Avaliação Dialética Responsiva: Uma Alternativa para Mudanças na Educação Municipal

Juan Antonio Tijiboy*

RESUMO

Na descentralização da educação, mudanças significativas têm que ser feitas a partir da clareza com que são entendidas (o quê, para quê e para quem) e devem emergir das necessidades da comunidade municipal em que a escola está inserida. Por serem tais mudanças amplas e complexas, envolvendo desde o desenvolvimento municipal até o dos próprios indivíduos e grupos com quem convivem, uma estratégia político-educacional precisa ser estabelecida dentro de cada sistema municipal de educação. O artigo analisa aspectos teórico-práticos de uma estratégia que combina elementos de uma avaliação dialética e de uma avaliação responsiva e que na prática se tem mostrado efetiva. Exemplos de mudanças já ocorridas são apresentados.

Juan Antonio Tijiboy

PhD em Educação pela Universidade de Stanford/ California USA; Ex-Consultor da UNICEF; Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O presente trabalho parte de três pressupostos básicos: primeiro, mudanças efetivas em educação não se efetuam por decreto ou por determinações normativas, mas sim mediante mudanças na percepção dos professores; segundo, a percepção que os professores têm da educação tende a ser restrita, uma vez que são prejudicados por uma educação tradicional, fora das necessidades de um mundo em mudanças; terceiro, a percepção tradicional dos professores pode ser atualizada e aprofundada mediante um tipo especial de avaliação. O objetivo deste trabalho é apresentar esta avaliação que chamamos de **dialética responsiva** pelos paradigmas que a fundamentam e pela metodologia que a faz possível.

Inicialmente é importante considerar que a educação não se pode dar num vácuo cultural, nem fora de um contexto político; ela deve estar comprometida e condicionada por estes dois fatores. Dentro de tal perspectiva, a educação tem que estar comprometida com a tendência política atual de descentralização do desenvolvimen-

(*) Filiação Institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

to, a nível de município e, conseqüentemente, condicionada por sua própria descentralização. A percepção de uma educação geral e universal deve ser, portanto, revista em função de uma educação particularmente envolvida com o desenvolvimento de seu contexto municipal e para o qual não existem normas nem preceitos predeterminados, a não ser os condicionantes situacionais do desenvolvimento local. Dentro desta conjuntura, quais seriam então esses condicionantes?

A Educação e o Desenvolvimento Municipal

Numa perspectiva de desenvolvimento endógeno, ou seja, a partir das próprias potencialidades *(Tijiboy, 1993)*, os municípios têm que empenhar-se na retomada histórica de seu sentido democrático e na sua consolidação como unidade política e administrativa. Essa retomada e essa consolidação trazem implícita a construção coletiva de uma visão de mundo e de homem, projetada no espaço e no tempo do coletivo municipal, visando uma construção real, mediante um desenvolvimento endógeno, democrático e autônomo. Basicamente, construir essa visão é um desafio político e cultural já que implica mudanças individuais e coletivas. Em grande parte, é dispor-se a reeducar-se dentro de uma nova visão de mundo e de homem; é aceitar o desafio de mudanças de valores, hábitos e costumes por muitos anos culticados; é o desafio de ser diferente e de aceitar que todos somos diferentes, porque nessa diversidade está o potencial humano do desenvolvimento local. A dinâmica da comunidade está na aceitação da seguinte obviedade: somente sendo diferentes podemos dialogar, negociar nossas divergências e construir um coletivo local.

Como é de se supor, para introduzir as mudanças necessárias na implantação desse tipo de educação, o município precisa também de um novo tipo de professor, que talvez ainda não exista e que teria que ser formado "em serviço", a partir da experiência do cotidiano do professor em sala de aula. Isto é, uma capacitação de professores em serviço seria a base da decolagem para mudanças e transformações do sistema tradicional, utilizando um tipo de avaliação **dialética responsiva**, que enfatize o diálogo e a negociação para encontrar respostas meritórias e relevantes.

O que pode ser considerado uma capacitação de professores em serviço? Esta é uma estratégia situacional para provocar mudanças num contexto determinado, a partir da participação das pessoas que prestam um serviço, desempenham uma função ou exercem um trabalho específico nesse contexto. Como é de supor, a estratégia pode servir tanto para introduzir mudanças predefinidas pelas pessoas que têm o poder de decisão, como também para descobrir mudanças meritórias e relevantes, emergentes do grupo "em serviço". No caso em questão, a estratégia se restringe às necessidades emergentes, considerando o caráter endógeno do desenvolvimento municipal que idealizamos. Sendo uma estratégia educacional, esta se fundamenta em diversos saberes, desde o saber teórico até o "saber fazer", passando pelo "saber ser" *(Libâneo, 1985)*. Acredita-se que esses saberes venham a emergir a partir da realidade inicialmente percebida e evoluam à medida que a realidade venha sendo transformada mediante diálogo e negociação. Para que tal aconteça e na perspectiva da "ação comunicativa" de *Habermas (1972)*, as pessoas devem conhecer os outros indivíduos envolvidos, captando os significados sociais que estão implícitos no contexto de trabalho, para identificar e minimizar ou eliminar os elementos alienantes do contexto.

Aceitando a hipótese da existência de um interesse humano pela autonomia e a liberdade, a capacitação em serviço precisa criar os espaços necessários para que esse interesse se torne realidade. Esses espaços surgem através da comunicação e das interações não alienadas e não alienantes. Considerando especificamente o poder alienante das ações centralizadoras, o saber priorizado é o emancipatório. Trata-se daquele entendimento auto-reflexivo, através do qual as pessoas descobrem ou explicam o porquê de sua frustração ou insatisfação com o trabalho realizado, além de sugerirem a ação necessária para eliminar ou minimizar a fonte de frustração ou insatisfação. Com esse tipo de conhecimento são criadas as condições individuais e grupais de emancipação e liberdade, como também a construção de uma nova realidade. Esse processo leva implícita a descoberta do poder usurpado pela

centralização, como a aprendizagem do uso do poder.

A partir do saber e da ação emancipatórios, a necessidade de outros tipos de saber se faz sentir na construção da nova realidade. Estes podem ser de interesse prático ou de entendimento, como, por exemplo, um maior conhecimento da língua (oral e escrita) e da participação para melhorar o diálogo e a negociação. Pode ser também um tipo de saber técnico, seja de explicação causal ou instrumental, que permita o desenvolvimento do trabalho com maior eficiência e satisfação pessoal. Em suma, o saber emancipatório fortalece o poder individual e coletivo; o saber comunicativo desenvolve a linguagem e o entendimento crítico entre as pessoas; e o saber instrumental possibilita a explicação causal do trabalho ou do serviço prestado.

O acima exposto reflete em parte a teoria do conhecimento de *Habermas (1972)* e a teoria da liberdade de *Fromm (1980)*. Segundo *Habermas*, o saber não é produzido por um ato intelectual puro e desinteressado; o conhecimento é o produto de uma mente preocupada com as necessidades e/ou interesses do cotidiano, configurados por condições históricas do contexto. Para *Fromm*, quando o homem nasce, o cenário histórico está montado para ele. Tendo que preencher as suas necessidades básicas, o homem precisa trabalhar segundo as formas que lhe são impostas historicamente pela sociedade, moldando seu caráter e impondo-lhe um estilo de vida. Mas, segundo o referido autor, existe um elemento importante que caracteriza o homem: ele não pode viver em solidão e sem certa cooperação com seus semelhantes. É essa necessidade de relacionar-se com o mundo exterior e a necessidade de evitar a solidão que o fazem juntar-se aos outros e tentar efetuar alguma coisa, inclusive algum tipo de mudança, já que isto lhe dá um sentimento de comunhão e de relacionamento, ou seja, uma sensação de "pertencer a ...", "sentir-se parte de ...". *Fromm* adverte para a existência de pessoas que podem viver no meio de outros e terem o sentimento de isolamento, distinguindo dois tipos de solidão: a física e a moral. Esta última se caracteriza pela falta de relacionamento com valores, símbolos e padrões sociais, de tal sorte que a solidão física só é intolerável quando implica também uma solidão moral.

Fromm (1980) adverte para um outro elemento que torna compulsória a necessidade de pertencer a uma coletividade: graças à consciência subjetiva de si próprio e à faculdade de pensar, o homem descobre a si mesmo como uma identidade individual, diferente da natureza e das outras pessoas; mas também descobre a sua finitude e a sua insignificância frente à doença, ao envelhecimento, à morte, ao universo em geral. Com estas descobertas, o homem se enche de dúvidas e de incertezas que podem incapacitá-lo a agir, a menos que retome sua significância identificando-se com algum lugar, pertencendo a algum grupo ou coletividade. Para tanto, ele terá que pagar um preço: a sua liberdade.

Aqui valeria uma reflexão. Não estariam os elementos condicionantes, sugeridos por *Habermas* e *Fromm*, relacionados a um desenvolvimento nacional centralizado, normativo de longo prazo, em que um tipo de poder centralizador e alienante tivesse tirado das pessoas a oportunidade de participação e provocado a acomodação da população em relação à tomada de decisões? Tal parece ser o caso dos professores que foram "formados" só para o "como" ensinar sem o questionar o "para quê" e o "para quem" ensinar. Dentro de um enfoque liberal, os professores passam a ensinar de forma pré-determinada, pré-definida, seguindo normas, regras e preceitos, num suposto jogo de liberdade e democracia. Com esse tipo de formação profissional, a grande maioria de professores rejeita a idéia de que seu conhecimento e sua habilitação profissional foram determinados politicamente, e que por isto mesmo teriam que educar-se ou reeducar-se dentro de uma dimensão efetivamente democrática e social. A "ciência da educação" que essa maioria aplica é repressiva e reproduz por gerações o homem submisso, conformado a repetir as "verdades" dos outros, geralmente alienadas e/ou ultrapassadas. Segundo *Rossi (1980, p.13)* a conformidade é "a renúncia das pessoas a serem sujeitos, porque as prepara para serem dominadas por outros, isto é, para a alienação". Reforçando os condicionantes dessa alienação no magistério, podemos lembrar sua postura em defesa de uma educação neutra e apolítica. Pensando dessa maneira só se

pode esperar que esses professores ajam de uma maneira tradicional e conservadora.

É dentro desses condicionantes históricos, e que são predominantes com maior nitidez nos municípios do interior dos estados, que aqui se propõe a avaliação **dialética responsiva** como estratégia de mudanças e transformações meritórias e relevantes na educação dos municípios, mediante professores em serviço. A proposta se faz acreditando-se que de um desenvolvimento municipal descentralizado e situacional, podem emergir as condições políticas indispensáveis para o início de mudanças desejadas.

A Abordagem Dialética Responsiva da Avaliação

Esta abordagem se fundamenta, essencialmente, na avaliação e no paradigma dialético sugerido por *Proppé (1983,1990)* e no paradigma naturalístico e na avaliação responsiva sugeridos por *Stake (1975)* e *Guba e Lincoln (1985,1989)*. De cada um deles tomamos as generalidades relevantes e os aspectos específicos que as caracterizam, visando a configuração de uma proposta avaliativa.

Avaliação Dialética

A avaliação é uma das atividades mais complexas que os seres humanos realizam no seu cotidiano. Integrada à comunicação e mediante os juízos que vá emitindo, ela tem marcada influência no contexto global em que as pessoas se desenvolvem. A esse respeito *Proppé (1990)* especifica que somos humanos precisamente porque avaliamos o mundo e porque, nesse esforço, avaliamos também nossa própria existência. Dentro desse raciocínio o autor arrisca uma definição de avaliação: "... processo de descoberta da natureza e do valor de algo através do qual aprendemos sobre nós mesmos e sobre nossas relações com os outros e com o mundo em geral." *Proppé (1990, p. 326)*. Mais adiante (p. 338) o autor especifica essa avaliação dialética como um "...conjunto de atividades que ajuda os participantes a perceberem, compreenderem e reagirem com maior autoconsciência, autenticidade e responsabilidade aos processos que se desenvolvem na relação com seu ambiente". O referido autor acrescenta ainda que o diálogo é tanto o objetivo como o método desta avaliação; que, refletindo sobre a própria vida, dialogamos com o passado e com o futuro, gerando ação; dessa maneira, reflexão e ação interagem e se complementam.

O fundamento dialético da avaliação, *Proppé (1983)* o faz em torno de sete teses que podem ser resumidas da seguinte maneira: o universo é um processo morfogenético que vai se organizando e desenvolvendo entre a simetria e a assimetria, a unidade e a diversidade; as pessoas, com seus sistemas simbólicos, seus pensamentos e sua comunicação, fazem parte deste universo; o movimento que vai desencadeando a evolução deste universo é a ruptura da simetria e da unidade; no pensamento e na comunicação, esta ruptura se expressa em "negações e negações de negações". Dentro deste contexto, qualquer teoria da verdade e de correspondência é fictícia e errônea, mas, graças a este erro, o homem aprende já que a dúvida e a ambigüidade são inevitáveis e são freqüentemente fontes de inspiração. Entende-se, pois, que essa inspiração pode envolver a imaginação e a criatividade, a objetividade e a subjetividade como complementares e inseparáveis.

Considerando paradigma como uma série de crenças, axiomas, supostos, tradições ou fundamentos conscientes e inconscientes que ordenam nossas percepções a respeito do que somos e do que fazemos, *Proppé (1983)* sugere que quando mudamos o paradigma tudo muda, nada é igual, tudo adquire novo significado. Assim se poderia admitir que novas dúvidas e ambigüidades aparecem, gerando novas inspirações, criatividade e imaginação. Por isso, um fenômeno só pode ser compreendido dentro de seu contexto paradigmático, já que compreendê-lo não é só descobrir seu significado mas também a relação que tem com o sujeito observador, o qual é supostamente impactado pelas suas descobertas. Assim se poderia ressaltar o caráter educativo da compreensão. Não sendo linear nem gradual, mas descontínuo e aleatório, compreender significa aprender novos significados, incluindo os mais subjetivos através da meditação, alcançando-se assim a emancipação do indivíduo. Analisados dentro de um contexto paradigmático bem

definido, os significados adquirem uma relevância tal que chegam a ser mais importantes que as "verdades explicativas", pelo que passam a influenciar no que conhecemos, no que sentimos e no que queremos e fazemos.

Interpretando algumas sugestões de *Proppé (1990)*, três afirmações emergem. Primeiro, que a avaliação deve ser considerada um fenômeno político-social; segundo, que a ação é parte inerente da avaliação, e terceiro, que as ações da avaliação devem tentar interferir num contexto mais amplo, isto é, extrapolar o objeto e/ou fenômeno avaliado e seu contexto, ampliando a sua influência político-social para outras áreas.

Com relação ao avaliador dialético, *Proppé (1990)* sugere que ele não deve atuar com um plano pré-estabelecido, mas sim com um marco de referência do qual ele faz parte com seus valores, conhecimentos e experiência; sua responsabilidade é estabelecer o diálogo não-autoritário visando uma comunicação dialética que não só aprofunde a compreensão da realidade mas que também gere uma ação que transcenda a situação em pauta. Como qualquer outro avaliador, ele também coleta dados. A diferença está em que o processamento da informação ele o faz através do diálogo continuado, visando chegar a meta-avaliações, ao exame de concepções de mundo e de homem, a auto-reflexões, até alcançar a autocompreensão. Sua tarefa fundamental de avaliador é a de atuar como catalisador do diálogo, para continuar o debate ou para renová-lo. O avaliador não deve ser a pessoa que tem a resposta ou o método; mas sim uma sensibilidade especial para as questões, as pautas, os problemas e as necessidades dos participantes como também uma capacidade não-autoritária de comunicar-se. O autor também sugere que o avaliador dialético não deve excluir, *a priori*, método algum, seja este quantitativo ou qualitativo. Seja qual for o método, ele tentará que os participantes descubram os significados mais profundos, tanto no observável como no latente. O autor sugere ainda que as metodologias qualitativas são freqüentemente mais apropriadas já que, por sua própria natureza, são mais sensíveis aos significados mantidos pelos participantes.

Sem esgotar a riqueza da proposta avaliativa de *Proppé*, valeria ressaltar uma idéia a mais. Segundo ele, o "contrato" que o avaliador dialético assina com um grupo ou uma entidade o obriga a ajudar todo aquele que se interessa por compreender-se melhor como participante de uma situação específica, como num contexto mais amplo. Nessa circunstância, o avaliador deve ter a coragem tanto de enfrentar-se a si mesmo, como de enfrentar e abordar qualquer tipo de incerteza.

Avaliação Responsiva

Da proposta avaliativa de *Stake (1975)* e *Guba e Lincoln (1985, 1989)* seria útil resgatar aqueles aspectos que podem dar suporte teórico à proposta em pauta.

O paradigma naturalístico, chamado também de hermenêutico ou interpretativo e que dá fundamento à avaliação responsiva, existe de longa data mas não tem sido bem aceito pelos que adotam o paradigma convencional, positivista ou científico, precisamente pela visão que faz do mundo e do homem. Ontologicamente, nesse paradigma, não existe uma única realidade, mas sim realidades múltiplas socialmente construídas. Essas "construções" são percebidas pelas pessoas como situações que só fazem sentido em suas experiências e que estão continuamente abertas a alterações. Segundo os autores, o imperativo moral do paradigma é a contínua busca de construções desafiadoras para confrontar com a construção presente; neste sentido, não existem construções verdadeiras mas, simplesmente, construções mais informadas ou mais sofisticadas que emergem de um consenso entre os indivíduos que participam de sua formulação.

Epistemologicamente, esse paradigma sugere que o questionador e o questionado estão intimamente interligados e que os resultados de uma investigação ou de uma avaliação são a criação desse processo específico de questionar. Essa visão reforça a idéia de que a realidade é uma série de construções mentais difíceis de objetivar por ser produto da interatividade das pessoas que as constroem e as reconstroem no cotidiano. Nessa perspectiva não se deve esquecer que os avaliadores são pessoas, são seres humanos que não podem escapar de sua própria humanidade nem da humanidade do outro. Pela dimensão humana do avaliador não é pertinente nem mesmo possível que ele tente abstrair-se da interação

humana que o envolve, já que dentro desta se processa a informação e a resposta procurada.

Do ponto de vista metodológico, os referidos autores sugerem que os questionamentos devem ser conduzidos de tal forma que sejam expostas as diversas construções dos participantes, abrindo-se cada uma à análise crítica das outras construções. Tal atitude visa a revisão, o aprimoramento e/ou a emergência de melhores construções. Nesse sentido, a avaliação adquire uma dimensão dialética já que envolve a justaposição de idéias conflitantes, forçando a reconsideração de posições anteriores.

Apresentando-a como a Avaliação de Quarta Geração, *Guba e Lincoln (1989)* destacam que esta se apóia numa focalização responsiva da avaliação e num método construtivista de fazê-la. A focalização orienta o tipo de questões que devem ser feitas e a informação que deve ser coletada em função das preocupações e interesses dos participantes. O método enfatiza questionamentos, levando em consideração os pressupostos ontológicos e epistemológicos do paradigma naturalístico. A característica básica dessa avaliação é dar resposta às inquietações, preocupações e dúvidas dos participantes.

De *Stake (1975)*, como *Guba e Lincoln (1985, 1989)*, vale tomar os conceitos de "mérito" e de "relevância" para a ação avaliativa, principalmente para a formulação das questões avaliativas *(Tijiboy, Penna Firme e Stone, 1990)*. Assim, dependendo da elaboração de uma questão, esta pode ser de mérito se o foco a ser avaliado tem um valor em si mesmo, implícito ou inerente a sua própria natureza, independente de qualquer aplicação. Uma questão será de relevância, se o foco ou objeto em pauta tem um valor de utilidade ou de aplicação no contexto. Deve-se observar que mérito e relevância podem variar de contexto a contexto e de momento a momento histórico. O importante é ter presente que uma coisa relevante é implicitamente meritória mas que nem todo aspecto meritório alcança o *"status"* de relevante.

Da proposta específica de *Guba e Lincoln (1989)*, toma-se emprestado o termo "negociação"; esta é elemento fundamental para que um grupo de pessoas ou um coletivo de trabalho possa chegar a novas construções ou a uma construção de consenso. Para isso um "avaliador de quarta geração" teve ser um hábil e inteligente negociador que aproxime as partes em conflito ou saiba elaborar uma agenda de negociação para alcançar um consenso ou uma trégua para negociar. Em todo caso, o avaliador deve utilizar a negociação para fortalecer o poder das pessoas e do grupo como um todo. A construção negociada será assim uma conquista emergente de um determinado consenso, o qual ficará sempre em aberto para novas construções e novas negociações. Os autores sugerem algumas condições para que uma negociação seja vitoriosa ou produtiva. Entre estas destacam-se as seguintes: comprometimento de todas as partes a trabalharem numa atitude de integridade (honestidade, sinceridade, retidão); todos os participantes devem ter a competência mínima para comunicarem suas próprias construções; todas as partes envolvidas devem ter a disposição de compartilharem o poder, de aceitarem os resultados das negociações, de reconsiderarem seus valores e de dedicarem o tempo e a energia necessários para que o processo de negociação aconteça.

A Avaliação Dialética Responsiva na Prática

Dentro de suas atividades, o Núcleo de Estudos em Educação Municipal (NEEM) da UFRGS abre um espaço de estudo em parceria com as Prefeituras do interior do Estado, principalmente com as Secretarias Municipais de Educação e Cultura (SMECs). Trata-se de conhecer e procurar alternativas de solução aos problemas da educação, a partir da percepção de que todos os setores locais envolvidos têm dos mesmos. Utilizando-se práticas naturalísticas tenta-se, através de imersões e mergulhos na realidade local, conhecer e aprofundar os problemas visando alimentar, inicialmente, a discussão, para chegar ao diálogo e, posteriormente, à negociação entre as partes envolvidas. Para isso, busca-se trabalhar em três níveis: o primeiro, o SMEC; o segundo, o corpo docente do município e o terceiro, a escola. Na prática, procura-se estabelecer três "coletivos" específicos, mas não excludentes, uma vez que o segundo nível de ação é o grande coletivo de profissionais da educação local onde acontecem inicialmente as grandes discussões, o

grande diálogo e as negociações mais abrangentes a partir do "cotidiano" profissional.

Para melhor compreender da proposta de avaliação, acredita-se ser necessário fazer algumas considerações com relação ao que estamos entendendo como cotidiano e coletivo nesses três níveis, bem como o significado político que esses dois fenômenos adquirem no contexto local.

Estruturalmente, dentro do sistema educativo, o professor é um subalterno que se tem reproduzido historicamente. Essa circularidade reprodutiva que se dá no cotidiano, fornece apenas as referências de existência do presente, sem maior projeção de futuro, isto é, sem qualquer projeto de vida profissional que o tire dessa subalternidade mal remunerada e da condição de excluído, sem o devido reconhecimento profissional. Essa situação do educador, tem repercutido na sociedade global já que subalternidade adquire uma dimensão de exploração, de dominação, de exclusão econômica e política, bem como de exclusão cultural. Assim, subalternidade se constitui num componente da pobreza do educador, não só porque é marginalizado e/ou alienado da produção e do consumo, mas também do saber. Nesse sentido, descobrir o cotidiano dialeticamente é descobrir o palco da subalternidade; é descobrir o oculto e o revelado, o real e o possível; é descobrir as relações culturais de dominante/subalterno que se manifestam mediante diversos tipos de linguagem.

Resgatar o cotidiano através da discussão e do diálogo tem uma dimensão tanto política como educativa, tanto para o sujeito como para o coletivo. Além de se encontrarem as formas de submissão e subalternidade que os aliena, também podem ser descobertas formas de libertação tais como a cooperação, a identificação com o grupo, a criatividade, a iniciativa e a ação no trabalho, que podem ser motivo de negociação. Para tanto é necessário que os professores conheçam e dominem as idéias, as relações e os significados sociais dentro de uma existência dialética, isto é, dentro das relações que se estabelecem entre a pessoa e o coletivo, e entre a pessoa e a sociedade, no cotidiano de seu trabalho. É mediante o trabalho que a pessoa dá significado ao mundo, transformando-o; mas é este mesmo trabalho que a transforma e lhe dá significado enquanto ser humano. Assim, o trabalho ou serviço prestado pela pessoa, com todos os seus significados, relações e símbolos explicitados, é que dá movimento ao coletivo.

A avaliação dialética responsiva que se propõe, quando utilizada dentro de uma capacitação em serviço, oportuniza a descoberta do cotidiano e a formação do coletivo. Por esta avaliação, o professor tenta dar resposta às próprias dúvidas e incertezas de seu cotidiano. Aprendendo a questionar-se, seu sistema de trabalho ou de serviço tradicional já não lhe satisfaz, já não lhe serve mais; ele passa a pensar sobre si mesmo de forma diferente, como um "outro" que vai emergindo de dentro de suas próprias contradições, e construindo assim uma identidade nova na qual busca afirmação, mediante uma nova postura de seu trabalho. Aquilo que os professores aprenderam nas Escolas Normais ou nas Faculdades de Educação tradicionais já não faz sentido, já não serve mais; o professor passa a ser um migrante de um mundo tradicional para um mundo novo, que ele mesmo vai construindo por uma tomada de consciência de seu cotidiano. Nesse construir e reconstruir a realidade, ele se confronta consigo mesmo, superando seus conceitos e preconceitos de forma dialética. Novos símbolos, novos significados e relações aparecem, alicerçando seu novo mundo.

Dentro dessa perspectiva, a escola se constitui também num espaço de possibilidades para a construção das novas gerações como sujeitos, num "coletivo escolar", onde as relações professor-aluno se democratizam através do diálogo e da negociação. É nesse cruzamento de caminhos que professores e alunos descobrem novas relações, desvelam contradições e se afirmam uns e outros como cidadãos e como sujeitos de sua própria história. A avaliação sugerida auxilia também em nível de escola a descoberta de um cotidiano coletivo onde os alunos aprendem a construir e a reconstruir os vínculos e os significados de uma nova vida em sociedade, onde cada sujeito é uma realidade. É uma identidade a ser considerada e respeitada. No coletivo escolar, como em qualquer outro coletivo, o imaginário e o utópico são válidos e desejáveis como caminhos da libertação e das construções discutidas e negociadas.

O coletivo em nível da SMEC tem como objetivo primordial oportunizar e estimular a evo-

lução da subalternalidade do corpo docente municipal para níveis de participação, comprometimento e responsabilidade, com propostas que emerjam tanto do grande coletivo, como do coletivo escolar. Visa-se a "auto-afirmação" profissional mediante a "autogestão" da escola e da educação municipal em geral (*Tijiboy, 1993*). O envolvimento da SMEC no processo emancipatório e de consolidação dos profissionais da educação local é de importância fundamental, tornando-se "cúmplice" oficial das mudanças que emerjam dos outros coletivos. As experiências do NEEM nesse nível sugerem que os próprios membros da SMEC se vejam impactados pelo processo, passando a aprender novas formas de relacionamento com o magistério, mediante o diálogo e a negociação. Frente às autoridades locais, passam a abrir portas para diálogos e negociações mais abrangentes com as outras secretarias municipais, bem como para desburocratizarem e agilizarem as mudanças propostas. A avaliação nesse nível trabalha tanto com preocupações da política municipal da educação, como com as preocupações de cada Coletivo Escolar, além das negociações com a Secretaria Estadual de Educação e instituições afins.

Para finalizar, podemos perguntar-nos: Que evidência temos de que esta estratégia avaliativa oportuniza mudanças? No nível do coletivo de profissionais da educação do município, podemos mencionar, entre outras, quatro experiências que mais nos marcaram: 1) na mudança do governo municipal, setenta professores foram demitidos por "não voltarem a trabalhar como antigamente"; municípios vizinhos disputaram a contratação deles; 2) professores decidem organizar-se numa Associação de Educadores Municipais para "lutarem pelo respeito e a melhoria profissional"; 3) coletivo decide participar das eleições municipais com candidato próprio; professora rural é eleita vereadora; 4) professores planejam o currículo escolar básico e cada escola o adapta a sua realidade. No nível de escola podemos mencionar as seguintes: 1) alunos participam de sua avaliação escolar; a experiência é divulgada em um seminário e outras escolas tentam aplicar a experiência; 2) alunos convidam, por escrito, pais e pessoas da comunidade para falarem sobre temas específicos de seu interesse; 3) escola se organiza por um determinado tempo como uma "República Escolar", faz eleições de presidente com "partidos políticos escolares", o presidente eleito nomeia seu gabinete e a escola tenta vivenciar um ambiente democrático desvendando incoerências e contradições; jornal estadual publica a experiência e destaca com base em entrevista: "Políticos locais temem a experiência"; 4) alunos de uma escola rural pedem audiência com o Secretário Municipal de Obras Públicas e solicitam reparos urgentes na escola; alunos foram atendidos em sua petição. No nível individual, as mudanças são múltiplas, por exemplo: perdem o medo de falar em público; o discurso torna-se político-pedagógico; o desejo de atualizar-se está sempre presente; mostram-se mais autoconfiantes e geralmente com auto estima profissional; não têm "medo de errar"; chamam supervisores para que dêem opiniões sobre seu trabalho; questionam os professores universitários sobre teorias não aplicáveis à realidade; etc, etc,.

Enquanto essas coisas acontecem, o NEEM fica em prontidão para uma nova assessoria, uma nova experiência de aprendizagem e uma outra oportunidade de aprimoramento de sua proposta avaliativa.

ABSTRACT

The descentralization of education must go through significant changes whose process starts from the clear understanding of what is to be changed, with what purpose, and for whom. Such clear understanding must emerge from the needs of the municipal community in which the school is inserted. Since these changes are broad and complex, involving municipality development as well as the development of the individuals and the groups they live with, a political-educational strategy must be established within each municipal educational system. This article analyses theoretical and practical aspects of a strategy which combines elements from a dialetic evaluation and a responsive evaluation, and which in practice has proven to be effective. Examples of changes which have already occurred are presented.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, J. C. *O desenvolvimento dos recursos humanos na busca da perpetuação da qualidade.* Santa Rosa (RS): Fundação IOCHPE-MAXION, 1982.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education:* an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

CARR, W., KEMIS, S. *Teoría crítica de la ensenanza:* la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

FROMM, Erich. *...O medo à liberdade.* 12. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals:* toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey, 1988.

GUBA, E., LINCOLN, Y. *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

GUBA, E., LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation.* London: SAGE, 1989.

HABERMAS, J. *Communication and the evolution of society.* Boston: Beacon Press, 1979.

HABERMAS, J. Knowledge and human interest. London: Heinemann, 1972.

HABERMAS, J. *Toward a rational society.* London: Heinemann, 1971.

LIBÂNEO, C. *Democratização da escola pública:* a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sào Paulo: Loyola, 1985.

PATTON, M. Q. *How to use qualitative methods in evaluation.* Beverly Hills, Cal: SAGE, 1987.

PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation methods.* Beverly Hills, Cal.: SAGE, 1980.

PENNA FIRME, Thereza, TIJIBOY, Juan Antonio, STONE, V. I. *Avaliação do impacto de programas alternativos nos meninos de rua.* Brasília, D.F.: UNICEF, 1987. 106 p. Datilografado.

PROPPÉ, O. Dialectical perspective on evaluation as evolution. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1993.

PROPPÉ, O. La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrolo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores. *Revista de Educación.* Madrid, n. 293, p. 325-43, set/dic., 1990.

ROSSI, P. H., FREEMAN, H. E. *Evaluation:* a sistematic approach. Beverly Hills, Cal: SAGE, 1985.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho.* São Paulo: Editora Moraes, 1982. 2v.

STAKE, R. E. *Evaluating the arts in education:* a responsive approach. Columbus, Ohio: C.E. Merril, 1975.

TIJIBOY, Juan Antonio, PENNA FIRME, Thereza, STONE, V. I. *Avaliação de programas sociais:* como enfocar e como pôr em prática. Brasília, D.F.: UNICEF, 1990. 6 cadernos datilografados.

TIJIBOY, Juan Antonio. *Educação, ecologia e desenvolvimento municipal.* Porto Alegre: Núcleo de Estudos em Educação Municipal - UFRGS, 1993.