jovens tendem a levantar uma série de queixas com relação ao ambiente da escola, ao crescente desinteresse, à incapacidade de não conseguir dar conta das atividades escolares, criando assim as condições para o abandono em definitivo.

Por outro lado, sabemos que o acesso dos jovens ao mercado de trabalho é algo bastante precário e que exerce um efeito bastante limitador em termos do desenvolvimento pessoal, principalmente quando se trata de jovens de baixa escolaridade.

Nas regiões metropolitanas, embora se identifiquem acentuadas disparidades regionais, diferenças entre as características estruturais, grau de complexidades e padrões de urbanização diferenciados em todas, geralmente, reforçam o mesmo aspecto geral da problemática do jovem no Brasil, no que diz respeito aos problemas de acesso ao mundo do trabalho e no atendimento das necessidades básicas em termos de lazer, cultura, esportes, etc. No caso da violência, por exemplo, dados de 2004, as regiões metropolitanas concentravam aproximadamente 30,8% da população do país, enquanto que 55,2% dos homicídios registrados entre os jovens concentravam-se nessas regiões.

Em relação à taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho nas regiões metropolitanas observa-se que, de modo geral, há grandes dificuldades de ingresso deste no mercado de trabalho, sendo um ponto crítico disseminado entre todas as regiões. Os dados da PED para o ano de 2004 mostram que do total dos os jovens dispostos a inserir-se no mercado de trabalho, 42,8% encontravam-se desempregados na RMS.

A oferta de empregos e as possibilidades para outras formas de ocupação que não as assalariadas são insuficientes para absorver os jovens, a despeito da pressão sobre o mercado de trabalho. As condições da demanda agregada têm efeito importante ao condicionar a geração de emprego, penalizando todos os trabalhadores, mas principalmente os jovens, que diante da escassez de oportunidades de emprego, entram em desvantagem na disputa por um posto de trabalho em um mercado cada vez mais exigente. (BRAGA; RODARTE, 2005, p. 6)

Este cenário em que se colocam os jovens sem perspectivas na escola e enfrentando sérias dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, constitui-se assim num ambiente bastante promissor para enveredar pelo terreno da ilegalidade.

Resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação SEADE, em São Paulo, Capital, Pesquisa de Emprego e Desemprego/PED, em 1997, identificaram junto à população de 15 a 24 anos as razões por que não frequentavam mais a escola, sendo indicados como os mais importantes:

- a) 24,4% desinteressaram-se pelos estudos;
- b) 24,0% afirmaram que era em função do trabalho;
- c) 19,4% assinalaram a falta de recursos para custear os estudos;
- d) 14,2% tinham que cuidar de afazeres domésticos;

- e) 10,2% indicaram a falta de vagas ou de escolas;
- f) 7,7% outras possibilidades.

Observando os dados levantados pela pesquisa do IBGE (2007) – *Síntese de Indicadores sociais*, no que diz respeito à população na faixa etária de 18 a 24 anos, na Bahia e Região Metropolitana e sua distribuição em relação aos níveis de ensino, pode-se perceber algumas dimensões desta problemática em nível local, conforme Tabela 1.

Considerando a relação entre a população estudantil e a população total, nesta faixa etária, nota-se que boa parte dos componentes já está de muito afastada do ambiente escolar, na medida em que se identifica que apenas 35,2% no Estado e 39,7% na Região Metropolitana são identificados como estudantes. Por outro lado, observando a distribuição dos estudantes no que diz respeito aos níveis de ensino, apesar das mudanças que aconteceram nos últimos dez anos em termos da composição, ainda assim percebe-se que há um contingente expressivo de jovens desta faixa etária frequentando o ensino do básico. Estes parâmetros dão uma ideia sobre o potencial de público que pode ser trabalhado pelo Programa no Estado.

Na caracterização da problemática que possibilitou a estruturação do Programa, situação dos jovens com idade entre 18 a 24 anos, residentes nas regiões metropolitanas, que tenham terminado a 4ª série e que não concluíram o ensino fundamental, alguns pontos devem ter angustiado bastante os formuladores da política. Um desses pontos já discutidos trata da questão do fracasso escolar e de que forma este evento afeta milhares de jovens, inclusive tornando sombrio o horizonte de vida, na medida em que a baixa escolaridade constitui-se num grande empecilho para conseguir acesso de forma competitiva ao mercado de trabalho.

Um outro ponto tenta viabilizar ligações entre o mundo do trabalho e o ambiente escolar, recuperando este sentido de uma forma mais contemporânea e consequente. Acredita-se, também, que nesta vertente os formuladores da política tiveram que trabalhar de forma

bastante criativa, para encontrar alternativas viáveis de estruturação do programa.

Neste sentido, a grande questão que se coloca é, quais são as possibilidades reais de que os concluintes do Programa, ao serem credenciados após 12 meses de curso, demonstrem condições competitivas para obter uma inserção no mercado de trabalho ou mesmo o de conseguir condições para desenvolverem atividades por conta própria ou implantarem um pequeno negócio.

O principal veículo indicador da articulação entre o Programa e a atividade produtiva está sinalizado tanto pelo conteúdo de algumas disciplinas que pretende resgatar um conhecimento de natureza mais prático, como também por um conjunto de atividades que irão viabilizar a estruturação do Plano de Orientação Profissional/POP. Neste Plano, trabalha-se com alguns arcos de formação sendo de responsabilidade da prefeitura definir quais são as áreas prioritárias a serem estimuladas. No caso de Salvador, as áreas privilegiadas foram: Construção civil, turismo, serviços pessoais e alimentação.

Considerações gerais sobre a proposta de avaliação do Projovem e das possibilidades para dimensionar os efeitos econômicos e sociais do Programa.

Apesar das barreiras identificadas de acesso ao mercado de trabalho há, contudo, uma série de outras questões a serem consideradas com relação a este Programa e ao seu público, ver, inclusive, os resultados da pesquisa preliminar realizada no Rio com concluintes (COSTA, M., 2007), que sinalizam perspectivas muito positivas.

As razões identificadas para se acreditar nestas possibilidades estão fundamentadas no fato de que a participação dos alunos no curso oferecido pelo Programa, em função do conteúdo e da metodologia adotada, inclusive, a qualificação docente, dada a sua singularidade, possibilita ao término dos 12 meses, desencadear nos jovens concluintes, uma série de expectativas positivas relacionadas com a autoestima e o horizonte profissional, que têm como principal efeito aumentar a “empregabilidade”, reorientando-se em termos da inserção no mundo do trabalho, quer seja pela possibilidade de conseguir um emprego as-

salariado, ou conseguir engajar-se numa atividade econômica como trabalhador por conta própria e/ou mesmo iniciar-se como empreendedor implantando um pequeno negócio.

Avaliar estes resultados e estabelecer uma dimensão econômica social será possível na medida em que se estruture um modelo de avaliação voltado para monitorar a evolução dos concluintes no decorrer dos próximos três anos após a formatura, identificando as formas de acesso a concretização da “empregabilidade” e identificando de que forma o Programa contribuiu efetivamente neste sentido.

Além do mais, esta pesquisa também irá monitorar a evolução de inscritos no curso, que não tenham sido selecionados, utilizando este conjunto como amostra de controle, para indicar concretamente como evoluem em termos da empregabilidade, pessoas com as mesmas características do público alvo do Programa, mas que não tiveram a oportunidade de participar do mesmo.

Quanto à proposta do modelo de avaliação, inicialmente diz respeito às possibilidades de poder avaliar os resultados econômico-sociais do Programa. Dadas às características do ProJovem, sua metodologia e concepção, na medida em que os resultados esperados concretizem-se, quanti-qualificados através do modelo de avaliação proposto, tem-se então as condições que justifiquem a sua ampliação, contribuindo assim para reduzir as dimensões da exclusão social no país. Contudo, é preciso pensar nas condições metodológicas de estruturação do modelo de avaliação, neste sentido, (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), apresenta um panorama bastante especificado para poder discutir sobre estas possibilidades.

Quando se está tentando avaliar algum tipo de programa, a questão central perseguida é a de verificar, em linhas gerais, se os objetivos propostos foram alcançados e/ou se as condições de implementação foram concretizadas. Contudo, nem sempre os condicionantes do processo costumam ser mantidos, conforme tenham sido idealizados. Em geral, os programas quando são concebidos, até que preveem formalmente uma etapa de avaliação, mas os gestores sempre terminam esquecendo de indicar como ela será feita, não identificam que tipo de

informações serão utilizadas, como serão estruturadas, quando serão obtidas, etc., o que termina inviabilizando o desenho do processo avaliativo. Tal circunstancia é reforçada, principalmente, dada a impossibilidade de se ter disponível as informações e dados necessários que possibilitem não só identificar as relações de causalidade entre as variáveis articuladas, como também quantificar quais foram as efetivas transformações ocorridas.

Por outro lado, mesmo que os objetivos tenham sido concretizados na sua totalidade, visualizado-os através de medições qualitativas e quantitativas os seus resultados, nem sempre pode-se creditar os seus efeitos, única e exclusivamente ao seu agente original. Às vezes, num mesmo ambiente, tem-se “n” variáveis e instituições atuando simultaneamente sob o mesmo objeto, que se torna difícil identificar qual foi a efetiva contribuição de cada agente/instituição. Neste sentido, é importante estruturar uma unidade de controle que possibilite dimensionar os efeitos líquidos do programa. Por isso, é fundamental que seja possível pensar um modelo que viabilize identificar claramente quais foram os fatores determinantes das transformações, suas causas, como forma de poder caracterizar quem foi/foram os agentes da mudança.

Pensar num modelo de avaliação, sempre se pressupõe também a existência de um lapso temporal, no qual se define o período de tempo a ser considerado para medir os resultados, isto é, o momento zero (t_0) e os momentos t_i . Para que o modelo seja útil, é necessário que os dados e informações a serem levantados nos diferentes momentos, além dos requisitos de qualidade, precisam ser também possíveis de comparabilidade.

Por fim, deve-se salientar que mesmo na possibilidade de que os resultados obtidos não tenham alcançado o patamar previsto, é válido buscar identificar quais foram os fatores que contribuíram para um desempenho aquém do previsto. Em determinados casos, as variáveis intervenientes que provocaram tal resultado, podem não ter sido previstas originariamente, o que cria a possibilidade de se promover ajustes na concepção e metodologia do programa, de forma a criar as condições para que ele seja reimplantado, e que atue de forma mais eficaz.

Indiscutivelmente, cresce no âmbito da sociedade brasileira o interesse em monitorar a ação do Estado, tanto no que diz respeito à arrecadação de recursos como também sua aplicação. Neste sentido, criar as condições para poder avaliar a efetividade de programas governamentais, divulgando os seus resultados para conhecimento da sociedade, constitui-se numa alternativa muito positiva e deve sempre ser viabilizada.

CONCLUINDO

Há uma suposição evidenciada, em função de algumas pesquisas já realizadas, de que os resultados do programa são positivos, principalmente quando se observa os efeitos no segmento educacional.

Neste sentido, tratando-se de um Programa em que a efetividade dos seus resultados são perfeitamente mensuráveis, tal possibilidade cria as condições para sua disseminação pelo território nacional. Além do mais, outros resultados apresentados pelo Programa indicam a geração de um novo perfil docente no país, que podem vir a subsidiar uma série de discussões sobre a melhoria na qualidade do ensino. Também se acredita que os alunos que vivem esta experiência, em função das suas especificidades e metodologia adotada, quando concluem o curso, partem para o mundo do trabalho ou para uma vivência de novas aprendizagens, apresentando qualidades que serão decisivas no sentido de diferenciá-los profissionalmente.

Essas qualidades desenvolvidas com base na jornada experimentada no Programa, em função de conteúdos e metodologias de ensino diferenciadas, vão possibilitar que este profissional torne-se mais apto a enfrentar novos desafios, aprenda a buscar informações, trilhe novos caminhos e assuma efetivamente sua condição de cidadão.

Nosso desafio agora é o de conseguir quantificar e qualificar qual é a magnitude desses resultados, nas suas diferentes vertentes, educacional, comunitária e no trabalho, identificando como cada uma dessas vertentes contribuem neste processo e de que forma esta experiência marca e redefine os alunos do Programa.

Considerando as possibilidades da primeira investida avaliatória a ser realizada em Salvador, tendo como objetivo mensurar os resultados do Programa, as expectativas é a de que ao concluirmos a pesquisa, comprove-se sua viabilidade, justificando-se assim sua disseminação e que indiquem efetivamente como o ProJovem tem contribuído para resgatar os jovens da situação de exclusão, ajudando-os em termos da formação profissional, facilitando a inserção no mundo do trabalho. Por fim, um outro aspecto de caráter mais político diz respeito à possibilidade de podermos demonstrar que as decisões tomadas em termos do desenvolvimento do Programa, sua implementação e ampliação, realmente justificam os recursos que são alocados e, nesse sentido, merece ser expandido para o resto do país.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. *Investimentos em educação e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. 14 p. (Texto para discussão, n. 525)
- _____. *Os determinantes da desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1996. v. 2, p. 421-473.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa Época; v. 75)
- BRAGA, Thaiz Silveira; RODARTE, Marcos Sampaio. A inserção ocupacional e o desemprego dos jovens: o caso das regiões metropolitanas de Salvador e Belo Horizonte. *Ensaio FEE*, v. 26, n. 2, p. 877-903, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. *Projeto do Programa ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*. Brasília, DF:, 2005.

- CANO, Ignácio. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- CACCIAMALI, M. C.; BRAGA, Thais. A armadilha social destinada aos jovens: mercado de trabalho insuficiente, oferta educacional restrita e de baixa qualidade e ações públicas incipientes. In: CACCIAMALI, M.C. CHAHAD, J. P. Z. (Org.). *Mercado de trabalho no Brasil: novas práticas trabalhistas, negociações coletivas e direitos fundamentais do trabalho*. São Paulo: LTR, 2003. p. 469-500.
- COELHO, Lielson. *Mortalidade das micro e pequenas empresas de Salvador: fatores determinantes do sucesso e do insucesso empresarial*. Salvador: Ed. SEBRAE, 2002. 64 p.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.
- COSTA, Márcio da. Projovem: notas sobre uma política nacional para jovens de baixa escolaridade. [2007]. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero3/artigos/projovem.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2007*. Rio de Janeiro, 2007. (Estudos e Pesquisa. Informação demográfica e sócio econômica, n. 21)
- LIMA, Fabiano de Souza. *Educação, trabalho e violência: percepções, expectativas e sonhos dos jovens*. Trabalho apresentado no XIIIº Encontro da ABEP, Ouro Preto, nov./2002.
- LORDÊLO, Jose Albertino Carvalho. *Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos e não ingressantes de um programa de inclusão de jovens*. Salvador: Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE-UFBa, 2007. Projeto apresentado ao PROEJA/CAPES.
- MADEIRA, Felícia Reicher. Pobreza, escola e trabalho; convicções virtuosas, conexões viciosas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, v. 7, n. 1, p. 70-83, jan./mar. 1993.

MADEIRA, Felícia Reicher. Recado dos jovens: mais qualificação. In: JOVENS acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília, DF: UNFPA, 1998. v. 2. p. 427-498.

POCHMANN, Márcio. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998. 104 p. (ABET. Mercado de Trabalho, 6)

RIBEIRO, Sergio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.

SACHS, Ignacy. Inclusão social pelo trabalho: desenvolvimento humano, trabalho decente e o futuro dos empreendedores de pequeno porte no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. 200 p.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no pensar, pesquisar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçai Magalhães. *Trabalho, pesquisa e produção de conhecimento: paradigmas para uma sociedade do conhecimento*. Salvador: [s.n.], 2006. Relatório preliminar da pesquisa.

VERHINE, Robert E. *Teorias sobre a relação educação e mercado de trabalho: uma análise avaliativa das perspectivas*. Salvador: [s.n.], 2004. Texto utilizado como base para o Curso Opções Estratégicas para a reforma Educacional.

_____ et al. Bahia: por uma escola pública de qualidade. In: AVENA, Armando (Org.). *Bahia: temas estratégicos: subsídios para a formulação de políticas públicas*. Salvador: SEPLAN, 2006. p. 347-405.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: EDUSP; Gente, 2004.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROJETO “ALTERNATIVAS ALIMENTARES E AGRICULTURA ORGÂNICA”

*Juçara Freire dos Santos
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

Desde 2004 vem sendo desenvolvido o projeto *Alternativas alimentares e agricultura orgânica*, realizado pela Concessionária Litoral Norte e o Instituto Invepar. O projeto atua na área de desenvolvimento socioambiental, em atendimento à demanda apresentada por famílias em situação de vulnerabilidade social identificadas por lideranças comunitárias das entidades representativas, localizadas no entorno da rodovia BA – 099 (Estrada do Coco – Linha Verde).

O projeto tem como objetivo proporcionar às famílias participantes, localizadas no entorno da BA-099, por meio da capacitação em alternativas alimentares e agricultura orgânica, potencialidades para o enfrentamento das precárias condições de subsistência e o desenvolvimento do protagonismo, auxiliar na construção da autonomia, participação criativa e solidária na solução de problemas da comunidade, na vida social, despertando consciência ambiental.

Em suas rotinas produtivas decorrem problemas de ordem cultural, econômica, social, relacionadas à otimização de recursos, socialização de conhecimentos e geração de uma cultura produtiva, e uma das exigências atuais do projeto é a construção de procedimentos avaliativos para novas decisões, a busca de comprovação dos impactos gerados para a subsistência das famílias participantes, bem como do protagonismo desencadeado nas comunidades a partir dessa experiência na construção de sua organização e autonomia, considerando que ganhou uma

maturidade no seio da comunidade, e que recebeu também o reconhecimento de instituições do Estado¹.

O desafio é contribuir para o desenvolvimento de procedimentos técnicos de acompanhamento de projetos, buscando assim a cultura de avaliação constante e sistemática oferecendo meios para empreender a resposta à seguinte questão: Quais os impactos gerados ou decorrentes da realização do projeto *Alternativa Alimentar e Agricultura Orgânica* com famílias em situação de vulnerabilidade social, localizadas no entorno da Rodovia BA-099, nos municípios de Camaçari e Mata de São João, durante o período de 2004 a 2007?

AVALIAR POR QUÊ?

Os resultados de uma avaliação podem promover intercâmbio, vencendo a lógica da fragmentação, numa construção de rede, no propósito de transformar a avaliação em algo mais do que o conhecimento, em uma visão de futuro, em inteligência, em possibilidade de desenvolvimento para estimular e/ou influenciar políticas públicas.

A importância da avaliação vem sendo reconhecida através dos tempos. Muitos conceitos de avaliação têm sido formulados, e entre tantos escolhemos a seguinte definição: identificar e obter dados confiáveis, suficientes informações para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa ou de um conjunto de atividades específicas, com o propósito de produzir resultados concretos, que comprovem a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de forma a servir de base à tomada de decisões racional e inteligente entre os cursos da ação, ou ainda solucionar problemas e promover conhecimento e compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados.

¹ Em 2005, a Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado da Bahia concedeu Menção Honrosa do Prêmio Bahia Ambiental-2005 à CLN pela realização do projeto, como iniciativa que contribui para a melhoria da qualidade de vida. Também em 2005, a Federação das Indústrias do Estado da Bahia (FIEB) concedeu à CLN, pela realização do projeto, o Prêmio FIEB/Desempenho Ambiental, na modalidade Educação Ambiental, em reconhecimento pelo seu trabalho em prol do desenvolvimento sustentável e da preservação do meio ambiente.

A escolha de José Dias Sobrinho (2003), cuja literatura trata da sinergia entre educação e avaliação, propósito que deve ser educativo e não de controle para melhor fluir a construção de uma educação democrática e cidadã, tem uma sintonia com o objetivo do projeto de estimular o desenvolvimento do protagonismo, que espera dos atores participantes do projeto a saída do “imobilismo”, para uma compreensão de sua realidade, numa participação construtiva envolvendo-se com as questões sociais de sua comunidade, atuando no local, e contribuindo para assegurar os seus direitos.

Na avaliação educativa, a problemática humana não se restringe a respostas formatadas, mas à abertura de afirmação das subjetividades, numa perspectiva do sentir dos sujeitos. A possibilidade de cada ator ser visto enquanto ser de potencial valor, a somar com os demais de sua comunidade. A avaliação entendida como universo de significações abertas, adquirindo força e se expandindo por meio de processos de interatividade ou de comunicação intersubjetiva e construção coletiva. O sentido da afirmativa para a realidade pesquisada, no objetivo do projeto, que enfatiza a participação criativa e solidária, na solução de problemas da comunidade, na vida social.

A contribuição de Ardoino ao estudo investigativo, através da subjetividade que se procura resgatar a partir da singularidade dos sujeitos, é condição para re-pensar, a concepção de sociedades complexas e conceitos como o de qualidade de vida, de identidade social, cidadania, educação, formação, espaço educativo, dentre outros. Como afirma o autor citado, “[...] a multireferencialidade constitui o apelo deliberativo através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade”. (ARDOINO, 1998, p. 41)

Savedra (2002) afirma que em um projeto de avaliação de impacto, a prioridade é dar respostas a algumas perguntas tais como:

- a) O projeto está realizando seus objetivos?
- b) Como está sendo administrado o projeto?

- c) O projeto está fazendo o que pretende fazer?
- d) Como ele foi capaz ou por que não foi capaz de atingir os seus objetivos?
- e) Que diferença faz o projeto?

A constatação dos impactos gerados refere-se à permanência ou sustentabilidade no tempo das transformações decorrentes das ações implementadas, ou seja, à sua efetividade. O impacto será medido pelas melhorias ocorridas na qualidade de vida e bem-estar dos públicos-alvo ou beneficiários diretos ou indiretos, a médio e longo prazo, decorrentes dos resultados obtidos no conjunto de ações desenvolvidas, analisar a eficiência em vista dos resultados esperados, ou ainda a eficácia do projeto, a estimativa do impacto dessas ações sobre o problema de base.

Os conceitos de responsabilidade social empresarial, atualmente aderidos por algumas empresas, que apresentam uma nova forma de gestão como mudanças de visão sobre as relações com a sociedade e o meio ambiente, buscam o equilíbrio entre os pilares econômico, social e ambiental, transformando os impactos do negócio em investimentos que apoiam e beneficiam iniciativas comunitárias, gerando ativos relacionais decorrentes de intervenção na realidade do seu entorno, exigindo aprofundamento da gestão social, no compromisso com as causas e com os resultados.

O processo de avaliação dos projetos, consubstancia a gestão, internalizando o aprendizado, oferecendo subsídios à forma como os recursos estão sendo geridos e aplicados. Um resultado avaliativo que apresente efetividade, eficácia, pode ser elemento inspirador de alianças, parcerias, articulação, influenciar políticas na busca da transformação social.

Avaliou-se o impacto do projeto junto às famílias participantes, as entidades parceiras e as comunidades onde estão inseridas e que foram afetadas pelo mesmo, procurando estabelecer relação entre as ações do projeto e os comportamentos, atitudes ou ações dos indivíduos.

os que foram beneficiados. O impacto das transformações resultantes das ações implementadas foram avaliadas conforme permanência ou sustentabilidade no tempo e medido pelas melhorias ocorridas na qualidade de vida e bem-estar dos públicos-alvo ou beneficiários diretos ou indiretos, a médio e longo prazos.

METODOLOGIA

O campo empírico de estudo, elemento territorial de pesquisa é o projeto *Alternativa Alimentar e Agricultura Orgânica*, realizado com famílias em situação de vulnerabilidade social, iniciativa da Concessionária Litoral Norte (CLN) e o Instituto Invepar.

A pesquisa foi direcionada para atores diretos – beneficiários, instrutores e representantes de entidades parceiras locais, – e indiretos – técnicos, gestores, lideranças de instituições, que têm alguma compatibilidade com os interesses do projeto, localizadas em áreas onde ocorreu a execução.

A realidade social investigada exigiu uma variedade de instrumentos para o estudo adequado ao problema de pesquisa e às questões propostas, pois

[...] nenhum método, ou abordagem, isolado é sempre apropriado. Quando medidas múltiplas são usadas, requerem uma combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, melhorando nossa capacidade de julgar o valor do objeto de avaliação. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 470)

Como afirma Cronbach (1982, p. 1-2), as “[...] avaliações não devem ser postas num único molde (científico). Podem-se propor muitas abordagens eficientes a toda avaliação, mas não abordagens perfeitas”. Assim, para uma melhor mensuração dos resultados, as abordagens qualitativas e quantitativas foram combinadas.

Os atores sociais, fontes de informação para a pesquisa foram: participantes (beneficiários), instrutores, parceiros (lideranças comunitárias); membros do Fórum Sustentável da Costa dos Coqueiros; gestores das APAs (Área de Proteção Ambiental das Unidades de Conservação: Rios Joanes/Ipitanga e Rio Capivara e Lagoas de Guarajuba, em cujas áreas de abrangência foi desenvolvido o projeto; representantes de Unidade de Saúde municipal, representante da Pastoral da Criança (orla) de Camaçari.

A seleção da amostra foi feita de forma ocasional a partir da população de referência para o estudo.

Foi determinada para a pesquisa quantitativa (entrevista estruturada), a amostra de 2,5% do universo de 1840 beneficiários que integraram os 64 grupos atendidos pelo Projeto, no período de 2004 a 2007, distribuídos entre os dois municípios, Camaçari e Mata de São João; ou seja, 46 pessoas, população de referência para a pesquisa, entre participantes beneficiários, lideranças representantes das entidades comunitárias parceiras e instrutores.

Foi utilizada na investigação qualitativa (entrevista semiestruturada) e (grupo focal) a apreciação de grupo externo ao projeto, que exerce atuação em área de abrangência onde se deu a execução do mesmo e que em suas competências e natureza de serviço identificam-se na condição de contribuir no processo. Referem-se à participantes de unidade de saúde municipal, dos conselhos gestores das unidades de conservação e da coordenação local da Pastoral da Criança. Os instrumentos de coleta, formulário (questionário) e roteiro das entrevistas estruturadas e semiestruturadas e grupo focal foram organizados buscando integrá-los ao plano de avaliação como um todo.

Foi realizada aplicação simultânea nas entrevistas estruturadas com os participantes beneficiários e representantes das entidades parceiras locais, que vivenciaram a experiência do projeto com visitas in loco às unidades habitacionais e entidades comunitárias, inclusive tendo muitos dos representantes de entidades, também como participantes beneficiários.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas com os atores externos, realizadas mediante visitas às organizações, para a coleta de dados para a análise dos resultados obtidos com o projeto.

O grupo focal aconteceu em três momentos diferentes, realizado com a participação de integrantes do Fórum Sustentável da Costa dos Coqueiros.

Foi realizada pesquisa documental do projeto *Alternativas Alimentares e Agricultura Orgânica*, a saber: projeto original, ficha de avaliação dos beneficiários e relatórios, artigos de jornais, edições do balanço social 2005, 2006 e 2007.

O resultado dos dados colhidos nas entrevistas estruturadas realizadas no período de julho a outubro de 2008, com participantes beneficiários e lideranças comunitárias locais parceiras, decorreu de respostas às perguntas que, inicialmente, teve o objetivo de identificar o perfil do entrevistado quanto ao sexo, faixa etária, localização de moradia, disponibilidade de equipamento de telefonia e condição de participação do entrevistado. Em seguida, a avaliação propriamente dita, respondendo às questões de aproveitamento dos conteúdos na vida prática, quem na família o projeto mais beneficiou, se houve contribuição para a melhoria da condição alimentar, a repercussão na sobrevivência da família, a diferença que o projeto faz e/ou como estariam caso não tivesse existido, mudanças transcorridas na comunidade decorrentes da iniciativa, contribuição para a questão ambiental, absorção do conteúdo de agricultura orgânica como prática sustentável nas localidades, condição de disseminar o ensinamento adquirido e se gerou alternativa de renda.

RESULTADOS

A pesquisa investigativa respondeu as perguntas:

O projeto está realizando seus objetivos?

Como está sendo administrado o projeto?

O projeto está fazendo o que pretende fazer?

Como ele foi capaz ou por que não foi capaz de atingir os seus objetivos?

Que diferença faz o projeto?

Nas respostas foram apontados os efeitos que podem ser atribuídos ao projeto, ou mesmo o resultado de uma comparação entre aquilo que ocorreu após a implementação do projeto e o que teria acontecido se o projeto não tivesse sido implementado. O propósito foi medir a efetividade e eficácia das ações conforme o que foi apontado na visão dos atores.

DADOS QUANTITATIVOS

ENTREVISTAS ESTRUTURADAS

Foram 93,5% do sexo feminino e 6,5% do sexo masculino. Conforme a faixa etária, 50% estão na faixa de 21 a 40 anos, 41,3% de 41 a 60 anos, 6,5% superior a 60 anos e 2,2% inferior a 20 anos.

Foi identificado que 80,4% da população entrevistada dispõem de linhas telefônicas, contra 19,6 % que não dispõem. Quanto ao tipo de telefonia, verificou-se que 54,1% são aparelhos móveis e 46% são fixos.

Dos entrevistados, 82,6% foram participantes beneficiários e 17,4% representantes de entidades parceiras locais.

Quanto ao aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos durante o processo da capacitação, e sua utilidade na realidade prática foram escolhidas as opções apresentadas 52,2% o aproveitamento integral de alimentos, 17,4% medicamentos caseiros e 6,5% agricultura orgânica, e ainda 23,9% aleatórios às opções, informaram que todos os conteúdos foram aproveitáveis na prática cotidiana.

Questionados sobre quem mais na família se beneficiou com o projeto, 45,7 % informaram ser as crianças e jovens; 32,6% relataram ser os adultos; 4,35% citaram os idosos e ainda 17,4 % sugeriram a opção que todos na família foram beneficiados.

Buscando avaliar a contribuição do projeto na condição alimentar da família, 67,4 % responderam que passaram a aproveitar mais os alimentos; 23,9% afirmaram que o alimento alternativo é mais econômico e é de fácil acesso e 8,7% responderam que o projeto não influenciou na condição alimentar da família.

Quando questionados sobre a repercussão do projeto na subsistência da família, 43,5% informaram que a família passou a entender mais sobre qualidade alimentar; 34,8 % afirmaram que os familiares apresentaram mais saúde; 21,7% responderam que os familiares passaram a utilizar alimentação de mais qualidade e de menor custo.

Ao investigar sobre em que condições estariam se não tivesse existido o projeto, 54,4% informaram que perderiam pela ausência do conhecimento que o projeto ofereceu; 26,1% referiram que teriam tido mais desperdício e mais despesa; 19,6 % responderam que teriam aumentado os problemas de saúde.

Interrogados sobre as mudanças ocorridas nas comunidades beneficiadas, resultantes do projeto, 50,0% informaram que as pessoas estão mais esclarecidas sobre educação alimentar e higiene; 34,8% responderam que as crianças passaram a ter mais saúde; 15,2% referiram que a alimentação passou a ser mais saudável e de mais qualidade. Cem por cento dos entrevistados afirmaram que o projeto contribuiu para um maior entendimento sobre cuidados com o meio ambiente.

Quanto ao que foi assimilado pela realização do projeto, 32,6 % responderam que adquiriram consciência ambiental; 28,3% passaram a dar destino certo ao lixo; 23,9% passaram a praticar a agricultura orgânica e 15,2% informaram ter assimilado como separar o resíduo.

Dos entrevistados, 71,7% afirmaram ter passado a cultivar horta em casa, contra 28,3% que não cultivam.

Do universo daqueles que aderiram ao cultivo da horta, questionados agora, 81,8% informaram que ainda o fazem, contra 18,2% que não estão cultivando. Também 80,4% da população entrevistada informaram que multiplicaram o ensinamento que receberam, enquanto que 19,6 % não o fizeram.

No que diz respeito à geração de renda, 71,7% dessa população informaram que o aprendizado não auxiliou a gerar renda, enquanto que para 28,3% o aprendizado contribuiu para alguma condição de geração de renda.

ANÁLISE INTERPRETATIVA

A coletânea de dados quantitativos e qualitativos resultantes da pesquisa investigativa forma um documental importante para a análise e constatação dos impactos gerados, que vêm oferecer uma visão da efetividade das ações implementadas.

DADOS QUANTITATIVOS

Uma breve caracterização dos beneficiários tem uma importância para avaliar o foco do público-alvo do projeto. Através dos dados foi observado que na amostragem também se manteve a predominância do sexo feminino, público que se apresenta com mais disponibilidade e motivação para compartilhar da experiência. Salvaguardada a participação masculina, com pouca expressão. Compreendido por certo preconceito em relação à atividade ter mais aderência às iniciativas domésticas como a preparação da alimentação familiar e mesmo a responsabilidade em suprir as necessidades alimentares, estando nos dias atuais cada vez mais assumida pela figura materna num incansável esforço pela subsistência da prole.

A amostra pesquisada mostrou predominância de população jovem entre 21 a 40 anos, com significativa expressão de participação da faixa etária imediatamente posterior de 41 a 60 anos. Importante ver o interesse dessa população em participar de iniciativas de caráter educativo com apelo de melhoria da qualidade de vida, e a satisfação por sentirem-se valorizadas, com elevação da autoestima, o que se pode deduzir da escassez de iniciativas públicas de atendimento a esse público.

Por tratar-se de pessoas em situação de visível vulnerabilidade social, foi surpreendente identificar o expressivo número de pessoas que dispõem de equipamento telefônico, ainda com maior número de aparelhos móveis que aparelhos fixos. O que caracteriza a importância dada ao acesso à comunicação, assimilado por todas as camadas sociais, muitas vezes com certo grau de prioridade em detrimento de elementos essenciais básicos como a garantia mínima necessária de gêneros alimentícios de qualidade na subsistência da família. Tomou-se por base aquisições mais simples como aparelhos de telefonia, mas certamente serão encontrados nos mesmos domicílios equipamentos de comunicação mais sofisticados como os eletrônicos TV, rádios, etc.

Optou-se, na investigação, por priorizar as entrevistas com participantes beneficiários do projeto, haja vista a relevância de se ouvir os beneficiários diretos. Os representantes das entidades representativas parceiras foram ouvidos em menor escala, mas nem por isso menos importante o peso de suas considerações sobre avaliação do projeto em questão.

A população pesquisada apresentou grau de satisfação maior entre os conteúdos desenvolvidos no projeto, no tocante ao aproveitamento integral de alimentos; na verdade, trata-se de informações de maior importância, por ser simples, inovador, de fácil comprovação, de preparo imediato e constatação de sabores, de baixo custo e riqueza nutricional.

A preparação de medicamentos caseiros, utilizando-se do aproveitamento da flora local, é de fácil acesso e reproduz saberes antigos conhecidos através de gerações, tem seu ponto alto na perpetuação do conhecimento popular, é um procedimento fitoterápico alternativo, que proporciona bem-estar sem agressão à saúde humana, apreciada por uma faixa significativa dos pesquisados, principalmente na utilização pelas crianças com sintomatologia de resfriados, tosse, febre e anemia.

Os conteúdos sobre agricultura orgânica têm seu valor como tecnologia limpa, sustentável, despertando interesse e preferências em uma parcela dos pesquisados, mas como a prática exige disposição de

área para seu desenvolvimento, conta com algumas limitações, nem todas as famílias dispõem de espaço adequado para tal, porém observa-se o esforço dessas em desenvolver a experiência em caixotes, pequenas áreas no fundo de quintal, onde passam a cultivar hortaliças e vegetais fitoterápicos.

Durante as entrevistas, percebeu-se que algumas pessoas acrescentaram à questão mais uma opção, respondendo que todos os conteúdos foram satisfatórios.

Bom destaque foi dado ao segmento de crianças e adolescentes quando se tratou de quem mais foi beneficiado pelo projeto, em se tratando da composição familiar. Foram ouvidos muitos depoimentos de mães que tiveram seus filhos com problemas de anemia e que hoje essa situação foi atenuada devido ao maior cuidado que passaram a ter com a alimentação da família. Destaque também para a população de adultos e, conseqüentemente, de idosos que convivem com os familiares. Foi observado que a partir do maior conhecimento sobre qualidade alimentar, resultou às famílias participantes mais qualidade de vida, quando afirmam que crianças melhoraram a situação de desnutrição, logo, houve elevação da condição de saúde, quando informam que a família passou a se alimentar melhor, utilizando-se de recursos de baixo custo e de fácil acesso. Ainda nesta questão, alguns entrevistados acrescentaram à pergunta mais uma opção, que todos na família se beneficiaram.

Uma parcela dos entrevistados responderam negativamente que o projeto não trouxe mudanças significativas. Foi notado em certos depoimentos, que alguns dos familiares tinham preconceito com relação ao aproveitamento de cascas, sementes e folhas e que nesses casos não se concretizava a preparação dos alimentos alternativos, porém era pontuado pelo participante a aquisição de compreensão por uma qualidade alimentar para a família.

Foi dito por uma entrevistada que não fazia as alternativas em sua casa por resistência dos familiares em aceitar a utilização do reaproveitamento, mas utilizava em seu trabalho como atividade doméstica, prontamente aceita pela empregadora.

Analisando a repercussão do projeto na subsistência das famílias participantes, foi respondido pelos entrevistados com maior ênfase sobre o aprendizado que a família adquiriu sobre qualidade alimentar, conseqüentemente percebem-se com mais saúde pela aquisição de alimentação de melhor qualidade e menor custo.

As opções coincidem com as respostas anteriores de maior ganho que é o desenvolver de uma consciência de melhor qualidade alimentar repercutindo numa melhor qualidade de vida, com menor ônus.

Questionados sobre a validade do projeto e o que mudaria sem a existência do mesmo, foi apontado com maior ênfase que perderiam pela ausência do conhecimento de que trata a experiência, geraria mais desperdício e mais despesa e ainda que seria aumentado os problemas de saúde. Nessas respostas, observa-se certa relevância na utilidade que o projeto imprime aos beneficiários diretos e indiretos e que de fato apresentou um diferencial nas rotinas daqueles que tiveram a oportunidade de participar da experiência.

Avaliando as mudanças sentidas decorrentes do projeto, foi citado o esclarecimento das pessoas sobre educação alimentar e higiene; as crianças passaram a ter mais saúde e finalmente alimentação saudável e de mais qualidade.

Nesses argumentos, mantêm-se os indicadores apontados desde o início da investigação. À medida que as pessoas passaram a adquirir mais esclarecimentos sobre a educação alimentar, repercutiu em suas vivências mais saúde decorrente dos resultados da aprendizagem.

Por unanimidade, os participantes disseram que o projeto contribuiu para uma maior compreensão sobre cuidados com o meio ambiente. Essa afirmativa faz jus à experiência que já se desenvolve, há quatro anos, nessa região de riquíssimos recursos ambientais, cuja opção por essa temática já desencadeou ações e projetos socioambientais, de estímulo a experiências sustentáveis que promovam consciência ambiental.

Questionados sobre o que assimilaram dessa temática, as respostas se referiram à maior consciência ambiental, destinação adequa-

da aos resíduos, utilização da prática de agricultura orgânica e separação do resíduo, o que demonstra certa familiaridade com essa questão.

Uma grande maioria dos entrevistados informou que passou a cultivar horta em casa após a participação no projeto. O aprendizado e a importância de estarem construindo alternativas saudáveis de melhor qualidade para sua família, mobilizou alguns a improvisarem iniciativas de plantar aproveitando escassos recursos, que alguns já não dão continuidade, outros ainda a mantêm.

Na execução do projeto, foi estimulada a multiplicação dos ensinamentos adquiridos, o que foi cumprido pela maioria dos participantes. As pessoas procuram disseminar com vizinhos, familiares, inclusive de outras localidades. Instituições públicas e de iniciativa privada já buscaram a disseminação da experiência (com professores, alunos, lideranças comunitárias).

Não foi propósito do projeto a geração de renda, mas desenvolver perspectivas de subsistência da família através de uma alimentação de melhor qualidade, de menor custo e de fácil acesso, estimulando os atores a exercerem o protagonismo dessa realidade. Porém, alguns participantes, aproximadamente 1/3 dos entrevistados evidenciaram utilizar desse recurso.

DADOS QUALITATIVOS

Entrevista Semiestruturada

Foi analisada a participação dos gestores das Unidades de Conservação – APA (Áreas de Proteção Ambiental) que compõem unidade do governo estadual, especificamente à Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, em cujo território estão localizadas as comunidades, objeto deste estudo. Foram observados alguns pontos comuns nas falas, como a aceitação do projeto, reconhecimento de seu valor enquanto alternativa à melhoria das condições alimentares da população atendida, e a recomendação de novas edições.

Foi enfatizado por um dos gestores, que o projeto atenuou algumas das lacunas deixadas pelo descaso do poder público, mencionando a relevante contribuição da iniciativa privada através dos projetos socioambientais.

Foi dado ênfase às questões ambientais abordadas no projeto, como a redução do descarte de resíduos, a transformação das alternativas em alimento de valor nutricional, a preservação ambiental, bem como a ocupação da mão de obra e a integração familiar favorecidas pelo projeto.

Considerou-se negativa a ausência de uma rede de produtores de alimentos orgânicos com diversificação de produtos, com vistas à geração de renda. Questão a ser analisada como estímulo a uma ampliação de atendimento.

A Unidade de Saúde de Vila de Abrantes foi tomada como base amostral, tendo em vista a importância para a região, por ser uma das mais antigas e pela expressividade de atendimentos em várias especialidades médicas. Neste contexto, três profissionais foram abordados: o administrador, uma enfermeira e uma médica pediátrica, para se ter ideia do nível de informação e/ou repercussão de impacto do projeto alternativa alimentar e agricultura orgânica na observação de usuários.

Percebeu-se certo desconhecimento do projeto, por dois dos profissionais entrevistados, que afirmaram conhecer apenas através de comunicação visual (cartazes, outdoor, banner), e que não foi feita nenhuma observação de usuários que tenham sido beneficiados pelo projeto. Entretanto, não deixaram de opinar quanto à validade e importância do mesmo.

Foi constatado algum conhecimento sobre o projeto pela terceira entrevistada, que citou o estado de vulnerabilidade vivido pela maioria da clientela da unidade e que visualiza no projeto condições de buscar alternativas de sobrevivência, utilizando-se de recursos que a própria natureza provém sem ônus e de valor nutricional. Sinalizando ainda sobre a importância dos medicamentos fitoterápicos desenvolvidos no projeto, inclusive fazendo referências à nova adoção da terapêutica fitoterápica na unidade de saúde, como também frisou a validade do projeto que contribui para a melhoria da qualidade de vida e ambiental.

A representante da Pastoral da Criança local, que também é parceira, falou sobre o agregar do projeto ao trabalho da instituição, com repercussão nos resultados de elevação das condições nutricionais das crianças de famílias beneficiadas por ele.

Os instrutores são atores importantes na contribuição à pesquisa, pois estes desenvolveram os conteúdos específicos previstos, acompanharam a repercussão do projeto nos grupos, além de observar como se deu a assimilação e a reação dos atores na experiência vivenciada. Foi constatada nas falas dos três instrutores entrevistados, a visível desfavorabilidade da situação econômico-social da população beneficiária do projeto. A condição de se incluir como participante dessa iniciativa é experimentada com motivação, alegria, valorização e oportunidade do aprendizado de conteúdos que vão desde os aspectos higiênicos, reeducação alimentar à prática agrícola sustentável.

O cumprimento dos objetivos é compartilhado pelos instrutores que são estimuladores de práticas que geram sustentabilidade para as famílias participantes. Registram a observação do grau de compreensão que os atores vêm adquirindo quanto à educação alimentar e à consciência ambiental. Foi chamada a atenção para a integração que o projeto proporcionou entre os atores de diferentes localidades, ampliando o universo relacional dos grupos, evoluindo hoje para a estruturação do Fórum Sustentável da Costa dos Coqueiros, organização que se expande em formação de rede.

Grupo Focal

O grupo focal foi realizado em três oportunidades, utilizando-se do espaço do Salão Paroquial da Igreja Matriz Divino Espírito Santo de Vila de Abrantes, em Camaçari. Os atores que compõem o Fórum Sustentável da Costa dos Coqueiros, entidade social que agrega as representatividades das localidades dos municípios de Camaçari, Mata de São João, Entre Rios, Esplanada Conde e Jandaíra, foram convidados com antecedência, tendo o cuidado para que as pessoas não se repetissem nos momentos da experiência.

Durante a realização desse instrumento, ficou evidente a satisfação dos participantes com o projeto. Foram muitos os depoimentos nos quais as pessoas passaram a adotar comportamento de reeducação alimentar e ambiental, despertados pela proposta do projeto. Identificada a disseminação do aprendizado pelos atores beneficiários, sobretudo, em instituições como creches, abrigos de idosos, relativo ao favorecimento de uma alimentação de qualidade e de baixo custo.

Percebeu-se pelos relatos de participantes que em algumas famílias foram detectadas resistências quanto à utilização de certos componentes no aproveitamento integral dos alimentos como (cascas, folhas, sementes). As resistências, muitas vezes, são fruto da influência da mídia em oferecer cada vez mais alimentos maquiados, de estímulo ao consumo de eficácia duvidosa quanto à qualidade nutricional, na condição de saciar sem nutrir, exigindo um trabalho de reeducação alimentar. Entretanto, observou-se que o participante que, por questão de preconceito familiar em relação à utilização do aproveitamento dos alimentos, não pôde fazer uso do aprendizado, mesmo assim a aquisição de princípios da reeducação alimentar teve uma validade pois pode contribuir na socialização dos conteúdos com grupos mais próximos.

Outro ponto levantado foi o elemento agregador que o projeto desencadeou, a partir do depoimento de uma instrutora presente, que falou sobre a integração das pessoas observada durante o treinamento. As pessoas não se conhecem, ainda que residindo na mesma comunidade. Pela experiência de estarem juntas, participando inclusive de algumas dinâmicas socializantes, descobrem o quanto viviam isoladas e a experiência os estimula a conviver em grupo, experimentar os saberes e sabores, compactuar o desafio de sobreviver às dificuldades a que estão submetidas e a vivenciar o mesmo espaço territorial. Assim, laços são criados, vínculos são estabelecidos, fortalecendo as relações naquela comunidade.

A possibilidade de geração de renda através do projeto foi um dado percebido, mas pouco significativo no universo dos beneficiários. O projeto em sua origem não teve essa pretensão; buscou atender a uma demanda emergencial das comunidades, procurando responder à

necessidade de subsistência das famílias, num momento em que pleiteavam a distribuição de cestas básicas. Porém se tem conhecimento de que alguns atores aprimoraram-se na confecção dos produtos alternativos, e vem utilizando a atividade também como fonte de geração de renda.

Um dado relevante foi a informação de que a alimentação alternativa elevou a condição de saúde de algumas crianças que se encontravam com anemia. Trata-se de uma afirmativa muito recorrente na fala dos entrevistados, porém não dispomos de meios para avaliar, uma vez que seria necessário um acompanhamento médico-nutricional de crianças que estavam com baixo peso e ou anêmicas, e que após a ingestão dos alimentos alternativos passaram a ganhar peso e melhoraram o estado geral. É notória a experiência da Pastoral da Criança, que desenvolve trabalho similar de utilização de aproveitamento integral para a melhoria do nível nutricional de crianças em situação de risco nutricional, que apresentam resultados satisfatórios em ganho de peso e elevação nutricional de crianças acompanhadas pela mesma instituição.

A afirmativa de que o projeto alternativa alimentar e agricultura orgânica foi norteador para a sucessão de demais projetos socioambientais promovidos pela CLN e Instituto Invepar é uma realidade. Na verdade, este projeto vem ampliando cada vez mais o atendimento às comunidades vizinhas à rodovia, inclusive avançando para outros municípios. Os momentos de encontro das entidades representativas parceiras, nos quais, ocorreram as discussões sobre o projeto, tornaram-se espaços propícios à integração, ao conhecimento e entendimento dos variados grupos, fator importante no desenvolvimento do capital relacional. À medida que as pessoas se dão conta da importância de sua participação para o todo, avançam nos processos de organização. Foi o que ocorreu com a iniciativa do fórum Sustentável da Costa dos Coqueiros, cuja ideia nasceu em um desses encontros e que hoje vem se estruturando, integrando as entidades representativas locais com a opção de desenvolver um programa sustentável através do instrumento da Agenda 21. A partir desse, outros projetos vêm se sucedendo conforme atendimento às demandas apresentadas pelas comunidades através do próprio Fórum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O instrumental teórico de análise do problema contribuiu para a reflexão sobre a realidade social estudada, que no contexto sociopolítico apresenta os dilemas centrais do tempo presente. Estão incluídos nas grandes maiorias populacionais que ainda demandam os direitos mais elementares.

Sabemos das consequências da reprodução da modalidade de crescimento econômico que não é apenas destrutiva no que toca às relações sociais, mas também quanto aos aspectos ambientais, estando hoje a conclamar a humanidade à reflexão sobre ação humana, cujas consequências colocam em risco a sobrevivência da vida no planeta.

Norberto Bobbio (1992), filósofo do Direito, foi enfático ao observar, no que designa por ‘era dos direitos’, que o problema não reside no seu reconhecimento jurídico – o problema real consiste em garanti-los social e praticamente. Para esta garantia, tornam-se ineptos os simples, apelos e convocações à solidariedade e à cidadania.

A problemática enfrentada nas condições de vida da população beneficiária, motivo de inspiração para o projeto, nos desafia enquanto profissional a intervir nessa realidade social, decifrando-a e construindo com os atores sociais propostas capazes de transformar a realidade com ações propositivas.

A pesquisa mostrou impactos positivos decorrentes da realização do projeto, enquanto grau de satisfação dos atores envolvidos, como também de atores externos com atuação na área de estudo, quanto à aderência entre o que se realizou e o que o projeto se propôs. Logo verificamos sua eficácia no propósito de atender à demanda de uma contribuição à subsistência alimentar da família, como também ficou evidenciada a ampliação da compreensão dos atores envolvidos para uma reeducação alimentar.

Os dados da pesquisa investigativa confirmam a natureza sustentável do projeto, pelo aproveitamento integral dos alimentos, utilização dos recursos alternativos identificados no contexto da realidade de cada comunidade e a multiplicação e reprodução desta prática para outros indivíduos e em outras localidades, isso em função do baixo custo,

da fácil aceitação e da expressiva demanda caracterizada pela população em situação de vulnerabilidade social, aspecto notório na grande Salvador e municípios, como também o estímulo à agroecologia, produção limpa, repercutindo na contribuição à preservação ambiental e fator de sustentação alimentar.

A experiência desse processo educativo que estimula a redução e reaproveitamento de alimentos e mobiliza pessoas e representatividades, tem provocado mudanças de hábitos alimentares e comportamentais, associado à perspectiva de compreender-se inserido no contexto ambiental.

Os dados deram conta do impacto do projeto enquanto elemento agregador, essa constatação está na integração das entidades representativas locais, que a partir dos encontros promovidos em decorrência de acompanhamento do projeto, estimulou a estruturação de uma representatividade integradora que é o Fórum Sustentável da Costa dos Coqueiros, que reúne, aproximadamente, 90 entidades representativas entre Camaçari e Mata de São João.

Nesse processo de construção, fica evidenciada a busca pela autonomia e a participação solidária na consecução dos problemas da comunidade, comprovando o protagonismo que vem sendo desenvolvido por esses atores.

A ênfase à questão ambiental, conhecida através dos dados levantados, dá conta do quanto tem influenciado as pessoas a adotarem um comportamento de cuidados com o meio ambiente, como a preservação de recursos ambientais, destino certo aos resíduos e seu reaproveitamento como fonte nutricional. Ainda resultado de um despertar da consciência ambiental, é a opção pelo instrumento da Agenda 21, como programa sustentável do Fórum.

A parcela de 8,7% do universo pesquisado, que não apresentou alterações decorrentes do projeto, referiu-se a resistências apresentadas por familiares na ingestão dos alimentos alternativos. Esta resistência foi atribuída ao preconceito na utilização de partes dos alimentos, como folhas, cascas e sementes, ainda que na ocorrência de insuficiência de alimentação de qualidade, denotando a necessidade de uma abor-

dagem de reeducação alimentar de maior abrangência a público de outras esferas como, por exemplo, à escolar em seus variados níveis. Mesmo assim foi registrado que a experiência vivenciada pelo participante beneficiário teve o ganho do conhecimento adquirido, que contribuirá com a opção de uma melhor qualidade alimentar para seus familiares.

Considerando as questões expostas, a gestão de projetos socioambientais para o desenvolvimento socioterritorial das comunidades inseridas na área de abrangência da organização promotora, a adoção de iniciativa como o aproveitamento integral de alimentos e a utilização de recursos da agroecologia têm apresentado uma conotação positiva em resposta à baixa qualidade alimentar das famílias, sujeitas ao comprometimento da saúde, podendo repercutir em vários outros aspectos no futuro.

Frei Beto (2008), em artigo sobre *Políticas assistenciais*, refere-se à fome como um dos quatro fatores de morte precoce. Os outros são a violência (suicídio, homicídio, terrorismo, etc), as enfermidades (aids, câncer, etc) e os acidentes (trabalho, trânsito, etc). Dos quatro, o primeiro causa mais vítimas e, infelizmente, merece menos mobilização da sociedade. Responde que, dos quatro fatores, só a fome faz distinção de classe. Só miseráveis morrem em decorrência da fome.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão ligado ao governo federal, revela que a desigualdade de renda brasileira permanece extremamente elevada, muito acima da observada em países com grau de desenvolvimento semelhante ao nosso. No Brasil, ainda persistem as mais elevadas taxas de concentração de renda, riqueza e propriedade. Desafio de luta pela transformação do econômico a serviço do social, numa direção de construção por outra ordem societária.

A partir dos dados dessa avaliação, já foi iniciado um processo de complementaridade ao projeto em edições posteriores, no tocante à busca de arranjos produtivos que venham contribuir para elevação da renda às famílias participantes, haja vista a repercussão e interesse por iniciativas que elevem a qualidade de vida. Buscado aperfeiçoar o foco da qualidade nutricional, investindo num trabalho mais aprofundado na reeducação alimentar, a questão ambiental como elemento integrador de todo o

contexto, na tentativa de elevar as condições socioeconômica e ambiental com qualidade de vida para as comunidades do entorno da BA – 099.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: UFASCar, 1998.
- _____. *Avaliação qualitativa*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Polêmica do nosso tempo).
- BETTO, Frei. Políticas assistenciais. *Caros Amigos*, São Paulo, Ano 12, n. 140, p. 22, nov. 2008
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CAMARGO, Aspácia. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. *Revista de Ciências Sociais*, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.
- CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Concepções sobre pobreza e alguns desafios para a intervenção social. *Serviço Social & Sociedade*, Ano 26, n. 84, p. 66-90, nov. 2005.
- CRONBACH, L. J. *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco, Jossey-Bass, 1982.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DURHAN, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 17-38.

DURHAN, Eunice R. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisa em Educação, v. 10).

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 11: p.117-127.

GRESSLER, Lori Alice. Entrevista. In: _____. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 164-169.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Método qualitativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: _____.; SIMSON, Olga de Moraes Von; (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1988. p. 68-80. (Enciclopédia aberta de ciências sociais, v. 5)

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. *Avaliação do impacto dos programas orientados da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro: uma experiência em ciência, tecnologia e inovação*. Trabalho apresentado no 7 Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2002.

WORTHEN B. R.; SANDERS J. R.; FITZPATRICK J. L. *Avaliação de programas*. São Paulo: Gente, 2004.

OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR: uma análise de dados da certificação ocupacional de dirigentes escolares da Bahia

Arturo Cavalcanti Catunda

Robert Evan Verhine

INTRODUÇÃO

Certificação de competência, ocupacional ou profissional, é um tema relativamente novo no Brasil. Segundo Mehedff (1999), algo ainda inexistente. Afora algumas iniciativas localizadas em indústria de alta precisão; no sistema SENAI; em algumas profissões (como a promovida pela Ordem dos Advogados do Brasil); e para a emissão de licenças especiais (como a Carteira Nacional de Habilitação, emitida pelos Departamentos Estaduais de Trânsito), o tema apenas começou a ser mais difundido no Brasil a partir do final da década de 90. De uma maneira geral, apenas em 2005 o governo federal conseguiu escrever um documento norteador de um Sistema Nacional de Certificação. Nesse documento, o governo estabelece proposta de uma linha mestre do fluxo e atores que irão operar o sistema no Brasil. (BRASIL, 2005)

A importância do tema certificação de pessoas está diretamente associada à educação da população, qualificação da mão de obra e competitividade das indústrias em um ambiente cada vez mais globalizado. D'Almeida (2003) identifica que, com o avanço da globalização, a questão da educação ganha maior evidência à medida que passa a ser vista como um critério relevante para que o país se torne e se mantenha competitivo.

A autora observa que “[...] fazem parte das áreas consideradas significativas, países com cultura de investimento em educação e em pesquisa e, cujas indústrias se apoiam na invenção e na tecnologia de

ponta”. (D`ALMEIDA, 2003, p. 17) Dessa maneira, encontram-se na periferia do sistema os países que demoraram a entender o papel fundamental da educação universal de qualidade e com democracia, bem como aqueles que pouco têm investido em pesquisa.

Por sua vez, as exigências do mercado de trabalho modificam constantemente, e novas competências são necessárias em função dos processos produtivos que estão em vigor. Nesta condição, a formação e qualificação do trabalhador assumem contornos cada vez mais complexos à medida que avançam a competitividade e a sociedade da informação.

Plank (2001, p. 12) também fortalece esse pensamento, afirmando que

[...] nas últimas décadas, a economia mundial vem crescendo de modo cada vez mais integrado e tecnologicamente sofisticado, consistindo um dos principais critérios do sucesso das economias nacionais numa força de trabalho suficientemente educada e treinada para dominar novas tecnologias e competir em mercados globais.

De acordo com Mertens (1996), o surgimento da importância da abordagem da competência apresenta relação direta com as transformações produtivas ocorridas a partir da década de 80. Este autor refere-se às principais transformações em relação a: a) estratégia de gerar vantagens competitivas em um mercado globalizado; b) estratégia de produtividade e dinâmica de inovação tecnológica, organização da produção e do trabalho; c) gestão de recursos humanos; e d) as perspectivas dos atores sociais e do Estado.

A certificação de competência, nesta perspectiva, contribui de diversas maneiras. Para o empregado e profissional, é uma oportunidade de testar as suas competências e direcionar a sua formação continuada necessária ao desempenho de uma ocupação ou profissão, assim como um instrumento de reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema formal de ensino. Para as organizações públicas e priva-

das, é uma maneira de gerenciar pessoas por competência, contribuindo para a formação continuada do quadro de pessoal, alocação de pessoas, aumento de eficiência e produtividade. Para a relação internacional, é uma forma de reconhecer competências de trabalhadores vindos de países com os quais se mantêm acordos trabalhistas e comerciais abertos. E, para a sociedade, é um instrumento de garantia na prestação de serviços de qualidade e defesa do direito do consumidor ou usuário.

Segundo Alberto Rodrigues¹, no caso dos dirigentes escolares da Rede Estadual da Bahia, além das contribuições relacionadas no parágrafo anterior, a certificação ocupacional colaborou para começar a mudar a cultura de provimento de cargos temporários e de confiança. Para ele, a cultura do clientelismo político, como forma de barganha política em função desses cargos, é uma das principais ameaças dos sistemas educacionais públicos. Com a certificação ocupacional, na Bahia, pode-se ao menos garantir no Estatuto do Magistério (BAHIA, 2002) a exigência de competências ocupacionais básicas para o exercício dos cargos.

Na Secretaria da Educação da Bahia (SEC), a certificação ocupacional foi adotada como política de provimento, valorização e incentivo à formação continuada dos profissionais da educação e, ao longo dos primeiros seis anos desta década, apresentou um grande avanço em termos de quantidade de pessoas certificadas. Após a implantação de processos de certificação ocupacional para o cargo de dirigente escolar, vieram outros como: professor alfabetizador, professor de disciplina para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coordenador pedagógico e secretário escolar. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2005b)

A certificação ocupacional foi implementada na SEC em 1999, como parte do programa de governo denominado Educar Para Vencer. A reforma pretendida pelo Educar para Vencer buscava um rompimento com modelos tradicionais, extremamente enraizados na Rede Estadual de Educação, sobretudo no que se refere a: autonomia escolar;

¹ Palestra intitulada Certificação de dirigentes do setor público: o setor educativo, proferida no I Encontro Internacional de Certificação Ocupacional, ocorrido na Fundação Luís Eduardo Magalhães, em Salvador/Bahia, entre os dias 28 e 29 de novembro de 2005.

ênfase no mérito e profissionalismo; ênfase nos papéis de regulamentação e de informação da SEC; e cumprimento de manuais de procedimentos operacionais e de rotinas. (D'ALMEIDA, 2003, p. 38)

No âmbito do Educar para Vencer, foi criado o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação. Esse projeto foi implementado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) para a SEC, e teve o seu primeiro exame de certificação produzido para o cargo de dirigente escolar, com aplicação em 2001, sendo caracterizado por avaliar as competências básicas necessárias para esta ocupação.

Em 2007, com a mudança de gestão no Governo do Estado da Bahia, a política de certificação ocupacional para o provimento do cargo de diretor escolar foi interrompida, sendo substituída por um sistema de eleição. Apesar disso, a partir do modelo de certificação adotado pelo Estado da Bahia, surgiram novas experiências em outros estados e cidades brasileiras, entre eles: Mato Grosso do Sul, Acre, Minas Gerais, São Paulo e na cidade de Campo Grande.

Dada a importância que a política de certificação de competência vem assumindo nas organizações privadas e nos governos, assim como a novidade desse assunto no Brasil, este artigo almeja contribuir com o seu entendimento, trazendo resultados obtidos em pesquisa acadêmica. Esta pesquisa investigou a relação entre competência ocupacional e desempenho organizacional, utilizando, para isso, dados empíricos da certificação ocupacional de diretor escolar e do desempenho, em testes padronizados, dos alunos da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Nas próximas seções serão apresentados os conceitos de competência, de certificação e do desempenho escolar; o quadro operacional da pesquisa; os resultados encontrados; e as considerações finais.

CONCEITOS

O conceito de competência ganha diferentes significados a depender do autor. Para Mertens (1996), competência é a capacidade real para lograr um objetivo ou resultado em um contexto dado. A Or-

ganização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece competência como:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimento, habilidade, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa conforme a natureza do trabalho. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2002, p. 22)

Para a FLEM e, portanto, para o processo de certificação ocupacional do cargo de dirigente escolar, patrocinado pela SEC, competência “[...] é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à realização das atividades relacionadas ao cargo ou a área de atuação”. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2005a, p. 2)

Por sua vez, o conceito de certificação de competência, de acordo com Alexim (2001, p. 3), pode ser descrito como

[...] o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes (competências), de domínio do trabalhador, exigidos pelo sistema produtivo, de acordo com padrões socialmente definidos, concedido por entidade reconhecida e/ou autorizada, independentemente do modo como foram adquiridos e mesmo que não tenha o candidato passado por um processo formal de ensino/aprendizagem.

O Ministério do Trabalho (MTE) também entende certificação de competência no sentido apresentado por Alexim (2001), entretanto o MTE adota o termo certificação profissional. Para o MTE:

A certificação profissional pode ser entendida como o reconhecimento formal dos saberes e práticas do/a trabalhador/a, desenvolvidos na experiência de vida,

de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional. Seu sentido consiste em tornar-se uma estratégia para promover a formação continuada e ao longo da vida e para ampliar as oportunidades de acesso do/a trabalhador/a brasileiro/a ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2005, p. 2)

Dessa maneira, a certificação de competência é uma forma de um agente externo, credenciado e reconhecidamente idôneo entre as outras partes (trabalhador e instituição patrocinadora), atestar que um profissional possui as competências que estão definidas em um padrão ou norma, não importando se foram adquiridas por meio da vivência profissional, da educação formal ou outra modalidade de desenvolvimento cognitivo.

A independência que a certificação de competência deve possuir em relação à educação formal fica clara em Mehedff (1999), o qual afirma haver uma diferenciação entre o sistema de formação e um sistema de certificação, sendo este último um conjunto independente da escolaridade. Ainda de acordo com Mehedff (1999, p. 15) “[...] o sistema de certificação ocupacional é quase que um sistema de atualização. A pessoa tem que, periodicamente, voltar.” Dessa maneira, a certificação presta-se não só para avaliar as competências, independente de como foram adquiridas, mas, também, para manter atualizados os profissionais por meio de reavaliações periódicas.

MODELOS DE ANÁLISE DE COMPETÊNCIA

Sendo a certificação uma forma de avaliação das competências de um profissional para uma determinada ocupação, assim como a competência um conceito multifacetado, Mertens (1996) identifica três principais modelos de análise de competências que servem de base para um sistema de certificação: **a condutiva, a funcional e a construtivista**. Segundo este autor, a análise condutiva tem o seu desenvolvimento acelerado nos anos 80 com os trabalhos de Richard

Boyatzis. Para ele, competências são características comportamentais de um indivíduo que apresenta relação direta com o cumprimento eficaz ou notório de um trabalho. (HONDEGHEM; HORTON; SCHEEPERS, 2006) Nesse sentido, competências podem ser motivos, características pessoais, habilidades, aspectos de autoimagem ou um conjunto de conhecimentos que um indivíduo está usando. (MERTENS, 1996)

De acordo com Mertens (1996), a principal característica da análise condutiva é conduzir a definição das competências como base nas características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou inferior. Ou seja, as competências são identificadas e desenvolvidas a partir da análise de excelentes executores de tarefas ou trabalhos, os quais servem de referência para os demais trabalhadores. Zúñiga (2004) apresenta algumas definições de competência tipicamente pertencentes à análise condutiva:

- a) Spencer e Spencer: uma característica subjacente de um indivíduo, que está casualmente relacionada com um rendimento efetivo ou superior em uma situação de trabalho, definido em termo de um critério.
- b) Buck Consultants Inc.: Conhecimentos, habilidades e destrezas observáveis e medíveis, assim como características associadas a um desempenho excelente no trabalho e no alcance de resultados.
- c) Petróleos da Venezuela: Conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores, cuja aplicação no trabalho se traduz em um desempenho superior, que contribui para o alcance dos objetivos-chave do negócio.

Esse modelo de análise traz algumas desvantagens, entre elas: definição de competência demasiadamente ampla; pouca clareza na distinção entre competências mínimas e competências efetivas; e modelo histórico baseado em êxitos do passado incompatíveis com o ambiente organizacional que se modifica cada vez mais rapidamente. (MERTENS, 1996)

O segundo modelo de análise de competências é denominado funcional e se baseia na escola de pensamento funcionalista da sociologia. Este modelo é aplicado como filosofia básica do sistema de competências da Inglaterra e conserva três características que o diferenciam do modelo do condutivo, anteriormente descrito. (MERTENS, 1996) A primeira é que nele as competências são definidas com base nos elementos necessários para o desempenho satisfatório do trabalhador em um dado posto de trabalho. Nessa condição, as competências são as básicas ou essenciais e não as de excelência, requeridas no modelo condutivo. A segunda característica do modelo funcional é que a organização é entendida como um sistema aberto, em permanente relação com o ambiente externo, ou seja, a função de cada trabalhador deve considerar sua relação não só com o entorno organizacional, mas também com o mercado, a tecnologia, as relações sociais e institucionais. Por fim, o modelo funcional caracteriza-se por ser um método comparativo entre os objetivos e problemas organizacionais e as possibilidades de solução. Essa comparação serve para guiar a descrição de competências necessárias aos trabalhadores para solucionar o problema ou alcançar o resultado desejado. As seguintes definições de competência podem ser consideradas exemplos vinculados à análise funcional:

- a) Para Bunk, conhecimentos, destrezas e atitudes necessários para exercer uma profissão, poder resolver os problemas profissionais de forma autônoma e flexível e estar capacitado para colaborar com seu entorno profissional e na organização do trabalho.
- b) Para Instituto Nacional de Emprego da Espanha, engloba, não só as capacidades requeridas para o exercício de uma atividade profissional, mas também um conjunto de comportamentos, faculdades de análise, tomada de decisão, transmissão de informação, etc., considerados necessários para o pleno desempenho de uma ocupação.

O terceiro modelo, denominado de construtivista por Mertens (1996), tem como percussor Bertrand Schawarz e como palco a França. Este modelo assume que competência deve envolver, além das rela-

ções mútuas e as ações existentes entre os grupos e seus entorno – como preconizava o modelo funcional – também as relações entre situações de trabalho e situações de capacitação. Nesse modelo, a competência é construída não só em função das ocupações ou postos de trabalho, mas também com igual importância, a partir dos objetivos e possibilidades das pessoas.

Para Mertens (1996), a identificação de competências e da capacitação, no modelo construtivista, é participativa, envolvendo todos os atores interessados: tutores, executores, coordenadores e trabalhadores. Inicia-se pelo reconhecimento e análise das disfunções próprias a cada organização, que são causa de custos desnecessários ou oportunidades não aproveitadas. Esse modelo também inclui na análise de competências e capacitações as pessoas de menor nível educacional, sendo considerados os conhecimentos, as experiências, as dificuldades, as frustrações e as esperanças dessas pessoas.

A identificação da competência ocorre ao final do processo de aprendizagem por alternância, “[...] períodos de formação teórica alternados por períodos de formação prática.” (MERTENS, 1996, p. 81) Isto significa, para o autor, uma relação dialética entre a capacitação coletiva dos empregados e sua participação efetiva, progressiva e coordenada nas modificações de suas áreas, de seus postos de trabalho e de suas intervenções. Para o autor, essas capacitações cumprem o papel de inserção instrumental no trabalho, desenvolvimento e progresso pessoal do trabalhador, assim como de sua capacidade de se adaptar a novas situações e evoluções do trabalho.

A identificação de oportunidade de melhorias, por meio do reconhecimento de disfunções, e a capacitação, por meio da aprendizagem por alternância, levariam a um ciclo virtuoso de crescimento profissional do trabalhador e da organização. Nesse ciclo, a formação de novas competências nos trabalhadores proporcionaria a exploração de oportunidades e o enriquecimento das situações de trabalho, as quais, por sua vez, demandariam novas competências e capacitações.

A seguir, são apresentadas definições de competências que se aproximam do modelo construtivista:

- a) Maria Angélica Ducci: a construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo em uma situação real de trabalho que se obtém, não só através da instrução, mas também – e em grande medida – mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho.
- b) Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN): conhecimentos, habilidades e experiências para a qualificação.

Perante a presente discussão dos modelos de análise de competências, promovido por Mertens (1996), pode-se identificar que o modelo construtivista é mais amplo que o funcional, uma vez que adiciona à abordagem as questões de experiência, capacitação e aprendizagem. Por sua vez, o modelo funcional é mais amplo que o condutivo e isso se deve ao fato de que, naquele modelo, o entorno organizacional é incluído, assim como o nível requerido é o básico para o desempenho de uma ocupação ou posto de trabalho. Portanto, nesse raciocínio, o modelo condutivo é o mais restrito de todos, sendo apenas possível visualizar uma relação direta e estrita entre o desempenho de excelência e as competências dos trabalhadores relacionados a este desempenho.

Este artigo abordará as competências do diretor escolar de duas maneiras: a primeira é baseada no processo de certificação ocupacional, realizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) para a Secretaria da Educação da Bahia (SEC). O conceito de competência utilizado nesse processo está associado ao modelo de funcional de análise de competência. A segunda maneira de abordar as competências do diretor escolar está baseada no modelo construtivista de análise de competências, por meio da incorporação de atributos de competência ao conceito utilizado pela FLEM.

COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR NO MODELO FUNCIONAL

Com relação às competências de um dirigente escolar, no modelo funcional, além das atribuições para o exercício deste cargo estarem

previstas na Lei estadual nº. 8.261 (BAHIA, 2002) elas estão estabelecidas em um documento denominado *Padrões de competências do cargo de dirigente escolar*² pertencentes ao processo de análise de cargos da Agência de Certificação Ocupacional da FLEM, resumidas no Quadro 1.

Dimensão	Domínio	Competências
1. Desenvolvimento Integral dos Alunos e Implementação do Currículo	1.1	Conhecer teorias e metodologias relativas ao processo ensino aprendizagem para definir quais serão adotadas na proposta curricular, visando atingir os objetivos explicitados no PDE.
	1.2	Conhecer metodologias para avaliar e diagnosticar o desempenho dos estudantes.
	1.3	Saber como identificar possíveis entraves no processo ensino aprendizagem e tomar as providências cabíveis.
	1.4	Entender a diversidade cultural, situar a realidade local dentro desse contexto e saber como contemplá-la no PDE e na Proposta Pedagógica.
	1.5	Saber escolher tecnologias educacionais apropriadas ao PDE/Proposta Pedagógica, considerando os recursos disponíveis.
2. Desenvolvimento de Equipe	2.1	Identificar as necessidades de desenvolvimento profissional da equipe, buscando alinhamento ao PDE e à Proposta Pedagógica.
	2.2	Saber como gerenciar o capital humano em função dos resultados, considerando os fatores motivacionais que estimulem o espírito de equipe.
3. Administração da Escola	3.1	Ter conhecimento sobre leis, normas e diretrizes que regem a educação e a administração escolar nos âmbitos federal e estadual.
	3.2	Conhecer a estrutura, funcionamento e os sistemas de informações da secretaria escolar.
	3.3	Conhecer estatística básica para analisar os dados relativos à educação e aos relatórios escolares e tomar decisões gerenciais adequadas.
	3.4	Ter conhecimento dos procedimentos necessários para obter recursos financeiros ou não e como gerenciá-los, sejam eles públicos ou provenientes de outras fontes.
	3.5	Conhecer a infra-estrutura da escola e garantir que esteja funcionando dentro das normas técnicas, bem como saber manter o ambiente limpo.
	3.6	Conhecer os procedimentos de segurança escolar: pessoal e patrimonial.

² No documento *Padrões de competências...* da FLEM, as competências são agrupadas em domínios e estes em dimensões.

4. Visão e Planejamento Estratégico	4.1	Analisar informações de forma a subsidiar o processo de tomada de decisão na gestão escolar.
	4.2	Analisar e desenvolver planos de ação de curto, médio e longo prazos, garantindo a coerência do plano. Alinhar o PDE às diretrizes da educação nacional, da secretaria de educação e do projeto pedagógico, com foco nos objetivos a serem atingidos.
	4.3	Saber identificar obstáculos que possam interferir nos objetivos da escola, a fim de definir estratégias para sua superação ou eliminação.
5. Estabelecimento e Ampliação de Relacionamentos	5.1	Elaborar e analisar projetos de parceria e voluntariado, explicitando e disseminando valores sociais na escola.
	5.2	Administrar e intervir nos conflitos que ocorram no âmbito da comunidade escolar, de acordo com os documentos legais pertinentes à situação, assegurando um tratamento justo e equânime a todos os integrantes da comunidade escolar.
6. Gestão do Processo Pedagógico	6.1	Assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola.

Quadro 1: Resumo das Competências do Dirigente Escolar

Fonte: FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES (2004, 2006)

Segundo a FLEM,

Um Dirigente Escolar desempenha múltiplas funções e atende às demandas de diversos setores que dependem de suas atividades. Deve possuir conhecimentos e habilidades que lhe permitam promover a Educação de todos os alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e o funcionamento da escola integrada à comunidade. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2001, p. 2)

As características do processo de certificação ocupacional da FLEM podem ser associadas ao método funcional. Essa associação é justificada pelos seguintes aspectos: 1) as competências descritas pelo processo de análise de cargo da FLEM são competências básicas necessárias ao desempenho de uma determinada ocupação; 2) essas competências se originam a partir da descrição da função ou ocupação, por meio da análise do cargo com a participação dos próprios trabalhadores ocupantes; 3) as competências elencadas pela análise do cargo do pro-

cesso da FLEM são, além daquelas necessárias ao desempenho da ocupação no âmbito organizacional, aquelas relacionadas ao contexto no qual a competência ocorre como, por exemplo, as pertencentes à dimensão 5 (Estabelecimento e Ampliação de Relacionamentos) do Quadro 1.

Neste artigo, o processo de certificação ocupacional para dirigente escolar da FLEM é fonte de informação do primeiro indicador, denominado **desempenho na certificação**, o qual se caracteriza por ser quantitativo e contínuo e obedecer a uma escala de 0 a 4 pontos, refletindo o desempenho dos diretores no processo de certificação, independente do resultado final.

COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR NO MODELO CONSTRUTIVISTA

A diferença entre o modelo funcional de análise de competência e o modelo construtivista está na incorporação, por este último, de atributos relacionados à experiência, à capacitação e à formação dos trabalhadores. “[...] Para a abordagem construtivista, a competência é criada no decorrer das experiências pessoais. É na construção do mundo que a pessoa desenvolve o seu projeto de vida e caminha da aptidão e da vocação para o êxito e a competência profissional [...]”. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1999, p. 111) Nesta perspectiva, além das competências dos dirigentes escolares, analisadas pelo método funcional (QUADRO 1), são consideradas as trajetórias percorridas por cada dirigente em particular. Trajetórias essas individuais e únicas, refletidas, em princípio, por meio dos atributos acima relacionados.

Para efeito dessa investigação, observando o caráter complexo de se mensurar trajetórias individuais na construção de competências, foram consideradas pertencentes à dimensão construtivista a experiência do diretor na função e na educação, a escolaridade e a capacitação, além dos atributos já relacionados na dimensão funcional. A Figura 1 demonstra esse construto.

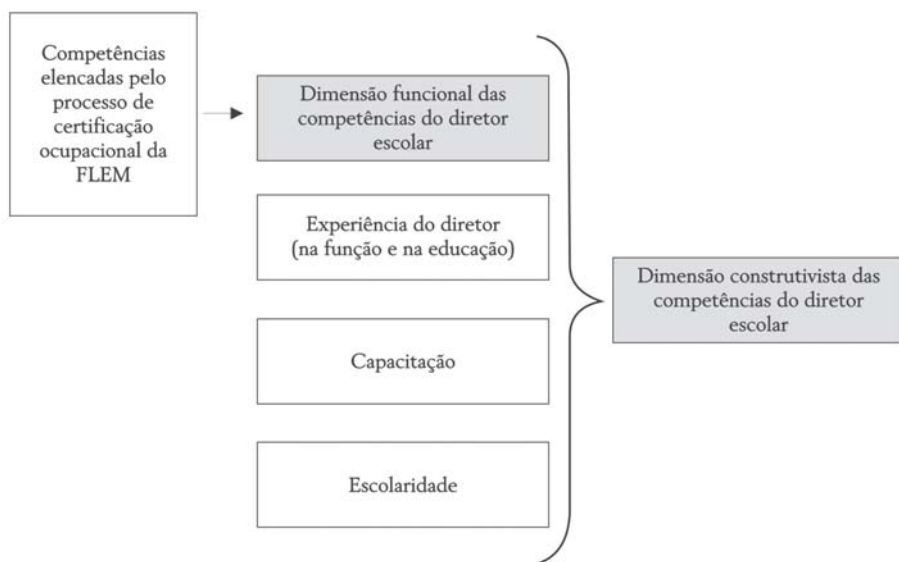


Figura 1: Esquema de competências (funcional e construtivista) do diretor escolar

Fonte: Elaborado pelo autor

Os indicadores a serem utilizados nesta investigação para mensurar a competência do diretor escolar na dimensão construtivista foram todos quantitativos. Além do indicador desempenho na certificação oriundo da dimensão funcional, incorporar-se-ão: 1) a **experiência na função**, medida quantitativa contínua que reflete a número de anos dos profissionais no cargo de diretor escolar; 2) a **experiência na educação**, medida quantitativa contínua que reflete o número de anos que os profissionais possuem enquanto educadores; 3) a **escolaridade**, medida quantitativa discreta que informa o último nível de escolaridade de cada profissional; 4) a **capacitação**, medida quantitativa discreta que relata a participação ou não do profissional em alguma capacitação recente.

DESEMPENHO ESCOLAR

Entendidos os conceitos de certificação de competência e as competências do diretor escolar, resta definir o desempenho que é entregue por meio dessas competências. Como lembra Dutra (2001), o ter-

mo “entrega” refere-se ao acordo estabelecido entre o indivíduo e a organização no atendimento das necessidades desta. Ou seja, os indivíduos entregam às organizações algo para suprir as necessidades destas. Seguindo esse raciocínio, a capacidade de entrega das pessoas às organizações depende de suas competências individuais.

Dessa maneira, o conceito de desempenho está vinculado às ideias de entrega, de resultado e de qualidade que, a depender da natureza da organização, pode variar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 2º, estabelece que “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996), evidenciando a entrega, o resultado e a qualidade desejados nos serviços oferecidos pelas unidades escolares.

Para efeito deste artigo, será considerado como desempenho escolar o percentual médio de alunos proficientes na disciplina de português, da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas avaliações externas do ensino. Tal percentual foi obtido a partir de dados do Projeto de Avaliação Externa do Ensino, realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e financiado pela SEC, durante os anos de 1999 a 2004.

O *Projeto de avaliação externa do ensino* teve como objetivo “[...] fornecer às escolas da rede pública baiana ferramentas diagnósticas e informações que possibilitem a identificação de problemas e a consequente melhoria do ensino oferecido”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2004) Para tanto, foram realizados exames de proficiência denominados Avaliação de Desempenho, nos anos 1999, 2000, 2001, 2002 e 2004. Para a UFBA (2004), a Avaliação de Desempenho é um levantamento da qualidade do ensino nas escolas baianas das redes municipal e estadual, através do resultado dos alunos da 4ª e da 8ª séries, do Ensino Fundamental, e 3ª série do Ensino Médio, em testes de múltipla escolha para a disciplina de Português e Matemática³.

³ Apesar do *Projeto de avaliação externa do ensino* possuir dados para a disciplina de matemática, optou-se por não trabalhar com esses dados, uma vez que na 8ª série apenas 0,3% dos alunos foram considerados proficientes, o que prejudicaria as análises. (BAHIA, 2005)

QUADRO OPERACIONAL

A ideia inicial desta investigação nasceu da curiosidade em saber a influência do processo de certificação de competências ocupacionais para dirigente escolar, enquanto política pública empreendida pelo Governo do Estado da Bahia, no desempenho de suas organizações escolares. Espera-se que os profissionais certificados sejam mais competentes e, portanto, produzam melhores resultados para as suas organizações que os profissionais não certificados.

Dessa maneira, a pergunta de partida estabelecida foi: **“Como as competências ocupacionais dos dirigentes escolares relacionaram-se com o desempenho das escolas estaduais da Bahia?”**. Para responder “como” conceitos ou fenômenos se relacionam, nesta investigação, foram necessárias mais que uma hipótese. Recordando a revisão do conceito de competência, vimos que ele está teoricamente relacionado à produção de resultados, sejam estes resultados derivados de uma atividade produtiva ou da atuação do indivíduo na sociedade. Espera-se, portanto, que as competências do diretor escolar também estejam associadas aos resultados escolares, mesmo que essa associação, como sugere Soares (2005), seja indireta. Dessa forma, a primeira hipótese (H1) levantada refere-se à seguinte afirmação: **as competências do dirigente escolar, derivadas da análise funcional, relacionam-se positivamente com o desempenho escolar**. Ou seja, os diretores mais competentes, na perspectiva funcional, estão associados às escolas de mais alto desempenho.

A partir de Mertens (1996), tem-se o entendimento que a competência exigida para se exercer uma ocupação, profissão ou posto de trabalho muda dependendo do modelo de análise de competência. No modelo condutivo, a competência é estabelecida pelas características extraídas de trabalhadores que produzem resultados de excelência. No modelo funcional, são as características da ocupação que identificam as competências necessárias aos trabalhadores. Já no modelo construtivista, outros elementos são incorporados, numa visão ampliada e associada à formação e à experiência.

Nesse sentido, pode-se esperar que o modelo de definição das competências de uma ocupação influencia na relação destas com o seu

desempenho. Ou seja, as competências dos diretores escolares, analisadas por modelos diferentes se associariam diferentemente ao desempenho escolar. A segunda hipótese (H2) trabalha incrementando o conceito de competência ao acrescentar aos dados funcionais outros atributos relacionados à dimensão construtivista, como a experiência e a escolaridade. Essa hipótese prediz que **as competências do dirigente escolar, ampliadas pelo modelo construtivista, relacionam-se com mais intensidade com o desempenho escolar que as competências derivadas apenas do modelo funcional.**

As definições dos conceitos de competência do diretor escolar e desempenho da escola, trabalhados nesta investigação e descritos anteriormente, possibilitaram a criação do quadro operacional, o qual nada mais é que a subdivisão, para efeitos metodológicos, dos conceitos em dimensões, componentes, subcomponentes e indicadores. Segundo Laville e Dionne (1999), o quadro operacional é o ponto de passagem da parte abstrata e conceitual da pesquisa para uma mais concreta, de coleta de dados e realização das análises necessárias para a verificação das hipóteses. O quadro operacional utilizado nesta investigação está apresentado no Quadro 2, na próxima página.

O cenário operacional apresentado no Quadro 2 foi estabelecido para analisar as hipóteses. Nele, estão descritas as variáveis dependentes, do desempenho escolar, e as variáveis independentes, da competência do diretor, nas dimensões funcional e construtivista.

Os dados oriundos do *Censo escolar 2004*, de uma forma geral, delimitaram o universo da pesquisa. De acordo com o Censo (INEP, 2004), existiam na Bahia 1 867 unidades escolares na Rede Estadual de Ensino. O critério para a utilização de escolas desta base foi a gestão do diretor no ano letivo de 2004 e sua participação no processo de certificação ocupacional promovido pela FLEM. Ou seja, foram consideradas apenas as escolas onde os diretores influenciaram/atuaram diretamente naquele ano letivo. Para tanto, foi necessário identificar os diretores que haviam sido designados antes do início do ano letivo e permaneceram na função até o fim do mesmo ano. Assim como, participado do processo de certificação ocupacional promovido pela FLEM. Constituindo, estes, o critério da investigação. Do total geral de escolas

Conceito	Dimensão	Componente	Subcomponente	Indicador	Fonte de Dados
Desempenho escolar	Proficiência	Desempenho dos alunos no teste de português	4ª série Ensino Fundamental	Percentual de alunos proficientes em português na 4ª série Ensino Fundamental (P4EF)	SEC/UFBA
			8ª série Ensino Fundamental	Percentual de alunos proficientes em português na 8ª série Ensino Fundamental (P8EF)	
			3ª série Ensino Médio	Percentual de alunos proficientes em português na 3ª série Ensino Médio (P3EM)	
Competência do diretor	Funcional	Desempenho no processo de certificação		Desempenho na certificação (DESEMP_CERT)	SEC/FLEM
	Construtivista	Experiência	Na educação	Anos de experiência na educação (EXP_EDU)	
			Na ocupação	Anos de experiência na função (EXP_FUN)	
	Escolaridade		Última titulação (ESCO)		
Capacitação		Capacitação recente (CAPC)		SEC/UFBA	

Quadro 2: Quadro Operacional

Fonte: Elaborado pelos autores

apontadas no *Censo escolar 2004*, 1.449 escolas possuíam diretores que atendiam ao critério estabelecido. As demais 418 unidades escolares não foram consideradas no estudo.

Da SEC/FLEM originaram os dados componentes das variáveis independentes, ou seja: Desempenho na Certificação (DESEMP_CERT), Anos de experiência na educação (EXP_EDU), Anos de experiência na função (EXP_FUN) e Última Titulação (ESCO). Por fim, da SEC/UFBA originaram os dados da variável Capacitação Recente (CAPC). Ao todo, 1 193 escolas possuíam dados de competência de seus diretores.

Os dados de proficiência dos alunos em português, oriundos do Projeto de Avaliação Externa do Ensino, foram os referentes às variá-

veis dependentes do desempenho escolar. Respeitando o critério da investigação, a base de dados inicial foi composta por 374 escolas para a 4ª série do Ensino Fundamental; 567 escolas para a 8ª série do Ensino Fundamental; e 403 escolas para a 3ª série do Ensino Médio.

O desempenho dos alunos é medido em uma escala composta por quatro níveis, cada um deles associado a uma descrição geral que informa, através de “conceitos”, como determinado grupo de alunos foi avaliado em relação às competências que deveriam estar dominando ao final do ano letivo. Essa escala, apresentada no Quadro 3, se aplica a qualquer disciplina ou série avaliada.

Desempenho	Descrição Geral
Bom	Os alunos com desempenho Bom tendem a demonstrar um bom domínio dos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma eficiente, permitindo a assimilação de assuntos da série atual.
Médio	Os alunos com desempenho Médio tendem a demonstrar domínio básico dos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma suficiente, permitindo a assimilação dos assuntos da série atual.
Baixo	Os alunos com desempenho Baixo tendem a demonstrar algumas habilidades relativas aos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma superficial, permitindo, contudo, assimilação de alguns dos assuntos da série atual.
Insuficiente	Os alunos com desempenho Insuficiente tendem a demonstrar pouquíssimas habilidades relativas aos conteúdos específicos da série. A utilização de conteúdos essenciais de séries anteriores se dá de forma precária, dificultando a assimilação dos assuntos da série atual.

Quadro 3: Escala de desempenho – *Projeto de avaliação externa do ensino*

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2004)

É importante observar que, diferente do que acontece com a certificação ocupacional, onde o resultado é por diretor escolar, no Projeto de Avaliação Externa o resultado é calculado por escola. A UFBA (2004) considera proficiente o aluno que, conforme a Figura 2, obtém desempenho médio ou bom nos testes do Projeto de Avaliação Externa.

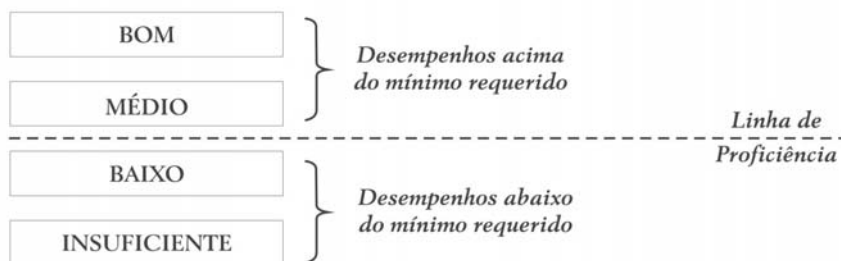


Figura 2: Linha de proficiência dos alunos
 Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2004)

A amostra final de escolas com dados do diretor e do percentual de proficiência dos alunos em português, considerando o critério estabelecido e a disponibilidade de dados cruzados (variáveis dependentes e independentes), foi composta por 310 para 4ª série do Ensino Fundamental, 489 para a 8ª série do Ensino Fundamental e 341 escolas para a 3ª série do Ensino Médio.

Utilizou-se o software estatístico SPSS como instrumento de análise estatística e, como procedimentos metodológicos de pesquisa, primeiro, foram correlacionadas as variáveis dependentes com a variável independente. Técnica denominada de Análise de Correlação Linear Simples, sendo utilizada para determinar em que medida uma variável está associada (ou dependente) a outra variável. (BUSSAB; MORETTIN, 2005; MILONE; ANGELINI, 1995) Como as variáveis possuíam distribuição normal de suas frequências, foi utilizada a correlação de Pearson, representada por (r) . Em seguida, fez-se o teste do nível de significância, sendo considerados significativos os resultados em que $\alpha = 0,05$.

Por fim, os resultados foram confrontados com fatores de teste. A ideia trazida por Rosemberg (1968) é introduzir uma terceira variável (fator de teste), teoricamente associada às outras, e observar se a relação original se inverte, anula-se ou se mantém. Para esse tipo de análise foi utilizada a técnica de Regressão Linear Múltipla. Os fatores de testes são descritos a seguir:

- a) O **porte da escola** foi calculado em função do número de alunos matriculados em 2004, sendo esta uma variável quantitativa contínua.
- b) A **complexidade da gestão** de cada escola foi identificada pelo tipo de ensino oferecido, sendo esta uma variável quantitativa discreta.
- c) Existência de **projeto pedagógico** em 2004. Esse indicador se caracteriza por ser nominal.
- d) **Disponibilidade de livros** para os alunos em 2004. Este indicador se caracteriza por ser nominal.
- e) Satisfação do diretor em relação às **condições de trabalho** em 2004 (COND_TRAB). Esse indicador se caracteriza por ser ordinal, sendo a satisfação: 1 significa muito baixa; 2 baixa; 3 média; 4 alta; e 5 muito alta.
- f) O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (**IDHM**) é um índice que reúne indicadores de saúde, renda e educação da população de um município. É caracterizado por ser intervalar.
- g) A **idade** do diretor, indicador caracterizado por ser de razão e apenas utilizado na segunda hipótese.

RESULTADOS

PRIMEIRA HIPÓTESE

Para testar a Hipótese 1, como primeiro passo analítico, foram feitas correlações lineares simples entre o indicador da competência dos diretores escolares na dimensão funcional (DESMP_CERT) com cada um dos indicadores do desempenho escolar (P4EF; P8EF; P3EM), das unidades escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino da Bahia em 2004. Uma vez que esses dados são quantitativos, contínuos e apresentam uma distribuição normal de suas frequências, utilizou-se a correlação Pearson. Como segundo passo, foram testados os resultados obtidos pelas correlações, por meio da introdução de fatores de teste. Para tanto, foram realizadas regressões lineares múltiplas.

Os resultados obtidos apontam que todas as relações estabelecidas entre os indicadores de desempenho da escola e competência do diretor escolar são positivas. Ou seja, com os dados estudados de 2004, diretores com maior desempenho no processo de certificação da FLEM e, com isto, maior grau de competência funcional, estão relacionados às escolas de maior desempenho dos alunos em testes padronizados, aplicados pelo Projeto de Avaliação Externa da SEC/UFBA. A Tabela 1, a seguir, demonstra os resultados dessa análise.

Indicador da competência do diretor na dimensão funcional (DESMP_CERT)	Correlação Pearson ↓	Indicadores do desempenho da escola		
		P4EF	P8EF	P3EM
r		0,089	0,133	0,146
α		0,118	0,003	0,007
n		310	489	341

Tabela 1: Correlação entre os indicadores do desempenho da escola e o indicador da competência do diretor escolar na dimensão funcional
 Fonte: Elaborado pelos autores

Entretanto, é importante citar que as relações entre os indicadores, apesar de serem positivas, foram significativas (á d" 0.05) apenas para a proficiência dos alunos em português da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A relação entre os indicadores não foi significativa para a proficiência dos alunos em português da 4ª série do Ensino Fundamental. Outro fato que deve ser colocado em evidência é a aparente baixa correlação dessas relações (máximo de $r = 0,146$ em P3EM).

Diante desses resultados, utilizou-se como 2º passo analítico a introdução de fatores de teste como forma de ampliar a compreensão das relações encontradas. O Quadro 4 resume os resultados da análise de regressão obtidos considerando a introdução dos fatores de teste [porte da escola (PORTE), complexidade da gestão (COMP_GEST), existência de projeto pedagógico (PROJ_PED), disponibilidade de livro (DISP_LIV), satisfação com as condições de trabalho (COND_TRAB) e desenvolvimento municipal (IDHM)], de maneira isolada ou em conjunto:

Fatores de Teste	Relações entre os indicadores		
	P4EF	P8EF	P3EM
PORTE	P	P	P
COMP_GEST	P	P	P
PROJ_PED	P	P	P
DISP_LIV	P	P	P
COND_TRAB	P	P	P
IDHM	P	P	P
Conjunto dos fatores de teste	P	P	P

Quadro 4: *Status* das relações originais de H1 após introdução dos fatores de teste

Fonte: Elaborado pelo autor

Legenda: P = Permanece; I = Inverte; D = Desaparece; A = Aparece; **negrito** = dados significativos ($\alpha \leq 0.05$); área hachurada em verde = relação original significativa

Com exceção da introdução do IDHM nas relações da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, assim como do PORTE e DISP_LIV nas relações da 3ª série do Ensino Médio todos os outros fatores de teste, isoladamente, confirmaram as relações originais entre os indicadores do desempenho da escola e da competência do diretor escolar. Ou seja, apesar do IDHM externamente enfraquecer a relação original, a maioria dos fatores de teste internos à escola valida os dados apresentados na Tabela 1.

Porém, a introdução dos fatores de teste em conjunto alterou as relações originais da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Conforme pode ser observado nos modelos de regressão, a seguir, a influência do conjunto dos fatores de teste nas relações originais de H1 é justificada pela presença do IDHM.

No modelo estabelecido com P8EF, o IDHM obteve um coeficiente de regressão padronizado (Beta) igual a 0,416, altamente significativo (sig = 0,000). Já no modelo estabelecido com P3EM, o IDHM obteve Beta igual a 0,448 e também significativo (sig = 0,012). A importância do IDHM nas regressões estabelecidas foi grande ao ponto de nenhum outro fator apresentar dados significativos. Ou seja, a competência do diretor, o “porte” da escola, a “complexidade da gestão”, a existência de “projeto pedagógico”, a “disponibilidade de livros” e a

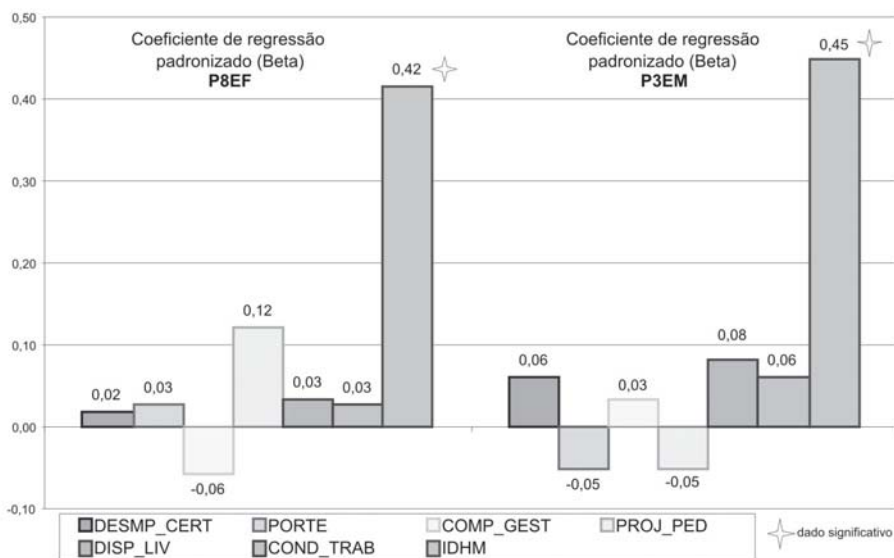


Gráfico 1: Coeficientes dos indicadores do modelo de regressão para P8EF e P3EM

Fonte: Elaborado pelos autores

satisfação quanto às “condições de trabalho” perderam poder de explicação do desempenho escolar, na presença do IDHM.

Não obstante em todas as análises a competência do diretor se relacionar positivamente com o desempenho da escola, pode-se concluir que, após a introdução dos fatores de teste, a Hipótese 1 é confirmada com dados significativos (á d” 0.05) perante a maioria dos fatores internos à escola e não é confirmada perante o fator externo à escola. Essa conclusão frustra, em parte, as expectativas iniciais de que a competência do diretor escolar, na dimensão funcional, relaciona-se positivamente com o desempenho da escola, revelando uma tendência/possibilidade de que isto seja verdadeiro.

Compreendendo o conceito de competência da mesma forma que a FLEM o compreende, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício de uma atividade específica, é possível admitir que as competências dos diretores escolares, elencadas no Quadro 1 não se relacionem com o desempenho escolar? A conclusão da Hipótese 1, quanto ao fator de teste IDHM e à luz da teoria sobre competência, apresentada na revisão da literatura, é,

à primeira vista, contraditória. Caso a competência não se associe empírica e significativamente ao desempenho, o que faz sentido em todo o movimento acerca do enfoque da competência nas organizações? Qual seria a finalidade de teorias sobre as competências essenciais nas organizações, gestão de competência ou formação por competência?

Por outro lado, ampliando a discussão e comprovada que a escola faz diferença, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil, seria admissível afirmar que o “porte” da escola, a “complexidade da gestão”, a existência de “projeto pedagógico”, a “disponibilidade de livros” e a “satisfação quanto às condições de trabalho” não possuem relações significativas com o desempenho escolar, quando comparados ao IDHM? Ou seja, mesmo no Brasil, o nível socioeconômico da família é o que determina o desempenho escolar?

A bem da verdade, o resultado da Hipótese 1 não vai de encontro às correntes teóricas sobre competência ou determinantes do desempenho escolar. Os resultados das associações da competência do diretor e dos outros fatores relacionado à escola, enfraquecidos na presença do IDHM e aparentemente contraditórios à teoria, podem ser frutos de uma dessas possíveis causas:

- a) O IDHM, apesar de ser um índice que avalia um conjunto de indicadores associados ao nível educacional, renda e saúde de uma população, talvez não seja o melhor indicador do nível socioeconômico dos alunos. Isso decorre que o IDHM mede o desenvolvimento de um município e não de uma comunidade escolar. Nesse sentido, em um município podem existir inúmeras escolas com perfis socioeconômicos bastante distintos.
- b) O recorte temporal utilizado na pesquisa pode ser insuficiente para avaliar a associação entre os indicadores dos conceitos de competência do diretor escolar, dos fatores de teste e o desempenho da escola. Nessa perspectiva, dados longitudinais ajudariam a esclarecer se essa é uma causa plausível.
- c) A proficiência do aluno pode estar indiretamente associada à competência do diretor escolar, como sugere o modelo conceitual de Soares (2005). De acordo com esse modelo, estariam diretamente

associados à influência do diretor os recursos físicos, humanos e pedagógicos, a organização social e o projeto pedagógico. Entretanto, assumir essa causa, ou seja, que o diretor indiretamente se relaciona com o desempenho dos alunos, é negar o papel esperado para os diretores escolares por políticas públicas como o Educar para Vencer da SEC. No Educar para Vencer, o diretor é o elemento decisivo da escola eficaz, como sugere a passagem abaixo:

As pesquisas são unânimes em apontar o diretor como peça-chave no sucesso de qualquer escola. Muitos dizem que a escola é a cara do seu diretor. A influência da pessoa do diretor é decisiva. É ele quem determina o clima emocional e intelectual da escola. É ele quem traça o rumo e assume a liderança. Ao entrar em uma escola onde o diretor é bom, percebe-se, no primeiro instante, que há uma diferença no ar. Igualmente, o diretor fraco puxa toda a escola para baixo. Portanto, de tudo que se pode fazer para tornar uma escola eficaz, o mais decisivo, de impacto mais imediato e mais determinante é escolher bem o seu diretor. (BAHIA, 2000, p. 17)

- d) As competências funcionais dos diretores escolares, identificadas pelo processo de análise de cargo da FLEM, podem não ser as competências determinantes para o desempenho cognitivo dos alunos. Neste caso, possuir maior desempenho na certificação da FLEM se associaria a outras dimensões do desempenho escolar. Um exemplo disso são as relações significativas entre a certificação das competências dos diretores e a capacidade de implementar o planejamento estratégico de forma autônoma, encontradas por Teixeira (2006).
- e) A análise de competências no modelo funcional pode ser limitada. Uma abordagem mais ampla, como a do modelo construtivista, poderia ser mais efetiva para identificar e analisar competências e a sua associação com o desempenho. Essa possibilidade é o objeto da Hipótese 2.

SEGUNDA HIPÓTESE

Foram necessários os seguintes passos para a análise da Hipótese 2: 1º) compreender como os atributos de competência (experiência na educação, experiência na função, escolaridade e capacitação) se relacionam com o indicador DESMP_CERT, que representa a dimensão funcional do conceito de competência; 2º) a partir dos atributos de competência, formar um índice que represente a competência na dimensão construtivista; 3º) correlacionar o índice de competência na dimensão construtivista com cada um dos indicadores do desempenho escolar em 2004; 4º) comparar os resultados obtidos com o índice de competência na dimensão construtivista como os resultados obtidos com o indicador de competência na dimensão funcional, já analisados na primeira hipótese; 5º) testar os resultados obtidos por meio da introdução de fatores de teste.

Para a compreensão do índice responsável por representar a dimensão construtivista do conceito de competência do diretor escolar foi necessário correlacionar os atributos de competência utilizados na pesquisa (experiência na educação, experiência na função, escolaridade e capacitação) com o indicador de competência na dimensão funcional (DESMP_CERT).

As relações originais foram testadas por meio da análise de regressão linear múltipla, com a introdução do fator de teste “idade” do diretor. Por meio dessa análise, ficou identificado que o atributo de competência “experiência na educação”, representada pelo indicador EXP_EDU, não se correlaciona com o desempenho na certificação. A relação original entre os dois indicadores é espúria, ou seja, anulou-se ao introduzir o fator de teste “idade”.

As outras relações foram originalmente significativas e permaneceram assim após a introdução do fator de teste “idade”. Entretanto, os atributos de competência “escolaridade” e “capacitação” se relacionam positivamente com o desempenho na certificação, ao passo que a “experiência na função” se relaciona negativamente.

A relação negativa entre “experiência na função” e “desempenho na certificação” foi uma constatação surpreendente. É natural esperar que o “desempenho na certificação”, que é um indicador que representa a dimensão funcional do conceito de competência e que se origina dos resultados obtidos pelos diretores nos exames de certificação ocupacional da FLEM, tivesse uma relação positiva com a “experiência na função”.

Essa contradição poderia ter sido explicada com a introdução do fator de teste “idade”. Entretanto, ao contrário do que ocorreu com a “experiência na educação”, a relação entre “desempenho na certificação” e “experiência na função” permaneceu negativa e significativa, mesmo eliminados os efeitos da “idade”.

Compreendidas as relações internas entre os atributos de competência com DESMP_CERT, iniciou-se o 2º passo objetivando estabelecer, propriamente, o índice que representasse a dimensão construtivista do conceito de competência. Para tanto, inicialmente, foram correlacionados os atributos de competência com cada um dos indicadores do desempenho escolar, no intuito de identificar futuras influências de cada componente do índice. A Tabela 2 contém os resultados de tais correlações.

Atributos de competência	Correlação Pearson	Indicadores do desempenho escolar		
		P4EF	P8EF	P3EM
Desempenho na certificação ⁴	r	0,089	0,133	0,146
	α	0,118	0,003	0,007
	n	310	489	341
Escolaridade	r	0,106	0,137	0,162
	α	0,064	0,003	0,003
	n	304	485	338
Experiência na função	r	0,200	0,040	-0,015
	α	0,001	0,394	0,799
	n	290	453	297
Experiência na educação	r	0,139	0,038	0,027
	α	0,020	0,435	0,645
	n	279	431	300
Capacitação	r	0,078	0,110	0,196
	A	0,108	0,056	0,011
	N	427	301	167

Tabela 2: Correlação entre atributos de competência e desempenho escolar

Fonte: Elaborado pelos autores

⁴ Os dados são os mesmos apresentados na 0.

Conforme pode ser observado na tabela anterior, concernente ao sentido das relações, os atributos de competência se correlacionam homogeneamente com os indicadores do desempenho escolar, ou seja, a predominância é de correlações positivas. Entretanto, essa homogeneidade não é obtida quanto à significância das relações. Isso implica imaginar que os atributos de competência, agindo em conjunto, podem influenciar positivamente as relações com os indicadores do desempenho escolar, apesar de alguns possuírem dados pouco significativos. Ademais, como alguns atributos de competência não se correlacionam ou se correlacionam negativamente entre si – é o caso da experiência na função e na educação em relação ao desempenho na certificação –, pode haver um efeito compensador em função do desempenho escolar.

Considerando esse comportamento, foi realizado um modelo de índice composto por indicadores quantitativos discretos dos atributos de competência (DESMP_CERT, ESCOLARIDADE, EXP_FUN, EXP_EDU e CAPC). Ou seja, os dados dos atributos de competência foram transformados em valores 0 ou 1 para a composição do índice. O valor 0 (zero) foi atribuído aos valores inferiores ao percentil 50 de cada indicador/atributo. O valor 1 (um) foi atribuído aos valores superiores ao percentil 50 de cada indicador/atributo⁵, conforme a Tabela 3 que segue:

Indicador/atributo	Menores e maiores valores	Percentil 50	Frequência de dados com valores inferior ao percentil 50 (valor 0)	Frequência de dados com valores superiores ao percentil 50 (valor 1)
DESMP_CERT	0; 3,68	2,21	603 (50,5%)	590 (49,5%)
ESCOLARIDADE	1; 6	3	534 (45,4%)	643 (54,6%)
EXP_FUN	1,0; 34,0	5,63	461 (48,6%)	488 (51,4%)
EXP_EDU	0,1; 97,3	7,83	531 (50,1%)	528 (49,9%)
CAPC	0; 1	-	148 (26,7%)	406 (73,3%)

Tabela 3: Composição do índice de competência na dimensão construtivista

Fonte: Elaborado pelo autor

⁵ O indicador CAPC já estava nessa escala (0 ou 1).

O índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista, codificado como ICC, foi calculado pela soma dos valores de cada indicador/ atributo de competência da Tabela 3, podendo variar de 0 a 5.

Depois de calculado o ICC, iniciou-se o terceiro passo analítico dessa hipótese, onde este índice foi relacionado com os indicadores do desempenho escolar por meio da correlação linear simples. Os resultados dessas correlações estão na Tabela 4 a seguir:

Índice de competência do diretor na dimensão construtivista (ICC)	Correlação Pearson	Indicadores do desempenho da escola		
		P4EF	PSEF	P3EM
	r	0,151	0,203	0,234
	α	0,008	0,000	0,000
	n	310	489	341

Tabela 4: Relações entre o índice de competência do diretor escolar na dimensão construtivista e os indicadores de desempenho

Constatando que todas as relações da Tabela 4 foram positivas e significativas, prosseguiu-se para o próximo passo metodológico: comparar os resultados obtidos das relações entre as dimensões funcional e construtivista do conceito de competência do diretor escolar, estabelecidas com os indicadores do desempenho da escola. Para facilitar essa comparação, foi elaborado o gráfico a seguir:

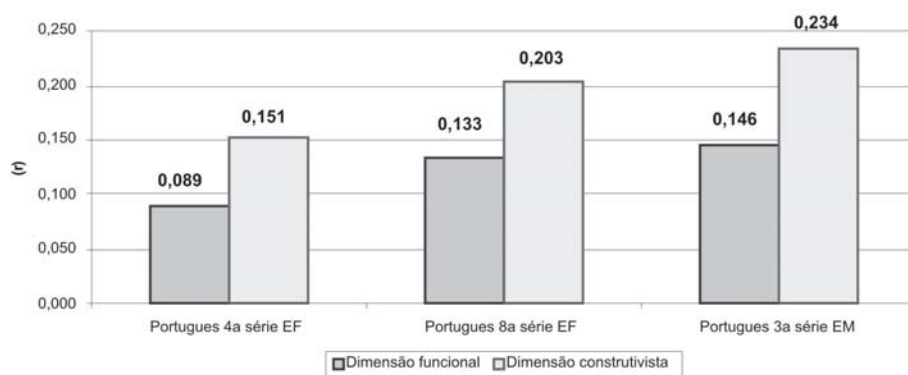


Gráfico 2: Dimensão funcional x dimensão construtivista

Fonte: os autores

Como demonstra a Figura 4, para todos os indicadores do conceito de desempenho escolar, as relações estabelecidas com a dimensão construtivista do conceito de competência do diretor escolar são mais intensas e mais significativas que as relações estabelecidas com a dimensão funcional. Sendo assim, confirma-se a Hipótese 2 que a competência construtivista do dirigente escolar se relaciona com mais intensidade com o desempenho escolar que a competência funcional.

Para finalizar os passos analíticos da Hipótese 2 e aumentar a compreensão sobre as relações estabelecidas entre o ICC e os indicadores de desempenho escolar, resta submeter as relações à presença de fatores de teste. Uma vez que o IDHM foi o fator de maior relevância na análise da Hipótese 1, submeteremos as relações originais de H2 apenas ao IDHM.

Como resultado, a presença do fator de teste IDHM retirou a significância da relação original entre ICC e P4EF, seguindo a tendência do que ocorreu na Hipótese 1. Entretanto, nas relações entre ICC e P8EF e P3EM, o IDHM não retirou a significância do modelo. Isto implica concluir que, além de mais significativa e mais intensa que as relações estabelecidas com a competência na dimensão funcional, duas de três relações entre os indicadores de desempenho e o ICC são confirmadas mesmo após a introdução do fator de teste IDHM.

Confirmada a Hipótese 2, a seguir são destacados conhecimentos revelados ao longo dos procedimentos metodológicos que merecem comentários:

- a) A não esperada correlação negativa entre os atributos de competência “desempenho na certificação” e “experiência na educação”. Considerando que o processo de certificação da SEC/FLEM está relacionado às competências efetivas dos profissionais no trabalho (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000c apud D`ALMEIDA, 2003), esperava-se que a experiência estivesse altamente relacionada com o desempenho dos diretores na referida certificação. Corroborando essa expectativa, o conceito empregado pela OIT (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRA-

BALHO, 2002) para certificação ocupacional⁶ revela a importância do reconhecimento da experiência do profissional em um processo de certificação. Entretanto, as correlações estabelecidas entre o desempenho na certificação e os outros atributos de competência revelam a aproximação do processo de certificação da SEC/FLEM apenas com a escolaridade e a capacitação.

- b) A Tabela 2 revelou que os atributos de competência, utilizados para compor o ICC, relacionam-se com diferentes intensidades com os indicadores do desempenho escolar. O desempenho do diretor no processo de certificação, assim como a escolaridade e a capacitação estão mais associado aos indicadores da 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As experiências dos diretores (na educação e na função) estão mais associadas ao indicador da 4ª série do Ensino Fundamental.
- c) Essa diferenciação nas associações, apresentada no item anterior, revela uma possível limitação no cálculo do ICC. Nesta investigação todos os indicadores/atributos de competência tiveram o mesmo peso na composição do ICC, ou seja, cada indicador/atributo contribuiu com 1/5 do total. Algumas questões surgem a partir dessa constatação: seria essa uma distribuição de pesos correta? Atribuindo pesos diferentes aos indicadores/atributos de competência na formulação do ICC obteríamos melhores resultados? Os pesos seriam os mesmos independentemente do indicador de desempenho escolar? Qual seria o melhor método para definição dos pesos dos indicadores/atributos de competência na composição do ICC?

Embora uma das três regressões tenha perdido significância após a introdução do fator de teste IDHM, o ganho de intensidade nas relações estabelecidas entre o ICC e os indicadores do desempenho escolar, frente aos valores encontrados na Hipótese 1, revelam empiricamente a importância da experiência, da capacitação e da escolaridade para os resultados de uma organização.

⁶ Conceito de certificação ocupacional: “Procedimento pelo qual se atesta a conformidade de uma pessoa a normas correspondentes a uma ocupação. É o reconhecimento ou o atestado expedido por órgão reconhecido e credenciado, da aptidão plena no exercício das tarefas e operações de uma ocupação para o trabalhador experiente, mesmo que não tenha cursado um sistema regular de formação.” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2002, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de mudanças tecnológicas, globalização e acirramento da competitividade internacional, em que o conceito de competência surge e ganha espaço em políticas governamentais, os resultados encontrados nesta investigação revelam empiricamente uma correlação positiva entre a competência ocupacional do diretor escolar, nas dimensões funcional e construtivista, e o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Às políticas públicas, os resultados dessa pesquisa contribuem para a confirmação da importância da competência ocupacional para o alcance de resultados organizacionais, mesmo que o efeito dessa competência seja indireto. Desta maneira, políticas que valorizem o mérito profissional e a profissionalização da escolha do quadro de funcionário, principalmente para a liderança de escolas públicas, são de extrema importância no cenário atual.

A tendência positiva encontrada no desempenho acadêmico dos alunos – em português –, confirmada pelos fatores de teste, validou a hipótese final de que as competências ocupacionais do dirigente escolar, no modelo construtivista, relacionam-se de maneira mais intensa e significativa com o desempenho escolar, que as competências analisadas no modelo funcional. Esta descoberta influencia diretamente no método utilizado para a realização de processos de certificação ocupacional no Brasil.

Os achados dessa investigação lançam questões a serem tratadas por governos e organizações que promovem certificação de pessoas. A ampliação do conceito de competência, do modelo funcional para o construtivista, sugere novas formas de avaliação e capacitação profissional, que valorizem trajetórias e competências muitas vezes despercebidas aos métodos tradicionais de certificação e avaliação de desempenho. Entretanto, algumas considerações merecem ser feitas:

1. Haver correlação entre duas variáveis não implica que essa associação seja de causa e efeito. Apesar dos resultados serem todos positivos, não quer dizer que a maior competência do diretor

escolar seja a causa de um maior desempenho acadêmico de seus alunos. Para se chegar a essa conclusão, uma pesquisa mais aprofundada deveria ser feita, inclusive utilizando análise longitudinal de dados.

2. A aparente baixa correlação encontrada nas hipóteses não significa que os achados desta investigação não sejam importantes. Na literatura, é possível encontrar muitos outros fatores que, como a competência do diretor, influenciam o desempenho escolar. Soares (2005), por exemplo, analisando diversos fatores que determinam o desempenho escolar, compreende que a contribuição de um fator escolar isolado é normalmente pequena. Desta maneira, as relações encontradas são contribuições que se somam aos outros determinantes, como: escolaridade dos pais, condições adequadas de ensino, disponibilidade de biblioteca, etc.
3. Pode haver um distanciamento entre a competência do diretor escolar e a proficiência do aluno que enfraquece a correlação. Ou seja, talvez a competência do diretor escolar influencie a proficiência do aluno de maneira indireta e mais vagarosamente. Desta maneira, provavelmente um estudo longitudinal pudesse investigar essa questão.
4. Por fim, a competência do diretor escolar revelou ser mais importante em situações mais complexas de ensino, como: séries mais avançadas, escolas de maior porte e perfil mais complexo de gestão. Provavelmente, a maneira como a educação se estrutura nas séries iniciais, com maior influência dos pais e do professor na educação dos filhos, neutraliza os efeitos da eventual incompetência dos diretores escolares. Esta também é uma questão que deve ser melhor aprofundada por futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, João Carlos. Certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/293/boltec293a.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BAHIA. Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado*, Salvador, 30 maio 2002. Disponível em: <http://www2.bahia.ba.gov.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=7033855&headingswithhits=on&infobase=lo&jump=LO%208.261&softpage=Doc_Frame_Pg42#JUMPDEST_LO%208.261>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Gerenciamento da escola eficaz: conceitos e instrumentos*. Salvador, 2000.

_____. *Avaliação de desempenho 2004: resultados gerais e análises pedagógicas*. Salvador: 2005.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Sistema Nacional de Certificação Profissional: proposta governamental*. Brasília, DF: Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005.

BUSSAB, Wilton de O.; MORETTIN, Pedro A. *Estatística básica*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

D'ALMEIDA, Milena Costa. *Certificação ocupacional de profissionais da educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do teste de conhecimentos específicos e da auto-avaliação*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas com base em competências. In: _____. (Org.). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001. p. 25-43.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. Agência de Certificação Ocupacional. *Glossário de termos técnicos*. Salvador, 2005a.

_____. *Padrão de competências do cargo de dirigente escolar*. Salvador, 2001.

_____. *Relatório: caso certificação ocupacional de dirigentes escolares*. Salvador, 2005b.

HONDEGHEM, Annie; HORTON, Sylvia; SCHEEPERS, Sarah. Modelos de gestão por competência na Europa. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF. v. 57, n. 2, p. 241-258, abr./jun., p. 241-258, 2006.

INEP. *Censo escolar 2004*. Brasília, DF, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MEHEDFF, Nassim Gabriel. *A avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho*. Brasília, DF: INEP, 1999.

MERTENS, Leonard. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertens.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

MILONE, Giuseppe; ANGELINI, Flávio. *Estatística aplicada*. São Paulo: Atlas, 1995.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Certificação de competências profissionais: discussões*. Brasília, DF, MTE/FAT, 1999.

_____. *Certificação de competências profissionais: glossário de termos técnicos*. Brasília, DF, 2002.

PLANK, David N. *Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSEMBERG, Morris. *A lógica da análise do levantamento de dados*. São Paulo: Cultrix, 1968.

SOARES, Francisco José. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 174-204.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. *Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana*. 2006. Dissertação (Mestrado profissional) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto de avaliação externa*.
Salvador: 2004. Disponível em: <<http://www.aval.ufba.br>>. Acesso em: 21
jan. 2007.

ZUÑIGA, Fernando Vargas. *40 perguntas sobre competencia laboral*.
Montevideo: Cinterfor, 2004.

AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL DE UMA UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR: a arquitetura da organização com diferencial de gestão

*Bárbara Maria Dultra Maurício
Robinson Moreira Tenório*

INTRODUÇÃO

Descrever a dinâmica de uma Unidade de Ensino como a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, denominada de UE, não é tarefa fácil por pertencer ao complexo de Unidades de uma Instituição deste porte. Desde a sua gênese, ela tem se mostrado diferente na sua estrutura organizacional, servindo para torná-la um centro de referência nacional na pós-graduação.

A UE em questão oferece, hoje, três cursos de graduação. Na pós-graduação, *stricto sensu*, possui o Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional e o Doutorado, além de inúmeros cursos de Especialização (*lato sensu*). Nesses 50 anos de existência ela conta com um corpo docente diversificado, com 45 professores graduados em Engenharia, Economia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Secretariado Executivo, Psicologia, e, aproximadamente, 1 440 alunos de graduação e de pós-graduação.

É singular e plural. Constata-se a sua singularidade desde a sua gênese, principalmente na composição do seu organograma, com diferentes setores, cujo objetivo era atender a área pública e empresarial; no seu pioneirismo, implantou os cursos de graduação, inexistentes nas regiões Norte e Nordeste, numa Universidade Federal; implantou os núcleos informais (na graduação e pós-graduação) que contribuíram significativamente na gestão das áreas administrativa e de pesquisa, conseguindo 'conviver' harmonicamente com a estrutura formal da UFBA.

É plural, quando soube agregar desde a sua criação professores com formação diversificada, compartilhando o mesmo espaço de trabalho.

O interesse em estudá-la deve-se ao fato dela ser uma Unidade de Ensino da Universidade Federal da Bahia, sofrendo as consequências inerentes às IFES, e mesmo assim ter se distinguido no cenário nacional, na pós-graduação, além de conseguir manter uma infraestrutura diferenciada em relação às outras unidades de ensino. No cenário de tantas intempéries, situada numa região pobre, Nordeste, se igualou aos grandes centros, às regiões mais desenvolvidas economicamente do país.

As informações aqui contidas foram extraídas da dissertação de Mestrado apresentada em 2003 (MAURÍCIO, 2003) quando foi possível percorrer os caminhos desta Unidade de Ensino, que se particulariza pelo modelo de gestão adotado ao longo da sua trajetória.

Inicialmente, conheceremos a sua gênese e o contexto político na qual foi criada para conseguirmos entender a sua performance. Em seguida, comparar a sua estrutura organizacional e a composição da sua pós-graduação.

A pesquisa foi fundamentada em literatura sobre temas relativos à Universidade no seu papel social; os acordos firmados entre MEC/USAID nos anos 60, cujos reflexos estão presentes nos dias atuais através da política educacional do país, com influência direta na criação desta UE; as dificuldades enfrentadas pelas IFES; a contribuição da pós-graduação no processo de desenvolvimento social do país, além da contextualização política no período de sua criação. Esses assuntos possibilitaram a compreensão do estudo de caso que ora enfocamos.

O objeto estudado é uma UE da UFBA, cujo objetivo principal foi conhecer a sua 'trajetória' para saber de que maneira ela se tornou um Centro de Referência Nacional, cujos objetivos específicos foram: a) conhecer as estratégias utilizadas para superação dos obstáculos enfrentados; b) identificar possíveis desafios encontrados pelos seus atores, respondendo ao problema de pesquisa: Quais os fatores internos e externos que contribuíram para que a Escola de Administração da UFBA se tornasse um Centro de Referência Nacional?

O parâmetro para chamar a UE de Centro de Referência Nacional foi o fato de receber por cinco anos consecutivos, conceito 5 da Capes. Este órgão do governo federal é responsável pela avaliação anual dos programas de pós-graduação do país. Também é ele quem oferece bolsas de estudos para mestrandos e doutorandos, e tem o poder de credenciar e descredenciar os cursos de pós-graduação.

O método utilizado foi o estudo de caso que, segundo Yin (1994 apud ROESCH, 1999, p.196), um dos autores que mais têm divulgado este método como forma de pesquisa. Cavaye (1996 apud ROESCH, 1999, p. 198) diz que o estudo de caso é conduzido em grande detalhe, e, com frequência, baseia-se no uso de diversas fontes de dados, a exemplo das técnicas utilizadas para investigar e dar respostas ao problema. Foram feitas abordagens quanti-qualitativas, divididas em duas etapas, cujas fontes de coleta de dados foram primárias e secundárias.

Nesta etapa foram consultados os seguintes documentos: Relatórios da Capes, do MEC, via internet, as atas referentes aos cursos de graduação em ordem cronológica, o processo de integração de um dos cursos de graduação, e o perfil dos alunos do Mestrado, na secretaria do Núcleo de Pós-Graduação.

As informações contidas nas atas do extinto Conselho Departamental, dos Departamentos, da Congregação, e do Colegiado de um dos cursos, não puderam ser lidas. Inicialmente, pensou-se que seria possível consultar o arquivo geral da UE, mas devido às precárias condições do local (uma sala com aproximadamente 15m²), onde estão várias pastas desordenadamente colocadas, com muita poeira, não foi possível levantar os dados históricos. Daí, por exemplo, não terem sido registrados os nomes em ordem cronológica dos coordenadores.

Outra fonte primária foi a entrevista semiestruturada. A construção desse instrumento foi baseada em questões de pesquisa, sendo esses dados categorizados e tratados estatisticamente, gerando gráficos. A pesquisa foi desenvolvida na Cidade do Salvador-BA. A seleção da amostra foi definida em função das pessoas que possibilitassem reconstituir a trajetória dessa UE. Daí escolheu-se o atual e ex-diretores, que num total de 8,4, tiveram condições de serem entrevistados, pois

um faleceu, dois estavam doentes e um não foi localizado. Também foram entrevistados os coordenadores dos cursos de Graduação, Pós-graduação, dos Núcleos de Pesquisa os secretários de Colegiados e de Departamentos.

Em relação aos alunos dos cursos de graduação, foram aplicados questionários para conhecer a visão deles sobre os vários aspectos da UE, tais como: o relacionamento dela com a comunidade, a imagem na sociedade e a qualidade dos seus cursos. O questionário foi elaborado com perguntas abertas, se originando da necessidade de conhecer a visão deles sobre a UE nas suas várias facetas, por serem atores participantes e importantes no seu processo de desenvolvimento. Os alunos foram entrevistados durante o período de matrícula porque ‘todos’ são ‘obrigados’ a comparecer nos seus colegiados de curso para efetivar a matrícula. A UE possuía na época 1 129 alunos de ambos os cursos de graduação; desses, 235 aceitaram participar da pesquisa, o que significa que 16% de um curso e 30% do outro curso responderam os questionários.

A observação participante foi utilizada também como técnica para subsidiar esta pesquisa. O desafio encontrado durante o processo de investigação foi separar o objeto de pesquisa da pesquisadora, em relação ao capítulo que aborda um dos cursos. Houve momentos na (re) construção da história da UE que surgiram dúvidas de como agir, pois a autora esteve à frente de um dos Colegiados por mais de seis anos, alternando entre a coordenação e a vice-coordenação.

No que tange às fontes secundárias para subsidiar esse trabalho, foram consultados trabalhos escritos sobre a UE: monografias, teses, revistas, jornais, internet, etc.

MODELO DE GESTÃO DA UE

A atuação do governo em agir com descaso em relação às IFES é reflexo de uma política elaborada pelo MEC/USAID. Apesar dos índices de produtividade e de contribuição social das instituições de ensino

superior públicas, as exigências dos organismos internacionais de desobrigar o Estado a manter eficazmente as IFES, têm dado resultado 'satisfatório', pois o MEC, cada vez mais, sente-se 'desobrigado' a mantê-las em boas condições de funcionamento.

Consideramos a década de 70 como um marco da mudança na concepção do trabalho intelectual na universidade. Foi a partir da Reforma de 68, implantada durante a Ditadura Militar, que se constituíram o sistema departamental e o novo padrão de carreira docente universitária, com o fim da cátedra. (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 16)

Diante deste cenário de mudanças significativas, com perspectivas sombrias que iriam impactar na sua performance, a UE acenou com possibilidades de modernização na sua estrutura gerencial o que facilitou enormemente a sua trajetória de sucesso. A mudança organizacional implica reavaliar as relações da organização com o ambiente externo, bem como seus relacionamentos internos, buscando adequar sua configuração, de forma a atender uma deliberação ou imperativo estabelecido pela própria organização ou pelo ambiente em que está inserida (MORGAN, 1986 apud JATAHY, 2004, p. 78) Ao trazer no seu DNA uma filosofia de gestão diferenciada das demais Unidades de Ensino, criou mecanismos de gerenciamento que foi capaz de mantê-la atualizada, modernizada, levando-a a crescer.

A sua opção de crescimento foi pela via da informalidade no que tange a sua estrutura organizacional, sem desrespeitar a legislação vigente e muito menos se desobrigando de atender burocraticamente as exigências da administração central da UFBA.

Consciente do seu papel na sociedade, não se acovardou e nem se limitou a fazer apenas o 'feijão com arroz'. Criou e dinamizou diversos núcleos: de Informática, de Extensão, de Graduação e, no bojo do Núcleo de Pós-Graduação, os núcleos de pesquisa. Com isto, a interação com a sociedade se estreitou tendo como consequência vários convênios firmados com organizações privadas e públicas, nacionais e internacionais, diversos cursos ofertados, consultorias realizadas e a capacitação dos seus docentes como de fundamental importância para atender esta demanda.

Nada disso teria acontecido se esta UE não tivesse uma liderança capaz de levar os seus liderados a pensar e desafiar as realidades baseadas no passado sugerir novos rumos e novas visões, dando origem a uma “comunidade de aprendizagem”. A paciência e a coragem do líder sustentam o surgimento de novas ideias entre os empregados. (BENNIS; NANUS, 1998 apud BENEDETTI; HANASHIRO; POPADIUK, 2004, p. 60)

Na ação gerencial, a eficácia é o centro das preocupações de Drucker (1967 apud PAIVA, et al., 2007, p. 32). O autor enfatiza essa questão afirmando que, nos trabalhos manuais, basta a eficiência, enquanto que, para o gerente, a eficácia é o elemento central e está associada, diretamente, ao alcance dos resultados.

Outro aspecto importante da ação gerencial é apontado pelos estudos de Simon (1965 apud PAIVA, et al., 2007, p. 32) que privilegia os aspectos relacionados ao processo decisório. Ele afirma que o gerente é um tomador de decisões e que, no exercício da sua função, precisa ser capaz de entender as situações e os problemas organizacionais, identificar suas causas, criar alternativas de solução, avaliar as opções, escolher uma alternativa satisfatória, colocá-la em prática e controlar os resultados.

Os líderes criam uma visão estimulante de futuro, em um estado superior de desempenho. Conseguem inspirar pessoas e alinhar as demandas provenientes dos diferentes atores sociais. Líderes são pessoas dotadas de um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e outros atributos. No entanto, liderar vai além dessa mistura de características. Líderes aplicam-se para agregar valor à organização, por meio de resultados que satisfaçam os seus *stakeholders*, ou seja, clientes, fornecedores, acionistas, proprietários e empregados, apresentam diferentes interesses que necessitam ser atendidos. (ULRICH, et al. apud BENEDETTI; HANASHIRO; POPADIUK, 2004, p. 60)

Gerenciar uma organização como esta UE requer dos seus dirigentes master ou codirigentes (chefes de Departamentos, Colegiados, e de Núcleos) uma concepção mais sensível e integrada da gestão e, portanto, da função gerencial, como uma prática social permeada por

dilemas éticos e políticos que exigem desses agentes esforços de natureza variadas para lidar com tal complexidade.

Em seguida, conheceremos a sua gênese para que possamos entender claramente como até hoje, ela se mantém uma Unidade de Ensino diferenciada no seu modelo de gestão.

A GÊNESE DA UE

CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA

A Universidade, uma instituição social, realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada. (CHAUÍ, 2001, p. 35) Compreender o hoje dessa UE perpassa em conhecer o seu passado, que ao longo do seu cinquentenário imprime ainda uma postura vanguardista.

A preocupação com o gerenciamento eficaz do país remonta à década de 30, precisamente em 3 de novembro quando o então presidente Getúlio Vargas assume o poder, estabelecendo no seu discurso a Reforma Administrativa como instrumento de mudança. Nesta década, foram criados três Ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio, da Educação e o da Aeronáutica.

Fischer (1984, p. 56) relata que o planejamento econômico e administrativo no Brasil começara em 1942, quando o governo brasileiro contratou grupos de especialistas americanos para a elaboração de um plano de desenvolvimento por um período de dez anos, e no ano de 1943, a Missão Cook realizou pesquisas em assuntos como produção, combustíveis, transportes, energia, têxteis, educação e forneceu a base para planos posteriores, subsidiando, inclusive, a Aliança para o Progresso.

Em 1946 e 1947 foi elaborado o Plano Salte, que deveria abranger o quinquênio 1949-1953, cujo objetivo era formular recomendações sobre a economia brasileira em aspectos ferroviário e reforma tarifária, cuja missão americana veio ao Brasil em 1948, chefiada por

John Abbink e coordenada por Otávio Gouveia de Bulhões. (FISCHER, 1984, p. 57)

Nessa época, cria-se o organismo internacional que muito influíra para a consolidação do ensino de Administração Pública no Brasil: as Nações Unidas, sendo uma das suas políticas o desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos.

Outro reforço internacional foi a criação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, que estava pronto a fornecer empréstimos a projetos de desenvolvimento. (FISCHER, 1984, p. 57) Em 1949, os Estados Unidos aprovam o Ato de Desenvolvimento Internacional e o Brasil propõe uma Comissão de Desenvolvimento Econômico conjunta, cujos objetivos eram tomar decisões de planejamento sobre os projetos que precisariam de subsídios, visando o desenvolvimento da economia brasileira, indo ao encontro dos requisitos de instituições financeiras, atuando entre 1951 e 1953. Esta Comissão estava vinculada ao Programa do Ponto IV, previsto pela Lei nº. 535 do Congresso Norte-americano.

A partir de 1956, o processo de substituição de importações entra numa nova etapa e, daí até o começo da década de 60, é caracterizado como período em que se desenvolve mais acentuadamente. Nessa etapa, o governo intensifica o nível de suas inversões tanto diretas, em setores básicos, como indiretas em setores de apoio, tais como serviços e infraestrutura, além de pôr em ação uma série de mecanismos de políticas econômicas consubstanciadas no Plano de Metas.

Ainda na década de 50, durante a presidência de Juscelino Kubitschek, após o suicídio do presidente Getúlio Vargas, Edgar Santos, Reitor da UFBA, acompanhando as mudanças políticas, sociais e econômicas do país, coloca à disposição dos intelectuais baianos o apoio da Universidade, principalmente a Rômulo Almeida, que foi assessor de Vargas, e naquele período (1954) era o responsável técnico pela criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico da Bahia (CONDER) e da Comissão de Planejamento Econômico (CPE), cujo governador do Estado da Bahia era Antonio Balbino. (MATTA, 1979, p. 14)

Nesta mesma década, o reitor estimulou a revitalização do Instituto de Economia e Finanças da Bahia (IEFR) a concepção institucional da CPE cujos estudos foram orientados para a industrialização da economia baiana, que Matta (1979) chamou este esforço conjunto de *joint venture* dos anos 50.

Matta (1979, p. 15) revela que o Reitor Edgar Santos e o empresário e professor Miguel Calmon, perceberam que nas realizações dos juristas e economistas ad hoc de que se cercaria Rômulo Almeida, faltava alguma coisa, e que isto, estaria na área de pensamento e atividade, que os ingleses e os norte-americanos chamaram de *management* – ‘gerência’, distinguindo-se do conceito de *administration*. Na visão deles, os planos, os programas e os projetos realizados pelos economistas eram carentes de ‘habilidade de implementação’, que seriam as aptidões aperfeiçoadas de administradores executivos. Evidencia-se uma valorização pelo processo administrativo e gerencial, seja no setor público ou privado e que a industrialização por si só não bastava.

Fischer (1984, p. 36) revela que, conforme evolui o Estado, também se alteram as formas de administrar, buscando-se um ajuste progressivo às transformações da organização capitalista e ao processo de desenvolvimento estabelecido. Atento às mudanças no Estado da Bahia e ao que se passava no país, Edgar Santos buscou para ajudá-lo na administração da Universidade, a cooperação de consultores e profissionais de administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)^{1,2}. (MATTÁ, 1979, p. 17)

¹ Criado pelo decreto-lei, de 30 de julho de 1938. Com apoio do governo, estruturou-se como órgão de amplos poderes na administração pública, e tinha como principal escopo buscar a eficiência do aparelho administrativo. Foi o órgão que efetivamente colaborou para desenvolver os objetivos modernizadores do Estado, ao desempenhar papel central em todos os esforços de reforma administrativa, tributando a este Departamento o mérito do ensino de Administração Pública no Brasil, em caráter de treinamento. (FISCHER, 1984, p. 50)

² Executou, também, nesse período, um intenso programa de aperfeiçoamento de técnicas no estrangeiro, acompanhado de um esforço considerável de traduzir e comentar não só os principais documentos sobre a administração pública europeia e norte-americana, mas também a bibliografia disponível sobre teorias e práticas administrativas.

Em contato com os dirigentes destes órgãos, ele percebeu a importância da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP)³, criada em 15 de abril de 1952 e da Escola de Administração de Empresa de São Paulo (E.A.E.S.P.), criada em 1953, unidades da FGV. Tomou conhecimento do interesse da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Programa de Cooperação Técnica (Ponto IV)⁴ do Governo dos Estados Unidos (International Cooperation Administration (ICA), que o presidente Kennedy transformaria em *U.S. Agency for International Development* (USAID)), identificou a necessidade de criar uma unidade de ensino, no mesmo nível da EBAP e da EASP, na Universidade Federal da Bahia. (MATTA, 1979, p. 17)

Em 9 de março de 1959, foi firmado um Acordo Internacional de Cooperação Técnica entre o Brasil e os Estados Unidos, via Ministério da Educação, a Fundação Getúlio Vargas e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, servindo de instrumento para o Reitor Edgar Santos, inserir a Universidade Federal da Bahia, neste contexto, assumindo o compromisso de fundar uma Escola voltada para o gerenciamento das organizações públicas e privadas. Por negociações diplomáticas, a ICA – Ponto IV⁵, depois USAID, comprometeu-se a oferecer os serviços de cooperação científica e técnica de duas universidades norte-americanas, a Michigan State University (MSU) e a University of Southern Califórnia (USC), estadual, por se tratar de centros de estudos avançados de administração de empresas e a particular, em Los Angeles, Califórnia, por ser uma das mais antigas (1929) e famosas escolas de administração pública dos Estados Unidos, cujo objetivo principal era formar pós-graduados, por meio de bolsas de estudos de ‘Mestre’ em Administração de Empresas e Administração Pública. (MATTA, 1979, p. 17-18)

³ É o resultado de duas reuniões realizadas em Lake Success, nos Estados Unidos e no Rio de Janeiro, tendo a participação de técnicos brasileiros da FGV e do governofederal, representante da ONU e professores americanos. (FISCHER, 1984, p. 59)

⁴ Após a vinda ao Brasil da Missão ABINK em 1948, é divulgado o Ponto IV proposto pelo governo Truman, que desenvolveu atividades até o ano de 1965. (FISCHER, 1984, p. 107)

⁵ O programa compreendia, basicamente, apoio ao desenvolvimento institucional por meio da oferta de bolsas de estudo, instalação de biblioteca, assessoria ao desenvolvimento curricular e à elaboração de materiais de ensino e outras atividades acadêmicas.

Transcreve-se, a seguir, texto do acordo com os seus objetivos:

- Fornecer os serviços dos professores norte-americanos para prestar assistência no que se refere à elaboração de currículos, métodos e técnicas de ensino, instalações de serviços de biblioteca e de consulta, bem como em pesquisas e outros aspectos da criação de cursos de treinamento em Administração Pública e de Empresas em determinadas universidades brasileiras e também para ministrar cursos em administração;
- fornecer os serviços de professores norte-americanos para prestar assistência à escola de Serviço Público do DASP, no que tange ao aperfeiçoamento de seus programas de treinamento destinados a funcionários públicos;
- utilizar a Escola de Administração Pública do Rio, da FGV e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo como centros de treinamento inicial deste projeto;
- formar professores brasileiros para a preparação de alunos de nível médio e superior em Administração Pública e de Empresas. (FISCHER, 1984, p. 113)

Este plano seria desenvolvido por meio de três medidas básicas:

- assistência técnica de professores americanos a serem designados para servir aos estabelecimentos de ensino participantes;
- assistência técnica, sob a forma de aperfeiçoamento no Brasil e nos Estados Unidos, para professores de Administração Pública e de Empresas e Intercâmbio de recursos, ideais, técnicas e material entre os estabelecimentos de ensino participantes;

– Intercâmbio de recursos, ideais, técnicas e material entre os estabelecimentos de ensino participantes. (FISCHER, 1984, p. 113)

Em face desse acordo, a UFBA enviou vários profissionais (filósofos, advogados, sociólogos, psicólogos, etc) para se capacitarem nos Estados Unidos, retornando com o título de Mestre, quando da criação da UE.

Em abril de 1950, forma-se uma comissão mista que teria por objetivo fazer recomendações sobre projetos a serem implantados no Brasil nas áreas de agricultura, energia e transportes. O Acordo Básico de Cooperação Técnica, celebrado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, foi assinado em 10 de dezembro de 1950, e o Acordo de Serviços Técnicos Especiais, abrangendo mais de 100 projetos relativos a diversas áreas de conhecimento – administração entre elas – foi firmado em 1953, homologado pelo Congresso Nacional em 13/11/59.

Como resultado do Programa de Assistência Técnica, o Reitor Edgar Santos trouxe a Salvador missões americanas da Graduate School of Business Administration, da MSU da School of Public Administration, da USC, instalando escritórios do referido programa no apartamento térreo de um edifício no Canela, próximo à Reitoria. O ano de 1959 foi um marco na história da UFBA, pois em 14 de setembro nascia oficialmente esta UE, dia em que o reitor Edgard Santos convocou os candidatos para prestarem vestibular.

De 1962 a 1964 define-se a sua identidade: a orientação filosófica é gerencial, comportamental, programática e tecnológica, com abordagem interdisciplinar e interprofissional, constatado no seu Regimento Interno, aprovado em 27 de agosto de 1964.

Conforme evolui o Estado, também se alteram as formas de administrar, buscando-se um ajuste progressivo às transformações da organização capitalista e ao processo de desenvolvimento estabelecido.

A IMPORTÂNCIA DA UE NO CONTEXTO BAIANO

Em 1963, com o apoio do reitor a todas as iniciativas da UE, Luiz Pondé Barreto monta na ocasião um Instituto de Administração de Empresa (IADE), no seu interior, para prestar treinamento, desenvolvimento de executivos e cursos para empresas.

No ano seguinte, 1964, a Fundação Ford decide criar um núcleo de pesquisadores em tempo integral, fazendo uma doação de 300 milhões de cruzeiros, propiciando a criação de um Instituto como órgão complementar da UE e que mais tarde passou a chamar-se Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público embora permanecesse com a mesma sigla (ISP). (MATTA, 1979, p. 28-29)

Em 1º de junho de 1964, o governador do Estado da Bahia, Lomanto Júnior, firmou um convênio com a UFBA, objetivando desenvolver um programa de reforma administrativa⁶, decorrente do Acordo (13/04/1962) entre os Governos dos Estados Unidos e do Brasil, com vistas à promoção do Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste Brasileiro, coordenado pela Sudene (criada em 1959), como parte do projeto desenvolvimentista do governo federal. Esse convênio teve como finalidade racionalizar a administração do Estado mediante a implantação de um programa de reforma a ser cumprido em três anos, cabendo a este Instituto dirigir estudos⁷, pesquisas, métodos de trabalho, orientando as análises administrativas, dirigindo os programas de treinamento dos funcionários estaduais e dando assistência técnica na fase de implantação da reforma administrativa a ser executada pelo Estado.

Com essas prerrogativas, foi organizada uma série de simpósios sucessivos, 19, sobre 17 áreas específicas e 2 gerais⁸. Esses simpósios

⁶ Graças ao volume de recursos proporcionados pela USAID/Brasil para a reforma administrativa do estado da Bahia, mediante o convênio de que participam o Governo do Estado, a SUDENE como órgão fiscalizador, e o Instituto de Serviço Público, como órgão executor, cerca de 100 pessoas trabalham no Instituto, das quais 76 em regime de tempo integral, para a tarefa específica da referida reforma.

⁷ Responsável pelo trinômio ensino, pesquisa e assistência técnica.

⁸ Finanças Públicas, Agricultura, Abastecimento, Indústria e Artesanato, Turismo. Energia, Água e Recursos Minerais, Comunicação e Transporte, Educação, Saúde, Justiça, Segurança, Assistência Social, Créditos e Bancos, Programação para o Desenvolvimento e Administração Pública.

faziam parte de uma estratégia de divulgação da Reforma Administrativa, mediante convênio de que participaram o Governo do Estado, e a Sudene como órgão fiscalizador, fornecendo subsídios para a elaboração de 1181 resoluções em âmbito do Estado. Foram produzidos 239 documentos técnicos (normas básicas, complementares e rotinas) no período de 1965-1970. A atuação dele foi levada para o Maranhão, Piauí e Sergipe, ampliando assim a sua atuação no nordeste. (MATTA apud FISCHER, 1984, p. 211)

Outra participação importante (1967) foi quando o Reitor Roberto Santos, disponibiliza o ISP a serviço da Reforma Universitária e da reforma administrativa da UFBA através do Decreto nº 62.241/68. Outra ação importante foi no período de 1973 e 1974 quando a coordenação do Projeto de Avaliação da Implantação da Reforma Universitária, onde foram avaliadas 31 universidades federais, esteve sob a sua responsabilidade. (FISCHER, 1984, p. 213) O ISP foi criado para alavancar a UE na linha de prestador de serviços à comunidade, tendo na época como seu principal cliente, o Governo do Estado da Bahia, a exemplo da criação da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. Estas ações contribuíram para que a UE pudesse causar um impacto muito grande na sociedade.

Quanto ao Programa de Pesquisa, promoveu o I Curso de Pós-Graduação em Administração Pública, para funcionários estaduais de alto nível, iniciando a primeira experiência na área de pós-graduação pela UE. À medida que se transmitiam conhecimentos teóricos, os alunos realizavam pesquisas nas respectivas repartições e apresentavam relatórios para debates em seminários. A base teórica das pesquisas foi excepcionalmente preparada por professores da Universidade do Sul da Califórnia e da Escola Brasileira de Administração Pública. Outro objetivo do ISP foi a produção sistemática de documentação sobre a administração estadual e municipal da Bahia, não só para fins didáticos, senão também de assistência técnica. Foram elaboradas 72 relatórios, publicados em oito volumes, no total de 1 493 páginas, com os seguintes títulos:

- a) Administração de Pessoal
- b) Finanças Públicas

- c) Orçamento
- d) Administração Estadual
- e) Administração Municipal
- f) Administração Paraestatal
- g) Programa de Desenvolvimento
- h) Funções do Administrador

Apesar da importante contribuição do ISP no desenvolvimento da UE ao realizar trabalhos de tamanha relevância no contexto baiano e nacional ela não conseguiu mantê-lo no seu espaço em 1974 a ser órgão Suplementar da UFBA, com a aprovação do Conselho Universitário. Evidencia-se a sua contribuição no relacionamento da UE com o setor governamental e empresarial.

A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL: formal e informal

O organograma de uma organização reflete a distribuição de suas atividades e ao mesmo tempo ‘fala’ da sua filosofia de atuação, do seu modelo de gestão. Não se pode desconsiderar na sua trajetória as influências sofridas pelas culturas americana, da FGV e do DASP, direcionando-a para um relacionamento mais estreito com a sociedade. Ao incluir no seu organograma setores relativos à gestão empresarial e pública já demonstrava a sua ‘participação efetiva’ na gestão dessas organizações através de capacitação e consultoria, diferenciando-a das demais Unidades da UFBA.

A UE demonstrou desde aquela época a sua visão vanguardista e inquieta no que tange a sua interface com o mundo empresarial. Percebe-se no seu organograma a importância das áreas empresariais e públicas, observadas no organograma a seguir:

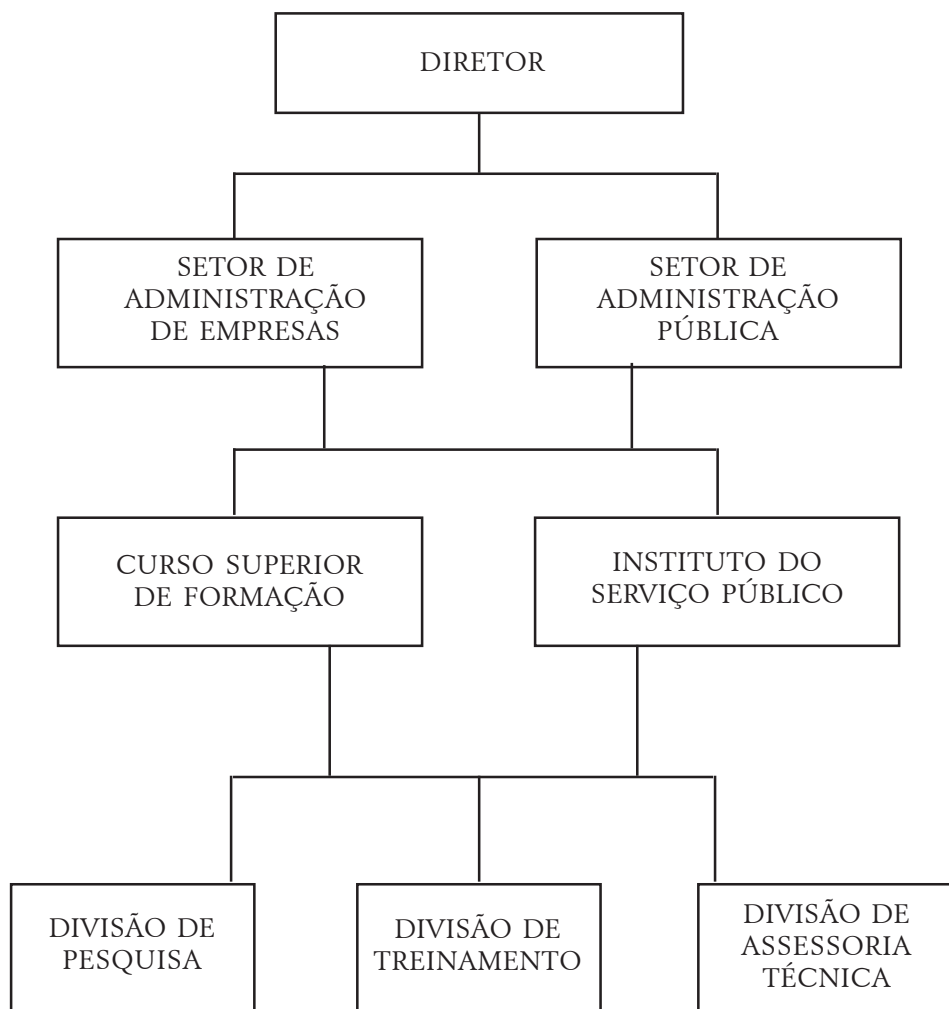


Figura 1: Organograma da UE na época da sua criação.

Fonte: Diretoria da Escola de Administração da UFBA

Com o passar do tempo a sua expansão foi inevitável tendo que ser ampliada e também aprender a conviver com dois organogramas: o formal e o informal. Por ser uma Unidade de ensino da UFBA, seu relacionamento interno tem que ser preservado para que as instâncias possam ‘conversar’ e as atividades administrativas não sejam interrompidas.

A partir de 1974, a estrutura organizacional foi modificada em relação ao período da sua criação. A Reforma Universitária teve como consequência a extinção do regime de cátedras pela Lei nº 5.540, de agosto de 1968, substituído pelo regime departamental, onde os professores das disciplinas idênticas ou semelhantes foram agrupados nos mesmos departamentos. A departamentalização implicou, também, na criação de uma nova instância na organização das universidades – a coordenação e o colegiado de curso, mudando assim, a estrutura organizacional das universidades brasileiras.

A estrutura apresentada adiante é denominada de formal porque é o padrão utilizado até hoje pela UFBA, embora esta instituição esteja discutindo novos padrões que possam ser adotados para tornar as Unidades de Ensino mais flexíveis.

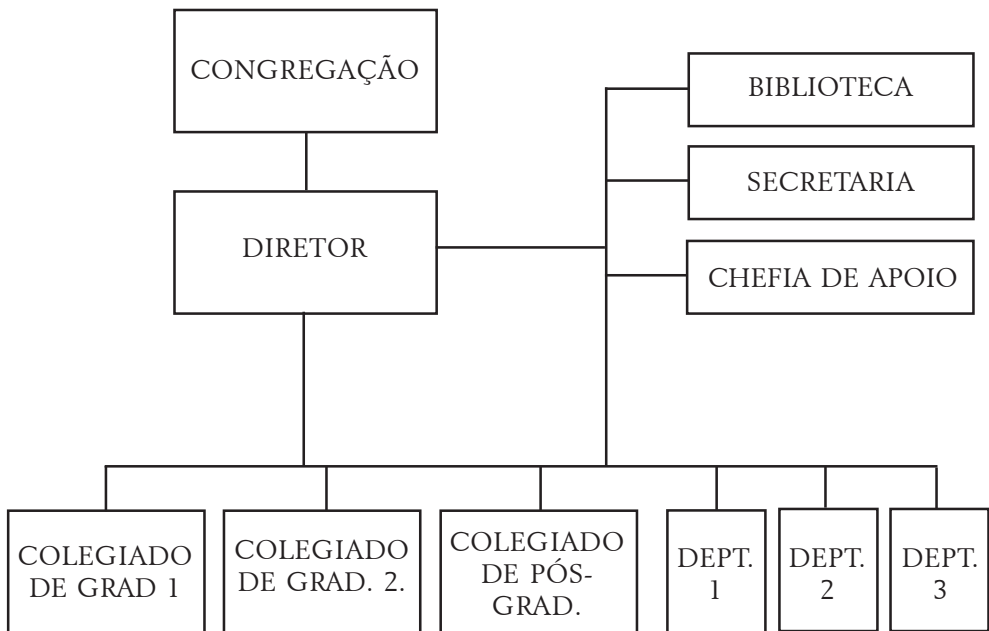


Figura 2 – Organograma Oficial da UE
Fonte: Diretoria da Escola de Administração

A Congregação é um Conselho Superior, tendo como presidente o diretor, onde são discutidas e tomadas as decisões que envolvem o planejamento estratégico da Unidade. É composto pelo diretor e vice-diretor, os chefes de Departamentos, coordenadores de Colegiados, representação discente de cada curso e um representante dos servidores técnicos-administrativos.

Ao diretor cabe gerenciar toda a Unidade de Ensino, tendo também um papel político/social devido à importância da Escola no contexto político/acadêmico. A Secretaria dá o suporte administrativo necessário aos diretores.

A Biblioteca da Escola obedece às diretrizes do Sistema de Bibliotecas (SIBI) da UFBA além de seguir as determinações internas da UE.

A chefia de apoio é responsável pela administração do patrimônio, compra de material de escritório, etc. Também gerencia o grupo que cuida da manutenção, dentre outras atribuições.

Como foi definido na Reforma Universitária de 68, existe um Colegiado para cada curso de Graduação. Cada Colegiado é composto de um representante de cada matéria, um representante discente, um coordenador, e um secretário (a). As decisões mais complexas em relação às solicitações dos alunos são tomadas colegiadamente. O coordenador é responsável pelo planejamento acadêmico, matrícula dos alunos e orientação acadêmica.

Para que todas estas atividades fossem desempenhadas eficazmente e atendesse as demandas (cursos, pesquisas e consultorias) das organizações públicas e privadas, foram sendo criadas novas estruturas para atender a sua expansão. Assim, ao longo dos últimos anos, esta formatação foi se consolidando, constituindo uma das suas singularidades.

A gestão das universidades enfrenta problemas cruciais, como o excesso de centralização das decisões, o emperramento burocrático, o mau funcionamento dos canais de comunicação e a normatização excessiva. (PENTEADO, 1998, p. 14) Com o passar dos anos, a UE constatou a necessidade de 'ampliar seus espaços' para adquirir maior

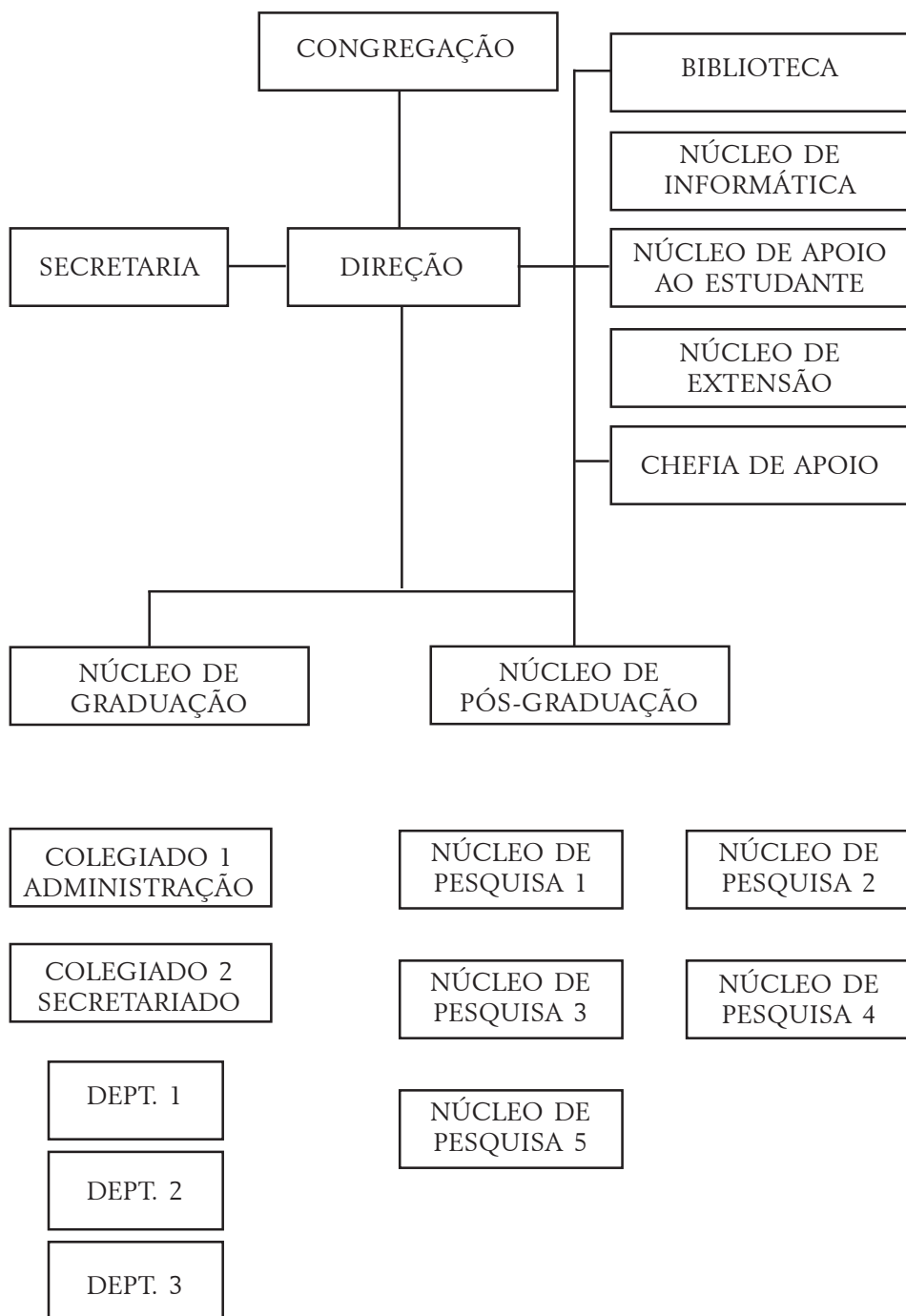


Figura 3 – Organograma Informal
 Fonte: Diretoria da Escola de Administração

autonomia e enfrentar os desafios existentes a sua sobrevivência, buscando atender às necessidades dos seus usuários, sejam alunos, professores, instituições internacionais, funcionários, pesquisadores, gestores públicos, empresários, e/ou todas as pessoas que necessitam da Escola.

Os núcleos criados para dar suporte à graduação ou a pós-graduação tornaram a UE mais flexível nas suas relações facilitando intercâmbios e convênios, recebimento de professores visitantes ou mesmo para atender às exigências do MEC. Esses núcleos tornaram-se um diferencial em relação às outras Unidades de Ensino da UFBA, servindo de modelo.

O Núcleo de Informática conta com dois laboratórios, atendendo aos alunos da graduação, pós-graduação e as pesquisas. O Núcleo de Estudante dá apoio aos alunos de graduação, estreitando as relações da UE com as empresas, propiciando estágios curriculares e os Núcleos ‘vinculados’ à área de Pós-Graduação dão mais amplitude nas áreas a serem pesquisadas.

Observa-se que existe ‘semelhança’ entre esse organograma (informal) e o do início da criação da UE. Pode-se fazer uma comparação, por exemplo, do Núcleo de Extensão com o ISP e o IADE, este último não aparece no primeiro organograma, mas tinha a função de oferecer treinamento e consultoria para a área privada. Outra “semelhança” é a existência da Divisão de Pesquisa com os Núcleos de Pesquisa. Portanto, é a UE “voltando no tempo” com a mesma finalidade de ser ágil nas tomadas de decisão e implementação das suas ações.

UM CENTRO DE REFERÊNCIA NACIONAL: a pós-graduação

O Núcleo de Pós-Graduação é formado pelos Núcleos diversos de Pesquisa e pelas ‘Coordenações’ dos cursos stricto sensu, Mestrado (Acadêmico e Profissional), Doutorado e os cursos lato sensu, que se constitui num Programa de Capacitação Avançada, com aproximadamente 13 cursos.

O modelo de gestão adotado pela UE⁹ possibilitou a ampliação das linhas de pesquisas e parcerias nacionais e internacionais:

- École des Hautes Études Commerciales (Jouy-em-Josas, França)
- École des Hautes Études Commerciales (Montreal, Canadá)
- Centre de Recherche sur le Territoire (IGP, Grenoble)
- Center for Business Research University of Brighton (Inglaterra)
- Universidade de Lund (Suécia), filiada ao Conselho Latino-Americano de Escolas de Administração (CLADEA)
- Universidade Técnica de Lisboa

Este movimento da pós-graduação a qualificou como um Centro de Gestão importante, voltando a ser uma referência para as organizações tanto no setor público como no setor privado.

Os núcleos de pesquisa foram criados (informais e possibilitaram maior flexibilidade na sua dinâmica, constituindo também numa característica singular, sendo identificadas como estratégicas para o seu desenvolvimento. Através deles pode-se receber professor visitante, firmar convênios, fazer intercâmbios ampliando o raio de ação.

Pesquisa realizada em 2003 (MAURÍCIO, 2003, p. 173-174) constatou que a EU, por meio de sua pós-graduação, posiciona-se entre as melhores instituições do país. De acordo com o *ranking* nacional, na avaliação da Capes, ela se encontra entre as principais instituições do país, na área de Administração. Podemos compará-la com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), todas com conceito 5. Na região Nordeste, ela é a única com este conceito. Verifica-se nos gráficos abaixo o seu posicionamento, comparando-a com as IES das regiões que possuem o Programa de Pós-Graduação em Administração, Sul, Sudeste e Nordeste.

⁹ Organograma informal

Grande Área: Ciências Sociais Aplicadas

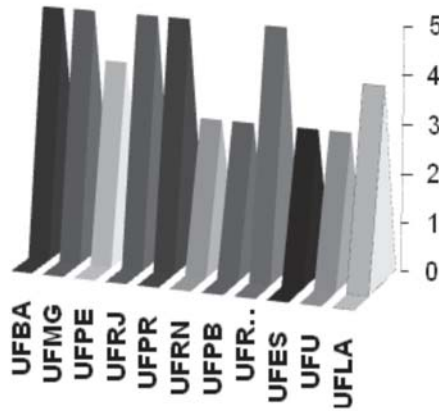


Figura 11– UFBA & IFES do País

Fonte: Capes jan/2003

A UFBA está no patamar da UFMG, UFRJ e da UFGRS, todas com conceito 5.

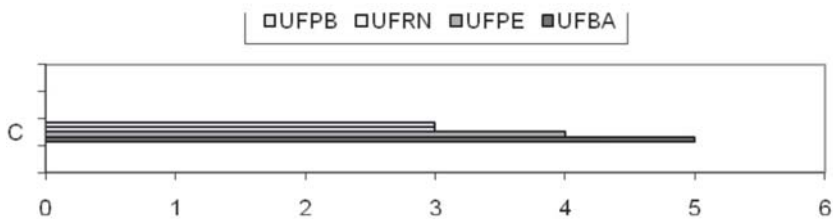


Figura 12 – UFBA & IFES da região Nordeste

Fonte: Capes (2003)

Na região Nordeste, a UFBA é líder. Em seguida, vem a Federal de Pernambuco.

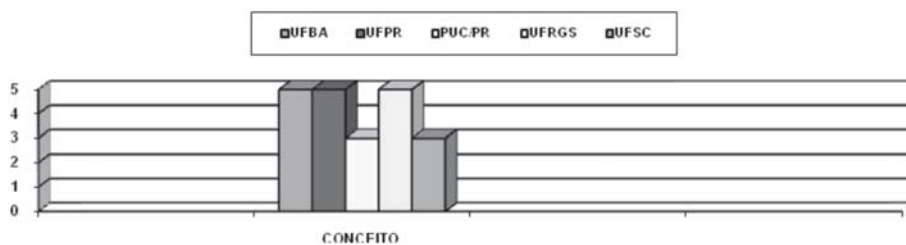


Figura 13 – UFBA & IES da região Sul
 Fonte: Capes (2003)

Na região Sul, a UFBA possui o mesmo conceito (5) da Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

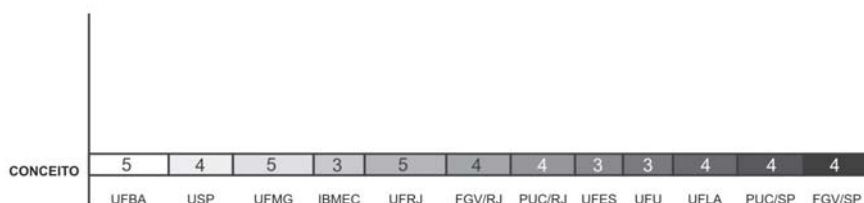


Figura 14 – UFBA & IES da região Sudeste
 Fonte: Capes (2003)

Na região Sudeste, apenas a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio de Janeiro receberam conceito 5. Nos três gráficos apresentados acima, a UFBA está sempre entre as melhores do país.

GRADUAÇÃO

Várias mudanças ocorreram na estrutura curricular dos seus cursos de graduação durante o seu cinquentenário, levando-os a se destacarem nacionalmente, tendo um dos cursos conceito A várias vezes, e outro nota máxima no ENEM. Isto demonstra que a gestão da UE se

preocupa com a atualização do conhecimento e desenvolvimento da sociedade na qual está inserida.

PUBLICAÇÕES

A UE publica quadrimestralmente, revista *Organizações e Sociedade* com classificação Qualis Capes B2. Ressalta o seu editor e coordenador do Núcleo de Pós-Graduação, “que é motivo de júbilo para todos nós que temos acreditado e trabalhado para que ela torne-se uma referência na área no Brasil, especialmente, nas áreas de organizações e sociedade. “É uma revista plural, de grande credibilidade e que, somadas às outras quatro publicações similares (editadas pela USP, FGV-RJ e ANPAD e AESP), formam um quinteto de referência nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre esta UE da UFBA foi uma experiência marcante, tendo em vista ser esta Unidade de Ensino um referencial nacional na área da pós-graduação. Conhecer suas potencialidades, sua cultura, sua formação inicial, seus percalços e percursos constituiu-se em um momento impar, pela possibilidade de deixar registradas essas informações para as futuras gerações, atingindo assim, o objetivo maior que foi traçar a sua ‘trajetória’.

Foi possível comprovar as questões de pesquisa levantadas inicialmente evidenciando a importância do corpo docente no desenvolvimento desta UE. A qualificação docente fortalece cada vez a sua relação com as instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, haja vista a quantidade de organizações que fazem parceria com o Núcleo de Extensão e o Núcleo de Pós-Graduação, através dos seus programas de capacitação, consultoria e pesquisa.

Desde a sua gênese, a qualificação e diversificação docente se tornou um dos aspectos importantíssimo do seu crescimento, pelo fato

dos seus professores desde a época da sua criação, terem sido pós-graduados no exterior, quando o 'normal' é a qualificação acontecer ao longo da carreira. Isso só foi possível em face do Acordo de Cooperação estabelecido entre o MEC/USAID no final dos anos 50, precisamente em 9/3/1959, possibilitando que os professores fossem se pós-graduar nos Estados Unidos, nas Universidade de Michigan State University (MSU) e a University of Southan Califórnia (USC) por serem Centros avançados.

Outro aspecto que contribuiu para o seu crescimento foi o desenvolvimento do Estado da Bahia com o surgimento das refinarias da Petrobras, a expansão do Banco do Brasil, o surgimento do parque industrial, através do Cia e do Polo Petroquímico de Camaçari, o aumento da demanda de profissionais qualificados na área de serviços, o turismo, os órgãos públicos estaduais e municipais preocupados em capacitar seus quadros, o Terceiro Setor se profissionalizando, o aumento de IES pelo MEC no Estado, precisando de profissionais com pós-graduação. Tudo isso somou para que ela cada vez mais se aproximasse da sociedade, oferecendo seus produtos e serviços. Esta aproximação também contribuiu para a melhoria dos cursos de graduação, que têm conseguido manter uma imagem positiva, gozando de respeitabilidade na sociedade.

Acreditar no ensino público associado às iniciativas ligadas a cursos pagos e consultorias faz parte da sua cultura desde a sua gênese. Os órgãos que compunham o seu organograma inicial tinham a missão de estreitar laços com a comunidade, oferecendo cursos e consultorias para o nosso Estado e as regiões Norte e Nordeste. Prova disso foram os fatos marcantes para a sociedade em que a EU participou, a exemplo da Reforma Administrativa e a Reforma Universitária, dentre outras ações não menos relevantes do que estas. Hoje, o Núcleo de Extensão desempenha esse papel, estreitando a relação Universidade-Empresa e Universidade a todas as esferas de governo, principalmente, a estadual e municipal, além do Terceiro Setor, cuja população está a média e alta gerência, diretores de empresas e secretários executivos com seus cursos, seminários, *workshop*, consultorias, concursos públicos etc.

O Núcleo de Pós-Graduação e os Núcleos de Pesquisas também ampliam a rede de relacionamento obtendo o apoio de vários países como a França, o Canadá, a Inglaterra, a Suécia, os Estados Unidos, Portugal e Espanha. Vários convênios de cooperação técnica e de intercâmbio com instituições regionais, nacionais e estrangeiras foram firmados, a exemplo da Rede Latino-Americana de Organizações – França, FGV/EBAP, UFGRS, etc. Os intercâmbios e convênios ratificam o que diz Marcovich (1999, p. 14), que a Universidade é uma instituição transnacional.

Uma das ações estratégicas identificadas pelos seus dirigentes foi estabelecer uma taxa sobre cada atividade desenvolvida pela UE, servindo para comprar equipamentos, manter as instalações físicas limpas, refrigeradas, e em todas as salas multimídia, televisor, contando ainda com três laboratórios de informática. A biblioteca com um acervo considerável e suas instalações climatizadas com um layout apropriado à pesquisa.

Os convênios firmados e as parcerias estabelecidas contribuíram para projetá-la, como também para minimizar a crise financeira das IFES, agravada na década de 90, que remonta aos relatórios de Rudolph Acton e do Gal. Meira Matos, cujo teor tendia para a “desobrigação do Estado, em termos financeiros com a educação superior”, desencadeando ao longo do tempo o sucateamento das Instituições, sem levar em consideração seu potencial de pesquisa, em benefício do desenvolvimento do país, comprometendo assim a sua missão social.

Quanto à sua estrutura organizacional, é ‘curiosa’ a forma como os seus dirigentes e técnicos conseguem conviver simultaneamente com a formalidade e a informalidade constituindo-se como característica impar.

A consolidação da UE no cenário nacional veio através da pós-graduação. Ela se igualou aos grandes centros educacionais da sua área, tornando-se um Centro de Referência Nacional. Verifica-se nos gráficos apresentados, que ela se encontra entre as IFES com maior conceito, podendo compará-la com todas as regiões que possuem o Programa de Pós-Graduação. No período em que a pesquisa foi realizada consta-

tu que há cerca de cinco anos consecutivos ela recebe conceito 5, na avaliação da Capes.

A atual diretoria construiu juntamente com a sua comunidade (professores, técnicos e alunos) o Planejamento Estratégico para o período de 2009-2012, ação impar numa Unidade de Ensino da UFBA.

Há muitas coisas para serem feitas, entretanto, pela sua singularidade gerencial, sua estrutura organizacional e o compromisso dos seus dirigentes e colaboradores é provável que as metas estabelecidas para o biênio 2009-2012 sejam alcançadas.

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI, Maurício Henrique; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; POPADIUK, Silvio. Liderança: uma relação com base no gerenciamento de Stakeholders, a partir da ótica dos liderados. *Organizações e Sociedade*, v. 11, n. 31, p. 59-76, set./dez. 2004.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- FISCHER, Tânia Maria Diederichs. *O ensino de administração pública no Brasil, os ideais de desenvolvimento e as dimensões da racionalidade*. 1984. Tese (Doutorado) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- JATAHY, Paulo José de Castro; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Mudança organizacional, controle e desempenho: a experiência do Banco do Brasil com o combate à lavagem do dinheiro. *Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 11, n. 31, p. 77-101, set./dez. 2004.
- MARCOVICH, Jaques. A cooperação da universidade moderna com o setor empresarial. *Revista de Administração*, São Paulo: USP, v. 34, n. 4, p. 13-17, out./dez. 1999.
- MATTA, João Eurico. *Escola de Administração: vinte anos de história institucional*. [Salvador: s.n.], 1979.
- MAURÍCIO, Bárbara Maria Dultra Pereira. *A Escola de Administração da UFBA: a trajetória de um centro de referência nacional*. 2003. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

PAIVA, Kely César Martins de et al. Função gerencial em *shopping center*: ação: devoção e desilusão. *Organizações e Sociedade*, v. 14, n. 42, p. 29-47, jul./set. 2007.

PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira. *Identidade e poder na universidade*. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisanta, 1998.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em Administração*: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA JÚNIOR, João do Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SOBRE OS AUTORES

ALBERTO BATINGA PINHEIRO

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Participa do Grupo de Pesquisa em Avaliação da linha Políticas e Gestão da Educação (Faced/ UFBA). É bolsista IT 1 no Projeto de Avaliação e Gestão da Educação – ProAGE/ Fapesb/UFBA. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Regência, Instrumentação e Composição Musical. Há 30 anos, leciona música. Tem experiência na área teatral como ator, diretor e músico. Escreve textos para teatro, jornais e revistas. É licenciando em Música pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Trabalha com projetos editoriais como designer gráfico.

ALINE MARIA PEIXOTO LIMA

Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Concluiu o mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Escola de Nutrição da UFBA em (2004). No período letivo de 2001-2002, foi bolsista da Comissão Fulbright, na Universidade de Cornell (NY), no Departamento de Nutrição Internacional. Tem fluência oral e escrita do idioma inglês. Desde 2002, tem vínculo com a Faculdade de Tecnologia e Ciências – Salvador, na condição de Coordenadora do Curso de Nutrição, docente da disciplina Laboratório de Síntese V. Neste período, desenvolveu competências na área de gestão de ensino superior, tendo recebido a Comissão de Avaliação do MEC para o processo de credenciamento do referido curso. Ao longo da carreira acadêmica, a ênfase foi em Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação de políticas públicas em alimentação e nutrição, perfil nutricional das populações, pesquisa em Nutrição, hábitos alimentares e interdisciplinaridade. No final de 2006, ingressou numa Pós-Graduação em Gestão de Instituição de Ensino Superior a distância na FTC, concluída em fevereiro de 2008, tendo como pré-requisito à elaboração de um trabalho de intervenção acadêmica.

ANA CRISTINA OLIVER SANTOS

Graduada em Farmácia pela UFBA (1999), especialização em Segurança e Inspeção de Alimentos pela UFBA (2004); especialização em Docência do Ensino Superior pela UNIFACS (2005); especialização em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela FTC (2008); aluna regular do mestrado em Ciência de Alimentos pela UFBA. Possui experiência em docência, em Avaliação Institucional, em Assessoria Pedagógica a Docentes do Ensino Superior, em implantação de Currículos Integrativos nos cursos de Saúde e acompanhamento de ações pedagógicas de cursos de graduação. Atualmente, faz parte do Grupo de Pesquisa em Avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA.

ANNELAY PENELUC DA ROCHA

Pedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior pela UNIME, Itabuna/BA; Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Faculdade de Educação da UFBA. Escritora de livro infantil e consultora pedagógica.

ARTURO CAVALCANTI CATUNDA

Doutorando em Educação e mestre em Administração (2007) pela Universidade Federal da Bahia, MBA em Marketing (2001) pela Escola Superior de Propaganda e Marketing, formado em Administração (1996) pela Universidade Federal da Bahia, professor de ensino superior do SENAI/CIMATEC e funcionário da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), na qual exerce o cargo de coordenador do Núcleo de Soluções em Gestão. Possui experiência em gerenciamento de projetos, certificação de pessoas, planejamento estratégico, gestão educacional, gestão financeira e mercadologia. Atuou na Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão (FAPEX), na Cervejaria Águas Claras, no Laboratório Sinergiza, na ESSO Brasileira de Petróleos e, quando estudante de graduação, na Empresa Júnior ADM-UFBA.

AURILENE CERQUEIRA SOTERO

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (1992), especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Exten-

são em Educação, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) (1997), especialização em Desenvolvimento, Educação e Políticas Públicas, pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia (2002), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (2004), especialização em Metodologia do Ensino da Geografia, pela Faculdade Internacional de Curitiba (2008). Atualmente, faz parte do Grupo de Avaliação Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA); é professora de Geografia do Fundamental II, na rede municipal de Santa Bárbara – BA; professora de Geografia do Fundamental II e do Ensino de Jovens e Adultos, 2º Tempo, Eixo V, e do 3º Tempo, Eixo VI, do Colégio Centro Educacional São José da rede estadual de Educação de Santa Bárbara.

ELIANA BÁRBARA GUIMARÃES DA CRUZ

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Salvador (UCSal) (1986), especialização em Psicologia Organizacional, mestrado em Administração Estratégica (linha de pesquisa Gestão Educacional) pela Universidade Salvador (2007) como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado da Bahia (FAPESB). Atua na docência universitária desde 2006 em disciplinas de Gestão, Métodos de Pesquisa e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e Engenharia da Produção e especialização em Psicologia Organizacional. Tem experiência em organizações nas áreas de consultoria interna e externa, gestão e como empreendedora. Atualmente, faz parte do Grupo de Pesquisa em Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

JACQUELINE DOS SANTOS SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2002). É especialista em Gestão da Educação (2004) pela FACINTER/IBPEX e mestre em Educação (2008) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora da FTC–EAD, além de coordenadora de Sala Ambiente no Curso de Especialização *latu sensu*, a distância, em Gestão Escolar, da UFBA. Também foi professora substituta nesta Universidade e prestou serviço como professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus

XI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão da educação e políticas públicas e avaliação institucional.

LANARA GUIMARÃES DE SOUZA

Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutoranda em Educação na UFBA. Técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação (MEC), professora do curso de especialização em Educação a Distância do SENAC-DF.

LIELSON ANTÔNIO DE ALMEIDA COELHO

Professor do Departamento de Economia Aplicada da UFBA e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

LUIZA OLÍVIA LACERDA RAMOS

Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Católica do Salvador (1993), possui mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades (2004). Atualmente, é diretora da Pedagógic – Consultoria Educacional, professora da Universidade do Salvador (UNIFACS), da Associação Baiana de Educação (ABEC) ; e titular da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). Atua também como coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade da Cidade do Salvador (FCS). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e Interdisciplinaridade, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, interdisciplinaridade, metodologias, integração e política pública.

MARIA DE LOURDES OLIVEIRA REIS DA SILVA

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Literatura e Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Salvador (UCSal), professora aposentada da rede estadual de

ensino, e atuou como professora substituta da Faculdade de Educação da UFBA, com experiência na coordenação de cursos na rede privada de educação básica e na docência, em instituições de educação superior e em cursos de pós-graduação *latu sensu*. Atualmente, coordena e leciona no curso de pedagogia da FIB – Centro Universitário da Bahia.

MARIA OLIVEIRA COSTA

Possui mestrado em *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)* pela Escola de Educação da New York University (2001). Atualmente, cursa o mestrado em *Desenvolvimento e Gestão Social* na Escola de Administração da UFBA. Trabalha na AMBCON Consultoria Ambiental. Tem experiência nas áreas de educação, gestão e comunicação sociais.

ROBERT EVAN VERHINE

Concluiu o bacharelado (B.A.) em Economia pela University of California (1967), o mestrado (M.A.) em Estudos Latino-americanos pela University of California (1974) e o doutorado (Ph.D.) em Educação pela Universitat Hamburg (1992). Atualmente, é professor associado II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Além disso, é membro da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), membro do Comitê Editorial do CNPq e membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). No passado, foi representante da Área de Educação junto à CAPES (triênio 2005-2007), membro do Comitê Multidisciplinar do CNPq (2005-2007) e presidente do Comitê Assessor para a área de Educação do CNPq (1998). Também ocupou posições tais como pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA (1995-1998), coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (1992-1995) e diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (órgão suplementar da UFBA) (1998-2007). Foi também presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (1997-2003), presidente da Comissão Central de Avaliação da Graduação da UFBA (2001-2003) e coordenador da Comissão Central de Ética da UFBA (2002-2004). Suas áreas de ênfase são:

Economia da Educação, Financiamento da Educação, Avaliação Educacional e Educação Comparada.

ROBINSON MOREIRA TENÓRIO

Possui graduação em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1989) e doutorado em Educação pela USP (1996). Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (2007-2009). Experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, avaliação da aprendizagem, avaliação, ensino de ciências e computador.

ROSILDA ARRUDA FERREIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1983), mestrado em Sociologia pela UFPE (1988) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC) (1999). Atualmente, é professor adjunto 1 da UFPE. Possui trabalhos publicados nas áreas de Educação, Sociologia e Metodologia Científica. Atua nos campos da gestão, política e planejamento educacional, avaliação educacional e projetos sociais. As temáticas em que vem trabalhando, atualmente, focalizam os seguintes aspectos: educação superior; avaliação educacional; gestão da educação; construção de indicadores de qualidade em educação; epistemologia e sociologia do conhecimento.

UAÇAÍ DE MAGALHÃES LOPES

Possui graduação em Ciência Contábeis pela Fundação Visconde de Cairu (1979) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1989). É doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008) e professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana; é sócio da Lopes e Lopes Associados, empresa de auditoria que atua no terceiro setor, e professor convidado do programa de pós-graduação lato sensu da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência e atua nas seguintes áreas: Filosofia, com

ênfase em Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais, gestão e administração de projetos em ONG; auditoria em geral; auditoria de projetos sociais; balanço social e auditoria do balanço social. Sua linha de pesquisa no doutorado é gestão da educação, com ênfase na educação como fundamento da sustentabilidade das organizações humanas.

COLOFÃO

Formato	17 x 24 cm
Tipologia	Revival565 BT
Papel	Alta alvura 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 250 g/m ² (capa)
Impressão	Setor de Reprografia da EDUFBA
Capa e Acabamento	Bigraf
Tiragem	500

Um livro sobre avaliação, a meu ver, deve, de alguma forma, iniciar por esclarecer o que é o ato de avaliar, tema abordado, sob várias nuances, na introdução e na primeira parte dessa longa e preciosa obra.

No texto que se segue, o leitor encontrará um conjunto de capítulos que investe na busca da compreensão teórica do ato de avaliar e um outro conjunto que investe no relato de experiências de práticas avaliativas.

Convido-o a penetrar no interior de cada um deles e aprender com suas riquezas ou com seus limites. Por vezes, encontrará dentro de cada capítulo tudo o que desejava encontrar e, por vezes, poderá frustrar-se. O convite é para que sempre se disponha a aprender.

ISBN 978-85-232-0674-1



9 788523 206741

fapesb 
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia