ISSN 1516-8891

Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

v.5, n.1, janeiro/junho 2002
Salvador-BA

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha Temática Política e Gestão em Educação (LTPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA), financiado com os recursos do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação– PGP/LIDERE, doados pela Ford Fundation.

Periodicidade: Semestral Tiragem: 1500 exemplares

Revista Indexada na
Biblioteca Brasileira de Educação- BBE, INEP.

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL: Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Dr. Antonio Carlos Xavier (IPEA); Dr. Antônio Cabral Neto (UFRN); Dra. Celma Borges Gomes (UFBA); Ms. Denise Gurgel (UNEB); Dra. Dora Leal Rosa (UFBA); Dr. Edivaldo Boaventura (UFBA); Dra. Heloisa Lück (PUC/Curitiba, PR); Dr. Jorge Lopes (UFPE); Dra. Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Dr. Lauro Carlos Wittman (FURB); Dra. Lourdes Marcelino Machado (UNESP/ Marília); Dr. Marcel Lavallée (UQAM); Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Dra. Maria Helena Guimarães Castro (INEP); Dr. Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Ms. Nelson Wanderley Ribeiro Meira (UNEB); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Dr. Nigel Brooke (Fundação Ford/Brasil); Dra. Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Dr. Robert Evan Verhine (UFBA); Dr.Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Dr. Romualdo Portela de Oliveira (USP); Dr. Walter Esteves García (Instituto Paulo Freire); Dr. Vicente Madeira (PUC/Petrópolis, RJ).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL: Dra. Brigitte Detry Cardoso (U. Nova de Lisboa - Portugal); Dra.Ernestina de Castillo Y Abril de Méndez (ICASE - Universidade do Panamá); Dr. Fábio Chacón (Centro Internacional de Educación y Desarollo de Petróleo de Venezuela); Dra. Felicitas Acosta (IIPE/Argentina); Dr. Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University – EUA); Dr. José Gregório Rodriguez. (Universidad Nacional de Colômbia – Colômbia); Dra. Maria Clara Jaramillo (PROEIBAndes em Cochabamba-Bolívia); Dra. Mirna Lascano (Boston - EUA); Dr. Robert Girling (Sonoma State University – EUA); Dr. Rolando López Herbas (Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educacion.Universidad Mayor de San Simon.Cochabamba-Bolivia); Dr. Wayne Baughman (American Institutes for Research - EUA).

EDITOR: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.
NORMALIZAÇÃO: Sônia Chagas Vieira.
EDITORAÇÃO: Léia Verônica de Jesus Barbosa
CAPA E APOIO TÉCNICO: Helane Monteiro de Castro Lima.
PROJETO GRÁFICO: Helane Monteiro de Castro Lima e Léia Verônica de Jesus Barbosa
REVISÃO: Regina Maria de Sousa Fernandes e Mara Schwingel.
IMPRESSÃO: Gráfica Santa Helena

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha Temática Poliítica e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador - BA - CEP: 40110-100
Tel./Fax. (71) 245-9941

Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina.
Pavilhão IV -Salvador - BA - CEP: 40170-110
Tel./Fax. (71) 235-8290 e 237-1018 (r. 233)

Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA. - v.1, n.1 (1998) - Salvador: O Programa, 1998 -

Semestral

ISSN 1516-8891

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público.

CDU 37(05)
CDD 370.5

Instruções para Autores

A LINHA TEMÁTICA POLÍTICA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO: investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento.

A REVISTA GESTÃO EM AÇÃO - RGA - considerará para publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos;
- Ensaios;
- Estudos de caso.
- Resumos de teses, dissertações e monografias.

A publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da RGA e ao atendimento das condições especificadas a seguir:

- Os trabalhos deverão ser apresentados em 03 (três) cópias impressas - com espaçamento de 1,5 linha; letra: Times New Roman, 12 pontos; tamanho da folha: A4; margens: 2,5 cm; alinhamento: justificado - em disquete (Word for Windows), digitados com limite mínimo de 08 (oito) páginas e máximo de 20 (vinte) ou via correio eletrônico.

- Na etiqueta do disquete deverá constar o título do trabalho, nome do autor, a instituição a que está vinculado, e-mail e telefone para contato.

- Os dados sobre o autor (nome completo, endereço postal, telefone, e-mail, titulação acadêmica e vinculação institucional) e o título completo do artigo, devem ser colocados em página de rosto. Mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, omitindo-se o nome do autor.

- Quadros, gráficos, mapas, etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (no qual devem ser indicados os locais onde serão inseridos), devendo ser numerados, titulados corretamente e apresentando indicação das fontes correspondentes.

- Siglas e abreviações deverão estar seguidas de suas significações. Notas de rodapé, usadas como notas explicativas, devem ser numeradas seqüencialmente. Agradecimentos, apêndices e informes complementares devem figurar no final do artigo.

- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir a NBR-10520: informação e documentação: apresentação de citação em documentos (2001), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo o sistema autor-data o mais recomendável. Exemplos: Carvalho (1989); (CARVALHO, 1989). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra após a data (CARVALHO, 1989a), (CARVALHO, 1989b).

- Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês e deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de:

  - Resumos - 10 linhas no máximo, sem parágrafo, em seu idioma original e em inglês, posicionado abaixo do título artigo.

  - Palavras-chaves - máximo de 03, referentes ao conteúdo do artigo, em seu idioma original e em inglês, posicionado abaixo do resumo, devem ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED), do Inep.

- As referências bibliográficas devem ser completas, apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo a NBR 6023/2000, da ABNT. Exemplos:

  - Monografias - autor; título; edição; imprenta (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.

  - Artigos em Periódicos – autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; número do volume e do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

  - HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

  - FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997. p.46-62.

  - ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.2, n.6, p.9-20, jul./dez., 2000a.

  - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em< http://www.inep.gov.br/notícias/news> Acesso em: 26 maio 2002.

- Serão fornecidos, gratuitamente, ao autor principal de cada artigo cinco exemplares do número da Revista em que seu artigo foi publicado. A Revista Gestão em Ação não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.

- As colaborações deverão ser encaminhadas para:

Revista Gestão em Ação
A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas,
Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pav. IV – Salvador – BA. CEP. 40.170-110, ou para o e-mail: liderisp@ufba.br.

Sumário

Editorial 07
Robert E. Verhine

Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. 09
Candido Alberto da Costa Gomes

Avaliar a aprendizagem em larga escala: um grande desafio. 17
Maria Helena de Magalhães Dourado

Avaliação do curso de especialização em administração e qualidade hospitalar. 25
Ângela Tamiko Sato Tahara
Maria José Santos Teles

A avaliação institucional das escolas públicas no Estado do Ceará. 29
Sylvia Maria de Aguiar Coelho

Pólo de avaliação/UniRede. 39
Beatriz Tourinho Sarmento
Bohumila S. de Araújo
Laura Maria de Andrade Miranda
Valdinei Costa Souza

Educação planetária em face da globalização. 47
Edivaldo Machado Boaventura

Avaliação da educação: análise temática e temporal - Periódicos Nacionais 1982-1994. 57
Marta Luz Sisson de Castro

Processo ensino-aprendizagem: avaliação numa abordagem transformadora. 63
Zélia Maria de Sousa Araújo Santos
Raimunda Magalhães da Silva

Avaliação externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. 71
Katia Siqueira de Freitas
Dione Sá Leite Carvalho
Jussiara Xavier Pinheiro

Editorial

A importância da avaliação na arena das políticas públicas é, hoje em dia, inegável. É cada vez mais evidente a necessidade de informações, cientificamente embasadas, para promover transparência, garantir responsabilidade e subsidiar a tomada de decisões. Nos anos recentes, o papel imprescindível da avaliação tem ficado ainda mais evidente com o fortalecimento da idéia do estado regulador e a crescente utilização do mercado como mecanismo para alocar recursos econômicos e sociais. No campo da Educação, o papel da avaliação tem tornado especialmente marcante, tanto dentro do Brasil como fora dele, para assegurar padrões mínimos de eficiência, eficácia e efetividade. Tal ênfase na temática considera não apenas a avaliação do aluno na sala de aula, mas também a avaliação do sistema maior e do seu componente mais básico – a escola. Assim, tanto o foco da avaliação da educação (aluno, escola, sistema, etc.) como suas finalidades (julgar, fornecer feedback, fundamentar a escolha de políticas apropriadas, etc.) tem múltiplas expressões no cenário atual. As estratégias e metodologias associadas a cada foco, a cada finalidade, são também imensamente diversas. Portanto, para compreender o campo da avaliação educacional e contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento das atividades nele envolvidas, é preciso avaliar a própria avaliação educacional, mapeando suas diferentes modalidades e abordagens e examinando os pontos positivos e negativos de cada uma, de forma analítica e critica.

Foi com o intento de contribuir para a avaliação da avaliação educacional que a Sociedade Brasileira de Educação Comparada-SBEC, em ação conjunta com a Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX, e com o apoio do Núcleo de Avaliação do ISP/UFBA, promoveu, no dias 29 e 30 de novembro de 2001, a Reunião Anual da SBEC, com o tema "Tendências Nacionais e Internacionais na Avaliação Educacional do Terceiro Milênio". Os nove artigos aqui publicados são produtos do referido encontro. Acho que o leitor vai concordar que, no seu conjunto, os textos atendem plenamente aos quatro objetivos formais do evento, que foram (a) discutir, em perspectiva comparada, as atuais tendências nacionais e internacionais na avaliação educacional, (b) apresentar experiências na área de avaliação educacional, (c) debater as alterações que a avaliação pode provocar na vida das escolas e (d) refletir sobre o impacto dos usos e abusos da avaliação educacional.

A Sociedade Brasileira de Educação Comparada agradece a editora da *Revista Gestão em Ação* e aos demais responsáveis por este conceituado periódico pelo espaço concedido para a publicação dos importantes trabalhos apresentados nas páginas que se seguem.

Robert E. Verhine
Presidente, SBEC

Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação.

Candido Alberto da Costa Gomes[1]
Prof. do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília

Resumo: O Brasil incluiu-se no grupo de países que praticam a avaliação dos seus sistemas educacionais, gerando novos desafios a vencer. Entre eles, situa-se a necessidade de a avaliação produzir mais frutos em termos de mudanças. Por isso, examinam-se as questões da participação dos avaliados no processo, da legitimidade da avaliação, dos paradigmas e metodologias por ela utilizados e das relações entre avaliação e alocação de recursos. Dentre as posições analisadas, ressaltam-se as da mudança educacional provocada de fora para dentro ou estimulada de dentro para fora. Em face das limitações destas, o pacto educacional é uma alternativa realista de concertação de vontades e esforços.

Palavras-Chave: Avaliação da educação; Definição da Política Educacional; Educação comparada.

Nos anos 80, o Brasil era um país praticamente sem avaliação ao nível de sistemas ou redes. Excetuando os cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, faltava quase tudo e enfrentava-se uma resistência ferrenha de certos setores quanto à avaliação. Aos poucos, foram sendo montados diversos sistemas, de tal modo que, se antes tínhamos problemas comuns aos países sem avaliação, chegamos ao século XXI partilhando dos problemas daquele grupo, cada vez mais numeroso, de países que têm avaliação. Assim, nós temos novos bens e males no Brasil, que ainda são conhecidos, no conjunto das estatísticas mundiais, como um sistema educacional caracterizado por alta reprovação, alto abandono e alta evasão. Surgiu o paradoxo necessário de um país com uma tradição de graves problemas avaliativos no processo de ensino-aprendizagem ingressar na avaliação educacional em nível macro. Ou seja, educadores se propuseram o desafio de analisar às luzes e sombras do sistema, para, segundo as expectativas, contribuirem para resolver problemas crônicos de avaliação.

Isso significa que a avaliação deve prosseguir com perseverança, mas que se deve progredir no caminho, agindo intensamente no sentido de que ela produza mais frutos. A avaliação precisa continuar, mas respondendo às exigências de aperfeiçoamento incessante, numa viagem sem retorno. Sob essa perspectiva, a grande questão é que a avaliação é cara e sujeita a oscilações da "vontade política". Daí a necessidade de haver sucessivas colheitas, após suados plantios, evidenciando que a avaliação é útil e indispensável. Ainda precisamos avançar muito nessa direção, pois dois campos a serem urgentemente desenvolvidos são a análise dos resultados e a sua disseminação junto aos diferentes decisores, inclusive docentes em sala de aula, para gerar mais mudanças.

Se superamos problemas do decênio de 80, agora as interrogações cruciais se referem aos porquês e para quês da avaliação. Será que os diversos níveis de decisores estão aproveitando os dados, como tem feito a mídia? Será que existe suficiente reflexão sobre as sucessivas

ondas de resultados, com modificações efetivas no processo educacional? Ou será que a poeira, em certos casos, está sendo jogada apressadamente para baixo do tapete? Nesta etapa inicial do desenvolvimento, em não poucos casos continua de pé a tradição acadêmica de produzir a pesquisa, apresentá-la na linguagem dos pesquisadores e assim, considerar encerrado o processo, até que novas pesquisas venham à luz da ribalta. A disseminação é hoje uma etapa intrínseca à pesquisa, ao contrário dos moldes tradicionais, em que ela se esgotava em si mesma (e ainda se esgota, segundo modelos de avaliação da educação superior, quando é difundida no mundo hermético dos congressos e das publicações especializadas, contados e pontuados um a um). A grande luta hoje é pelo enraizamento da pesquisa, pela sua devolução e pela transformação da realidade. A avaliação, como um desses processos, só vale a pena quando se traduz em melhor educação para o aluno, que, em última análise, é o seu alvo. Esse tema espinhoso se desdobra em vários outros:

1. Como a avaliação pode ser socialmente útil, se o avaliado dela não participar?

2. Qual é o grau de legitimidade da avaliação praticada no mundo pós-moderno? Ela está atualizada ou ainda segue paradigmas anteriores?

3. Quais as relações realistas entre avaliação e alocação de recursos? Quais os resultados prováveis das trilhas que têm sido seguidas no mundo?

A PARTICIPAÇÃO DO AVALIA(N)DO

No país da pedagogia da repetência, Thereza Penna Firme afirmou certa vez, numa conferência, que é covarde a avaliação em que o avaliado não tem capacidade de se avaliar. As expressões podem não ser exatamente essas, porque não encontrei registro escrito. O sentido, porém, é o de opor a avaliação monológica à avaliação dialógica. O avaliado é um objeto em relação ao qual se estabelece uma rua de mão única? Ou o avaliado é parte do processo e, portanto, sujeito dele, num fluxo de mão dupla? A nossa pedagogia tradicional, sem dúvida, faz do aluno o ser ignorante, a *tabula rasa* ou, pior ainda, a *tabula* em que a vida social faz inscrições "erradas" do ponto de vista da escola. Esse risco também ocorre na avaliação em chamado nível macro. Uma pletora de dados pode circular na falsa suposição de que o avaliado os entenda, legitime e aplique. Ora, como os seres humanos não são esponjas, é altamente improvável que a avaliação tenha conseqüências tangíveis em termos de mudança. A avaliação não se torna legítima, a menos que o avaliado seja também um avaliando. Nesse sentido, precisamos aperfeiçoar nossos sistemas e processos rumo ao envolvimento maior do "avaliado", do nível micro ao macro. É preciso um esforço reiterado, persistente nessa direção, sob o risco de a avaliação ser acusada de se constituir num quisto incômodo, uma esfinge que ameaça devorar os incapazes de decifrá-la.

Do ponto de vista organizacional, não há dúvida de que, para que os complexos processos de avaliação sejam efetivos, é preciso o entrosamento de uma pluralidade de instituições. No mundo decantado (e necessário) das parcerias, onde nem tudo são flores, não se pode prescindir da conjugação de ampla gama de competências. Não há como negá-lo, porém, lembremo-nos sempre de que, quanto maior o número de instituições envolvidas, mais intrincada é a rede de interações e maiores as possibilidades de hiatos e de conflitos. Portanto, um dos grandes desafios da avaliação é esse processo difícil (e político) de congraçar esforços e gerar conseqüências. Em vez de um arquipélago de ações, a avaliação necessita de costura, enraizamento e integração. Por isso mesmo, a participação não pode faltar, contudo, cumpre que essa teia de relações sociais seja visualizada e trabalhada para alcançar melhorias.

Em outros termos, propor participação é fácil, incluí-la é difícil. Porém, se o avaliado não passa supostamente de massa de modelar, de *tabula rasa* ou mal escrita do ponto de vista do avaliador, para que servem os processos avaliativos? Temos séculos de história da educação, em que os alunos têm sido avaliados pelos professores para

obter notas e passar. Muitas vezes entra por um ouvido e sai pelo outro a concepção de que o processo avaliativo é para se fazer alguma coisa além do registro de notas ou conceitos relativos a um suposto aproveitamento. E muitas vezes também, como os alunos não são seres passivos, estabelece-se o pacto da mediocridade, a que se referia Darcy Ribeiro, em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Já que o paradigma tradicional se assenta sobre o falso pressuposto da passividade do aluno, estabelece-se cotidianamente, nas relações assimétricas das instituições educacionais, um contrato pedagógico, pelo qual se fixam limites invisíveis entre as ações de docentes e discentes. Num código implícito de direitos e deveres, cada grupo testa limites e verifica até onde pode ir e o que pode esperar. Em muitos casos, cede-se à tentação de adotar critérios demagógico-populistas, aprovando sem mérito e construindo uma fábrica de novos analfabetos. Se antes eram analfabetos os que não freqüentavam a escola, hoje corre-se o risco de gerar analfabetos que terminaram a escolaridade constitucionalmente obrigatória. Lamentavelmente, o Brasil, nisso, conta até com a companhia de certas regiões de países do G-8, o que não chega a ser bom consolo.

A LEGITIMIDADE DA AVALIAÇÃO

A legitimidade da avaliação depende do envolvimento do avaliado, para que ele seja um avaliando. Isso, é claro, depende em grande parte das metodologias utilizadas. Confesso que o mal de se ter certa idade é o de ver o filme várias vezes, com idêntico desfecho. Nos anos 50 e 60 o positivismo em ciências sociais desenvolveu admiravelmente os métodos quantitativos, passos grandiosos na sua história. Válidos em parte os meios, vãs as pretensões. Tinha-se em vista que, trabalhando sofisticadamente com números, eliminava-se a ideologia e chegava-se à objetividade. Pouco mais adiante, novos enfoques epistemológicos e novos referenciais metodológicos puseram tudo isso em dúvida e indicaram que as ideologias eram muito mais firmemente enraizadas do que a expectativa, incidindo na seleção dos problemas, no referencial teórico e na própria escolha de cada variável, o que condicionava em parte os resultados.

Hoje países sérios criaram sistemas metrificados de avaliação, sobretudo da educação superior, que mais parecem versos parnasianos, em plena época pós-moderna. Lançam uma enorme rede, pegam uma porção de peixes miúdos, enquanto os maiores escapam pelas malhas. É um esforço formidável, mas em parte jogado fora. É como o poeta que despreza a inspiração para enquadrar-se em determinado estilo.

É claro que o problema não é simples e não se reduz a métodos. É muito mais abrangente, refere-se a fins e a uma palavra alemã mais ou menos intraduzível, o *Geist* do sistema de avaliação, ou o espírito do mesmo.

A AVALIAÇÃO É UMA ARENA POLÍTICA

Um livro clássico testou três paradigmas quanto à crise dos mísseis em Cuba (ALLISSON, 1971). Um deles, o do ator racional, em que o governo é visto como um agente unitário que faz escolhas racionais. Outro, o do paradigma do processo organizacional, que concebe o governo como uma constelação de organizações frouxamente articuladas, em cujo topo se situam os líderes governamentais. Estes têm como limite de escolha as rotinas existentes para as organizações empregarem as suas capacidades. O terceiro, o paradigma político, mostra que os atores, localizados em diferentes posições do governo, se envolvem em jogos simultâneos, hierarquicamente superpostos. As decisões e ações emergem destes jogos como resultantes políticos, isto é, produtos de compromissos, conflitos e confusão de altos funcionários, com interesses e influências desiguais.

O poder explicativo do último paradigma é notável e se aplica não só à iminência da guerra, mas à economia política dos cortes orçamentários públicos, às decisões de políticas sociais e à própria avaliação. Que critérios adotar? Que escalas seguir? Que objetivos buscar? Tudo isso, até na definição de quantas páginas, no mínimo, tem um livro publicado por um professor ou no regime de trabalho de um docente, pode derrapar em determinadas direções, como numa pista molhada. Isso não significa, entretanto, que a avaliação não passa de um processo puramente político, impositivo, em que os gladiadores mais fortes impõem os critérios aos seus inimigos, no Coliseu. Se tudo for considerado ideológico, até esta afirmação é ideológica e tem o seu valor relativizado. A exacerbação do relativismo iluminista certamente está na raiz dos Estados autoritários e totalitários do século XX. Se tudo é relativo, que valores devem presidir as relações sociais? Se se chega perto do caos, quando pessoas e grupos se constituem em ilhas isoladas (qualquer semelhança com a República de Weimar não é mera coincidência), algum grupo, com caráter salvador, pode ocupar o vácuo e não só definir, mas também impor o que deve e não deve ser feito. Aí está também a história dos muitos fundamentalismos.

Dependendo do distanciamento entre os decisores e os problemas, pode haver vieses mais ou menos graves que afetam a avaliação. Esta é semelhante à mulher de César – deve ser e parecer honesta -, coisa já muito difícil quando tocaiaram Caio Júlio César à porta do Senado romano. Desse modo, coloca-se a necessidade de se equilibrar os critérios para que não se acabe com um bem abstrato e fugidio: a legitimidade. Da mesma forma que o século XX conheceu as ditaduras, a mídia nos tem trazido a imagem de regimes políticos, que pareciam sólidos no ano anterior, caírem até sem um tanque na rua, simplesmente com a população expressando o seu inconformismo. Houve revolução em que o povo distribuiu cravos vermelhos para os soldados colocarem nas suas armas, já que eles tinham ido ratificar o que havia findado. Vários regimes caíram com um mero piparote porque perderam a legitimidade, aquela característica inerente à mulher de César.

Na avaliação não se pode negar a existência da arena política, porém, a avaliação perde a sua alma quando se torna impositiva e deixa de contemplar as diversidades. Quando, por descuido ou interesse, tem um espelho único, como se o mundo fosse singular e não plural. E, sobretudo, quando deixa de ser como a mulher de César. Vieses em favor de grupos e teorias e até observações minudentes que têm caráter meramente opinativo (mas que retiram pontos preciosos) são desmoralizadores da avaliação, porque, como a mulher de César, deve ser e parecer honesta e, por outro lado, o poder deve ser usado com parcimônia para não virar despotismo. Criar um molde único é um perigoso jogo de faz-de-conta, em que caíram continuamente os órgãos metropolitanos da administração colonial portuguesa.

Na avaliação não se pode negar a existência da arena política, porém, a avaliação perde a sua alma quando se torna impositiva e deixa de contemplar as diversidades. Quando, por descuido ou interesse, tem um espelho único, como se o mundo fosse singular e não plural.

Confesso ficar perplexo quando se trata do padrão "A" no Exame Nacional de Cursos, comparado até, com mau gosto, à classificação hoteleira de cinco estrelas. Uma das maiores cientistas do País, daquelas que fizeram História, desabafava este ano que, 60% de acertos no "Provão", segundo ela uma prova modesta, haviam garantido o conceito mais alto. Os resultados desses cursos, ligados à saúde, nos coloca em difícil situação. Será que tantos hospitais, clínicas e farmácias com nomes de santos constituem uma sugestão para que invoquemos todos esses intercessores, já que daqui debaixo não se pode esperar muito?

A FÁBRICA DO SABER

Esta é a tradução do título de um livro bem documentado Aronowitz (2000), com o subtítulo de "*Desmantelando a universidade corporativa e criando a verdadeira educação superior*". O autor declara que os americanos não podem obter uma boa educação por amor ou dinheiro. As universidades estabeleceram critérios de gerência, de levantamento de fundos, parcerias privadas que se erigiram acima da obrigação de educar alunos.E, assim, fugindo da missão educacional, tratam os estudantes como clientes que precisam de credenciais. Perdeu-se o *Geist*. Como no filme "Perfume de Mulher", em que Al Pacino interpreta um ex-coronel desencantado com a vida, a academia privou-se do seu espírito. Nas cenas inesquecíveis em que um menino talentoso e pobre, que antes mostrara sua coragem, ia ser bode expiatório para salvar a pele de alguns filhos de papais ricos; ele se lembra de jovens destroçados na guerra do Vietnã e desafia o auditório a distinguir honra e covardia, coerência e mentira, aparência e verdade, formação de homens e teatralidade hipócrita. O resultado foi uma reação de profunda vergonha e de interesse por aquele homem tão rude, cego, que, de repente lembrava aos educadores de que eles não mais educavam. Certos críticos chamaram o filme de moralista, mas é bom que haja filmes moralistas num mundo onde o *know how* (saber como) se sobrepôs há muito ao *know what* (saber o quê). Críticos, afinal, são críticos e alguns precisam de critiquices para justificar que existem.

Mas não é preciso ir tão longe, tratando a obra de Aronowitz e vituperando a educação norte-americana, o que, aliás, é moda, quando há casos mais ou menos escabrosos no mundo dito desenvolvido. Lembro a mensagem de Robert Cowen (2000), ainda em outubro passado, num seminário promovido pela Universidade Católica de Brasília e pela Sociedade Brasileira de Educação Comparada. O eminente educador fez duras críticas ao sistema britânico de avaliação e ainda colocou subtítulo: um aviso para o Brasil. A questão fundamental não é o número de pontos que se atribui a um livro escrito por um professor, ou a uma palestra dentro ou fora da instituição a que ele pertence ou à boniteza de um projeto pedagógico que pode, até, ser encomendado a uma consultoria de esquina.

Cowen (2000), em texto de gênio, declara que, ao contrário do que dizem os políticos, as universidades estão mudando em três sentidos: nas suas formas culturais, na sua relação com o Estado e na sua gestão.

Cowen (2000), em texto de gênio, declara que, ao contrário do que dizem os políticos, as universidades estão mudando em três sentidos: nas suas formas culturais, na sua relação com o Estado e na sua gestão.

No primeiro caso, a redefinição da base de habilidades transmitida pelas escolas, composta pela crescente necessidade de classificar educacionalmente toda uma coorte de idade, é destrutiva da forma cultural, tanto nos currículos quanto nos métodos. É esse precisamente o caso da redefinição da universidade como fonte crucial de habilidades e treinamento, de tal modo que o conhecimento deve ser organizado em pacotes e capacitação de pós-graduação padronizada.

Na relação com o Estado, a universidade se tornou, pela expansão, muito cara. Daí serem cobrados retornos públicos e privados dos seus serviços e os conseqüentes esforços no sentido de integrar firmemente as instituições universitárias às indústrias, a buscar novas formas de integração entre universidades e capacidade produtiva (como os parques científicos da Malásia e República da Coréia), a simplificação e o encurtamento de doutorados e a padronização de programas para treinamento em técnicas de pesquisa e, *last but not least*, a mensuração do desempenho das universidades.Este eficientismo chega à sofisticação de definir quantos pontos vale um livro (que tenha um número ISBN e um mínimo de páginas)

produzido por um professor. E daí segue a minúcia ritual que chega a medidas bibliométricas, como o número de citações de cada trabalho num determinado período e a categoria hierárquica em que se insere determinado periódico.

Não vi nada mudar no mundo em virtude do que muitos escreveram. Mas já vi não pouca gente enriquecer pesquisando a pobreza, sem que o número de pobres diminua, porém, ao contrário aumente. Pedro Demo, numa conferência, observou isso. Mas já vi transformações sociais ocorrerem por um único artigo de jornal *(J'Accuse)*, como quando Zola denunciou a injustiça anti-semita do caso Dreyfus e teve que se exilar. O escritor francês, na avaliação acadêmica, certamente não seria julgado por esse artigo jornalístico. Da mesma forma, Sartre correria o risco de ser tachado de improdutivo, pois a maior parte dos seus artigos era publicada pela revista que dirigia. Como os sistemas avaliativos hoje presumem a culpa e não a inocência do réu (ao contrário do Direito romano, milênios atrás), esses artigos seriam pontuados por menor valor ou representariam zero, pressupondo-se de saída que o periódico selecionava os artigos entre a copa e a cozinha.

O "VIL METAL"

Como Cowen (2000) observou, o custo da universidade enquadra-a numa cruel economia de mercado, em que os resultados devem valer dinheiro, sob pena de desaparecimento. Não sejamos saudosistas. Não vamos propor a volta à Universidade de Berlim, concebida por Humboldt e outros sábios, ou até à nossa USP dos anos 30 (até porque talvez tenhamos, como Diógenes, de sair com uma candeia acesa ao meio-dia para buscar sábios como Humboldt, em vez de senhores recheados de conhecimentos).

Vejamos, todavia, algumas implicações. Ibrahim Warde (2001), professor de Berkeley, faz graves denúncias que se traduzem como "A universidade americana vampirizada pelos mercadores". Primeiro, ele se refere ao acordo de 25 milhões de dólares feito entre o Departamento de Microbiologia da sua Universidade e uma multinacional, desde que um terço das descobertas (inclusive aquelas financiadas com fundos governamentais) seja garantido, com patente, a esta última. Mais da metade dos professores exprimiram sua inquietude tanto por se contrariar o princípio da pesquisa para o bem público, como a livre troca de idéias na comunidade científica.

Segundo, ele cita que uma multinacional de calçados esportivos suspendeu seus financiamentos a três grandes universidades sob o pretexto de que os seus estudantes tinham criticado certas práticas da indústria em outros países, particularmente no que se refere à exploração do trabalho infantil.

Terceiro, vem o dilema de morder a mão que alimenta (a universidade). Um ilustre professor de criminologia procedeu a testemunhos decisivos no Legislativo e na mídia em favor da privatização das prisões, que levaram suas idéias a serem adotadas. Mais tarde se revelou que esse senhor era acionista de várias empresas penais privadas. Além desse e outros casos, vem uma pesquisa do *Los Angeles Times*, segundo a qual 19 dos 40 artigos publicados nos três últimos anos sobre quimioterapia pela prestigiosa *New England Journal of Medicine* haviam sido redigidos por médicos remunerados pelos laboratórios que produziam os medicamentos que eles estavam encarregados de avaliar.

Logo abaixo do artigo, os franceses fazem sua auto-crítica, em termos de "doce traição", denunciando a competição dominante, a emulação científica e pedagógica entre estabelecimentos, a rápida qualificação profissional segundo o perfil requerido pelos patrocinadores (perfil que pode obsolescer tão cedo...), a redução da carga horária de filosofia, sociologia e econo-

mia de certos cursos e os selos de qualidade que "garantem" o "produto diplomado" (ACCARDO; CORCUFF, 2001).

O Brasil, país de passado colonial, ansioso pelas novidades culturais trazidas pelas caravelas do Velho Mundo, entrou nesta torrente. Não deixa, porém, de ser positivo que a legislação recente tenha obrigado as instituições de educação superior a se declararem lucrativas ou não. Igualmente, ficou estabelecido que a universidade deve pesquisar. O grande problema está na possível expectativa de que o financiamento da pesquisa advenha da redução da margem de lucros dos empresários (fala-se de alguns que criaram fortunas fabulosas). De qualquer maneira, a fonte principal – ou até exclusiva - seria a das mensalidades escolares. E não se conhece país que faça boa pesquisa desta maneira.

MUDAR DE FORA OU DE DENTRO?

Esta é uma pequena ponta levantada dos dilemas que vivemos. O Brasil não pode virar um quisto nem sozinho refazer a história, mas, por trás de cada critério de avaliação, precisamos estar conscientes de que ele é a modesta folha de uma grande árvore, com raízes profundas. Uma opção por aparente detalhe envolve a profundidade de questões sobre a natureza e as finalidades do processo educacional: para que vive o homem? Que vale a pena viver? De que serve uma sociedade afluente se a crise dos valores leva crianças ricas, de menos de dez anos, a usarem drogas e a praticarem delitos, para tentar escapar da realidade que os adultos lhes construíram?

Com a sua legitimidade tão delicada quanto um cristal, com freqüência, a avaliação tem sido utilizada como meio de mudar a educação de fora para dentro ou de dentro para fora. No primeiro caso, a avaliação externa e draconiana espreme o sistema educacional para ir nesta ou naquela direção. Em certos países isso é feito para dar uma ajuda à mão invisível das forças de mercado, estimulando a competição interinstitucional. A eficiência costuma aumentar em detrimento da democratização. Em outras palavras, o sistema nesses casos pode fazer-se melhor, melhorando os melhores e podando os piores, o que não é vantagem. É verdade que em certos países se melhora a qualidade por meio do elitismo, enquanto em outros se alcança a excelência com uma distância relativamente menor entre os que aprendem mais e os que aprendem menos.

No segundo caso, quando se trata da mudança de dentro para fora, não raro se pede que os atores educacionais se avaliem e mudem de acordo com os resultados. O grande risco é que esses atores podem mudar tão lentamente que a avaliação e eles percam a maior parte da sua credibilidade.

Entre os dois extremos da trajetória do pêndulo situa-se a proposta de Tedesco (1998).Mudanças tecnocráticas, mudanças coercitivas, abordagens espontaneístas, planos de papel, reformas longamente gestadas, embora superficiais, são parte da paisagem. Como desafio, ele propõe uma concertação das forças da sociedade e da educação, em que se busquem as áreas de consenso e se estabeleçam pactos para a mudança. Não pactos vazios, mas processos participativos e responsáveis que resultem de negociações indubitavelmente difíceis. Como o mal-estar e os prejuízos são de muitos ou de todos e como os benefícios podem ser também distribuídos, a idéia do novo pacto educacional é uma alternativa realista. Até porque o *Geist* da educação e do seu pacto envolve não apenas competências e habilidades mensuráveis, mas uma base sólida de valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCARDO, Alain; CORCUFF, Philippe. En France, la douce trahison des clercs. **Le Monde Diplomatique**, Paris, v. 48, n.564, p. 20-21, mar. 2001.

ALLISON, Graham T. **Essence of decision:** explaining the Cuban missile crisis. Boston: Little, Brown, 1971.

ARONOWITZ, Stanley. **The knowledge factory***:* dismantling the corporate university and creating true higher learning. Boston Press: Beacon, 2000.

COWEN, Robert. **The crisis of the university:** a comparative note on management and a warning for Brazil. [S.l.: s.n., 2000].

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educacional**. São Paulo: Ática, 1998.

WARDE, Ibrhaim. L'université américaine vampirisée par les marchands. **Le Monde Diplomatique**, Paris, v. 48, n.564, p.20-21, mar.2001.

Abstract: Brazil became one of the countries that evaluate educational systems. This means that new challenges are to be responded, particularly the need for educational change as a result of evaluation. Such need is related to the issues of participative evaluation, legitimacy, paradigms and methodologies, as well as the relations among evaluation and resource allocation. Two limited approaches advocate educational change either on the basis of external pressure or internal stimuli. The educational pact is a realistic alternative, since it is founded on the concert of diverse social actors.

Key words: Education evaluation; Educational policies; Comparative education.

Recebido em: 17/12/01.
Aprovado em: 10/04/02.

Autor:

[1]*Candido Alberto da Costa Gomes*
Prof. do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília,
Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada
- SBEC

Endereço Postal: Universidade Católica de Brasília, Mestrado em Educação, SGAN 916, mód. B. CEP.:70790-160, Brasília – DF
E-mail: clgomes@terra.com.br

Avaliar a aprendizagem em larga escala: um grande desafio

Maria Helena de Magalhães Dourado[1]
Coordenadora do Núcleo de Português da
Agência de Avaliação UFBA/ISP/FAPEX

Resumo: Apresenta-se uma reflexão sobre o desafio implícito na construção dos testes para avaliação em larga escala das primeiras séries do ensino fundamental, na Bahia, considerando a magnitude do projeto de avaliação da Secretaria de Educação do Estado – em execução na Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX desde o ano de 2000 - e a realidade das salas de aula das escolas públicas da Bahia. Faz-se uma relação entre a avaliação e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, considerando o cenário conhecido das escolas públicas no Brasil e notadamente na Bahia. Enfatiza-se que a avaliação da aprendizagem motiva a regulação das deficiências da aprendizagem.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem; Ensino fundamental; Bahia.

INTRODUÇÃO

A Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX, em plena execução do Projeto de Avaliação do Ensino Fundamental na Bahia, concebido pela Secretaria de Educação do Estado, assume o grande desafio de avaliar, em larga escala, a aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, o que se constitui também numa atividade inédita no estado.

Sem características classificatórias ou exclusivas e objetivando fazer uma leitura fundamentada da realidade do processo desenvolvido na sala de aula, o projeto visa o diagnóstico das carências de aprendizagem dos alunos, oferecendo ao professor a oportunidade de, conhecendo as dificuldades detectadas pela avaliação, poder imprimir o ritmo adequado às suas aulas com medidas reguladoras das deficiências nos domínios de conteúdo necessários ao pleno desenvolvimento da classe, como um todo, e dos alunos em particular. Mesmo sendo produzida externamente, todo o controle dos seus resultados é feito pelo professor da sala de aula e conseqüentemente pela escola.

O caráter inovador dessa vertente do projeto - juntamente com a abrangência do seu público alvo, com a freqüência em que deve se verificar a aplicação dos testes e com a heterogeneidade das classes com relação ao domínio dos requisitos necessários à alfabetização – torna essa avaliação um enorme desafio.

Desenhada para ser uma avaliação objetiva, baseada num teste com itens de múltipla escolha, ela assume também um caráter formativo pelo fato de subsidiar o docente com as informações que lhe permitirão a correção das deficiências dos alunos para o conseqüente ajuste do processo de aprendizagem. As informações advindas da avaliação, que o próprio docente corrige, se constituem no diagnóstico de que ele necessita para orientar o planejamento das ações pedagógicas de remediação em cada unidade ou período de ensino, uma vez que os testes desenvolvidos pelos especialistas de português e de matemática da Agência de Avaliação, com o assessoramento de professores em efetiva atividade nas séries a serem avaliadas, em escolas públicas baianas, são disponibilizados à escola bimestralmente.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: LEITURA ORIENTADA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação diagnóstica da aprendizagem, inicialmente prevista para alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental, foi aplicada, em julho e setembro de 2001, nas primeiras e segundas séries regulares e classes do Ciclo Básico de Aprendizagem Inicial - CBA I de 1.490 escolas, em 130 municípios do estado, abrangendo um total de 240.411 alunos. O caráter diagnóstico e formativo dessa avaliação exige que ela demonstre se o aluno apresenta, no processo ensino-aprendizagem, um desempenho adequado ao que dele efetivamente se espera. A leitura que se faz da realidade da sala de aula, através dos dados obtidos, permite orientar o processo de aprendizagem, tendo-se em vista os objetivos instrucionais (descritores) definidos para que o professor possa observar se o aluno evidencia a competência necessária ao domínio dos conteúdos trabalhados. Assim, ela "auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada" (HAYDT, 1997, p.13).

A avaliação da aprendizagem, buscando a reconstrução do processo, reveste-se de um caráter formativo, uma vez que possibilita o diagnóstico da realidade da sala de aula, disponibilizando aos professores as informações relativas ao desempenho dos seus alunos e evidenciando as dificuldades referentes à ausência de habilidades para o domínio dos conteúdos essenciais à série na qual eles se encontram. Os seus resultados apresentam as dificuldades por domínio de conteúdo e facilitam a identificação das causas do insucesso, apontando as carências de atividades de remediação e informando sobre a necessidade de "... adequação da realidade às expectativas" (HADJI, 2001, p.68). O fundamento dessa avaliação está no conhecimento dos descritores da competência do aluno, o que, de acordo com Hadji (2001, p.45), significa realizar uma leitura criteriosa da realidade,

> [...] orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação.

O ato de avaliar, portanto, pressupõe a definição dos descritores (objetivos instrucionais) que evidenciam os comportamentos observáveis do aluno no que se refere à demonstração de habilidades decorrentes das competências necessárias ao domínio do conteúdo ensinado. Os descritores nortearão o diagnóstico da realidade dos alunos, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, subsidiando o professor com os dados necessários ao planejamento e realização de atividades corretivas desse processo, ou seja, de um programa de remediação consistente e apropriado a cada situação diagnosticada. Nesse contexto, segundo Haydt (1997, p.21-22)

> [...] a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou *feedback)* à medida que fornece dados ao professor para planejar o seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino - aprendizagem.

A melhoria se realiza através do ajuste do processo, o que Perrenoud (1999, p.80) chama de regulação da aprendizagem, enfatizando que essa regulação para ser efetiva deverá estar fundamentada numa avaliação que forneça ao docente as informações da realidade do processo, informações essas que ele possa interpretar devidamente e com base nas quais ele venha a interferir adequadamente, e no devido tempo, no andamento do processo para correção das distorções.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem ressalta a necessidade do vínculo entre as duas ações essenciais ao sucesso da escola: diagnóstico do processo e ajuste da aprendizagem. Hadji (2001, p.123-124), baseando-se em Jean Cardinet, confirma a necessidade desse vínculo, chamando a atenção para as referências de uma remediação eficaz e enfatizando a importância de ações proativas que favoreçam a "[...] realização mais desejável do esquema (*feedback* > julgamento > ajuste)" o que se constituiria numa remediação planejada com vistas a incluir novas e diferentes atividades capazes de consolidar o domínio do conteúdo e aprofundar o conhecimento indicativo da competência. Assim Perrenoud (1999), citando Wiggins, afirma que "[...] A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências". Portanto, a remediação, decorrente do diagnóstico propiciado por uma avaliação eficiente, permitirá a aplicação de atividades diversificadas para atender as dificuldades individuais e para desenvolver as competências necessárias ao domínio dos conteúdos ainda não assimilados.

DESCRITORES DA COMPETÊNCIA DO ALUNO: A REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO.

A primeira atividade técnica da avaliação da aprendizagem do Projeto de Avaliação, ocorrida em outubro de 2000 e realizada pela Agência de Avaliação, foi uma oficina pedagógica que objetivou a definição do quadro de especificações para os testes de português e matemática das séries do primeiro ciclo do ensino fundamental, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, os indicadores da aprendizagem do Ciclo Básico de Aprendizagem- CBA I, para as duas séries iniciais, os programas dos livros didáticos adotados em cada uma das séries e os planos de cursos dos setenta professores das duas disciplinas, desse ciclo, convidados a participar da oficina. Os descritores definidos por esses professores passaram a compor a tabela das especificações dos testes da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries.

Essa tabela contém os descritores das competências que se espera os alunos evidenciem, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, descrevendo detalhadamente cada uma das habilidades a serem desenvolvidas com vistas ao domínio do conteúdo ensinado. A maioria dos professores, participantes da oficina pedagógica, representava a rede pública estadual e municipal, da capital e do interior do estado, tendo participado também, professores da rede privada de Salvador.

No período correspondente a 15 dias de trabalho, foram definidas a abrangência e seqüência dos conteúdos de cada uma das séries, identificando-se os domínios desse conteúdo, estabelecendo-se as competências necessárias à assimilação dos conteúdos trabalhados e descrevendo-se as habilidades decorrentes dessas competências, o que, em resumo, vem a ser a capacidade, isto é, o saber fazer a ser demonstrado pelo aluno no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Obtiveram-se, com esses procedimentos, os descritores das competências esperadas para os alunos do primeiro ciclo, com exemplos para cada um deles. O passo seguinte foi relacionar cada descritor com os objetivos nacionais do ciclo, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, bem como os indicadores da aprendizagem do CBA I. As habilidades descritas constituem a referência para a elaboração dos itens dos testes, atividade que se realiza também em oficina pedagógica, com a participação, do mesmo modo, de professores atuantes em escolas das redes pública e privada do estado como construtores dos itens.

Considerando a inexistência de um currículo nacional ou de uma referência curricular regional para subsidiar os planos de curso dos professores, os descritores, devidamente exemplificados, podem ajudar

consideravelmente os professores no planejamento das atividades de sala de aula ainda que de modo algum possam substituir o currículo. Assim, o processo de elaboração do teste de avaliação, tendo como referência os descritores, vai ao encontro da afirmativa de Hadji (2001, p.16), quando diz que:

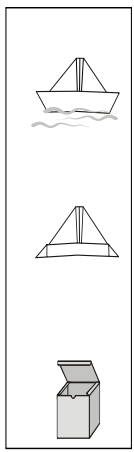
> [...] A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos.

De posse do conhecimento das habilidades requeridas para que cada aluno demonstre competência no domínio de determinado conteúdo, o docente poderá direcionar o seu trabalho para o desenvolvimento adequado das potencialidades dos alunos, observando a que distância cada um deles se encontra da meta a atingir ao final de cada unidade do processo ensino-aprendizagem e procurando desenvolver um plano de trabalho afinado com essas expectativas.

Com a intenção de auxiliar os professores, nessa tarefa, a Agência de Avaliação organizou inicialmente a Matriz de Referência para 1ª. e 2ª. séries/CBA I, onde estão relacionados todos os descritores das competências requeridas para as duas primeiras séries do primeiro ciclo, todos exemplificados com exercícios práticos, também elaborados pelos professores participantes da oficina para definição de descritores. Essa Matriz de Referência, ao abordar os conteúdos de português, apresenta-se dividida em dois grandes domínios, passíveis de serem avaliados por meio de uma prova objetiva, composta por itens de múltipla escolha, sendo que para a primeira série e CBA I foram definidos os domínios Pré-leitura/ Audição e Leitura/Escrita, e, para a segunda série e Ciclo Básico de Aprendizagem Sequencial - CBAs também foram definidos dois domínios: Leitura e Leitura/Escrita.

O fato de, na primeira série e CBA I, enfatizar-se a pré-leitura é devido à constatação de que os alunos, na sua maioria, não dominam os pré-requisitos indispensáveis à leitura, o que torna as classes muito heterogêneas no que se refere ao nível desejado de alfabetização em crianças na faixa dos sete a oito anos de idade. Infelizmente, nas escolas do estado, de modo geral, as crianças ingressam na primeira série ou CBA I, sem jamais terem freqüentado a pré-escola, o que as distancia indubitavelmente dos livros didáticos elaborados para esse momento de aprendizagem e mesmo dos objetivos nacionais apresentados nos PCNs. A heterogeneidade das classes da primeira série exige que a avaliação seja construída, principalmente na primeira unidade ou período de ensino, com o cuidado especial de verificar se as crianças já desenvolveram as habilidades de compreensão de pequenos textos, através da audição e visualização de gravuras, bem como se evidenciam todos os pré-requisitos essenciais à leitura e à escrita que são efetivamente trabalhados na pré-escola.

Considerando que os alunos da primeira série, na sua maioria, não desenvolveram, ainda, as habilidades de leitura, o enunciado dos itens é lido pelo professor que recebe um caderno com as orientações específicas para esse fim. Os itens de teste são apresentados da forma que se segue, sendo que, no caderno de respostas do aluno, terão a forma vista do lado esquerdo, mostrando apenas o estímulo, quando existe, e as alternativas:



Vamos para a página com a estrelinha número .
> Verifique se toos os uos esto .Lorret.

am o teto com ateno.
> ei.usete.

rineos
. i. e papel o. rao. m . arinho e na. egei.
. i. m chap. . e solao. . solainho. marchei.
. ia. io. iestrela. m. arei entro .. oei.
.etri..ei.os oos.iuii.
..ssi.ree ortorfi.itor.. ti.. ... .

gora. o. ser. em as gra. ras com ateno.
>Verifique se toos esto o. ser. o s r. urs.

. e oi eito com o papel o. rao para na. egar.
arem com m a resposta certa.
. s toos terire.otiue.

Tendo sido os descritores definidos por professores, em pleno exercício nessas séries, eles sintetizam a realidade e a prática pedagógica da sala de aula, retratando efetivamente o conteúdo que está sendo trabalhado pelos docentes. A avaliação é, então, aplicada para diagnosticar quanto desse conteúdo está sendo absorvido e indicar os acertos e erros do processo de ensino - aprendizagem, tendo uma dimensão de comunicação em consonância com a afirmação de Menga Lüdke (*apud* Franco, 2001, p.29) que, referindo-se ao papel desempenhado pela avaliação no ensino fundamental, ressalta:

> [...] ela exerce, por excelência, a função informativa, isto é, fornece informações para que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso.

O teste elaborado pela Agência de Avaliação, aplicado pela escola, corrigido pelo próprio professor da sala de aula e baseado na abrangência e seqüência de conteúdos específicos de cada período de ensino, é uma das ferramentas de avaliação da aprendizagem que o docente dispõe durante o processo e, ao lado de outras avaliações que ele mesmo elabora a fim de conhecer todas as necessidades da classe, é mais um excelente subsídio para o diagnóstico e a interpretação da realidade.

A possibilidade de ação, mediante o diagnóstico proveniente de uma avaliação, faz, sem dúvida, com que essa atividade assuma um caráter formativo, propiciando a regulação do processo. O planejamento pelo professor de atividades remediadoras das deficiências da aprendizagem é também uma preocupação deste projeto que disponibiliza também às escolas e aos professores uma série de vídeos didáticos, elaborados com a orientação técnica dos especialistas da Agência, que apresentam sugestões de atividades de remediação para auxiliar os professores no seu planejamento.

O esforço empreendido pela equipe da Agência de Avaliação objetiva colaborar, da melhor forma, para garantir a aprendizagem qualitativa do aluno da rede pública baiana, o que é um direito constitucional de todo cidadão brasileiro. Em total concordância com Pedro Demo (1999, p.9) "[...] O ponto de partida e o final de tudo é o direito do aluno a aprender bem, com qualidade formal e política". Avaliar para diagnosticar a realidade, sem nenhuma intenção punitiva ou de exclusão, visando apenas à correção das distorções da aprendizagem, atende plenamente a esse princípio de cunho social.

Ao avaliar em larga escala a aprendizagem de alunos do ensino fundamental, objetiva-se saber quanto dos conteúdos previstos para cada série específica, considerando-se uma norma preestabelecida, isto é, o que é importante que todos os alunos assimilem em cada unidade ou período de ensino, foi efetivamente aprendido. Pode-se concluir, após a avaliação, que alunos estão acima ou abaixo dessa norma. O "feedback", obtido com o resultado do teste, permite o conhecimento dos alunos que se encontram com o desenvolvimento aquém do esperado e que, portanto, precisam de remediação da aprendizagem. O formato de teste considerado como o mais conveniente para avaliar, em uma única aplicação, a aprendizagem de todo o conteúdo trabalhado em cada período, com a evidência de todas as habilidades desenvolvidas, é o de múltipla escolha uma vez que ele é mais fácil e objetivamente corrigido e pontuado. Tendo em vista a objetividade desse tipo de teste, com ele a avaliação se limita apenas aos domínios relativos à leitura e habilidades que são concernentes tanto à leitura quanto à escrita, não abrangendo a verificação de habilidades de expressão oral e de produção de textos.

A elaboração de teste para as primeiras séries do primeiro ciclo do ensino fundamental é desafiadora e exige cuidado especial, tendo em vista os aspectos já mencionados, além de todas as dificuldades encontradas na operacionalização da aplicação do teste e principalmente na complexidade representada pela heterogeneidade das classes.

CONCLUSÃO

Instituir a cultura de avaliar para recuperar a oportunidade de efetiva assimilação dos conteúdos já trabalhados, com o cuidado de revestir toda e qualquer ação avaliativa de um caráter educativo para que as atividades, subseqüentes à avaliação sejam efetivamente formativas, é, sem dúvida, o maior desafio a ser vencido. Aprender é, antes de tudo, formar competência, como advertem muitos pensadores da educação. Formar competência é responsabilidade da escola. Com as características de uma pesquisa diagnóstica, a avaliação é um instrumento para verificação do alcance dos objetivos instrucionais e da efetiva formação de competências. Segundo Demo (1999, p.17),

> [...] serve como instrumentação para refazer a rota de inclusão do aluno, garantindo-lhe o direito ao desempenho qualitativo considerado satisfatório, pelo menos.

Nesse sentido, a avaliação, ainda que não seja a única forma de intervenção na qualidade da realidade da sala de aula, deve constar permanentemente de toda proposta que vise a qualidade do ensino.

A resposta das escolas, quanto aos desdobramentos de ações pedagógicas relativas aos primeiros testes aplicados nas 1.490 escolas no território baiano, já começou a ser dada e ela é animadora no sentido de que indica um grande interesse por parte dos professores e diretores de escolas na sua aplicação. Do universo total abrangido, 59.3% das escolas já se pronunciaram positivamente. Espera-se, com a finalização do recebimento de todas as respostas, que a Agência tenha uma primeira visão dos efeitos dessa avaliação.

Foram muitas as dificuldades enfrentadas também para a aplicação dos testes, tendo em vista o universo de escolas na imensa extensão territorial baiana, a falta, em muitos casos, de meios para facilitar a comunicação da Agência com as escolas e os dados imprecisos do universo a avaliar.Todos esses fatores compõem também o perfil desafiador desse tipo de avaliação.

Para o ano de 2002, está prevista a aplicação da avaliação da aprendizagem, na Bahia, em 2.911 escolas de 274 municípios, abrangendo um universo de 758.430 alunos distribuídos pelas quatro séries do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Ainda citando Pedro Demo (1999, p.9) e finalizando esta reflexão, o olhar propedêutico que ele lançou sobre a avaliação o fez iniciar o seu livro informando ao leitor que a face propedêutica da avaliação consiste na "[...] importância de *construir a* capacidade de *avaliar* de *maneira reconstrutiva"* e encerrá-lo dizendo:

> *Juro que, por aceitar o uso da nota da avaliação, não me tornei nem empirista nem direitista, e muito menos neoliberal!*
>
> *O número – neste caso – é usado só para exalar um concerto articulado de qualidades, de sentido diagnóstico e com a finalidade do adequado prognóstico.*
>
> *Se não contribui para melhorar a aprendizagem do aluno, com qualidade formal e política, não tem nenhum sentido (DEMO, 1999, p.60).*

AGRADECIMENTOS

Cumpre agradecer a todos que, direta ou indiretamente, e, com muita determinação, contribuem para que a Agência de Avaliação UFBA/ISP/FAPEX, recentemente implantada, possa estar enfrentando e vencendo os desafios que lhe são impostos pelo audacioso Projeto de Avaliação do Ensino Fundamental na Bahia, que ora implementa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CROCKER, L.; ALGINA, J. **Introduction to classical and modern test theory**. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1986. 527 p.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 1999. 160p.

FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.172 p.

GLEN, W. **Cutlip**. [S.l.]: Series Ed., 1998. 36 p.

GULLO, Dominic F. **Understanding assessment and evaluation in early childhood education**. New York: Teachers College Press, 1994. 145 p.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.136 p.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997. 159 p.

KUBISZYN,T; BORICH, G. **Educational testing and measurement**. New York: Wiley, 1999. 530 p.

MCTIGHE, Jay; FERRARA, Steven. **Assessing learning in the classroom**. Washington, DC.; National Education Association, 1998.

OSTERLIND, Steven J. **Constructing test items***:* multiple-choice, cronstructed response, performance, and other formats. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1998. 339p.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens*:* entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p.

Abstract: This article presents a reflection on the challenge of constructing tests for a large scale assessment of the beginning classes in the basic teaching stage in public schools of the State of Bahia Brazil, having in mind the huge scope of the Assessment Project, conceived by the Secretaria de Educação doEstado da Bahia, that the Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX is implementing, since 2000, and the reality of the learning process in the classrooms of the public schools in Bahia. It intends to make a relation between the assessment activities and the improvement of the quality of the student's learning capacity. It also emphasizes that the learning assessment project helps the teacher to identify the weakness of the learning process in order to implement a remediation program.

Key words: Learning evaluation; Basic education; Bahia.

Recebido em: 18/01/02
Aprovado em: 02/05/02

Autora:

[1]*Maria Helena de Magalhães Dourado*
Licenciada em Letras com especialização em Desenvolvimento de Recursos Humanos. Coordenadora e especialista do Núcleo de Português da Agência da Avaliação UFBA/ ISP-FAPEX.
Endereço Postal: Rua Caetano Moura, 107- Federação, CEP.: 40210-341, Salvador-BA.
E-mail: hdourado@ufba.br

Avaliação do curso de especialização em administração e qualidade hospitalar

Angela Tamiko Sato Tahara[1]
Prof. Adjunto da EEUFBA, Pesquisadora do CNPq

Maria José Santos Teles[2]
Prof. Adjunto da EEUFBA, Membro do GEPASE

Resumo: O presente trabalho relata a experiência do desenvolvimento de um curso de pós-graduação Lato-Sensu na Universidade Federal da Bahia-UFBA à nível de especialização, em parceria com outras entidades na concretização do objetivo de formar gerentes das Instituições de Saúde, capazes de valorizar a qualidade do atendimento aos clientes externos e internos, o ambiente físico, social e cultural das mesmas. Faz abordagem em torno do percurso, do sistema de organização, desenvolvimento de conteúdo programático, reestruturação e avaliação do curso.

Palavras Chave: Cursos de Especialização; Avaliação de Cursos; Universidade Federal da Bahia.

A Universidade Federal da Bahia - UFBA, através dos seus órgãos responsáveis pelo ensino na área de saúde, vem contribuindo na melhoria dos níveis de competência dos profissionais da área, programando cursos enfatizando a formação de gerentes capazes de elevar o nível de atendimento aos usuários, as condições de trabalho dos clientes internos, ao ambiente físico e social da instituição hospitalar.

O Curso de Especialização em Administração e Qualidade Hospitalar teve origem no início da década de 90 com denominação de Administração Hospitalar, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, posteriormente ampliada com a inserção da Fundação Monte-Tabor - Hospital São Rafael - HSR, a partir de 1995.

A coordenação acadêmica deste curso está a cargo da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, a coordenação técnica está sob a responsabilidade da Fundação Monte-Tabor - HSR e a organização da infra-estrutura física, recursos materiais/didático e administração financeira está a cargo do SENAC.

A ciências da saúde é a grande área de conhecimento deste curso que abrange a administração como setor específico. Trata-se de um Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu com modalidade específica em Administração Hospitalar, e carga horária total de 450hs, tendo como objetivos: Capacitar profissionais da área de saúde, oferecendo oportunidades para atualização de conhecimentos necessários para o acompanhamento da ciência e tecnologia gerencial, habilitando-os para identificar, refletir e redefinir o papel da organização de saúde face aos imperativos do sistema de globalização das ações e negócios; identificar o paradigma do processo organizacional improdutivo, estruturar cenários e desenvolver estratégias para enfrentamento dos problemas; refletir e cultivar valores éticos, morais e bom senso profissional no ambiente de trabalho com desenvolvimento de programa de educação continuada nos serviços e desenvolver um trabalho científico, baseado no objeto da prática gerencial.

O Curso é oferecido a cada 2 anos, com 30 vagas e destina-se a profissionais de nível superior com graduação plena em áreas afins e com cargo de gerência nas Instituições de Saúde.

PROPOSTA METODOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O curso é desenvolvido em 3 Núcleos, que contemplam referenciais teóricos e práticos necessários à formação do novo gerente que o mercado hospitalar exige.

O Núcleo de Formação Básica contempla os 10 % da carga horária do projeto constituído de uma disciplina, onde visa integração do grupo aos assuntos relativos ao indivíduo na organização e a ciência da administração, situa o grupo numa visão contemporânea do sistema de saúde do Brasil.

O Núcleo de Formação Gerencial contempla os 60% da carga horária do projeto, constituído de sete disciplinas onde são abordados temas referentes à organização, planejamento, controle e avaliação dos serviços de saúde, de forma a instrumentalizar os gerentes no desenvolvimento da prática gerencial, proporcionando ampla visão ligada às necessidades do uso de indicadores tanto de qualidade como de quantidade na gestão política administrativa, da qualidade assistencial e financeira, enfatizando a essência do sistema de controle de uma organização de saúde.

O Núcleo de Formação Específica contempla os 30% da carga horária total do projeto, onde visa o desenvolvimento da arte de investigar e educar a si próprio e ao próximo continuamente, durante a sua vida profissional.

A operacionalização de cada núcleo é apoiada nos princípios da filosofia humanística, onde são aproveitados os critérios, atividades e experiências empíricas ou científicas dos alunos na exposição e conhecimentos em procedimentos individuais e/ou grupais com a utilização de diferentes recursos e materiais pedagógicos. Cada núcleo é desenvolvido através de módulos sob a coordenação de um professor responsável que programa suas atividades de seminário, simpósio, mesa redonda com a participação de professores e profissionais expert na área de Administração de Saúde.

O corpo docente do curso é composto por professores da UFBA: Escola de Enfermagem; Administração; Nutrição; Farmácia; Medicina; Instituto de Saúde Coletiva; Educação; Estatística, e profissionais gerentes que atuam nos setores das unidades hospitalares públicos e privados, coordenadores de secretarias de saúde do Estado, Ministério da Saúde, professores aposentados da UFBA e professores convidados de outros estados, bem como, gerentes do Comitê de Qualidade e ou de Desenvolvimento de Recursos Humanos de outras empresas.

A divulgação do curso é feita através de edital com a emissão de notas em jornal de grande circulação, folder, e também, a realização de seminário de apresentação do Projeto do Curso nas Associações de Classe. A dinâmica do processo seletivo é realizada através de uma comissão mista de representantes das entidades parceiras, constando de prova escrita, entrevista e análise de Curriculum Vitae.

O curso é ministrado nos horários fora do expediente normal de trabalho diurno adequando-se às atividades profissionais dos discentes, no horário de 19-22h e aos sábados com a carga horária média de 12 à 15h de aulas semanais.

A avaliação de desempenho dos alunos é realizada sob forma de exercícios de aplicação escrito/verbal, apresentação de trabalhos escrito/verbal, adotando sistema de avaliação concorrente/feedback utilizando-se do processo de auto-avaliação e intergrupal.

A freqüência de alunos é registrada e apresentada em forma de gráficos a cada disciplina com objetivo de controlar índice de faltas e reprovações por absenteísmo

sem justificativas. A média de desistência de alunos tem sido em torno de 3 a 9% por motivo de doença ou por motivo de transferência para fora do estado.

O curso é concluído com a apresentação de um trabalho oral no seminário de pesquisa científica e por escrito, em forma de monografia podendo ser individual ou em grupo/ máximo de 3 pesquisadores, seguindo as linhas de pensamento dos cursos de Pós-Graduação ministradas pela UFBA.

AVALIAÇÃO DO CURSO

A avaliação do curso é realizada em 4 momentos.: **I Momento:** inicia-se a partir da inscrição dos alunos quando são levantados: identificação e característica dos candidatos. **II Momento:** é realizado um seminário de integração do grupo com apresentação do programa do curso, levantamento das necessidades e expectativas dos alunos, e estabelecimento de regras necessárias à sua operacionalização das atividades em sala de aula, proveniente de falta de disciplinas e/ou pelo uso inadequado de equipamentos particulares. Observa-se uma certa resistência/ barreira para aceitação destas regras no início, porém, com tempo consegue-se uma integração entre coordenação/ docente/discente. **III Momento:** é realizada, ao término de cada disciplina, a aplicação de um instrumento de pesquisa, contendo 3 itens de avaliação: *1º Avaliação da disciplina/ desempenho do docente* (segurança, atualização, metodologia pedagógica, relacionamento prof./aluno e postura profissional); *2º Avaliação do nível de aproveitamento do aluno* (se o objetivo da disciplina coincidiu com a necessidade e interesse do aluno, discussões e exercícios desenvolvidos na sala de aula foram significativos, e como resultado do que aprendeu se o aluno consegue se ver fazendo as coisas de forma diferente, se conseguiu o que queria em termos de novos conhecimento) e *3º Avaliação da organização do curso* (Distribuição da carga horária, suporte pedagógico, informação e esclarecimento sobre o funcionamento do curso: recursos didáticos e instalação do curso: recursos físicos e ambientais) estabelecendo-se os 4 níveis de escore: ótimo, bom, regular e fraco. **IV Momento:** é realizada uma avaliação final do curso, em forma de seminário com apresentação da monografia.

Além dessas avaliações que são realizadas durante o andamento do curso a coordenação faz avaliação do curso junto aos egressos (6 meses a um ano após o término do curso), havendo retorno de sugestões valiosas para subsidiar as novas propostas do curso.

Vale salientar a importância do acompanhamento contínuo, da supervisão e da coordenação no curso, o que permite a efetivação de ajustes através do aproveitamento de sugestões e idéias dos participantes obtendo assim, a melhoria da qualidade do curso e satisfação de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este relato, necessário se faz registrar que ao longo do tempo, constantes mudanças vêm ocorrendo em relação à estrutura do curso/disciplinas, carga horária e conteúdo programático, sem perder o eixo da essência porém, procurando adequá-lo aos novos conhecimentos da ciência e tecnologia e às reais necessidades do mercado de trabalho.

Até o momento o curso em pauta formou 137 especialistas nesta área, com produção de 87 monografias.

A avaliação dos egressos, aponta a realização do curso como fator preponderante para o seu crescimento profissional, repercutindo consequentemente na melhoria da qualidade gerencial nas instituições onde atuam.

Vale ressaltar o mérito da avaliação realizada de uma forma integrada, o que permite visualizar os resultados e repercussões relativas ao investimento de todas as partes que os compõem o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TAHARA, Angela Tamiko Sato; SOUZA, Renilson Rehen; LUNA, Libania Amélia. **Projeto do Curso de Especialização em Administração Hospitalar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 1995**. [Salvador: s.n., 1995]. Mimeografado. (Sec. do PPGENF/Câmara de Ensino e Pós-Graduação-UFBA)

_____. **Projeto do Curso de Especialização em Qualidade Hospitalar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 1996**. [Salvador: s.n., 1996]. Mimeografado. (Sec.do PPGENF/Câmara de Ensino e Pós-Graduação-UFBA)

_____. **Projeto do Curso de Especialização em Qualidade Hospitalar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 1998**. [Salvador: s.n., 1998]. Mimeografado. (Sec.do PPGENF/Câmara de Ensino e Pós-Graduação-UFBA)

_____. **Relatório Técnico do Curso de Especialização em Administração Hospitalar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 1997**. [Salvador: s.n., 1997]. Mimeografado. (Sec.do PPGENF/Câmara de Ensino e Pós-Graduação-UFBA)

_____. **Relatório Técnico do Curso de Especialização em Qualidade Hospitalar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 1998.** [Salvador: s.n., 1998]. Mimeografado. (Sec.do PPGENF/Câmara de Ensino e Pós-Graduação-UFBA)

_____. LUNA, Libania Amélia; TELES, Maria José. **Relatório Técnico do Curso de Especialização em Administração e Qualidade Hospitalar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, 2000.** [Salvador: s.n., 2000]. Mimeografado. (Sec.do PPGENF/Câmara de Ensino e Pós-Graduação)

Abstract: The present work tells about the development experience of a pos-graduate Lato Sensu course at specialization level in partnership with other entities in the materialization of the objective, of forming managers of the Instituitions of Health, capable to become important the quality of the external and internal customers' attendance, of the physical, social and cultural environment of the same. It makes approach around the course, of the organization system , development of programmatic content, estruturation and evaluation.

Key words: Specialization Courses; Universidade Federal da Bahia; Evaluation of the Course.

Recebido em: 22/01/02
Aprovado em: 25/04/02

Autoras:

[1]*Ângela Tamiko Sato Tahara*
Prof. Adjunto da EEUFBA, Membro do GEPASE-EEUFBA, Pesquisadora do CNPq
Endereço Postal: Rua Augusto Viana S/N Canela. CEP.: 40110-060. Salvador-BA
E-mail: tahara@ufba.br

[2]*Maria José Santos Teles*
Mestre em Enfermagem pela EEUFBA, Prof. Adjunto da EEUFBA, Membro do GEPASE .
Endereço Postal: Rua Professor Sabino Silva, 1079/ 601 – Ed. Manuel Pontes Tanajura, Jardim Apipema. CEP.: 40155-250. Salvador- BA.
E-mail: mateles@ufba.br

A avaliação institucional das escolas públicas no Estado do Ceará

Sylvia Maria de Aguiar Coelho[1]
Secretária da Educação Básica do Ceará

Resumo: O Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará – SPAECE é composto pelas vertentes Avaliação do Rendimento Escolar e a Avaliação Institucional. Ambas são importantes para a definição de políticas e para a prestação de contas à sociedade. A Avaliação Institucional tem um caráter de auto-avaliação, constituindo-se um instrumento de reflexão sobre a realidade escolar e um excelente instrumento a favor da autonomia da escola e qualidade da educação.

Palavras-Chave: Avaliação; Avaliação Institucional; Gestão Educacional

O preocupar-se com a implantação de sistemas estaduais de avaliação educacional no Brasil só passou a ocorrer a partir de 1990, após a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Em outubro de 1992, o Estado do Ceará constituiu o seu próprio sistema de avaliação - o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará - SPAECE. Esse, constituído inicialmente apenas pela vertente da Avaliação do Rendimento Escolar, ampliou-se com a incorporação da Avaliação Institucional.

A articulação das duas vertentes possibilita, de forma mais segura, atingir seus objetivos, ou seja, permite analisar a qualidade da educação básica do Estado do Ceará, e contribuir para o monitoramento e formulação de políticas que estejam realmente voltadas para as necessidades da comunidade escolar, além de prestar contas e estabelecer compromissos com a sociedade para a superação das dificuldades enfrentadas pela escola.

Avaliação Institucional foi implantada em 1996 como uma ação específica do Projeto Nordeste, sendo posteriormente incorporada ao Sistema de Avaliação. Essa incorporação representou, como veremos a seguir, um importante passo para o fortalecimento da cultura avaliativa no estado.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – UMA INOVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CEARÁ

As avaliações externas e de resultados de rendimento têm sido alvo de pesadas críticas particularmente na comunidade acadêmica, oriunda da discussão entre métodos quantitativos e qualitativos no campo das Ciências Humanas. Essa postura vem sendo superada na prática, os pesquisadores buscam articular as contribuições dos dois modelos de investigação quando no desenvolvimento de seus trabalhos.

> Durante muito tempo persistiu junto à comunidade de pesquisa a falsa dicotomia entre as formas de análise qualitativa e quantitativa de dados. Suplantada essa dicotomia, os dois tipos de análise são atualmente trabalhadas de forma complementar. A análise qualitativa possibilita a elaboração de categorias, hipóteses e idéias, num processo denominado de abdução, enquanto o processo quantitativo possibilita os testes dessas hipóteses mediante a aplicação de testes apropriados observando-se o grau de significância de cada relação entre variáveis (GOMES, 2000, p.05).

Por outro lado, a resistência dos professores das escolas públicas do Ceará à avaliação do rendimento escolar, utilizando instrumentos padronizados, dava-se por considerarem-na incompatível com a proposta de avaliação de aprendizagem trabalhada em diversos cursos de capacitação e posteriormente adotada pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, que se apóia no pressuposto formativo, contínuo e diagnóstico.

Um outro argumento contrário à utilização de testes padronizados dizia respeito ao distanciamento do conteúdo das provas do que é efetivamente trabalhado em sala de aula. Criticavam também, a inclusão de avaliadores externos ao cotidiano da escola.

Além desses aspectos, vale salientar que em gestões anteriores, os professores da rede estadual passaram por uma avaliação, cujo objetivo não havia sido expresso de maneira clara, representando, na visão da categoria, uma ameaça a sua estabilidade. Esse último fato contribuiu para aumentar a resistência a qualquer tipo de avaliação que não fosse a realizada pelo professor.

Diante desse quadro, a Avaliação Institucional surgiu com o intuito de criar uma nova perspectiva avaliativa,

> uma concepção totalizante da avaliação que busque aprender a ação desde a sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos (CARVALHO, 1999, p.88).

Procurou-se, desde o início do projeto, uma sistemática que não desprezasse as avaliações externas e de resultados mas que as complementasse. Assim, foi necessário sensibilizar e capacitar a escola para que esta realizasse sua auto-avaliação e refletisse sobre os resultados das avaliações externas.

A concepção adotada inclui-se dentro do paradigma da avaliação emancipatória, que se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, tendo em vista sua transformação (SAUL, 1999, p.105).

A experiência iniciada pelas escolas públicas do estado[2] apóia-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB ou seja, *a adesão*, princípio que respeita a vontade da comunidade em avaliar-se e ser avaliada; a *não premiação ou não punição* para garantir que os resultados obtidos sejam fidedignos e que esses venham a corrigir falhas e que contribuam para o aperfeiçoamento de ações significativas. Deve preocupar-se com a *globalidade*, isto é, a escola deve ser avaliada como um todo e por todos os seus segmentos; com a *legitimidade*, que é garantida pela utilização de uma metodologia científica; a *unidade* nos procedimentos metodológicos, instrumentais, e na linguagem e a *continuidade*, que permite a escola analisar-se, percebendo sua evolução no tempo e no espaço (RISTOFF, 1995).

AS PRIMEIRAS ETAPAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Avaliação Institucional das escolas públicas do Ceará encontra-se, hoje, em sua terceira etapa. A metodologia traçada apóia-se nos pilares da globalidade, participação e monitoramento. Sua operacionalização compreende as seguintes fases: a preparação, momento este onde é feita a discussão do projeto e sensibilização de toda a comunidade escolar em todos os níveis; a implementação do projeto nas escolas; a elaboração e aplicação dos instrumentais; a organização e finalmente a discussão dos dados com a comunidade escolar.

[2] No período da implantação da Avaliação Institucional, o Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional - NPA na estrutura organizacional da SEDUC, era uma Coordenadoria, intitulada de: Coordenadoria de Avaliação e Inovações Educacionais – CAIED, cuja direção estava a cargo da Professora Lúcia Dallago (UFC/ UECE). O projeto teve como consultora a Professora Estrela Fernandes. (UFC).

Nas etapas iniciais utilizaram-se questionários que obedeciam a uma estrutura única para todos os segmentos. Os questionários compostos de questões fechadas pautavam-se nas seguintes categorias: relação escola-comunidade; relação escola-sistema educacional; relações internas; qualidade do trabalho pedagógico; qualidade dos serviços prestados pela escola e qualidade da gestão escolar.Contemplou, porém, um espaço aberto, quando o respondente poderia acrescentar, esclarecer ou manifestar opinião sobre assuntos relacionados ao projeto pedagógico e à realidade imediata da sua unidade escolar.

Na primeira etapa, a expectativa da SEDUC era atender a 60 escolas localizadas em Fortaleza. Aderiram, no entanto, apenas 30, e, em decorrência disso, integraram-se ao projeto 08 escolas de Maranguape e 06 de Icapuí.

Para a segunda etapa, um grande número de escolas manifestou-se favorável a realizar a avaliação, contudo tornava-se difícil atender toda a demanda por questões metodológicas e operacionais. Assim sendo, foram contempladas 10 escolas de cada Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE, totalizando 200. Exclui-se nesta etapa, Fortaleza, o CREDE de Fortaleza por já haver participado na etapa anterior. Concluíram este processo avaliativo 187 escolas de 129 municípios.

Destacamos como aspecto mais importante destas etapas a conquista da participação da comunidade escolar em todo o processo. É claro que essa participação não ocorreu com a mesma intensidade em todas as escolas, porém de uma forma geral, foi muito significativa. Tem-se claro que, a partir da realização da avaliação Institucional, foram abertos canais entre os diversos segmentos da comunidade escolar que facilitam a execução de políticas participativas.

OS NOVOS RUMOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao final do Projeto Nordeste, a Avaliação Institucional passou por um amplo processo de reflexão objetivando, uma meta-avaliação, na qual foram envolvidas as escolas, os técnicos dos CREDEs e da SEDUC, além de especialistas em avaliação participativa[3].

Das discussões efetuadas chegou-se ao consenso em manter a concepção do projeto inicial, porém revendo as categorias de análise, e enfocando desta feita a *organização do trabalho escolar* e *organização do trabalho docente*. As *relações internas* e com a *comunidade* perpassam por essas duas categorias.

Procurou-se também aperfeiçoar a metodologia adotada. Foram mantidas todas as fases do projeto anterior, entretanto, mudou-se o conteúdo e a forma de aplicação dos instrumentais para que fosse exeqüível sua aplicação, independente da existência de um volume significativo de recursos financeiros. Passou-se a utilizar as "entrevistas focadas no grupo" compreendendo que:

> os grupos não são apenas uma maneira conveniente de acumular o conhecimento individual de seus membros. Fazem surgir sinergicamente as observações e as soluções que não aconteceriam sem eles (BROWN *apud* DEY; FENTY, 1995, p.18).

Dentro dessa visão, os instrumentais foram criados para serem aplicados de forma coletiva em encontros específicos, por segmento e conduzidos pelos Conselhos Escolares, uma vez que, no estado, esses conselhos desempenham as funções consultivas, deliberativas, normativas, fiscalizadoras e avaliativas.

Todos os instrumentais foram elaborados pela equipe técnica do Núcleo de Pesquisa e Avaliação, contando com a

[3] No processo de meta-avaliação e na discussão inicial foi importante a participação do Professor Genuíno Bordignon, da UNB.

consultoria de estudiosos do assunto[4]. Além dos instrumentais, a equipe elaborou um manual orientando a sua aplicação, outro, servindo de norte para elaboração dos relatórios das escolas e um terceiro, destinado a elaboração do relatório do CREDE. Os roteiros de entrevistas e demais instrumentos utilizados foram validados e pré-testados pelos diversos segmentos das escolas.

Na sistemática adotada, o Conselho Escolar convoca, indistintamente, todos os segmentos da comunidade escolar (professores, alunos, núcleo gestor, funcionários e pais) a participar de um seminário, que, em geral, inicia-se com a apresentação dos princípios e objetivos expressos no Projeto da Escola. Em seguida, a plenária do seminário é subdividida em pequenos grupos, sendo escolhidos entre os participantes de cada subgrupo um coordenador e um redator, responsável pelo registro dos depoimentos e respostas do grupo. Com o material coletado no seminário, complementado com outros dados, é elaborado o relatório da escola. Após a elaboração, o relatório é encaminhado ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE. No CREDE procede-se à sistematização e elabora-se o relatório regional. A partir dos relatórios dos CREDEs, o NPA produz o relatório geral.

Na análise dos dados para a elaboração do relatório geral, foi utilizado um sistema de análises qualitativas de dados assistidos por computador - NUD*IST[5]. Esse programa computacional foi produzido na França e se constitui em um importante instrumento de análise dos dados qualitativos

O repensar dos aspectos metodológicos possibilitou a realização da avaliação em mais de 500 escolas a custo muito baixo. É exigido, porém, que, a cada mudança dos organismos colegiados da escola, haja o compromisso de capacitar o Conselho Escolar para que este exerça sua função avaliativa.

A partir desta caminhada, podemos fazer nossas as palavras de Rios (1999):

> O trabalho está nos mostrando como é que usando uma determinada metodologia, procurando fazer recurso a uma ação de que efetivamente participem os sujeitos envolvidos, vamos devagarinho constatando que se amplia uma consciência de seu significado. Vamos descobrindo e inventando novas formas de olhar nossa experiência e avançando no caminho de uma atuação mais competente (RIOS, 1999, p.115).

Para a concretização da Avaliação Institucional torna-se necessário que ela não seja apenas produto de uma gestão ou projeto e sim, que se constitua verdadeiramente um processo, portanto, contínua e permanente. Sendo a comunidade escolar avaliadora e avaliada, deve envolver-se, durante todas as fases, especialmente na discussão dos dados, oportunidade na qual a comunidade escolar avalia seu projeto pedagógico ou Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, reforçando ações ou traçando novas estratégias.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2000.

Pretendemos tecer algumas considerações sobre aspectos que nos chamaram a atenção com relação às categorias: a *organização do trabalho escolar* e a *organização do trabalho docente*, a partir da leitura dos relatórios elaborados pelos CREDEs, no ano 2000.

5.1 A organização do trabalho escolar

Na categotia **organização do trabalho escolar** foram abordados os seguintes aspectos: a função social da escola; as relações internas das escolas com a comunidade; a qualidade dos serviços oferecidos pelas escolas; a utilização do

[4] Contamos com a valiosa colaboração de Rui Aguiar, então Coordenador de Planejamento e Políticas da SEDUC e da professora Ana Ignez Belém, especialmente na finalização dos instrumentais.

[5] Richards, L.; Richards, T. (1991). O uso do software NUD*IST na pesquisa em Avaliação Institucional foi introduzido pelo Prof. Dr. Alex Sandro Gomes (asg@cin.ufpe.br), Doutor em Educação Matemática pela Université Paris V (La Sorbonne). Atualmente, pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco (www.cin.ufpe.br/~asg).

Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; as prioridades na aplicação dos recursos financeiros; os espaços de participação do núcleo gestor, dos professores e dos alunos nas atividades escolares; a atuação do Núcleo Gestor; a prática docente; as atividades extraclasses articuladas com os conteúdos das escolas; o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos.

De uma forma geral, as escolas assumem como sua a função de:

> Integrar o cidadão na sociedade, preparando para todos os aspectos da vida social, histórico, político, econômico, moral e educacional, através da participação, criatividade, criticidade, buscando o sucesso da educação (Relatório CREDE 02, 2000,p.3).

Na forma do discurso, a escola deve garantir aos alunos uma atuação competente e ativa, promovendo um conhecimento diversificado e global a fim de tornar o indivíduo versátil, com iniciativa própria, capaz de resolver problemas e que busque um constante aperfeiçoamento (CREDE 12). Os conceitos destacados nas mais diversas falas são: participação, cidadania e direitos e deveres. Uma grande parte das escolas já incorporou, em seus discursos, conceitos que refletem o novo momento socioeconômico. Assim sendo, algumas escolas preocupam-se em formar para o mercado de trabalho, desenvolver habilidades e competências exigidas pelo contexto da globalização.

O conflito de posicionamentos, como não poderia deixar de ser, manifesta-se de forma clara. Acreditamos que as diversas posições manifestas nos discursos estão levando a escola a sair do apenas "ler, escrever e contar", funções que até há bem pouco tempo eram centrais na escola.

> Certamente, se esta nova função social da escola for trabalhada durante 15, 20 ou 30 anos, teremos nestes espaços de tempo a mudança para melhor, na nossa sociedade, incluindo aí, a mentalidade dos governantes e o aperfeiçoamento da democracia (Relatório CREDE 05, 2000, p.6).

No intuito de executar sua função, verifica-se uma significativa preocupação da escola com seu relacionamento interno e com sua integração à comunidade onde está inserida.

Na maioria dos registros, é ressaltado que a escola, na busca de aproximar-se da comunidade, está promovendo uma variada gama de atividades, tais como: eventos culturais, festas comemorativas, seminários, projetos, reuniões com pais de alunos, confraternizações e celebrações ecumênicas, bem como, cedendo espaço físico para a comunidade.

Uma outra face dessa problemática é o retorno que a comunidade está dando à escola no sentido de ajudá-la. A este respeito, assim manifesta-se o CREDE 05:

> Nesta avaliação, percebeu-se, de certa forma, a introdução de uma mudança de mentalidade principalmente dos pais sobre a forma de como ajudar às escolas. Eles entendem que a melhor maneira de ajudar, está na conscientização e incentivo aos filhos para aprenderem a zelar pela escola, incentivá-los a participar dos eventos e reuniões, comportarem-se bem e respeitarem os colegas e educadores, além de outros bons modos. Isto traduz para nós, a esperança de uma mudança que acreditamos ser o caminho para o projeto da escola que queremos para o novo milênio (Relatório CREDE 05, 2000, p.4).

Quanto às relações internas, a escola demonstra uma preocupação em manter um relacionamento harmonioso e amigável nos diversos segmentos.

No segmento pai, apesar das ações descritas, é sentido e cobrado uma maior aproximação destes com a escola. Quanto ao núcleo gestor das unidades escolares, a relação com os funcionários, professores e alunos foi, de uma forma geral, considerada satisfatória. Entretanto, uma parte considerável dos participantes, alerta para que essa relação se dê de forma mais efetiva.

Alguns relatórios apontam evidências de conflito entre os próprios componentes do núcleo gestor. Esses conflitos são verificados principalmente quando a função de cada integrante não é devidamente compreendida. Vejamos o registro:

> Existem momentos em que as funções do Coordenador Pedagógico e Diretor Geral se confundem, pois o Coordenador, devido às atribuições burocráticas do Diretor Geral, prioriza a parte administrativa em detrimento do pedagógico, perdendo com isso as ações educativas, pedagógicas da escola. Quanto aos outros componentes do núcleo gestor não existe maiores conflitos entre suas funções (Relatório CREDE 12, 2000, p.4).

O relacionamento dos professores com seus pares é descrito como muito bom, uma relação onde é primado o clima de amizade e companheirismo. É interessante, porém, o registro de dificuldades promovidas pelo excesso de carga horária dedicada à sala de aula, levando-os a não disporem de muito tempo para um relacionamento maior entre os companheiros.

Há um certo consenso entre os CREDEs de que, para manter um clima favorável ao trabalho escolar, é importante o papel do núcleo gestor. Segundo um CREDE, é possível evidenciar o estilo de gestão a partir da relação entre os diversos segmentos que compõem a escola e da forma como são conduzidos o Projeto Pedagógico e o PDE. Esses elementos revelam se uma gestão é passiva ou se está cumprindo verdadeiramente o seu papel de articulador, responsável para efetivar a função social da escola (Relatório CREDE 04, 2000).

O PDE foi também focado na avaliação. Percebe-se ainda, nos diferentes relatórios uma indefinição sobre o grau de importância dos dois. Em geral, porém, é apontado como sendo o objetivo do PDE:

> Encaminhar as ações do trabalho da escola, estabelecendo prioridades a serem atendidas dentro das exigências de um plano de educação, obedecendo à Política Educacional do Estado. Constitui-se o norte para o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativo-financeiras (CREDE 02, 2000, p.7).

Apesar da importância atribuída ao PDE, muitos CREDEs apontam a necessidade de uma maior divulgação, particularmente entre os segmentos pais e funcionários. Além da divulgação, ele deve ser constantemente analisado no sentido de verificar se as metas propostas vêm sendo perseguidas e se a comunidade está satisfeita com os serviços prestados.

Nesse sentido foi destacado o esforço realizado para efetivar ações, caminhos que contribuam para a aprendizagem e permanência das crianças na escola. Ressalta-se, no entanto, que:

> São necessários esforços especiais no sentido de dar a esses serviços encaminhamentos mais sistemáticos e organizados, assim como, maior disponibilidade, conhecimento, qualidade, recursos humanos e materiais (Relatório CREDE 16, 2000, p.8).

Apesar de, no geral, estarem satisfeitos, os alunos apresentam sugestões que visam melhorar os serviços prestados pela escola. Entre os registros verifica-se uma certa concentração de solicitações no item "biblioteca" e "salas de leitura", especificamente relacionados a espaços físicos e aquisição de livros. Essa solicitação denota, por um lado, a preocupação que os alunos estão tendo em ampliar seu universo de conhecimento e, por outro lado, a necessidade de um maior investimento nesse aspecto.

A política educacional cearense tem investido significativamente na ampliação dos ambientes de democracia. Assim sendo, os organismos colegiados ganharam um importante espaço na gestão escolar. A partir da forma como é organizada a gestão da escola, passando pelo papel do Conselho Escolar e a atuação dos grêmios, vê-se que a pretensão é de efetivar a gestão democrática e participativa. Nesse sentido é ressaltada a credibilidade que as escolas demonstram ter no Conselho Escolar. Destaca-se ainda o crescimento da participação e da ampliação dos grêmios.

> Destes organismos, o que mais cresceu foi o Grêmio Estudantil. Hoje existe grêmio em 80% das escolas. No depoimento do Núcleo Gestor, eles estão desenvolvendo um trabalho conjunto e bem responsável. Apenas 10% dos que existem, são passivos e sua manifestação ainda é pouca, entretanto com ações de capacitação, amplia-se o protagonismo juvenil. (Relatório CREDE 06, 2000, p.5).

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nesta categoria são organizados os dados relativos ao planejamento, à metodologia e atividades utilizadas em sala de aula e nas atividades extraclasse, além dos procedimentos de avaliação da aprendizagem.

Sobre o ensino ministrado, os relatórios dos CREDEs destacam a paciência e o empenho dos professores em explicar os conteúdos das diversas matérias. Ressaltam ainda, o esforço dos docentes em capacitar-se, procurando fazer cursos e atualizar-se, chegando mesmo a utilizarem seu período de férias para concluir os cursos de graduação ou pós-graduação, objetivando uma melhor prática docente. Como fruto desse esforço, amplia-se o número de professores que vêm mudando sua prática ministrando,

> [...] aulas criativas, incentivando ao máximo a participação dos alunos, são usados não apenas métodos expositivos, mas procurando garantir a participação direta do aluno nas atividades através de trabalhos individuais e em grupo. Também são realizados seminários, painéis integrados e relato de experiências, atividade e pesquisas dirigidas [...] Usando a criatividade estão desenvolvendo todo um mecanismo pedagógico que visa atender melhor as necessidades dos alunos (Relatório CREDE 02, 2000, p.7).

Foi destacada a importância do planejamento, como sendo uma ação prioritária para o trabalho dos professores. Neste sentido, o planejamento tem servido para orientar o professor em sala de aula, direcionando as atividades de acordo com a necessidade dos alunos. Para a execução do planejamento é salientado o apoio da Coordenação Pedagógica, uma vez que essa oferece subsídios para facilitar o processo ensino-aprendizagem, apresentando ao professor uma diversidade de opções metodológicas.

Segundos os registros, as atividades e técnicas usadas com maior freqüência pelos professores nas unidades escolares são aulas expositivas, seminários, excursões culturais, aulas-passeio, projetos, debates, palestras, etc. Além dessas atividades, a escola vem promovendo eventos sociais, como gincanas, feira de ciências, shows culturais, concurso de redação e a participação no Festival de Talentos da Escola Pública – FESTAL.

Apesar da grande mobilização da escola cearense para cumprir seu lema "Todos pela educação de qualidade para todos", fica claro, através da leitura dos relatórios dos vários CREDEs, que muito ainda tem de se fazer, mais particularmente com respeito à aprendizagem do aluno, às funções do núcleo gestor, à ampliação dos

espaços de participação da comunidade escolar e melhorias no ambiente escolar, tanto no espaço físico, como nos equipamentos e recursos humanos.

Sobre a Avaliação Institucional, os CREDEs registraram sua extrema relevância enfatizando a grande adesão ao processo. Essa adesão é vista como uma postura corajosa, de transparência, que, conseqüentemente, mostra a cara da escola com seus conflitos e conquistas.

> Para as escolas a Avaliação Institucional trouxe a consciência da necessidade de parar para refletir e continuar a sua caminhada [...]. Para o CREDE, a Avaliação Institucional direcionou mais de perto o caminho a seguir e o possibilitou um conhecimento mais profundo sobre a realidade de nossas escolas (Relatório CREDE 06, 2000, p.10).

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O grande desafio da educação no Brasil, e particularmente, no Ceará, é oferecer um ensino de qualidade para as crianças e adolescentes. Como podemos constatar nos levantamentos realizados, até então, pelo SPAECE e no Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ensino oferecido ainda não atingiu à qualidade desejada, principalmente se o parâmetro das avaliações de rendimento forem os nossos Referenciais Curriculares Básicos - RCB ou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Entretanto, estamos implementando ações que, a médio e longo prazo, visam garantir a qualidade necessária ao pleno exercício da cidadania.

A julgar pelos resultados obtidos na Avaliação Institucional, estamos no caminho certo. De forma geral, a opinião da maioria dos alunos é que a escola é boa; nela eles estão aprendendo e os professores são bons. Alguns apontam como importante para a aprendizagem a biblioteca e sala de leitura. Entre suas principais reivindicações estão as ampliações das bibliotecas, quadras de esporte e material didático.

Apesar de os alunos considerarem boa a sua aprendizagem, os professores não estão satisfeitos com os resultados obtidos. Constata-se que esse aspecto está merecendo uma ação mais concreta.

Por outro lado, a comunidade considera a escola de seus filhos, por parte deles e do próprio sistema boa nos aspectos pedagógicos, serviços e nas relações internas, precisando, entretanto, ampliar suas relações com a comunidade.

Como vimos neste breve ensaio, os resultados da Avaliação Institucional, se bem utilizados pela comunidade escolar, particularmente durante a elaboração e redefinição do PDE e do processo de eleição do Núcleo Gestor da escola, pode constituir-se um excelente instrumento a favor da gestão democrática e autonomia escolar, enfim da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.3, n.9, p.401-409, out./dez,1995.

CARVALHO, M,Carmo B. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, E. M.(Org). **Avaliação de políticas sociais***:* uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Núcleo de Pesquisa e Avaliação. **Relatório geral da avaliação institucional das Escolas Públicas do Ceará***:* 2ª etapa. [Fortaleza],1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Núcleo de Pesquisa e Avaliação. **Avaliação Institucional**: uma inovação nas Escolas Públicas do Ceará. Fortaleza, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Núcleo de Pesquisa e Avaliação. **Projeto da avaliação institucional das escolas públicas do Ceará:** 3ª etapa. Fortaleza, 2000.

CEARÁ. Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 02 Relatório **da avaliação institucional das escolas do CREDE 02**, Itapipoca - Ceará, 2000.

CEARÁ. Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 05 Relatório **da avaliação institucional das escolas do CREDE 05**, Tiangúa - Ceará, 2000.

CEARÁ. Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 06 Relatório **da avaliação institucional das escolas do CREDE 06**, Sobral - Ceará, 2000.

CEARÁ. Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 12 Relatório **da avaliação institucional das escolas do CREDE 12**, Quixadá - Ceará, 2000.

CEARÁ. Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 16 Relatório **da avaliação institucional das escolas do CREDE 16**, Iguatu - Ceará, 2000.

DEY, Eric L. & FENTY, Joseph.M. Avaliação em educação superior: técnicas e instrumentos de avaliação. In: DEY, Eric. L.; FENTY, Joseph M. & VIANA M. H**. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.** Organizado. por Eda C.B. Machado de Sousa. Brasília, DF:UNB, 1997.

GOMES A. S. **Pesquisa qualitativa de dados em educação***:*projeto de curso de extensão. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; SEDUC, 2000.

RICHARDS, L.; RICHARDS, T. The NUDIST qualitative data analysis system. **Qualitative Sociology**, v.1, n.4, p. 307-324, 1991.

RIOS, Terezinha Azevedo. Avaliar: ver mais claro para ver mais longe. In: RICO, Elizabet Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAH, Newton César; SOBRINHO DIAS, José Dias (Org.). **Avaliação institucional***:* teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, Ana M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, Elizabet Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Abstract: SPAECE, the State of Ceará Permanent Educational Evaluation System has two components- The first is the evaluation of the students profficienty and the second is institutional evaluation. Both are important for the purpose of establishing and implementing educational policies. The institutional evaluation is a self evaluation made by the schools, and allows the schools to think about their condtions, goals and organization and it is an excellent instance of the schools' autonomy and n contributes to educational quality.

Key words: Evaluation; Institutional Evaluation; Educational Administration.

Recebido em: 22/01/02
Aprovado em: 15/03/02

Autora:

[1]*Sylvia Maria de Aguiar Coelho*
Mestre em Educação, UFC; Diretora do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional, Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará

Endereço Postal: Rua Dom Rego de Medeiros, 1717. Parquelândia – CEP.: 60455-300. Fortaleza/CE.
E-mail: sylviac@seduc.ce.gov.br

Pólo de Avaliação/UniRede

Bohumila S. de Araújo[1]
Coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional-NAVE/ISP/UFBA

Beatriz Tourinho Sarmento[2]
Articuladora do Pólo de Avaliação/UniRede, bolsista CNPq/DTI

Laura Mª de Andrade Miranda[3]
Especialista do Pólo de Avaliação/UniRede, bolsista CNPq/DTI

Valdinei Costa Souza[4]
Especialista em Educação de Jovens e Adultos

Resumo: O presente trabalho trata da avaliação dos cursos superiores a distância, modalidade que se torna cada vez mais importante na medida em que a EAD representa uma das tendências mais marcantes da educação do terceiro milênio. O Pólo de Avaliação da Bahia foi criado no âmbito da UniRede (Universidade Pública Virtual do Brasil) no final do ano de 2000, juntamente com outros seis Pólos para fortalecer e viabilizar as relações operacionais entre as universidades consorciadas. O artigo apresenta a metodologia utilizada e relata a experiência do Pólo desde março de 2001, quando foram iniciadas as suas atividades ligadas com o desenvolvimento do projeto para implantar metodologia e infra-estrutura que permitam avaliar cursos de nível superior na modalidade a distância A pretensão do Pólo é desenvolver duas linhas básicas de ação: Avaliação Institucionalizada e a Pontual (avaliação mais profunda). A atuação pioneira do Pólo se propõe apresentar a avaliação dos cursos superiores na modalidade a distância como parte de um processo que está exigindo rupturas com as formas tradicionais do ensino e do aprender, no sentido de consolidar a EAD, com o amplo emprego de novas tecnologias (banco de dados, formulários eletrônicos) e no espírito da democratização do ensino.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Superior; UniRede; Ensino a Distância.

O Pólo de Avaliação da Bahia foi concebido no âmbito da UniRede (Universidade Pública Virtual do Brasil), consórcio de 68 universidades públicas, no final do ano 2000, juntamente com outros seis Pólos, para fortalecer e viabilizar as relações operacionais entre as universidades consorciadas.

O objetivo da UniRede é oferecer cursos a distância de boa qualidade nos níveis de graduação, pós-graduação (*stricto e lato sensu*), extensão e educação contínua. A iniciativa começou em 1999, no segundo semestre, sendo que a UniRede foi lançada oficialmente em 23 de agosto de 2000, data em que foi assinado o Termo de Adesão[1]. Por enquanto, a UniRede opera sem estrutura oficial, não tem sede própria, não tem estatuto, não é pessoa jurídica, o que dificulta a sua eficiente operacionalização e captação de recursos.

No final do ano 2000 foram criados ao todo sete pólos destinados a sustentar a rede da Universidade Pública Virtual do Brasil:

1. Administração – UnB – onde também funciona o Comitê Gestor.
2. Infra-Estrutura da Rede – UFMG.
3. Comunicação – UFRJ.
4. Legislação e Normas – UFPA.
5. Informática Educativa – UFRGS.
6. Assessoria Didático-Pedagógica– UFMT.
7. Avaliação – UFBA.

[1] Veja o Termo de Adesão e maiores detalhes sobre a UniRede no site www.unirede.br

O projeto da UFBA venceu a concorrência pela implantação do Pólo de Avaliação, tendo sido escolhido pelo Comitê Gestor entre outros projetos das universidades nordestinas que também apresentaram as suas propostas. Desde o início, houve preocupação de ter representatividade dos pólos distribuídos proporcionalmente por todo o país, sendo que ao Nordeste coube o Pólo de Avaliação.

O Pólo encontrou espaço físico no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP/UFBA, órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia, criado há mais de trinta anos para prestar consultoria e desenvolver projetos de natureza interdisciplinar em organizações públicas, de âmbito nacional e local, nas áreas de Modernização Administrativa, Recursos Humanos, Pesquisa e Avaliação. O Pólo de Avaliação da UniRede consta, hoje em dia, de cinco pessoas, sendo três pertencentes ao quadro permanente do ISP/ UFBA (l Ph.D, 1 Mestrado, 1 Mestranda) e duas bolsistas do CNPq/ DTI. Além do quadro permanente, a equipe do Pólo conta com a assessoria especializada de dois técnicos do Núcleo de Modernização Administrativa do ISP e com a colaboração de vários especialistas da Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX. O Comitê Consultivo, destinado a emitir no futuro os pareceres avaliativos baseados nos relatórios dos especialistas, é formado por quatro pesquisadores com grande experiência profissional, expressiva produção científica e renome nacional e internacional, todos com Ph.D.

AS ATIVIDADES DO PÓLO DE AVALIAÇÃO

As atividades do Pólo iniciaram "de facto" em março de 2001, com a chegada de duas bolsistas. Uma é responsável pela articulação do Pólo com as instituições integrantes da UniRede e os segmentos correlatos com a EAD e a avaliação em geral no Estado da Bahia. A segunda bolsista desenvolve atividades na vertente ligada com a especificação e implantação do Pólo, mediante os trabalhos ligados com a proposta de uma estrutura informatizada.

O Pólo tem introduzido duas linhas básicas de ação. A primeira é denominada Avaliação Institucionalizada e propõe a realização de análises sistemáticas sobre projetos e cursos da UniRede, visando uma melhoria constante dos cursos superiores a distância oferecidos pelas universidades integrantes do consórcio. A segunda linha de atuação, denominada de Avaliação Pontual, representa a pretensão do Pólo de examinar e compreender os diversos processos inerentes à promoção de cursos a distância, realizando análises mais profundas sobre projetos específicos, geralmente mais abrangentes, como é o caso, por exemplo, do programa "TV na Escola", com 18 núcleos espalhados pelos Estados brasileiros e 35.000 alunos. Até agora não foi possível iniciar os trabalhos ligados com a Avaliação Pontual, devido à falta de recursos.

Assim, todas as atividades desenvolvidas até agora pelo Pólo foram dedicadas à avaliação institucionalizada. As principais delas foram:

- preparação/implementação do processo de legitimação técnica de indicadores;
- construção de indicadores e padrões de qualidade;
- construção de instrumentos de avaliação;
- especificação do processo avaliativo: rotinas e relatórios;
- acompanhamento da especificação dos softwares necessários ao processo a avaliativo;
- coordenação do "Ciclo Avaliativo";
- oficina de pré-validação dos indica dores de qualidade.

METODOLOGIA

Segundo Neder (1996), "a avaliação, como prática educativa, deve ser compreendida sempre como uma atividade política, cuja principal função é a de

propiciar subsídios para tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações em determinado contexto educacional". Nesse sentido, a equipe do Pólo, inspirada na dimensão política da função avaliativa, tentou construir modelos adequados para as necessidades da UniRede.

Enquanto a avaliação pontual fica adiada para uma ação posterior, a avaliação institucionalizada envolveu dois tipos de ação. A primeira é a concepção geral de um sistema institucionalizado de avaliação. A segunda refere-se à aplicação, no primeiro ano de funcionamento do Pólo, do que foi concebido.

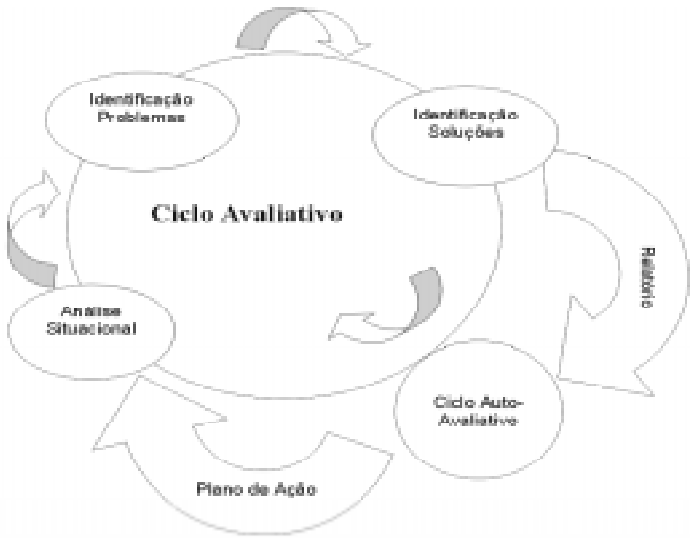
Em termos conceituais, a avaliação institucional na UniRede foi estruturada em três tipos de avaliação, formando, cada uma delas, um Ciclo Avaliativo específico. Esses ciclos são os seguintes:

1) projeto, que avalia a relevância e qualidade dos projetos de cursos a serem oferecidos pela UniRede a partir da definição de critérios legitimados técnica e politicamente, pela avaliação de especialistas;

2) processo, que avalia o desempenho dos cursos em processo, permitindo-lhes correções enquanto estão acontecendo (a base serão avaliações subjetivas, feitas por aprendentes e tutores, a partir de critérios pré-estabelecidos);

3) produto, que avalia o resultado final do curso oferecido, a partir da análise de dados objetivos relacionados aos resultados do curso, tais como evasão, aprovação e reprovação, etc.

Como se percebe, o Ciclo Avaliativo é uma estrutura através da qual o Pólo pode desenvolver avaliações somativas e formativas de projetos e cursos a distância, oferecidos pelas universidades participantes do Consórcio UniRede. Cada um dos Ciclos é constituído por quatro componentes, conforme indicado na figura a seguir:



Por enquanto, as atividades do Pólo foram desenvolvidas a partir do primeiro componente, quer dizer Análise Situacional, definindo dimensões, itens de qualidade e fontes de origem dos dados utilizados nos indicadores, assim como os padrões básicos de referência de qualidade, levando sempre em consideração elementos importantes para EAD.

A partir da reflexão de Freitas e Magalhães (l999), a equipe do Pólo adotou as seguintes dimensões para construir os instrumentos de avaliação:

- *pedagógica*: análise do conteúdo apreendido pelo aluno no desenvolvimento do curso, através de métodos e conteúdos (projeto do curso) que oportunizem aos estudantes a elaboração de suas próprias construções e o desenvolvimento da capacidade de analisá-las;

- *material didático*: análise, pelo aluno e pelos tutores, dos conteúdos selecionados e trabalhados, possibilitando a todos envolvidos expressar atitude crítica frente à aprendizagem adquirida;

- *orientação acadêmica:* análise do desempenho e qualificação dos tutores na motivação e incentivo ao contínuo desenvolvimento dos aprendentes, durante o processo de orientação;

- *condições físicas e operacionais:* análise do gerenciamento administrativo das diversas demandas técnicas e pedagógicas, características do programa de Educação a Distância, bem como da articulação entre as instituições promotoras dos cursos;

- *modalidade de comunicação estabelecida:* análise da prática metodológica do curso, tendo como base os meios através dos quais se estabelecem o fluxo de informações e as relações tutor-aprendente-instituição;

- impacto social: análise dos benefícios gerados pela realização dos objetivos do curso, abrangência e alcance do público alvo e sua relação com os investimentos envolvidos na sua realização.

Para garantir a confiabilidade e eficácia das dimensões e dos indicadores, construídos pela equipe do Pólo, foi realizado intenso levantamento bibliográfico em relação aos temas Educação a Distância, Avaliação de Cursos, Indicadores, Legislação sobre Educação a Distância e Padrões de Qualidade.

Para legitimar os indicadores elaborados pela equipe do Pólo de Avaliação, o Núcleo de Avaliação Educacional-NAVE/ ISP promoveu nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2001, uma oficina de pré-validação dos indicadores da qualidade dos cursos superiores na modalidade a distância, contando com valiosa ajuda de profissionais de várias instituições baianas de ensino, pesquisa e avaliação educacional, tais como UFBA, UNEB, IAT e da Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX. Seguindo os debates e diversas leituras, houve, por parte do comitê de pré-validação, uma análise das dimensões e indicadores propostos pelo Pólo da Avaliação da UniRede, chegando o comitê à conclusão de que todas as dimensões e todos os indicadores dos ciclos Projeto, Processo e Produto, propostos pelo Pólo, estão em perfeita consonância com os itens básicos de avaliação de cursos a distância, def inidos pelo MEC, sendo, portanto, pertinentes.

Os resultados da oficina de pré-validação foram enviados pela equipe do Pólo para todos os participantes a fim de obter comentários finais de cada um, na base de um estudo mais detalhado. O retorno do material, contendo variedade de sugestões, foi o ponto de partida para a construção de um documento consolidado que foi enviado, como parte do Relatório de Atividades do Pólo, para o Comitê Gestor da UniRede para a devida apreciação e para posterior divulgação na rede, na expectativa de um feedback de todas as universidades consorciadas.

A criação e definição dos indicadores tiveram uma abordagem macro para não limitar o campo de ação do trabalho, ou seja, pretendeu-se utilizar os indicadores para avaliar cursos de graduação, extensão, aperfeiçoamento ou especialização em EAD. Os indicadores para avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) serão ainda discutidos e analisados em ações a serem desenvolvidas no futuro próximo.

Para a criação e formatação do Banco de Especialistas que serão no futuro envolvidos no processo de avaliação dos cursos a distância, foi feita uma pesquisa na plataforma Lattes que serviu, deste modo, de base para a criação do Banco do Pólo de Avaliação. Esse Banco se faz necessário uma vez que o Pólo irá realizar uma avaliação institucionalizada, ou seja, uma avaliação de projetos de cursos que serão encaminhados a especialistas de diversas áreas com intuito de avaliar a relevância e qualidade dos projetos de cursos a serem oferecidos pela UniRede a partir de critérios legitimados técnica e politicamente. O Banco em questão deve contemplar o currículo dos especialistas com todos os dados profissionais necessários para a sua seleção e indicação para a avaliação das etapas Projeto, Processo e Produto.

Posteriormente, o Banco do Pólo de Avaliação terá também dados das universidades consorciadas, com os seus cursos que já estão sendo oferecidos no âmbito do consórcio da UniRede, sinalizando a marca da qualidade.

CONCLUSÃO

Todas as atividades realizadas até agora pela equipe do Pólo da Bahia (levantamento bibliográfico em relação aos temas EAD, avaliação, legislação sobre EAD; construção de indicadores e padrões de qualidade; organização de oficinas; participação em grupos de trabalho) têm tido como objetivo elaborar instrumentos de avaliação e especificar o processo avaliativo: metodologia, rotinas e relatórios, criação e formatação do banco de dados, elaboração dos formulários eletrônicos. O material do Pólo de Avaliação já foi utilizado pela equipe do NEAD/UFMT e, depois, durante a elaboração do Programa Prodocência[2] pelos grupos de trabalho de licenciaturas, sobretudo nas partes ligadas com a Avaliação e Contextualização. Os formulários eletrônicos, preparados para ciclos Projeto, Processo e Produto, representam o primeiro passo para sistematizar o processo de avaliação dos projetos e dos cursos superiores na modalidade a distância, com a finalidade de facilitar o gerenciamento de todas as informações, minimizando os custos e otimizando o tempo que se levaria para conseguir todos os dados necessários. Além dos formulários eletrônicos para os ciclos Projeto, Processo e Produto, existe já também o esboço do Banco de Dados. No futuro próximo o Pólo da Bahia deve aperfeiçoar esta estrutura informatizada da avaliação dos cursos superiores a distância como parte de um processo que está exigindo um novo modo de pensar e rupturas com as formas tradicionais do ensino e do aprender, visando a consolidação da EAD e o amplo emprego de novas tecnologias.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a Dr. Robert E. Verhine, Coordenador do Pólo de Avaliação da UniRede e Diretor do ISP/UFBA, pela valiosa cooperação na elaboração deste texto.

[2] Programa destinado à formação de professores do Ensino Fundamental, cujo objetivo é qualificá-los em nível superior, na modalidade a distância, sem que saiam do seu município e sem que interrompam o seu trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Decreto nº 2494**, de 10 de fevereiro de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Dispõe sobre cursos superiores a distância. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/cursos/default.shtm#legisla >

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Decreto nº 2561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494. Dispõe sobre cursos superiores a distância. Disponível em:<http://www.mec.gov.br/Sesu/cursos/default.shtm#legisla >.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior**. Portaria nº 301**, de 7 de abril de 1998. Normaliza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/cursos/default.shtm#legisla >

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Regulamentação da EAD no Brasil**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm#instituições >

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino a Distância. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação à distância**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm >

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DEMO, Pedro. Teleducação e aprendizagem: busca da qualidade educativa da teleducação. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância***:* construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão***:* reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREITAS, K. S; MAGALHÃES, L, C. **Educação aqui, ali, acolá**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1999 (Texto impresso)

NEDER, M. L. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT/NEAD/IE, 1996.

RUMBLE, Greville. A Tecnologia da Educação a Distância em Cenários do Terceiro Mundo. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância***:* construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL – UNIREDE. **Termo de adesão**. Protocolo de intenções que entre si celebramas instituições públicas de ebsino superior brasileira com a finalidade de criar a UNIREDE. Disponível em: <http://www.unirede.br/document.html

Abstract: This article deals with the evaluation of distance courses, a mode of instruction that is destined to represent one of the most important tendencies in education during the third millennium. The Evaluation Pole of Bahia was created as part of UniRede (Virtual Public University of Brazil) at the end of the year 2000, together with six other Poles, to strengthen and facilitate operational relations among the universities in the consortium. This article presents the methodology utilized by the Evaluation Pole and describes the work it began as of March, 2001, when its activities were first initiated. In an effort to assess the quality of higher education distance courses, the Evaluation Pole intends to develop two basic lines of action, Institutionalized Evaluation and Selected Evaluation. The pioneering work of the Polo proposes to evaluate higher education distance courses as part of a process that breaks with traditional forms of teaching and learning, in an effort to consolidate distance education in a manner that amply employs new technologies within the spirit of promoting the democratization of instruction.

Keywords: Education; Higher Education; UniRede; Distance Education.

Recebido em: 23/01/02
Aprovado em: 03/04/02

Autoras:

[1]*Bohumila S. de Araújo*
Pedagoga, Mestre em Educação, UFBA. Coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional-NAVE / ISP/ UFBA.
E-mail: mila@ufba.br

[2]*Beatriz Tourinho Sarmento*
Administradora. Estudante de Especialização em Finanças Corporativas,UNIFACS. Articuladora do Pólo de Avaliação/UniRede, bolsista CNPq/ DTI
E-mail: beatriz@ufba.br

[3]*Laura Maria de Andrade Miranda*
Analista de Sistemas. Especialista do Pólo de Avaliação/UniRede, bolsista CNPq/DTI.
E-mail: landrades@zipmail.com.br

[4]*Valdinei Costa Souza*
Administradora de Empresas. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, UFBA. Técnica Administrativa do Núcleo de Avaliação Educacional - NAVE/ISP/UFBA.
E-mail: valdinei@ufba.br

Endereço Postal: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP. Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão IV, Salvador-BA – Brasil. CEP.: 40170-110

Educação planetária em face da globalização

Edivaldo M. Boaventura[1]
Professor da Universidade Federal da Bahia

Resumo: O artigo examina a educação planetária entendida como aquela que favorece nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro, que se encurva com a comunicação, tecnologia e transações econômicas, suscitando uma educação para a paz, direito humanos, .meio ambiente, desenvolvimento sustentável e compreensão internacional.

Palavras-chave: Globalização e educação; Educação Planetária; Educação Global.

A escola projetada para os próximos anos deve ajudar na compreensão das realidades contemporâneas atuais e futuras. A escola regular, formal e pública é o núcleo da educação básica, como direito social garantido pelo Estado. Desse patamar, parte-se para outras formas de educação, a exemplo da ambiental, em um mundo que encurva pela comunicação ao tempo em que se integra em uma comunidade internacional em blocos de nações cada vez mais liberalizadas. Projeta-se, assim, uma educação em dimensão planetária para um mundo que se globaliza. Elegem-se alguns aspectos como se fossem janelas de amplos cenários: direitos humanos, cultura da paz, meio ambiente equilibrado, desenvolvimento sustentado e compreensão internacional.

Nessa perspectiva planetária, admite-se que a escola não deveria estar presa às amarras, ideologias e indisposições do Estado-nação, embora encontre-se em tal situação. A ilustração mais clara é o ensino da disciplina História nos seus relatos sobre vitórias e derrotas entre vizinhos, sejam franceses e germânicos, brasileiros e paraguaios. Daí, deve-se considerar o currículo como um instrumento em busca da paz e da conquista de direitos humanos, tanto do infante, criança, jovem, adolescente, adulto e idoso, como da mulher, cidadã prestante com acesso às carreiras e com garantido sucesso nas ocupações do mercado de trabalho. Em face da globalização, é necessário fazer crescer o sentimento distributivo da justiça social e de uma educação compensatória quando, por exemplo, a educação ambiental passe a ser exercitada formalmente na escola e fora da sala de aula. O ecoturismo ocupa-se das unidades de conservação, sejam os parques nacionais (PN), unidades de preservação ambiental (APA), estações ecológicas, lagos, rios cênicos, litorais. Essa educação relativa ao meio ambiente induz o respeito aos animais, às árvores, às plantas, como nomeia a Bíblia, aos seres da natureza. Na perspectiva ambientalista, não existe "mato", como conjunto de plantas desprezíveis ou "terreno inculto onde só medram plantas agrestes."

A educação relativa ao meio ambiente afetou a concepção do desenvolvimento, antes entendido como aumento das quantidades globais – renda, produto - e uso intensivo dos recursos naturais. Prática que causou e continua provocando enormes desastres ecológicos, devastações, desmatamentos, extinções de espécies vegetais e animais. Ao contrário, a educação global, planetária e mundial enfatiza o desenvolvimento sustentado: crescer sem depredar é considerar a sustentabilidade do meio ambiente (BOAVENTURA, 1998a).

Dimensionando a educação na perspectiva planetária, procura-se, preliminarmente, 1) precisar a concepção da educação global; em seguida, 2) questionar e justificar os seus propósitos; 3) dimensionar as aberturas de aprendizagem; para, enfim, 4) encarar a educação planetária em face do processo crescente e inevitável da globalização.

1. CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO GLOBAL OU PLANETÁRIA

Como corrente de pensamento e ação, a educação na perspectiva planetária repousa em convicções e crenças fiéis a valores humanos. Possibilita uma compreensão internacional do mundo atual e futuro, de seus problemas e desafios. Educação global, como preferem os norte-americanos, ou educação planetária, como denominam canadenses de expressão francesa, implica um exame preliminar do vocábulo. Gérard Lucas (informação verbal)[1], professor da Universidade do Québec, em Montréal (UQAM), optou por Educação Planetária de preferência a Educação Global. Justifica a escolha em face de ser o vocábulo global derivado de globo, planeta terra, um conceito em francês ligado à idéia de totalidade, como em "método global" de leitura. Aliás, como é também, em português. A expressão inglesa *Global Education*, já bastante utilizada no Brasil, corresponde melhor em francês à *Éducation Planétaire*. Além dessa ponderação de ordem etimológica que ajuda a compreensão do vocábulo, o enfoque desenvolvido por Lucas compreende cinco *volets* (janelas): direitos humanos, paz, meio ambiente, des envolvimento sustentado e compreensão sinternacional (BOAVENTURA, 1996). Precisando a concepção da palavra, o dicionário de Renald Legendre (1993, p.448-449), define educação global: "Educação que tem por finalidade favorecer nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro e a participação eficaz nos desafios inerentes". Traduzindo-se livremente o verbete, complementa-se a definição:

> A educação global se apoia nos princípios do universalismo, da diversidade, adotando um enfoque sistêmico das realidades complexas, relações e interações, nas perspetivas histórica e planetária. Caracteriza-se por visar uma melhor compreensão dos diferentes sistemas interligados: físicos, biológicos, sociais, econômicos, políticos e informáticos, dando uma atenção especial às diferentes culturas e civilizações. Propõe o desenvolvimento de habilidades ligadas à educação cívica e visa o reforço de uma real democracia tendo por fim desenvolver um agir responsável referente às realidades políticas, concernente ao domínio público. Em síntese, para um mundo global, onde vive uma comunidade global, deve-se desenvolver uma cidadania igualmente global envolvida de uma responsabilidade global. Para tanto, a educação global propugna pela adaptação dos currículos escolares às novas realidades contemporâneas (LEGENDRE, 1993, p.448).

Legendre informa ainda que o movimento da educação global é contemporâneo da educação ambiental e da educação ciência-técnica-sociedade (S.T.S.), conseqüentes objetivos. A educação ambiental liga-se a essa perspectiva global, da qual privilegia um aspecto particular, a saber, a relação com o ambiente biofísico. Inscreve-se na visão global das realidades contemporâneas e da educação. Tal preocupação holística não é incompatível com a especificidade da educação ambiental. Na representação gráfica, ilustrativa desses relacionamentos, em um ciclo maior, encontra-se a educação global que envolve a ambiental, seguindo-se do ciclo menor, da educação ciência-técnica-sociedade (S.T.S). No centro, figura, como síntese a ciência-tecnologia-sociedade-meio ambiente.A concepção de Legendre leva a considerar a contribuição de outros canadenses.

[1] Informação obtida diretamente quando da realização de estágio na Universidade do Québec, em Montréal (UCAM), pelo autor, em 1995. Ver a propósito, nota no dicionário de Renald Legendre (1993).

Conforme Claude Lessart, Febienne Desroches e Cataline Ferrer (1997), a educação na perspectiva planetária constitui uma maneira de adaptá-la às transformações econômicas, emergentes da sociedade nesse início de século, bem assim, é uma tentativa de enumerar e clarificar valores capazes de fundamentar um projeto educativo para mutações em pleno curso. Esses e outros canadenses, ao apresentarem a educação nesse enfoque, indagam se a escola deve restringir-se à finalidade de simples formadora de mão-de-obra requerida pela sociedade. Pelo visto, apelam para uma inspiração com base na pedagogia da resistência ou na conscientização de Paulo Freire. Assim, os valores previstos podem ser relacionados com a democracia.

Contribuição canadense efetiva-se com M. Hrimech e F. Jutras (1997) que discutem o problema de uma educação na perspectiva planetária e mundial globalizante. C.Corbo (1997) pondera o problema da identidade, a herança comum e raízes da pobreza. Lucie Sauvé (1997) tem desenvolvido estudos referentes à educação ambiental ou como prefere, "educação relativa ao meio ambiente". D. Misgeld (1997) afirma que uma

> educação dentro da perspectiva mundial deve transcender as realizações alcançadas em sistemas de educação estabelecidos em praticamente todas as sociedades.

Além dos estudiosos, o Canadá mantém o Instituto Internacional para Educação Global da Universidade de Toronto, informam Edivaldo Boaventura e Paulo Perissé (1999, p. 84-85):

> é um dos centros mais reconhecidos mundialmente na área.Criado em 1992, o Instituto mantém um intenso programa de ensino, consultoria, desenvolvimento de currículo e pesquisa com o objetivo de contribuir para o crescimento da Educação Global no Canadá e internacionalmente.

Dentro de sua programação, discute questões de cidadania, desenvolvimento, eqüidade, saúde, paz, justiça social e sustentação ambiental. Os seus dirigentes englobam o pessoal, o local, o regional, o biorregional, o nacional e o planetário.

2. POR QUE A EDUCAÇÃO GLOBAL?

É bem o momento de se indagar: por que uma educação na escala planetária?

Há inúmeras respostas. Os povos, como as nações, estão integrados em redes crescentes de comunicação. A escola do século XXI deve ajudar a abrir a mente e pensar mundialmente. Para tanto, despreza-se o paradigma mecânico pelo paradigma sistêmico. É preciso estabelecer as ligações de interdependência, isto é, uma interação forte entre os povos pelos valores e uma educação que aproxime o Oriente do Ocidente.

A educação, em uma perspectiva mundial, não se constitui em uma disciplina didática, mas influencia métodos e conteúdos desse mesmo ensino e da aprendizagem. Dentro dessa mundialização, os alunos desenvolvem um conhecimento crítico dos desafios, uma tomada de consciência da interdependência mundial que lhes permite acrescer habilidades para tratar dessas questões. O impacto do Mercosul, na educação brasileira, estimulando a aprendizagem efetiva da língua castelhana, é um exemplo bem próximo. A imprensa tem mostrado com freqüência a publicidade de cursos de espanhol. Um anúncio ilustra bastante a assertiva: "É mais fácil falar espanhol do que convencer os vizinhos a aprender português", publicado na Folha de S. Paulo (1998). Uma matéria sobre cursos no exterior titula-se "Globalização dá uma força para o espanhol", assinada por Tiago Décimo (1998), abre com a sugestiva chamada: "Falado por 400 milhões de pessoas no mundo, o idioma de Cervantes atrai suecos e brasileiros". Depois

do inglês, o espanhol é a segunda língua européia mais falada no mundo e o português, a terceira. (BOAVENTURA, 1998b).

Um dos efeitos dessa abordagem é, sem dúvida, a renovação dos currículos à base de novas realidades contemporâneas. A escola projetada para os próximos anos deve intensificar a compreensão pela comunicação dos idiomas modernos, pelas ligações e interações entre culturas diferenciadas e pelos valores de uma educação que os aproxime. Para tantos, são desprezados os paradigmas mecânicos e enfatizadas as abordagens pluri e multidisciplinar.

Essa preocupação holística, reduzindo as poderosas vinculações da educação com o Estado nacional, permite adquirir valores que tornarão prioritários a justiça social para os habitantes do mundo inteiro, a busca da paz, os direitos humanos e as estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural, benéficas para homens e mulheres.

Acredita-se que, na escala global, mundial, planetária ou holística, conforme as especificidades dessas denominações, os alunos estejam aptos a se afirmarem como cidadãos responsáveis e empenhatantes do planeta. As nações, como as pessoas, estão interligadas em crescentes redes de interdependência, sendo as mais usuais as telefônicas, televisivas e internáuticas. Redes que terminaram por derrubar as fronteiras e barreiras internas, como na Comunidade Européia.

As transformações na velocidade dos meios de comunicação e da informação é acelerada pela concorrência entre jornal, rádio, televisão e Internet. Os meios de comunicação e a economia são crescentemente submetidos ao liberalismo das relações sociais e econômicas. Busca-se flexibilizar a economia tanto do processo de trabalho, como da acumulação de bens e sua distribuição para o consumo. Organização econômica que se caracteriza pelo estabelecimento de redes, alianças e parcerias que conduzem à formação de blocos econômicos de nações. A privatização conduz à liberalização da economia, cujos investimentos e financiamentos ultrapassam as fronteiras nacionais. Não se trata, é claro, de uma globalização que faça aparecer problemas como a deteriorização do meio ambiente, o desrespeito aos direitos do homem e da mulher, guerras localizadas, emigração para diferentes países em diversos continentes, acarretando desafios culturais, lingüísticos e de costumes. Conseqüentemente, dentre todos esses problemas, sobressai a violência urbana sob todas as formas. Precisa-se, então, como resposta ou medida compensatória a tal situação, contrapor uma educação que estimule a solução pacífica de quaisquer conflitos.

Dessa forma, a educação escolar não pode permanecer com currículos fechados aos problemas trazidos pela globalizalização. As opções pedagógicas dos alunos tendem a ser diferentes das que marcaram os últimos anos. O impacto que a educação está sofrendo em termos de limitações nacionais é considerável. O interesse da aprendizagem transpõe fronteiras. Educar o cidadão responsável no tempo da mundialização faz apelo à compreensão internacional.

3. AS ABERTURAS DA EDUCAÇÃO GLOBAL

Como foi anunciado, o enfoque desenvolvido por Gérard Lucas baseia-se em cinco aberturas *(Volets):* direitos humanos, cultura da paz, meio ambiente, desenvolvimento sustentado e compreensão mundial.

3.1 Direitos humanos e educação planetária.

Quanto aos valores, a educação global prende-se às quatro gerações dos direitos humanos - civis, políticos, sociais, culturais e coletivos -, buscando-se criar no cidadão

responsável uma atitude permanentemente crítica aberta ao universo pluralista.Segundo o abecedário das Nações Unidas, os direitos da pessoa têm origem nas necessidades e capacidades humanas. A principal fonte é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pela Assembléia Geral, em 10 de dezembro de 1948. Em 1966, dois novos instrumentos internacionais concernentes foram adotados pela Organização das Nações Unidas: o pacto dos direitos econômicos, sociais e culturais e o pacto dos direitos civis e políticos (BOAVENTURA, 1998c).

3.2 Por uma cultura da paz

A segunda dimensão da educação, em face da globalização, concerne à paz e à democracia. Desenvolver uma cultura para a paz é um processo constante de confiança e cooperação entre os povos que pode e deve conduzir à resolução dos conflitos pela palavra e não pelas armas. Busca da paz que vai depender da aceitação das relações interculturais. Dentro dessa diretriz, o ano de 1995 foi declarado pela UNESCO o ano internacional da tolerância. Jorge Werthein (1999) reportou-se aos caminhos em uma sociedade marcada pela violência em atendimento aos jovens em conflito com a lei:

> Viver a cultura da paz é viver e propagar, diariamente, um conjunto de valores, atitudes e comportamentos voltados para o respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade.

Para tanto, continua Werthein, é preciso "recusar a violência em todas as suas formas. É promover os princípios de liberdade, de justiça, de solidariedade, de tolerância e de compreensão entre os povos, os grupos e as pessoas." Lembra que o símbolo desse compromisso é o "Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não – Violência".

Nessa perspectiva da cultura da paz, entenda-se a democracia em relação com o processo educativo. Em termos educacionais, é acesso à escola por todos ou para o maior número possível; é processo de ensino, propondo uma abertura que possibilite a discussão que suplante o autoritarismo; e, é sucesso escolar pela permanência na escola sem abandonos ou repetências.

3.3 Direito ao meio ambiente

Nesse contexto da mundialização insere-se o meio ambiente**.** Compreendido inicialmente como conjunto sistemático dos elementos biofísicos do meio, necessário à vida e à qualidade de vida, sejam como ar, água, solo, flora, fauna ou criados pelo homem, tais como: arquitetura, tecnologia, organização racional do espaço. Já no enfoque da educação ambiental, esses elementos são precisamente aqueles inseridos no centro de vida da pessoa. Torna-se um pólo de interação à base do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Por fim, considere-se o meio ambiente do indivíduo que aprende, ao mesmo tempo, meio e terreno pedagógico, objeto, agente e fim da aprendizagem. É oportuno recordar a Conferência de Tbilisi, em 1977, que concebeu:

> educação ambiental é um processo contínuo no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir– individual e coletivamente – e resolver os problemas ambientais presentes e futuros (DIAS,1998, p.83; LEGENDRE, 1993, p.460).

Do ponto de vista jurídico, o meio ambiente como um bem público essencial confere ao Estado o controle de diversas formas: preservação, restauração e manejo

ecológico; preservação da diversidade e integridade do patrimônio genético do país; definição dos espaços territoriais a serem protegidos; exigências de estudo prévio de impactos ambientais para atividades e empreendimentos potencialmente causadores de significativa degradação ao meio ambiente; controle de substâncias que comportem risco à vida, à qualidade de vida e ao meio ambiente; e proteção da flora e da fauna. Afeta, enormemente, o meio ambiente o desenvolvimento econômico (SILVA, 2000).

3.4 A sustentabilidade do desenvolvimento

Objetiva o desenvolvimento sustentável atender às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras. O desenvolvimento econômico como aumento das quantidades globais explorando ao máximo os recursos naturais provocou sérios problemas: alterações climáticas, efeito estufa, buraco na camada de ozônio, alterações da superfície da terra, desflorestamentos e queimadas, erosão do solo e desertificação. Superando essa concepção predominantemente econômica, exploratória ou predatória, alcança-se a sustentabilidade. A cooperação e ajuda internacionais destacam a integração. Os seus objetivos são mais avançados quando se encara como uma estratégia para se sair da rota da miséria, da exclusão social e econômica, do consumismo, desperdício e degradação ambiental. O desenvolvimento sustentável para a Cetrel (1998, p.16) deve

> compatibilizar o atendimento das necessidades sociais e econômicas do ser humano com as necessidades de preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, de modo a assegurar a sustentabilidade da vida na Terra.

Encarado na vertente rural, como fez Luiz Paulo Almeida Neiva (2000, p.30):

> há um deslocamento real em direção ao uso racional e ao manejo de todas as unidades territoriais, (microrregiões), no sentido de se alcançar uma perspectiva de longo prazo. Mudanças que compreende recolocação no uso, no acesso à base natural, nos aumentos e nas diversidades dos produtos

Visto local e municipalmente, conforme Sérgio Buarque (1999):

> o desenvolvimento local é um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população.

3.5 Educação global para a compreensão internacional

A globalização efetiva-se no largo campo das relações internacionais que ficam cada vez mais próxima pelas comunicações e transações econômicas e financeiras. A educação na perspectiva planetária conduz à compreensão internacional no compromisso para a construção de uma sociedade na busca da paz .

Pode-se chamar a educação de intercultural quando visa formar pessoas capazes de apreciar diferenças daqueles que convivem em uma sociedade multicultural. Não apenas denominar, mas também avaliar os contatos dessas culturas para que a diversidade se torne um elemento positivo, enriquecedor da vida social e econômica. É bem o caso da sociedade brasileira, composta não somente de indígenas, de afro-descendentes e luso-descendentes, mas também de inúmeros outros povos como japoneses, italianos, germânicos, es-

panhóis, galegos, eslavos, árabes, chineses. Selecionam-se algumas categorias para a análise intercultural: etnia, minoria, etnocentrismo, esteriótipo, preconceito, discriminação, raça, racismo, intolerância, integração, identidade e diferença. Para Octávio Ianni (2001), a globalização agrava as questões sociais. Por envolver a economia, as finanças, as tecnologias, o processo atinge as relações sociais e a cultura. No cenário internacional destaca-se como figura mais importante a corporação transnacional.

O mundo unificou-se de modo desigual, mas unificou-se, pondera Lionel Jospin:

> Contudo devemos estar vigilantes para que essa globalização seja civilizada, harmonizada, regulada. É necessário que haja regras na economia mundial (MORAES, 2001).

Poucos são os globalizantes e muitos, os globalizados.

Vamireh Chacon (1998, p.34) encara a globalização e os estados transnacioais, como os impérios estadunidense e soviético. Examina-os nas suas relações empresariais e culturas nacionais, pois, o "Estado é mais uma expressão da cultura, produto e protetor da identidade nacional ."

Os países constituem-se em comunidades econômicas e regionais de nações européias, africanas, asiáticas e americanas: União Européia; as comunidades regionais asiáticas – South Asian Association for Regional Cooperation (SAARC), Association of South-East Asia Nations (ASEAN), Banco Asiático de Desenvolvimento; as comunidades regionais africanas – Organização da Unidade Africana, as Comunidades Econômicas dos Estados da África Ocidental e da África Central; a NAFTA (North Americ Free Trade Agreement), o Mercosul, a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), são as possibilidades do direito comunitário (ROSA, 1998), que poderá estabelecer regras, normas e princípios para um mundo em crescente processo de globalização.

4. EDUCAÇÃO GLOBAL FRENTE À GLOBALIZAÇÃO

O objetivo da educação global é favorecer a compreensão das múltiplas dimensões. A educação, como poder condicionado, em face da complexidade da globalização, constitui-se em processo amplo, difícil, que envolve a dinâmica das comunicações quase instantâneas aos eventos ocorridos por toda parte e as transações econômicas e financeiras, formando sólidas cadeias produtivas.

Prospectivamente, que poderá fazer a educação em um mundo que precisa tanto de paz, de respeito aos direitos humanos e de justiça social como corretivo das desigualdades sociais? Gay McDougall, ativista anti-racismo norte-americano, em recente entrevista (BARRETO, 2001), testemunhou que a globalização tem aspectos negativos e, potencialmente, possui aspectos positivos. Até o momento tem prevalecido aqueles pelo reforço aos padrões de racismo e de discriminação racial.

> Mas ao mesmo tempo, a globalização também faz com que as populações excluídas ou discriminadas racionalmente em todo o mundo possam fazer contatos entre si e pensar estratégias em conjunto. Isso pode ser uma força positiva da globalização (BARRETO, 2001).

A educação precisa ainda repensar o papel das comunicações eletrônicas, pois, para o exercício pleno da cidadania, deve-se possuir uma efetiva experiência na área de informática. A escolarização implica em informatização. Considerando que a informatização é parte da escolarização e da alfabetização, tudo deve ser operado de uma forma muito simples. O conhecimento elaborado pela universidade deve ser

decantado, retirado o jargão acadêmico, para ser ensinado. O elevado grau de competitividade imposto pela globalização, afirma Jorge Werthein (1999),

> ampliou a demanda por conhecimentos e informações. As mudanças que já se efetivaram ou estão em curso atingem toda a estrutura social, gerando incertezas crescentes quanto ao futuro.

Em decorrência, a educação passou a ocupar posição estratégica no processo de competitividade.

A comunicação e as transações econômicas aproximaram as relações pelo estabelecimento dos sistemas globalizantes. São blocos continentais que alteram sensivelmente os parâmetros de ensino e induzem novas políticas educacionais. O Mercosul, por exemplo, estimulou o uso do espanhol como língua estrangeira moderna. Dessa maneira, precisa-se tanto do inglês como referencial científico, comercial e informativo, quanto do castelhano para as negociações no hemisfério, entre outras motivações (BOAVENTURA, 1998d).

O ideário da educação global, como foi visto, acompanha as mutações internacionais para a compreensão ampla dos direitos do cidadão no mundo. O mundo global talvez desenvolva, embora lentamente, uma cidadania também global, pelo menos por blocos de nações. Viver a cultura da paz para diminuir os consos naturais sem comprometer o futuro das gerações são qualificações que a escola pode desenvolver, contanto que não esteja por demais atrelada aos ditames do Estado. Observa-se que as organizações não lucrativas que compõem a sociedade civil estão educando mais livremente o jovem cidadão pelo acesso à crítica, pela utilização de didáticas não convencionais, pelo emprego da mídia no processo de aprendizagem – o jornal na escola é um exemplo -, pelo uso das artes, enfim, "pelo fazer com o aluno", sejam jovens, adolescentes ou adultos. Tudo isso remete a uma educação global na escala planetária com os recursos das comunicações e das transmissões possíveis e sensíveis, a educação, resposta para um mundo, inevitavelmente, globalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, F. União Global x racismo. **A Tarde**, Salvador, 29 abr. 2001. Caderno 2, p. 1 (Entrevista concedida por Gay McDougall).

BOAVENTURA, E. O doutorado em Educação da Universidade do Québec: interdisciplinar e multicampi. **Canadart**, Salvador, v.4, p.35-52, jan./dez. 1996.

_____. Abertura planetária da educação global. **A Tarde**, Salvador, 5 mar. 1998a. Caderno 1, p. 8.

_____. Para além da educação básica. **A Tarde**, Salvador, 25 jun. 1998b. Caderno 1, p. 8.

_____. Por que educação na perspectiva planetária? **A Tarde**, Salvador, 5 jul. 1998c.

_____. Para além das fronteiras. **A Tarde**, Salvador, 3 nov. 1998d. Caderno 1, p. 8

BOAVENTURA, E; PERISSÉ, P. Educação e globalização: uma perspectiva planetária**. Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.7, n.22, p. 83-90, jan./mar. 1999.

BUARQUE, S. C. **Metodologia de planejamento de desenvolvimento local e municipal sustentável.** Brasília, DF: IICA, 1999.

CETREL S.A. Empresa de Proteção Ambiental**. Elementos para a compreensão das questões ambientais.** Camaçari, BA, 1998.

CHACON, V. **Globalização e estados transnacionais:** relações internacionais no século XXI. Brasília: Arko Advice, 1998 (Cadernos da Política Comparada).

CORBO, C. L'école des prochaines années: perspective planetaires, neolibéralisme et identifé collective. In: HRIMEC, M.; JUTRAS, F. (Ed). **Défis et enjeux de l'éducation das une perspective planétaire.** Sherbrooke, Québec: CRP, 1997, p. 29-37.

DÉCIMO, T. Globalização dá uma força para o espanhol. **O Estado de S.Paulo,** São Paulo, 3 maio 1998.

DIAS, G.F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998.

É MAIS fácil falar espanhol do que convencer os vizinhos a aprender português. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 nov. 1998. Cotidiano 3/8.

HRIMEC, H. M; JUTRAS, F. **Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire.** Sherbrooke, Québec, CRP, 1997.

LESSART, C; DESROCHES, F; FERRER, C. Pour um monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. **Revue des Sciences de l'Éducation,** Montréal, v. 23, n.1, p.3-16, 1997 (numéro thématique).

LEGENDRE, R. **Dictionaire actuel de l'éducation.** 2.ed. Montréal: Guérin, 1993. (Le Défi Éducatif Collection).

MISGELD, D. L'Éducation mondiale dans une perspective locale. **Revue des Sciences de l'Éducation,** Montréal, v. 23, n.1, p.61-76, 1997.

MORAES, M. S de. Globalização deve ser "civilizada", diz premiê. **Folha de S.Paulo,** São Paulo, 7 abr. 2001. Folha Mundo, A15.

NEIVA, L. P.A. **A intervenção do Estado no desenvolvimento local:** o caso de Canudos: Açude Cocorobó. 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias). Escola de Agronomia, Universidade Federal da Bahia, Cruz das Almas.

ROSA, P.V.F. **Direito Comunitário:** 1000 questões. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1998.

SAUVÉ, L. L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origins théoriques et applications à la formation des enseignants. **Revue des Sciences de l'Éducation,** Montréal, v. 23, n.1, p.169-187, 1997.

SELBY, D. Global education in the 1900's: problems and opportunities – visions of 2001. **Global Education,** jan. p.2-8, 1993.

SILVA, L.C.C. da. A efetividade do Direito Ambiental brasileiro, a partir da concepção de Ockham: estudo de caso da comunidade de Interlagos (Bahia, anos 90). Salvador, 2000 (Projeto de Pesquisa do Doutorado em Direito – Ciências Jurídicas e Sociais).

WERTHEIN, J. Educação, emprego e cidadania. **Folha de S.Paulo,** São Paulo, 3 fev. 1999. Opinião. Caderno 1, p. 3.

_____. Por uma cultura da paz. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 30 jul. 1999. Opinião. Caderno 1, p.3.

Abstract: The paper examines planetary education, which is understood as that which favours the comprehension of the multiple dimensions of the present and future world which change with communication, technology and economic transition, giving rise to an education for peace, human rights, environmental protection, sustainable development and international.

Key word: Education and Globalization; Education planetary; Global education.

Recebido em: 25/01/02
Aprovado em: 13/03/02

Autor:

[1]*Edivaldo M. Boaventura*
Professor da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Salvador – UNIFACS, docente livre e doutor em Direito, Mestre e Ph.D. em Administração Educacional.

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação – UFBA, AV. Reitor Miguel Calmon – Vale do Canela, Canela. Salvador-BA- Brasil. CEP.: 40110-100.
E-mail: boaventura@edivaldo.pro.br

Avaliação da educação: análise temática e temporal - periódicos nacionais 1982-1994

Marta Luz Sisson de Castro[1]
Professora titular da Pós-Graduação
em Educação - PUCRS

Resumo: Este artigo analisou a freqüência e distribuição temática e temporal de artigos classificados com palavra-chave Avaliação da Educação no Banco de Dados "Produção do conhecimento na área de Administração da Educação-Periódicos Nacionais 1982-1994." Artigos classificados com esta palavra-chave representam menos de 5% da produção cadastrada. A distribuição temporal indica uma tendência ascendente e os temas mais comuns foram teorias e fundamentos da avaliação e avaliação de sistemas educacionais. Os periódicos que mais publicaram sobre o tema foram Estudos em Avaliação Educacional,, Ensaio, Estudos e Debates do CRUB.

Palavras-Chave: Produção Acadêmica; Avaliação da Educação; Revistas.

INTRODUÇÃO

O Banco de Dados "Produção do Conhecimento na área de Administração da Educação- Periódicos Nacionais 1982 -1994" organizado por Castro e Werle (1999a) representa um primeiro esforço nacional de mapeamento da produção acadêmica na área. Foram classificadas quarenta e duas revistas nacionais da área educacional com cinqüenta e nove palavras-chave utilizando o título dos artigos apresentados nos sumários dos periódicos. Apesar de extremamente simples, este Banco de Dados permite a construção de diversos olhares sobre a produção do conhecimento em Administração da Educação. A construção de um Banco de Dados representa segundo Werle (2000, p.60), "uma forma de ação sobre documentos e constrói conhecimentos acerca dos mesmos, mediante processos de ordenação, mapeamento e relacionamento".

Realizando análises de freqüência da classificação de palavras-chave no Banco de Dados foi possível obter novas visões e relações entre a produção acadêmica e características históricas e culturais relevantes. Uma primeira análise, Castro e Werle (1999a) indicaram que a palavra-chave "Administração do Ensino Superior" foi a de maior freqüência no Banco de Dados e a partir desta constatação ficam muitas questões em aberto.

> Pode-se dizer que a Administração da Educação é uma área de estudos cuja produção veiculada em periódicos está centrada no ensino superior e nas políticas" (CASTRO e WERLE, 1999b, p.137).

Quais são as possíveis interpretações para esta constatação, quais os significados implícitos?

Um estudo realizado recentemente (CASTRO; WERLE, 2000) mostrou que palavras-chave como Administração Comparada, Administração da Educação e Teoria, Administração e História, Descentralização-Municipalização, Gestão e Cultura, Mudanças Sociais e Educacionais, Qualidade da Educação e Relações Público e Privado são temas emergentes na medida em que estão em ascensão em sua distribuição temporal no Banco de Dados. Verificar que temas como Administração Comparada passam a aparecer com mais força no mundo globalizado dos anos

noventa, reflete uma série de relações entre a produção acadêmica em Administração da Educação e o contexto social mais amplo. A palavra-chave Qualidade da Educação era uma categoria inexistente nos anos oitenta e tem se tornado cada vez mais relevante nos últimos anos do período analisado.

A análise de freqüências de classificação realizadas para o Banco de Dados

> produção do conhecimento na área de Administração da Educação-Periódicos Nacionais 1982-1994 oportuniza um novo olhar sobre a produção acadêmica na área que permite avaliar e redirecionar a produção acadêmica em direções mais promissoras (CASTRO; WERLE, 2000, p.136)

DIMENSIONANDO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BANCO DE DADOS

A palavra-chave Avaliação da Educação será analisada neste trabalho, a partir de sua descrição, número de artigos classificados, distribuição dos artigos classificados por ano, distribuição em periódicos nacionais e distribuição em subtemas. Esta descrição deverá possibilitar uma visão da dimensão, foco e tendências das publicações sobre o tema.

A palavra-chave Avaliação da Educação está descrita no Banco de Dados como uma

> categoria referente a artigos que tratam da questão da avaliação de uma forma geral ou que considera a avaliação escolar, o trabalho da avaliação, pressupostos epistemológicos da avaliação, revisão de programas, conselho de classe e rendimento escolar (CASTRO; WERLE, 1999a).

Esta palavra–chave apresentou 99 artigos classificados com este tema. Este número representa 4.82% dos 2052 artigos cadastrados no Banco de Dados, o que significa que a Avaliação da Educação ocupa um espaço muito limitado na produção acadêmica da Administração da Educação.

Duas outras palavras-chave que se referem a questão da avaliação são estas: Avaliação de Desempenho e Avaliação Institucional, mas como sua freqüência no Banco de Dados era muito reduzida, optou-se por analisar somente a palavra-chave Avaliação da Educação. A palavra-chave Avaliação de Desempenho esta descrita como uma

> categoria identificadora de artigos que discutem a questão do desempenho do ponto de vista do corporativismo, da idéia de responsabilidade na administração pública, de avaliação escolar, experiência docente, indicadores de desempenho na universidade, sistemas de avaliação de desempenho, sistema de avaliação de professores (CASTRO e WERLE, 1999a).

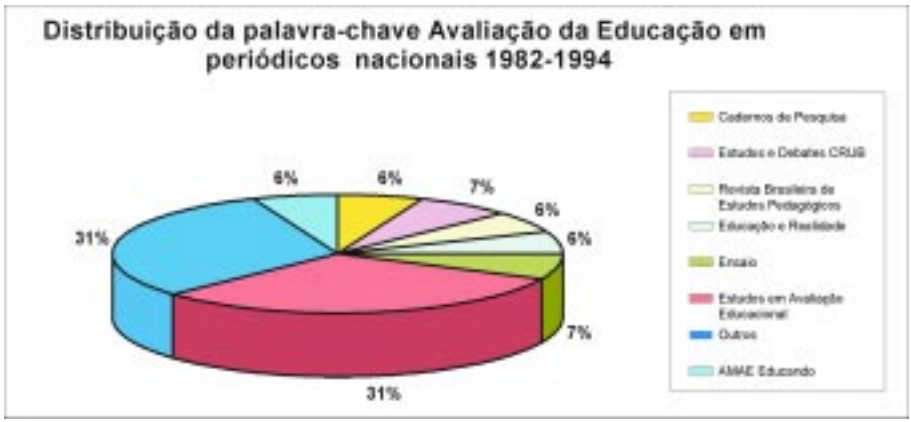
Apresentou uma freqüência de 16 artigos, dos quais onze não foram cadastrados na palavra-chave Avaliação da Educação.

A palavra-chave Avaliação Institucional aparece com 24 artigos cadastrados e está definida no Banco de Dados como uma " categoria que identifica os artigos que tratam da avaliação institucional de universidades, auto-avaliação e experiências avaliativas de instituições" (CASTRO e WERLE, 1999a). Vinte e dois artigos não foram cadastrados com a palavra-chave Avaliação da Educação. Aos 99 artigos classificados em Avaliação da Educação podem-se adicionar 11 de Avaliação de Desempenho e 22 de Avaliação Institucional, obtendo o total de 133 artigos classificados com a temática da avaliação o que representa 6.48% do total de artigos classificados.

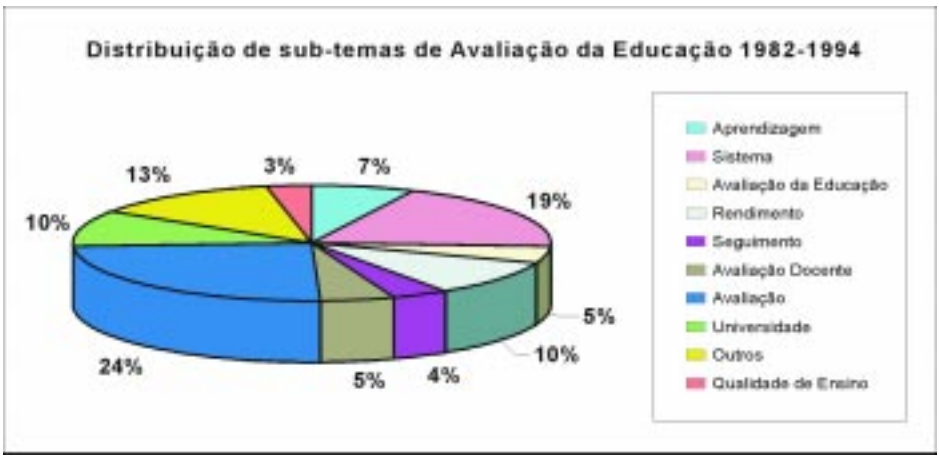
Castro e Werle (1999, p.120-121) calcularam que foram realizadas 4315

classificações, pois um mesmo artigo poderia receber até três classificações e que o total de artigos cadastrados com a palavra-chave Avaliação da Educação representaria, nesta perspectiva, 2.22% do total. A dimensão da palavra-chave Avaliação da Educação aumenta se considerarmos a questão mais ampla da avaliação incluindo as três palavras-chave existentes, ou diminui se considerarmos o número de ocorrências do total de classificações. De qualquer maneira, a Avaliação da Educação, aparece como uma temática de dimensões pequenas no contexto do Banco de Dados. Isto talvez possa significar, que a avaliação ainda é um tema emergente no contexto educacional brasileiro, e que os recentes processos de incorporação de práticas avaliativas do sistema de ensino em seus diferentes níveis, certamente terão afetado a produção de artigos sobre o tema.

Observando-se a distribuição anual dos artigos cadastrados em Avaliação da Educação, constata-se um número pequeno em 1983 e um aumento significativo no ano de 1987, que desce quase aos níveis iniciais em 1988 e 1989 e assume um caráter ascendente a partir de 1990. Esta distribuição histórica pode estar associada ao desenvolvimento do SAEB e de outras formas e sistemas de avaliação no contexto educacional brasileiro, seguindo as tendências internacionais de avaliação contínua e sistemática do sistema educacional e de outras instituições sociais. Uma associação entre a implantação de práticas avaliativas em nível de sistema na educação brasileira e a distribuição temporal dos artigos classificados seria extremamente enriquecedora, procurando dar conta dos dados constatados.



Os periódicos que mais publicou com o tema Avaliação da Educação foi o periódico "Estudos em Avaliação Educacional" com 31% do total de artigos cadastrados: outros periódicos se distribuem de uma forma semelhante entre 6 e 7% dos artigos, são estes os periódicos Cadernos de Pesquisa, Estudos e Debates do CRUB, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Realidade, AMAE Educando e a revista Ensaio. Os outros artigos 31% encontram-se dispersos em vários periódicos nacionais com um ou dois artigos cadastrados. Esta distribuição parece indicar duas coisas: primeiro, a existência de dois periódicos especializados em Avaliação Educacional no período estudado, Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas e a Revista Ensaio da Fundação Cesgranrio. Apesar de ter lançado seu primeiro número em 1993, e de ter sido analisado por um período de dois anos 93 e 94 já consegue se destacar como um dos periódicos que mais publica no tema. A segunda constatação é que Avaliação da Educação é um tema de interesse de periódicos com diferentes focos e abrangência, implicando que temas gerais sobre avaliação interessam a diferentes atores e níveis dentro do sistema educacional e do contexto social como um todo. Enfatizando o caráter ao mesmo tempo técnico e específico da avaliação, e suas implicações para a prática profissional educativa de uma forma abrangente e socialmente relevante.



O tema com maior incidência foi Teorias e fundamentos da avaliação com 24% dos artigos cadastrados, que tratam em geral de princípios subjacentes à prática avaliativa. O segundo tema mais freqüente foi avaliação de sistemas educacionais que em geral são artigos que apresentam resultados de avaliações realizadas nos sistemas estaduais de educação, e socializam e divulgam estes resultados. A categoria "Outros" inclui artigos diversificados que tratam do tema de avaliação sem ser possível uma classificação mais específica, como por exemplo, avaliação da tomada de decisão, avaliação de critérios de qualidade etc.

Avaliação da universidade e avaliação de rendimento foram as próximas temáticas com maior freqüência, ambas com 10% do total, mostrando mais uma vez a relevância da temática do ensino superior na produção da área de Administração da Educação como constatado por Castro e Werle (1999). O tema Avaliação da Aprendizagem apareceu com 7% da produção. Os temas avaliação docente e avaliação escolar correspondem a 5% da produção acadêmica cadastrada e indicam um número limitado de artigos lidando com questões centrais da avaliação como a avaliação escolar e a avaliação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra-chave Avaliação da Educação representa menos de 5% do total da produção acadêmica na área de Administração da Educação, ou seja, este dado é um indicador da ausência de uma cultura de avaliação no contexto educacional brasileiro. A área de Administração da Educação foi recentemente descrita por Franco e Wittmann (1998, p.82) como sendo composta dos seguintes campos: Política, Planejamento, Avaliação e Gestão. Considerando esta distribuição, a participação da Avaliação da Educação deveria refletir um quarto da produção, ou pelo menos ter um percentual mais significativo entre os temas da área de Administração da Educação.

A distribuição por ano reflete uma tendência ascendente, que poderá ser confirmada no futuro. Constrói-se a hipótese de que com a implantação, a partir da década de 90, de práticas avaliativas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, Provão, o número de artigos sobre o tema deverá aumentar muito, refletindo este interesse social.

Os subtemas mais freqüentes foram Teorias e Fundamentos da Avaliação Educacional e Avaliação de Sistemas Educacionais apresentando análises de sistemas nacionais e estaduais de educação. Certamente com atualização do Banco de Dados até o ano 2000 teremos um papel mais definido e um número maior de artigos cadastrados na área de Avaliação Educacional.

Os periódicos que mais publicaram o tema avaliação foram Estudos em Avaliação Educacional, Ensaio, Estudos e Debates do CRUB. O periódico Ensaio aparece com destaque, pois só possuía dois anos de existência no período cadastrado, indicando uma liderança em publicações sobre o tema da avaliação educacional

Este artigo mostrou a validade do Banco de Dados "Produção do Conhecimento na área de Administração da Educação - Periódicos Nacionais 1982-1994" de autoria de Castro e Werle (1999a), não somente como um referencial de pesquisa bibliográfica, mas também como um instrumento de análise da produção acadêmica cadastrada permitindo a construção de novos olhares sobre a questão da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Temáticas privilegiadas pela produção do conhecimento na área de Administração da Educação: Periódicos Nacionais 1982-1994. **Cadernos CEDAE**, n. 5, p.117-137, 1999b.

_____. Reconstruindo a produção na área de Administração da Educação Periódicos Nacionais 1982-1994: perspectivas temporal e temática. **Revista Educação PUCRS**, n.42, p.95-126, Nov. 2000.

_____. **Produção de conhecimento na área de Administração da Educação***:* periódicos nacionais 1982-1994: banco de dados. Porto Alegre, 1999a. CD-ROM

FRANCO, Maria Estela D.P.; WITTMANN, Lauro Carlos. **Experiências inovadoras**/ exitosas em Administração da Educação nas Regiões Brasileiras. Brasília,DF.: ANPAE, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. As novas tecnologias e a pesquisa em História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Novas tecnologias**: questões para a História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.45-62.

_____; CASTRO, Marta Luz Sisson de. Administração comparada: uma análise de publicações. In:_____. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. Unisinos: [s.n.], 2000. p.93-108

Abstract: This article analyzed the frequency and distribution thematic and temporal of the key-word Educational evaluation in the data bank "Produção do conhecimento na área de Administração da Educação:Periódicos Nacionais 1982-1994."
Articles classified with this key-word represented less than 5% of the total in the data basis. The temporal distribution was ascendant and the more common themes were theories and basis of educational evaluation and evaluation of educational systems. The periodics that published more about the theme were Estudos em avaliação educacional, Ensaio, Estudos e Debates do CRUB.

Key words: Production of Cognizance; Education Evaluation; Journals.

Recebido em: 24/02/02
Aprovado em: 06/03/02

Autora:

[1]Marta Luz Sisson de Castro
Gaduação - Filosofia Pura, Jornalismo, UFRGS. Pós-Graduação: Mestrado em Desenvolvimento Humano, University of Maryland, Doutorado em Educação Boston University. Professor Titular - Pós-Graduação em Educação – PUCRS.

Endereço Postal: Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Av. Ipiranga 6681, Porto Alegre- RS. CEP.: 90619-900.

E-mail: msisson@pucrs.br

Processo ensino-aprendizagem: avaliação numa abordagem transformadora

Zélia Maria de Sousa Araújo Santos [1]
Professora do Curso de Enfemagem em Saúde da Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Raimunda Magalhães da Silva [2]
Coordenadora do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza- UNIFOR

Resumo: O estudo foi desenvolvido com alunos de graduação em enfermagem, incorporando a proposta de mudança curricular, conforme Parecer 000314/94, e objetivou a avaliação da satisfação e mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem destes alunos que cursavam a disciplina de Fundamentos de Enfermagem, numa abordagem transformadora, utilizando os pressupostos teóricos de Saul (1994), Demo(1996) e Gadotti (1994). A conduta do estudo direcionou-se para a rotura do paradigma da pedagogia conservadora. A aplicação da metodologia emancipadora gera transformação social do saber, constituindo o método pedagógico da libertação,criticidade, participação e conscientização, na qual o professor é educador e estabelece uma relação horizontal com o educando no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Avaliação Emancipatória; Enfermagem.

INTRODUÇÃO

O ponto de interseção da experiência com o ensino e assistência despertou para a aplicação de uma metodologia em que os participantes fossem preparados para uma visão transformadora.

O estudo foi desenvolvido com alunos de graduação em enfermagem, na área temática de fundamentos, na unidade de exame físico, incorporando a proposta de mudança curricular, conforme Parecer 000314/94, que orienta uma série de mudanças e rotinas, entre elas o rompimento do paradigma anacrônico, que é o ensino centrado no modelo biomédico, portanto, exclusivamente voltado para a assistência hospitalar vigente. Então, o foco central da mudança curricular é a assistência ao indivíduo, em fases do ciclo vital, ao nível da promoção e recuperação da saúde individual, como da saúde pública, enfocando, sempre a prevenção.

A conduta do estudo direcionou-se para a rotura do paradigma da pedagogia conservadora, ainda em vigor, na qual o docente incorpora-se como detentor do saber, exercendo uma forte relação de poder junto ao aluno, marcada pela dominação, passividade e tecnicismo. Ou seja, o aluno é o sujeito passivo da situação ensino-aprendizagem, sem pensamentos e posturas críticas em sala de aula, e seu universo de conhecimento não é reconhecido pelo professor. A situação ensino-aprendizagem, ocorre de forma unilateral e acrítica, com vistas a conduzir ao tecnicismo negligenciando o aspecto educativo. O docente enfatiza o seu papel de técnico e negligência a sua responsabilidade básica e própria, que é a educação.

Portanto, neste estudo adota-se o paradigma da pedagogia transformadora, que enfatiza a participação do aluno, na situação ensino-aprendizagem, que reconhece a troca de experiência entre, professor e aluno numa abordagem crítica e construtiva.

Para tanto, pretende-se avaliar a satisfação do aluno, que cursa Fundamentos de Enfermagem em relação à abordagem transformadora aplicada na disciplina; à atuação do professor; às mudanças ocorridas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

> A avaliação, na perspéctiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de sua manisfestações e interesses (HOFFMANN,1993).

Depresbiteris (1999) ressalta que avaliar no pensamento de Hadji, pode significar verificar, julgar, estimar, situar, representar, dar conselho; e que avaliação é a existência de uma relação entre o que existe e o que se espera obter, ou seja, entre um referido e um referente. Portanto, neste estudo, se deseja avaliar a satisfação do aluno e as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem, o referido são a satisfação e as mudanças, e o referente os critérios estabelecidos como desejáveis para esta satisfação e mudanças.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido com pressupostos teóricos de Saul (1994) e Demo (1996), que pregam a avaliação emancipatória, enveredando para uma educação transformadora defendida e apreciada por Freire e Gadotti.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL,1994).

O referido estudo foi efetuado com quinze alunos de graduação e com dois professores do Curso de Enfermagem, incorporando a nova proposta de mudança curricular, conforme Parecer 314/94.

Para a realização deste trabalho, selecionou-se uma disciplina da área fundamental, na qual a carga horária ministrada, foi distribuída eqüitativamente entre teoria e prática, e trabalhada didaticamente numa abordagem transformadora, isto é, em oposição àquela pedagogia bancária ou conservadora.

A avaliação processou-se num clima participativo com estímulo à leitura e discussão no grupo, construção de conceitos e princípios norteadores para a disciplina, e durante todo processo foram considerados os comentários sobre os exemplos e experiências de vida dos alunos e professores.

A coleta de dados, foi feita através da aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas com os alunos, e por meio de uma pergunta norteadora com os professores da referida disciplina.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Os dados dos questionários foram organizados e posteriormente feita uma análise, conforme os passos: as respostas afirmativas e negativas foram compiladas e estabelecidos os percentuais; identificação e codificação dos aspectos comuns emergentes nas falas dos alunos; e seleção do tema central emergente da análise dos questionários.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados constituiu dois momentos: depoimentos dos alunos e a apreciação dos professores, que foram organizados em categorias.

Análise do depoimento dos alunos

1 - Despertando a necessidade de aprender

A maioria dos alunos, ou seja, 87%, afirmou que a professora despertou a necessidade de aprender através da: motivação, curiosidade, vontade e satisfação.

Gadotti (1994) afirma que o êxito na aprendizagem de novos conhecimentos deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender. Portanto, pedagogia, conteúdo e forma estão intrinsecamente ligados, se autocondicionando.

> *"Senti-me motivada e curiosa após cada explicação, e satisfeita com os conhecimentos que fui acumulando e a vontade de aprender, aumentava gradativamente".*

> *"A alegria, a espontaneidade, segurança e o dinamismo da professora, despertaram-me a necessidade de aprender".*

Aprender significa preservar uma experiência, para utilizá-la no futuro. Somente há aprendizagem no caso humano, onde as experiências são preservadas a partir da significação que o homem lhes atribui. A experiência, que ocorre a nível do "vivido", é simbolizada e armazenada pelo homem por meio da linguagem. Desta maneira, pode ele transferir os significados de uma situação a outra, diferentemente dos animais, que apenas generalizam respostas. Assim, os mecanismos básicos da aprendizagem são: interesse (ou motivo), memória e a transferência (DUARTE JÚNIOR, 1998).

2 – Participando na situação ensino-aprendizagem

Os alunos foram unânimes em afirmar que a professora facilitou a sua participação na situação ensino-aprendizagem, através da valorização dos seus conhecimentos (dos alunos), da experiência de vida e do conhecimento de disciplinas anteriores.

Observamos que a participação do aluno é estimulada através do diálogo.

Freire (apud GADOTTI, 1994), afirma que o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Na relação diálogo-educadora, parte sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí, o conhecimento novo, e uma cultura vinculada aos seus interesses.

Na situação ensino-aprendizagem deve emergir o saber interativo, originado das situações complexas da sala de aula, envolvendo professor e alunos, sendo o seu objeto de trabalho, a aprendizagem.

Para Gadotti (1994), o confronto pedagógico se dá na prática onde o educador é um teórico, um intelectual que articula dialeticamente o crescimento do grupo que dirige: seu referencial teórico confronta-se com a capacidade do educando que elabora a teoria em confronto com a prática do educador. O educando não é um ser sem teoria e o educador um teórico. São ambos intelectuais. Portanto, o ato educativo exige que essa visão global do processo seja elaborada conjuntamente.

> *"A professora ouve com atenção nossas explicações decorrentes do nosso conhecimento prévio e também sempre faz perguntas sobre a nossa experiência de vida".*

> *"A professora nos deu oportunidade de falar sobre nossas experiências e utilizar nas aulas, o conhecimento de disciplinas anteriores".*

Segundo Gadotti (1994), Freire insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos (educandos) não podem ad-

quirir também uma estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Morin (2001) faz notar que o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente.

3. Participando na exposição do assunto

Os alunos afirmaram que a participação do aluno na exposição do assunto favoreceu a aprendizagem.

Freire (apud GADOTTI, 1994) discorre sobre concepção bancária, a oposição à educação. Na qual o educador é que sabe, "os educandos são os que não sabem"; "o educador é o que pensa e os educandos os pensados"; "o educador é o que diz a palavra e os educandos os que escutam docilmente"; "o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos" e, finalmente, "o educador é o sujeito do processo, e os educandos meros objetos".

> *"O aluno é o elemento principal na aprendizagem, e com isto, sua participação é essencial na troca de informações e obtenção de mais conhecimentos".*

> *"À medida que participamos, aprendemos mais e nos interessamos".*

4. Alegria através do conhecimento aprendido

A maioria dos alunos (93,3%), afirmou que o conhecimento apreendido trouxe alegria de viver.

> *"As aulas foram tão importantes que me deixaram insaciável".*

> *"Toda a aprendizagem ocorrida, só me trouxe alegria".*

> *" Nós estávamos esperando aprender alguma coisa sobre a enfermagem e estas aulas atenderam as nossas expectativas, portanto, nos trouxeram alegria".*

Gadotti (1994) afirma que Demo se aproxima da filosofia educacional de Rubens Alves que, ao invés de avaliar suas aulas em termos de rendimento escolar, se pergunta, ao final delas, se os seus alunos conseguiram viver mais felizes, se o conhecimento aprendido lhe trouxe alguma alegria de viver, se eles sentiram sabor em saber mais.

Ainda segundo este autor (1994), Rubens Alves afirma que a escola precisa ser mais alegre, para conseguir ser mais séria. A alegria hoje tem um "valor progressista". Os vestibulares destruíram nos estudantes, "o prazer de estudar, investigar, perguntar", o que faz da educação "uma coisa bonita, gostosa, brinquedo feito empinar pipa".

5. Despertando a importância do assunto

Os alunos afirmaram que o assunto discutido, despertou importância para sua prática profissional e para sua vida pessoal.

> *"O assunto trouxe à luz, questões que eu já tinha presenciado e não compreendia, e habilitou-me para o desempenho profissional".*

> *"Tudo que foi falado vai ser usado na prática profissional e interessa na vida pessoal".*

Para Gadotti (1994), a educação é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz.

A comunicação utilizada pelo docente o impele a transpor, a deslocar, a traduzir as experiências vivenciadas pelos alunos para a construção do novo conhecimento. Esta situação ocorre quando se utiliza o princípio da interdisciplinaridade, pois para Bianchetti e Jantsch (1995), este princípio consiste precisamente na transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro, e tem sua base na própria gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global.

Gadotti (1994) afirma que o pedagogo fazendo "prática social" está exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, à teoria e à prática da transformação.

6. Apreciando a metodologia utilizada

Analisando as falas, os alunos declaram que a metodologia utilizada foi excelente.

> *"A metodologia foi excelente devido a abertura da professora e a troca de experiência (professor/ aluno)".*
>
> *"O aluno não assumiu a atitude passiva diante do ensino. Ele participou e diversificou o seu conhecimento".*
>
> *"Professora e alunos participaram ativamente do assunto ministrado".*

Demo (1996) faz notar que o cerne da educação é a participação.

Gadotti (1994) afirma que uma pedagogia transformadora não atua apenas em relação à ideologia, à teoria. Visa essencialmente a formação de grupos políticos preocupados em defender as relações humanas: a qualidade das relações que se estabelecem na escola é que determinará a qualidade do que é ensinado, preocupados em defender os interesses profissionais e sociais da categoria, agindo conjuntamente.

Segundo Gadotti (1991), afirma ainda que o estudante politizado, que atua politicamente dentro e fora da escola, é um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir explicações, motiva o professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola. Portanto, a escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela.

7. Apreciação do depoimento dos professores

Os professores posicionaram-se a favor da pedagogia transformadora, enfatizando sobretudo, a liberdade do aluno na situação ensino-aprendizagem, necessária para o desenvolvimento da criticidade, da participação e da postura política.

Em seus depoimentos, está claramente implícito a performance do professor, sobretudo, como educador, como está ilustrada nas falas.

> *"Na medida que o processo educativo baseia-se na realidade do aluno e nas suas experiências, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem com maior liberdade para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio crítico".*
>
> *"Uma metodologia transformadora busca desenvolver novas formas de pensar e agir, colocando o indivíduo em contato direto com a realidade na qual ele está inserido".*

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

A realização deste trabalho trouxe satisfação nos vários papéis que se desempenha: docente e assistencial. Associa-se

essa satisfação, àquela alegria referida por Rubens Alves após o término de suas aulas. Realmente, está satisfeito, significa ter atingido os objetivos pré-estabelecidos.

A utilização desta metodologia, emancipadora que gera transformação social do saber, constitui o método pedagógico da libertação, criticidade, participação e conscientização, no qual o professor é educador, e estabelece uma relação horizontal com o educando na situação ensino-aprendizagem.

Em suma, a aplicação desta metodologia relacionou a teoria à prática. E os alunos mostraram-se favoráveis e satisfeitos com a aplicação e com os resultados obtidos pelo seu emprego.

Como contribuição para docentes, apresenta-se as sugestões:

- Despertar no aluno a necessidade de aprender através da motivação, conscientização, curiosidade, interesse e satisfação;

- Favorecer a participação na situação ensino-aprendizagem através da valorização do conhecimento que o aluno traz, experiência de vida e aplicando o princípio da interdisciplinaridade;

- Estabelecer uma relação horizontal com o aluno, na perspectiva crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 314, de 06 de abril de 1994**. Brasília,DF. 1994. Associação Brasileira de Enfermagem. Currículo Mínimo para o Curso de Enfermagem.

DEMO, P. **Avaliação Quantitativa.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Senac, 1999.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____ . **Educação e poder.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Copyright, 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes da educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Abstract: The study was developed with students of nursing's graduation incorporating the proposal of change in curriculum, as per Parecer 000314/94, and objectived the avaluetion of satifation and changes occured in process of teaching- apprenticeship of this student that coursed the discipline of Fundamentos de Enfermagem, front at the transformer approach, utilizing the theoretical presupposed of Saul (1994), Demo (1996) e Gadotti (1994). The conduct of study directed in breacking of the paradgm of conservate pedagogy. The utilization of emancipated methodology generate social transformation of know, constitute the pedagogy method of the liberation,criticism,participation and conscientization, in which the teacher is educator and establish a horizon relation with the student in process teaching apprenticeship.

Key Words: Emancipatory Evaluation; Nursing.

Recebido em: 27/03/02
Aprovado em: 01/05/02

Autoras:

[1]*Zélia Maria de Sousa Araújo Santos*
Professora do Curso de Enfermagem e do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Doutora em Enfermagem.
E-mail: zeliasantos@ unifor.br

[2]*Raimunda Magalhães da Silva*
Professora e Coordenadora do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Doutora em Enfermagem.

Endereço Postal das autoras:
Rua Gonçalves Ledo, 1635 Aldeota, Fortaleza- CE. CEP.: 60 110-261.

Avaliação externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar.

Katia Siqueira de Freitas, Ph. D.[1]
Professora da Faculdade de Educação - UFBA

Dione Sá Leite Carvalho,[2]
Bolsista IC/CNPq.

Jussiara Xavier Pinheiro,[3]
Bolsista PIBIC/CNPq

Resumo: Abordamos o tema da avaliação em educação, revendo alguns avanços nacionais nos últimos anos e relatando algumas das emoções de estudantes, educadores e representantes da equipe gestora da escola pública baiana face a recém implantada experiência de avaliação externa.

Palavras-Chave: Avaliação; Avaliação Externa; Educação.

APRESENTAÇÃO

Uma rápida revisão da literatura indica que nunca, no Brasil, havíamos discutido tanto o tema avaliação em educação quanto o estamos fazendo nos últimos seis anos, ou melhor desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 9394/96 entrou em vigor. O discurso é amplo e cada vez mais abrangente: avaliação do sistema de ensino, avaliação interna e externa; avaliação de escolas do ensino fundamental, médio, superior; avaliação de alunos, professores, funcionários, gestores; avaliação dos serviços oferecidos pelos sistemas de ensino e das pessoas participantes; avaliação dos gastos com educação e da probidade administrativa; enfim avaliação está cada dia mais presente no universo das pessoas envolvidas com educação.

Avaliação, emoções, reações adversas andam quase sempre de mãos dadas. Ninguém consegue se sentir confortável quando está sendo avaliado. Há sempre a preocupação com questões relativas a objetivos e fins da avaliação e com as consequências que podem advir de uma avaliação por mais humana, ética e transparente que sejam os instrumentos e a condução de todo o processo avaliativo.

Quem, sob o crivo avaliativo, não associou avaliação a controle? Quem não indagou: para que estou sendo avaliado? Por quê? Que uso será feito dos resultados dessa avaliação? Que controle estão querendo fazer sobre minha pessoa ou imagem? O que vão pensar de mim com essa avaliação?

Essas são algumas das questões que atormentam os que se submetem a avaliação. Quem dentre nós, seres humanos, já não tremeu diante de uma avaliação? Avaliação de qualquer aspecto que envolve o ser humano encerra, em todas as instâncias, um complexo de percepções e usos, perplexidade e incertezas para o avaliado e quando o avaliador é altamente qualificado para esse fim, ele também sabe que toda e qualquer avaliação, mesmo a mais sabidamente científica e perfeita, é limitada, imperfeita, temporária, transitória e não concludente. Em geral, mostra apenas a ponta de um iceberg que muitas vezes já começa a derreter sob a luz do holofote avaliativo. Não queremos

desprezar o valor das avaliações, mas oferecer um olhar um tanto mais global , talvez pudéssemos até dizer um olhar científico humano ou humano científico. No processo educacional não avaliamos coisas, mas pessoas que conduzem o processo e os resultados educacionais, pessoas que estão presentes desde a seleção dos insumos educacionais até os processos, resultados e porque não dizer pós- resultados também.

Vamos falar um pouco sobre avaliação de estudantes brasileiros do ensino fundamental no sistema de ensino público baiano, apontando emoções e reações expressas pelos sujeitos envolvidos.

INTRODUÇÃO

O que sabemos sobre avaliação dos educandos?

Com relação a avaliação dos educandos, Luckesi (2000, p. 7) nos ensina que avaliar um educando é acolhê-lo "no seu ser e no seu modo de ser, como está para a partir daí, decidir o que fazer". A essa afirmação podemos acrescentar a de Hoffmann (2001) proclamando que o "essencial , em avaliação é resgatar os valores que nos tornam humanos..."

As referências históricas na literatura ao uso de avaliação, como um instrumento de identificar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e os caminhos pedagógicos para ajudá-los a desenvolver a aprendizagem, não são tão abundantes como poderíamos pensar a primeira vista.

Garcia (2001), citando Weber menciona que , nos anos de 1200 a .C., o exame era usado pela burocracia chinesa para selecionar servidores públicos. Ao discutir exames na escola, ela se refere a Durkheim , quando afirma que havia exames na escola medieval em três momentos semelhantes à rituais de passagem para aquisição dos títulos de bacharel, licenciado e doutor.

Comenius , em 1657, percebe avaliação como uma forma de auxiliar à prática docente, ou seja, identificar a melhor maneira do aluno aprender, enquanto La Salle, em 1720, pensa o exame como uma forma de supervisão e aprimoramento de técnicas de mensuração da aprendizagem (GARCIA, 2001).

Como nos lembra Perrenoud (1999, p. 9), avaliação da aprendizagem não é uma prática medieval. A avaliação nasce com os colégios por volta do século XVII e passa a fazer parte integrante do ensino obrigatório desde o século XIX até nossos dias.

AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Atualmente, ou melhor dizendo desde os últimos 10 anos do século XX, o Brasil vem ampliando a prática da avaliação externa ao seu sistema de ensino em todos os níveis. Até a década de 1970, a avaliação externa era uma prática comum e sistemática conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES- apenas com relação aos programas de pós-graduação. Recentemente, essa prática alcançou outros níveis de ensino. Surgem, experimentalmente em dois estados do Brasil, o chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB- no final da década de 1980 , para posteriormente na década de 90, abraçar todo o Brasil. O SAEB é percebido, no âmbito do governo federal, como um retrato bi-anual do sistema de ensino com relação à situação de aprendizagem dos estudantes brasileiros do ensino fundamental. O SAEB persiste até hoje com inúmeros e sucessivos aprimoramentos.

Seguindo essa experiência, o Brasil investiu nos Exame Nacional do Ensino Médio, conhecido como ENEM, e na avaliação do ensino superior- cursos de graduação, o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão. Esses exames são definidos nacionalmente pelo MEC/INEP em acordo com estados e municípios.

Inicialmente, todos esses exames suscitaram inúmeros protestos de estudantes, professores, administradores da educação e até de sindicalistas. Mais recentemente, eles passaram a ser mais aceitos e entendidos como uma prática necessária,

porque, dentre outras razões, na atual conjuntura os estudantes precisam desses resultados (obviamente de bons resultados) para serem mais valorizados no mercado de trabalho..

Segundo Castro (2000, p. 29), o Brasil "está inserido nos principais sistemas internacionais de informação e avaliação, como os da UNESCO, da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)" e no programa para Avaliação Internacional de Estudantes- PISA 2000, igualmente coordenado pela OCDE.

Seguindo essas tendências e experiências nacionais e internacionais, alguns estados e municípios passaram a adotar a prática da avaliação externa ao seu sistema de ensino, realizada por agências estaduais de avaliação.

A seguir apresentamos a recente experiência das escolas públicas de Salvador com a avaliação externa estadual e o sentimento expresso por membros da comunidade escolar.

Avaliação externa em unidades de ensino público baiano

Como vimos, uma cultura avaliativa no campo educacional vem sendo, paulatimamente, implantada desde os últimos anos de século XX, nos estados e municípios brasileiros, com a perspectiva de diagnosticar deficiências e competências no processo ensino-aprendizagem. O objetivo declarado é elevar a qualidade do ensino, re- estruturando-o a partir das necessidades detectadas permitindo que a comunidade escolar possa planejar melhor suas ações e promover melhor aprendizagem.

Vários autores (Afonso *apud* Esteban, 2001) associam as tendências avaliativas dos sistemas de ensino em todo o planeta à crescente importância dada ao controle nacional sobre os processos de avaliação, a uniformidade dos currículos e a autonomia pedagógica dos professores; esse controle é requerido pela globalização da economia e do processo de produção econômica.

Para Esteban (2001), é necessário ultrapassar os limites de uma avaliação eminentemente técnica e incorporar a dimensão ética. Pensamos que à dimensão ética, é necessário acrescentar a dimensão humana e pensarmos nos conflitos, nas emoções e , porque não dizer, no desespero dos que se submetem a avaliações inovadoras e com as quais não têm familiaridade.

Defendemos que há uma forma própria de pensar e de sentir das pessoas que convivem na escola. Essa forma peculiar é bem distante das que permeiam as avaliações padronizadas que as escolas estão sendo submetidas. Claro que com a prática continuada dessas avaliações haverá uma aprendizagem: todos aprenderão a se prepararem para as avaliações: tanto os alunos, quanto professores e gestores. Até que isso ocorra, o processo de submissão à avaliação é doloroso e inquieta toda a comunidade escolar.

Na Bahia, o Programa Educar para Vencer da Secretaria da Educação está promovendo, em parceria com a Universidade Federal da Bahia/ ISP e interveniência da FAPEX, a Avaliação de Desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental do Estado da Bahia desde o ano de 2001.

Esses alunos respondem provas com 40 questões de múltipla escolha sobre matemática e português. Essas questões testam, no final do ano letivo, habilidades e competências adquiridas durante o ano em curso. As provas tomam como base as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, as quais:

> orientam o processo de construção das provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento. (www.inep.gov.br, 2001)

Aos municípios que dispõem de Conselho de Educação está assegurada autonomia desde a vigência da Lei 5692/71 e esses municípios recebem certas atribuições. Dentre essas atribuições, destacamos a elaboração da sua própria avaliação. O município de Salvador é um dos que receberam autonomia e realiza a avaliação do seu sistema de ensino. Vejamos como ele atua.

A AVALIAÇÃO EXTERNA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

No município de Salvador, a avaliação é baseada nos itens fornecidos pelo SAEB e é denominada **Avaliação Sócioeducativa da 4ª série do ensino fundamental**, realizada no final da 4ª unidade. Ela está dividida em dois momentos: a) primeiro momento, são aplicadas provas com questões de múltipla escolha de matemática e português numa tentativa de identificar os níveis de desempenho dos estudantes, através dos itens das provas; b) segundo momento, os estudantes respondem a um questionário com perguntas sobre seu ambiente socioeconômico e cultural e seus hábitos de estudo. A equipe gestora junto com os professores da referida série também respondem a um questionário com questões que abordam as condições físicas e materiais da escola, formação e experiência profissional, atuação do corpo docente e equipe gestora, envolvimento das comunidades escolar e local e a situação funcional e organizacional da escola.

As provas e questionários são devolvidos à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Salvador - SMEC, para serem corrigidos, avaliados e interpretados pela CONSULTEC, no ano de 2001. Com base nos resultados, a SMEC intervêm nas escolas que apresentarem baixo desempenho, com uma equipe de quatro profissionais, 1 especialista em matemática, 1 especialista em português e 2 mediadores/pedagogos, para desenvolver uma formação continuada com professores de 3ª e 4ª série do ensino fundamental.

Cada unidade escolar pode ter acesso aos resultados obtidos nas avaliações através das Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE's, e a partir daí, realizar um constante trabalho de ação-reflexão-ação da prática pedagógica. Para subsidiar os respectivos planejamentos através de suas propostas pedagógicas: currículos, métodos, avaliações, etc.

A FALA DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA

Para termos uma idéia aproximada do que todo esse processo inovador representa para as pessoas que vivem e fazem a escola no seu cotidiano, uma equipe de estudantes do curso de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- FACED/UFBA – sob nossa coordenação, realizou visitas periódicas para coleta de dados. A equipe de estudantes com roteiro de observações sistemáticas, roteiro de entrevistas, esteve, repetidas vezes, em 10 escolas públicas de Salvador, com o objetivo de pontuar as implicações, as emoções e reações relacionadas com essas avaliações no cotidiano da escola.

A análise qualitativa dos dados coletados, via roteiro de visita, relatos das observações, análise de documentos, depoimento de educadores[1] e estudantes, conversas informais e demais informações disponíveis, permitiu a organização do material coletado em categorias a partir da identificação de tendências de aspectos que parecem relevantes.

Alguns desses aspectos mereceram destaque e foram organizados conforme podem ser apreciados a seguir. Eles são apenas alguns indicativos das emoções, do desconforto e das provocações da comu-

[1] Inclusive durante o Seminário de Educação Comparada em 2002, em Salvador; ocasião em que duas professores do município manifestaram suas emoções e dos seus alunos em relação a avaliação.

nidade escolar pesquisada sobre a avaliação externa a que estão sendo submetidos:

- **Resistência dos professores** - A avaliação, inicialmente, causou grande impacto entre alunos e professores, pois foi vista como um instrumento fiscalizador. As informações, que os professores receberam sobre esse processo, não foram suficientes para assegurar tranquilidade e confiança.

- **Os professores, observados e entrevistados revelam** aspectos positivos e negativos como:

  - a avaliação é como " um pacote pronto" , pois suas características específicas não são definidas (quem é avaliado, o que é avaliado, como é construída e como é administrada) e a sua obrigatoriedade interfere na autonomia da escola.

  - a padronização das provas e sistematização das provas interfere nos índices de aproveitamento, não levando em conta a realidade da unidade escolar, provocando um clima de tensões nas relações de professor e aluno.

  - a falta de familiaridade dos alunos para marcar as respostas no gabarito durante a aplicação, causa insegurança nos mesmos, comprometendo o sucesso dos envolvidos.

  - através dos resultados da avaliação, a escola pôde detectar algumas deficiências no processo ensino-aprendizagem e repensar ações pedagógicas para subsidiar a proposta pedagógica.

ALUNOS E EDUCADORES EXPRESSAM-SE

Vejamos algumas das falas dos sujeitos entrevistados sobre esse tema:

"Na hora da prova, os alunos ficam apreensivos, teve um aluno que disse: "Que prova estressante! Não estou acostumado a fazer esse tipo de prova" (coordenadora pedagógica da rede municipal).

"Alguns professores desconfiavam da prova por não ter tido contato com ela antes da sua realização" (vice-diretora da rede municipal).

"São vários os processos de avaliação aplicados nas escolas, porém não existe um acompanhamento por um grupo sistemático que trabalhe com o aluno para esse processo" (vice-diretora e professora das redes municipal e estadual).

"Tive a oportunidade de constatar a angústia e insegurança por parte dos educandos e educadores.O tipo de prova que os alunos fazem durante o ano é totalmente diferente daquela que os mesmos são avaliados no final do ano letivo" (professora da rede estadual).

"Na verdade não sei qual o real objetivo da avaliação. A diretora sempre me convida para participar das reuniões, mas não quero me envolver com questões pedagógicas" (assistente administrativo da rede municipal).

"Essa avaliação é um 'pacote pronto" (diretora da rede municipal).

"Aqui na escola a avaliação surtiu efeito positivo" (diretora da rede estadual).

"Eu utilizo a Matriz de Referência para planejar minhas aulas, acho ótimo! " (professora da rede municipal).

"É mais difícil do que a prova da escola, feita pela professora" (aluno da 4ª série da rede municipal).

O quadro a seguir elenca alguns resultados observados e aspectos a serem melhorados. Esses aspectos observados tanto na aplicação da avaliação como na prática pedagógica:

ç	ç
ç	à ç
	ç ç

CONCLUINDO

Depoimentos colhidos tanto na rede municipal, quanto na estadual, permitiram constatar que, em geral, sujeitos de alguns segmentos da comunidade escolar manifestam-se de forma antagônica, enquanto uns acreditam na eficácia da avaliação como instrumento que aponta os avanços e retrocessos do processo ensino-aprendizagem, outros demonstram resistência e descrédito.

Os sujeitos envolvidos expressam seus medos e resistências diante do "novo", do "desconhecido", sentimento inerente no ser humano quando envolvido num processo de mudança. Possivelmente, se a comunidade escolar recebesse mais comunicação sobre a sistemática, a importância, a pertinência e o uso dos resultados das avaliações, ela ficaria mais confortável com esse processo.

A avaliação só poderá obter êxito no processo educativo quando for concebida como mais um instrumento auxiliar da aprendizagem "levando em consideração a realidade do aluno, a prática do professor e as diferenças" (LUCKESI,2001).

Observa-se, portanto, que avaliação externa pode cumprir um papel essencial no planejamento das atividades escolares como um precioso subsídio que orienta a prática pedagógica e cria oportunidades reais de formação continuada aos professores.

Porém, convém pontuar ajustes em alguns aspectos que envolvem todo o processo de avaliação:

- esclarecer os objetivos e finalidade para toda as comunidades (local e escolar);
- familiar os alunos com a forma e a maneira de utilização do gabarito de resposta nas avaliações (teste e prova) para que se tornem confortáveis face às avaliações;
- trabalhar com os resultados (via relatório, divulgação, outros) na Semana Pedagógica, nas reuniões de Atividades Complementares, nas reuniões com pais, nos Conselhos/ Colegiados Escolares e em todas as oportunidades, visando redirecionar as ações da escola e da comunidade;

· promover cursos específicos para alunos que não obtiveram rendimento satisfatório;

· considerar a complexidade e diversidade das unidades escolares que estão agrupadas em cada Coordenadoria Regional de Ensino-CRE's;

· oferecer feedback dos resultados a curto prazo para que as escolas possam programar suas ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

· incluir a avaliação externa no projeto pedagógico da escola.

Uma estratégia importante é envolver mais ativavente a comunidade escolar no processo de preparação para a realização da avaliação, discutir tanto a prática, quanto o porquê da avaliação ou seja, a concepção filosófica desse avaliar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. Janela. Escola pública, comunidade e avaliação- resgatando a valiação formativa como instrumento de emancipação. In ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOAVENTURA, Edivaldo (Org.) et al. **Políticas municipais de educação.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

CASTRO, M. H. Guimarães. Um painel da avaliação educacional no Brasil. **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n.12, p. 27-31, fev./abr. 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

GARCIA, R. Leite. A avaliação e suas implicações: no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a prendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. C. O impacto dos usos e abusos da avaliação na realidade da escola. In: Encontro Anual da Sociedade Brasileira de Educação Comparada-**SBEC**, Salvador, 2001.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulamentação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999, p. 9.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SITES PESQUISADOS:

http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/resultados.htm às 16h no dia 19/12/01.

www.ufba.br/~isp-ufba/contexto.htmlv às 16h28'no dia 19/12/01.

http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm às 14h13' no dia 19/12/01.

http://www.pms.ba.gov.br/ às 15h no dia 19/12/01.

Abstract: This article discusses the theme of educational evaluation. We review some recent develoments in th introduction of evaluation as well as the sentiments of students, teachers and school administrators in public schools in the State of Bahia with respect to the recent implementation of external system of evaluation.

Key words: Evaluation; External evaluation, Education

Recebido em: 20/03/02
Aprovado em: 18/04/02

Autoras:

[1]*Katia Siqueira de Freitas*
Ph. D. - Pennsylvania State University, EUA - Professora da Faculdade de Educação da UFBA - Coordenadora do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação - PGP/LIDERE.
E-mail: katiasf@ufba.br

[2]*Dione Sá Leite Carvalho*
Estudante de Pedagogia UFBA - Bolsista IC/CNPq
E-mail: diocarvalho@ig.com.br

[3]*Jussiara Xavier Pinheiro*
Estudante de Pedagogia UFBA - Bolsista PIBIC/CNPq
E-mail: jussiarax@hotmail.com

Endereço Postal: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP. Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão IV, Salvador-BA – Brasil. CEP.: 40170-110