

Na tentativa de contribuir para o eixo temático do seminário, esta abordagem centrar-se-á no tema Avaliação Participativa. A partir deste título já podemos vislumbrar os dois atores de nosso drama de hoje: a avaliação e a participação.

À primeira vista, avaliação e participação apresentam-se como dois termos profundamente contraditórios, resultado da união de duas realidades diversas e tensionadas. Historicamente, avaliar converteu-se numa atividade de julgamento das práticas sociais, cujo centro se coloca fora dos atores que realizam tais práticas: alguém que qualifica o aprendizado dos alunos ou a justeza de um currículo, os resultados da prática de um projeto ou programa sobre determinada população, os efeitos de alguma intervenção de certos agentes institucionais sobre o público-neta etc. Por outro lado, o participar coloca o centro das decisões nos sujeitos atores dos processos. E isto demarca um conjunto de tensões e contradições ainda não muito bem resolvidas, nem teórica, nem metodológica, nem praticamente.

Porém, o ato de qualificar a avaliação como participativa não significa apenas utilizar um adjetivo para focalizar a atenção sobre mais uma metodologia ou um outro instrumento de trabalho à disposição do avaliador. Quando é assim interpretada - e isto acontece com muito mais freqüência do que seria desejável -, perde-se a noção concreta de seu conteúdo, das propostas alternativas de ação que ela contém.

A participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo. Assim, a participação

Mestre em Educação, especialista do Instituto de Cooperação para Agricultura (autarquia da OEA).

corre o risco de se converter em um mecanismo mais "eficiente" de produzir materiais verbais que logo serão utilizados pelo avaliador para produzir o seu informe ou a sua tese. O que aparecia como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter respostas.

Por isto, não estamos vendo a avaliação participativa como um ritual de fim de curso, nem como um mecanismo externo ou à margem do conjunto das práticas desenvolvidas pelo programa ou atividade que está sendo avaliado, nem mesmo como uma ação extraordinária, anterior, paralela ou posterior à prática propriamente dita. A avaliação participativa tem de ser vista como uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo. Um aspecto importante que se pretende enfrentar com este tipo de proposta no campo educacional é, dentre outras questões, a degradação histórica do trabalho pedagógico, a fragmentação e a alienação de uma prática que, por determinadas circunstâncias, o próprio docente e a sociedade não reconhecem como suas.

Ater-me-ei um pouco neste ponto porque ele me parece importante para o tema da construção dos planos de ensino. Em primeiro lugar, quero colocar que entendo o ensino como uma das práticas sociais cujas atividades são necessárias e intencionais. É precisamente por serem necessárias que nelas reconhecemos o caráter social, como exigência a que os homens têm de submeter-se para atuarem em comum, com a finalidade de satisfazerem suas necessidades materiais e espirituais. Elas são não só atividades necessárias, mas também intencionais, carregadas de sentido e finalidade. Como atividades especificamente humanas, são atos que se iniciam com um resultado ideal, isto é, os resultados que se pretende obter existem primeiro na consciência dos indivíduos, para depois existirem como produto efetivo e real. Negar ou omitir esta intencionalidade das práticas educacionais é também negar ou omitir o seu caráter político.

O que interessa para nosso tema é que podemos reconhecer três tipos de práticas:

- produtivo-criativas;
- reiterativas;
- mecânico-burocráticas.

As **práticas produtivo-criativas** permitem aos seres humanos mobilizar plenamente sua consciência, seu saber e sua capacidade para enfrentar os problemas e necessidades que se apresentam, possibilitando-lhes criar novas soluções que transformem suas relações com os outros homens ou com a natureza.

As **práticas reiterativas** possibilitam que as soluções encontradas criativamente, e que têm uma certa esfera de validade, sejam estendidas a situações semelhantes com um mínimo de intervenção da consciência. A vida humana seria praticamente impossível se perante todas e cada uma das atividades que temos a realizar tivéssemos de partir do zero. São as **práticas reiterativas** que nos remetem ao campo da experiência, dos saberes acumulados, permitindo-nos generalizar soluções, enquanto sua validade se mantém.

Já nas **práticas mecânico-burocráticas** dá-se o divórcio total entre consciência e ato. As atividades são determinadas por uma lei ou estatuto a priori e externo, por uma rotina preexistente que se aplica mecanicamente sem levar em conta as particularidades concretas da situação à qual se aplica.

A história da nossa modernidade pode ser caracterizada pela crescente degradação do trabalho humano, da atividade criativa de transformação e humanização do meio natural e do próprio homem com profundas repercussões no campo educacional.

Até a Revolução Industrial existia, ainda, entre o trabalhador e seus produtos, uma unidade essencial; o produtor exercia o controle direto tanto sobre os produtos que gerava (destino, venda etc.) quanto sobre o processo empregado para sua produção (instrumentos, matérias-primas, tempo de trabalho etc.).

Com o advento do capital, ocorre a primeira separação entre produtor e seus produtos: o trabalhador direto perde o controle dos resultados do seu trabalho, dos "produtos" por ele gerados, mas conserva ainda o controle do processo. Cada trabalhador era uma espécie de mestre, possuidor da globalidade dos conhecimentos do seu ofício, uma unidade de corpo e mente, de pensamento e ação, que detinha o conjunto de destrezas de sua especialidade. Assim, procedimentos e ritmos de produção ficavam por sua conta, era o produtor que controlava a dinâmica do processo produtivo.

Em fins do século XIX, observa-se "outra" volta de porca nesta história: começa-se a falar em "organização científica do trabalho", a apregoar os méritos da utilização de métodos "racionalis" para a organização e controle da produção nas empresas - a este período denominou-se "era do taylorismo".

Passo lógico na evolução das relações de trabalho sob o capital, estes métodos fizeram com que se operasse a segunda separação entre o produtor e seus produtos - desta vez, entre o trabalhador direto e os conhecimentos e habilidades do seu ofício.

Com isto, ficaria marcada uma férrea divisão no processo de trabalho. Este começa a ser idealizado nos escritórios para ser executado nas plantas; separa-se notadamente a concepção (o pensar) da execução (o fazer), surgindo uma nova categoria de trabalhador assalariado: o administrador, cuja função é planejar e controlar o trabalho alheio.

A própria administração, por sua vez, passaria por um processo interno de divisão técnica, de dissociação progressiva de funções: aparecem os planejadores, os diretores, os controladores, os supervisores, os avaliadores etc., criando-se diversas camadas hierárquicas, cuja função básica seria mediar as relações entre o capital e o trabalho.

A aparente superioridade deste processo esteve, desde sua origem, intrinsecamente justificada pelos critérios da racionalidade técnica e da eficiência administrativa. No entanto, pouco a pouco vai-se tornando evidente que a justificativa real encontrava-se mais em razões econômicas do que em técnicas. O que estava em jogo era uma mera questão de eficácia econômica: conseguir maior produtividade do trabalho para o capital e maior controle do capital sobre o trabalho.

No Brasil, no período pós-64, deram-se condições excepcionais para a introdução desta ideologia no campo educacional. Constatadas as "irracionais idades" e disfunções do sistema educacional para o modelo econômico que se pretendia implantar, e partindo de supostos tais como a neutralidade do planejamento, a objetividade e a universalidade das técnicas administrativas, reordenou-se o campo educacional de forma a torná-lo mais funcional ao modelo. Para isto foram profusamente utilizados os princípios e categorias oriundos da organização científica do trabalho, ou seja, a racionalidade, a produtividade, a divisão de tarefas, o planejamento centralizado nos gabinetes, as noções de eficácia e eficiência etc.

Os resultados, depois de 25 anos, aparecem nos múltiplos diagnósticos sobre nosso sistema educacional: diversas formas de padronização a partir de esquemas centralizadores, parcelamento do trabalho em uma multiplicidade de especializações, mecanização do trabalho pedagógico, degradação e aligeiramento da função da escola e do professor etc. Dada a perspectiva histórica, poder-se-ia afirmar que, longe de solucionar as "irracionalidades" que pretendia superar, este processo reforçou-as pela via burocrática.

É neste marco, e para superá-lo, que temos de pensar hoje na construção dos planos de ensino e na avaliação, como instrumentos de transformação da realidade educacional existente, como passagem de uma prática pedagógica burocrática e mecanizada para uma prática responsável e criativa.

Neste sentido, já em trabalhos anteriores apresentávamos a avaliação participativa como processo de reflexão crítica sobre a teoria e a prática da ação de programas ou instituições, levados a cabo diretamente pelos setores sociais aos quais os programas ou instituições se destinam. Esta reflexão, mais que um subsídio para a instituição, constitui uma necessidade e um instrumento para os próprios agentes do processo. Vocês dirão: até aqui tudo bem, a gente, a princípio, até concorda. Mas, em geral, as experiências existentes referem-se a algumas pequenas comunidades, ou a uma ou poucas escolas, por iniciativa de pequenos grupos de técnicos ou intelectuais com uma proposta política que homogeneiza o grupo e sua ação prática. Como fazer isso numa estrutura complexa, com grande número de escolas e organismos intermediários, com equipes técnicas com propostas diferentes e até contrapostas? Eu, realmente, não teria uma boa resposta.

Fizemos toda uma tentativa de planejamento e avaliação participativa na Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, entre os anos de 1984 e 1987. Tratava-se certamente de uma estrutura complexa, que englobava, além da administração central, dividida em seis diretorias, dezesseis órgãos regionais a modo de subsecretarias, 1.400 escolas, uns 15.000 professores, além dos alunos matriculados e de outros agentes e agências existentes.

A princípio, estruturou-se um grupo na Secretaria, que chamamos de "grupo promotor", integrado por uns oito técnicos (o número foi oscilando no tempo) de vários setores, fundamentalmente da área de planejamento. Este grupo se deu, primeiramente, a tarefa de autocapacitação, mediante a discussão de materiais, seminários internos etc., para consolidar uma visão conjunta mínima sobre os diversos problemas sociais e educacionais, o marco da ação possível no campo educacional, as práticas e estratégias da instituição etc.

Em seguida, elaborou-se uma proposta de modelo de planejamento e avaliação participativa, que possibilitava englobar os vários níveis organizacionais da Secretaria: o nível Central (a administração central do sistema), o Regional (os organismos regionais: DERE) e o Local (as unidades escolares).

Esta primeira proposta foi discutida, reajustada e aprovada em nível central, e mais tarde com representantes dos organismos regionais e das escolas. Basicamente, os princípios orientadores do modelo podem ser sintetizados em:

- **Caráter cíclico do processo - Diferentemente** de programas ou projetos, que apresentam um ciclo único de planejamento-execução-avaliação, as atividades do sistema educacional se consolidam em ciclos anuais mais ou menos repetitivos, com datas críticas para o desenvolvimento de determinados eventos. Assim, a estratégia participativa proposta deveria ter condições de se adequar a esse caráter cíclico e as suas datas críticas.

- **Progressividade** - O caráter cíclico permitia, por sua vez, pensar em uma estratégia progressiva, em que cada ciclo do processo permitisse consolidar avanços sobre o ciclo anterior. Mais do que ciclos repetitivos, a imagem proposta era a de uma espiral ascendente. Isto permitiria tomar como ponto de partida as experiências e situação real das escolas, a fim de melhorar sua prática pedagógica em ciclos sucessivos; e a realidade atual da estrutura educacional, visando gerar, progressivamente, condições de democratização da gestão.
- **Participação** - Os planos e propostas deveriam ser construídos de baixo para cima, tomando como unidade fundamental a escola e, dentro dela, os agentes direta (professores e alunos) ou indiretamente (sistema educacional/pais e/ou representantes de organismos e instituições comunitárias) envolvidos no processo pedagógico.
- **Avaliação** - A avaliação, no marco da proposta, deveria cumprir um papel eminentemente pedagógico, como um aprendizado em e pela prática, como momento de auto-reflexão que alimenta a consciência e a organização dos atores do processo. Dever-se-ia integrar solidariamente nas atividades desenvolvidas, e integrar as instâncias de construção de conhecimento (reflexão e entendimento das determinações do mundo real) e a prática transformadora (encaminhada à superação do real).

O modelo originalmente proposto, como produto das avaliações das escolas, dos organismos regionais e dos centrais, foi sendo reajustado em cada novo ciclo, de acordo com as novas demandas e necessidades, e com os avanços que se iam produzindo no processo.

De forma sintética e simplificada, o processo de elaboração dos planos e os espaços de avaliação em cada um dos momentos podem ser descritos de acordo com as quatro etapas apresentadas a seguir.

### **Primeira Etapa - Preparação institucional**

Pensávamos que, para o processo participativo ser possível, seria necessário dar certo tipo de condições ou espaços tanto no âmbito interno da unidade escolar, quanto no âmbito da estrutura educacional onde a escola se insere. Não se trata só de declamar uma "boa vontade" institucional de participação; tem de se criar um mínimo de condições pedagógicas, administrativas e financeiras para que essa participação possa tornar-se efetiva; mais do que isso, para que seus resultados possam ser levados em conta.

Não há dúvida que muitos processos participativos surgem à revelia de estruturas centralizadas, o que origina um jogo de pressões e de mobilizações reivindicativas na tentativa de alcançar legitimidade; mas a própria definição institucional permite abrir espaços e legitimar posições que de outra forma resultariam de um longo processo de enfrentamentos.

Neste campo das definições institucionais, quatro questões pareciam ser relevantes quando iniciamos o trabalho na Secretaria da Educação de Pernambuco:

- estabelecer um conjunto de regras de jogo institucionais que possibilitassem abrir espaços e aprofundar a qualidade de participação;
- delinear os parâmetros básicos da conjuntura educacional (diagnóstico da problemática educacional, prioridades estruturais, definições mínimas sobre componentes curriculares básicos etc.) que permitissem dar certa unidade à diversidade;

- produzir materiais e estabelecer mecanismos que socializassem as informações básicas para aprofundar a reflexão coletiva e os níveis de participação dos diversos agentes envolvidos no processo;
- capacitar o quadro técnico e administrativo do sistema, em função das estratégias que se pretendia implementar.  
Assim, cada ciclo anual iniciava-se na administração central, com um conjunto de atividades realizadas mediante encontros ou seminários parciais (por diretoria) ou gerais destinados a:
  - aprofundar e discutir a situação socioeducacional do Estado (e da região, no caso da administração regional) com base num documento prévio de subsídios para o diagnóstico preparado pelo grupo promotor;
  - traçar, com base na discussão anterior, os lineamentos gerais sobre as grandes prioridades do sistema educacional para o ano entrante (ou para a região, no caso da administração regional);
  - avaliar em nível central, e mais tarde regional, os resultados obtidos e as dificuldades encontradas com a implementação do processo participativo no ano anterior;
  - discutir e elaborar as linhas estratégicas, os mecanismos e os procedimentos para aprofundar os níveis de participação no novo ciclo;
  - elaborar materiais e subsídios do nível estadual para o regional e do regional para o local (questões teóricas e conteúdos gerais sobre o modelo de gestão adotado, subsídios e informações para o diagnóstico, prioridades estratégicas para o novo ciclo, orientações e alternativas para o reajuste dos procedimentos e mecanismos para melhorar a participação no novo ciclo, materiais e trabalhos para incentivar a reflexão sobre os processos participativos e a democratização da gestão etc.);
  - diagramar eventos e mecanismos para a capacitação geral e específica dos técnicos de nível central e regional (e do regional para o local) com referência aos temas ora mencionados.

Via de regra, surgem, nesse momento, diversas formas de reação à proposta institucional. Em muitos casos - produto de experiências anteriores -, professores e quadros técnicos manifestam desconfiança perante a proposta, consideram-na uma jogada política, meras declarações formais, que "nada vai acontecer".

Penso que esta posição só nos leva ao imobilismo e à passividade perante os poderes institucionais. Em outros casos, especialmente entre os quadros técnicos e entre os diretivos da instituição, surge uma atitude tecnicista e eficientista, expressa em termos de uma enorme desconfiança na capacidade e competência das escolas, professores e população para construir os planos de ensino. É o que poderíamos chamar de "síndrome do discurso competente", construído sobre a negação e a degradação da competência dos outros.

Surge também nesta fase um terceiro tipo de atitude, que poderíamos denominar de "basista", diametralmente oposto ao anterior. Consiste na negação total do saber técnico e do saber acumulado e sistematizado, ou seja, nada tem de ser feito ou proposto pela instituição, o processo resumir-se-ia em escutar as bases, ouvir a "voz do povo", receptáculo de saber e conhecimento.

Tanto para desenvolver as definições institucionais quanto para tentar superar os problemas apontados, tornam-se necessárias algumas estratégias de trabalho. Estas estratégias dependerão da complexidade e do posicionamento da instituição, de sua prática histórica, de sua "cultura" etc., já que, em todo este processo, não existem receitas feitas, prontas para o consumo. As experiências acumuladas neste campo podem dar só alguns balizamentos ou referenciais:

- realização de seminários ou encontros de discussão e aprofundamento sobre a problemática educacional, os problemas, as alternativas de superação, as visões e posicionamento dos diversos setores em relação aos problemas e às soluções, as necessidades e limites da participação, as prioridades estratégicas do sistema etc.;
- entrosamento, no processo, de entidades e/ou intelectuais com experiência de trabalho participativo junto a setores populares;
- iniciação do processo em escala reduzida (alguns setores, grupos de escolas etc.), que permita acumular experiência e capacidades na prática concreta (aprender fazendo).

### **Segunda Etapa - Realização do diagnóstico e do plano participativo**

O objetivo básico de todo o processo se materializou nesta etapa: a elaboração do Plano da Escola, com a participação dos diversos agentes que atuam ou afetam, direta ou indiretamente, o processo pedagógico. De modo mais concreto, cada escola do sistema tentou, de forma participativa, iniciar ou aprofundar o estudo e a análise da situação local (isto é, no âmbito de influência da escola), com relação a sua problemática social, econômica e educacional, para propor, a partir desse estudo, as medidas e soluções que, no campo estritamente educacional, permitissem superar ou diminuir os efeitos dos problemas analisados.

A estratégia seguida por cada escola dependeu, em muito, de sua experiência anterior de trabalho coletivo (core professores e população) e do grau de mobilização e organização tanto dos seus professores quanto da população local.

Não obstante esta diversidade de estratégias, existia um certo padrão derivado das orientações metodológicas sugeridas e discutidas com as escolas. Em primeiro lugar, aproximadamente nos meses de junho ou julho de cada ano, grupos de professores e pessoal técnico-administrativo das escolas se reuniam para preparar o novo ciclo. Com a cooperação da supervisão regional ou local, analisavam e debatiam os materiais preparados, avaliavam o processo participativo e os resultados (planos) do ano anterior e estruturavam ou ajustavam as estratégias que seriam seguidas para a elaboração do novo Plano da Escola.

O passo seguinte foi as escolas darem andamento à estratégia proposta, que consistiu, em muitos casos, na realização de assembléias ou reuniões amplas de dois dias de duração, onde concorriam a população local, pais de alunos, representantes de instituições locais, professores, diretores, pessoal técnico-administrativo e alunos. Em algumas situações, onde a mobilização da população era fraca, constituíam-se grupos de estudo ou de pesquisa integrados por professores, alunos e representantes da comunidade, que, por meio de questionários ou entrevistas, levantavam material de discussão e estudo. Em outros casos, onde as condições ou da escola ou do local não permitiam mais, os trabalhos foram realizados pela "comunidade interna", com a cooperação de pais de alunos. De uma ou outra forma, foi realizado um estudo da situação socioeducacional, com análise e discussão dos problemas e elaboração coletiva de suas soluções.

Por último, ou uma comissão de representantes da atividade anterior ou os corpos técnico e docente das escolas, com base nos resultados anteriores, elaboraram e desenvolveram o Plano da Escola, estabelecendo também as necessidades de apoio técnico, pedagógico, administrativo e financeiro para a realização da proposta.

Em si mesmo, o Plano continha um capítulo que sintetizava os resultados dos trabalhos anteriores (uma síntese do diagnóstico da realidade local e das linhas de atuação propostas para a escola). Um segundo capítulo referia-se aos aspectos diretamente ligados ao ensino (objetivos, organização curricular, estratégias curriculares, planos de ensino, avaliação). Um terceiro capítulo tratava das atividades de apoio, como as voltadas às ações da direção, da supervisão, da orientação, dos conselhos de classe, das instituições escolares, e as voltadas ao aluno. Por último, havia a proposta de procedimentos de acompanhamento e avaliação do Plano e um anexo, que solicitava às escolas um quadro das avaliações e sugestões referentes à atuação dos organismos regionais ou centrais.

### **Terceira Etapa - Consolidação das propostas e elaboração dos planos regionais e central**

Os planos foram enviados aos organismos regionais que, primeiramente, analisaram e sistematizaram os diversos diagnósticos locais e as prioridades traçadas por cada escola, para integrar uma visão conjunta da problemática e das prioridades regionais a partir da percepção das escolas. Em seguida, procedeu-se a uma análise dos planos, para verificar sua consistência e viabilidade e para consolidar as demandas, necessidades e avaliações das escolas.

Com esta sistematização e consolidação, o organismo regional reformulou e/ou aprofundou o seu diagnóstico; estabeleceu as prioridades e as linhas de ação de sua programação e elaborou sua proposta de Plano Regional para o ano entrante.

Estas propostas regionais foram enviadas à administração central, que seguiu um procedimento semelhante para a elaboração, primeiro, dos Planos Setoriais de cada Diretoria e, depois, da Proposta Global da Secretaria.

### **Quarta Etapa - Negociação e formalização dos planos regionais e locais**

Os planos e propostas regionais, setoriais e globais foram discutidos, reajustados e aprovados em uma seqüência de reuniões com as Diretorias, o Secretário da Educação e os representantes dos organismos regionais. As limitações e problemas foram negociados com os organismos regionais, que com esta base negociaram com as escolas as reformulações e/ou ajustes necessários. Antes do início das aulas, em cada escola foram realizadas novas reuniões para reajustar e detalhar as propostas definitivas.

Esta foi, em linhas extremamente sintéticas, a experiência realizada pela Secretaria da Educação de Pernambuco. É muito difícil resumir a riqueza do trabalho de três anos em trinta minutos. Assim, deixaram de ser abordados diversos temas, problemas e avanços que são realmente, a carne e o sangue deste esqueleto que expus aqui. Mas que é possível desenvolver um trabalho participativo, acredito certamente que é.