

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA BARBOSA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, MULTICULTURALISMO E ORGANIZAÇÕES DE
ENSINO DA AERONÁUTICA: UMA INTERFACE NECESSÁRIA**

Rio de Janeiro
2009

ROSÂNGELA BARBOSA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, MULTICULTURALISMO E ORGANIZAÇÕES DE
ENSINO DA AERONÁUTICA: UMA INTERFACE NECESSÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADORA: ANA CANEN

Rio de Janeiro
2009

ROSÂNGELA, Barbosa.

Avaliação Institucional, multiculturalismo e organizações de ensino da Aeronáutica: uma interface necessária/ Rosângela Barbosa, Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2009.

231f.

Orientadora: Ana Canen

Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Referências: f. 197-214.

1. Avaliação Institucional. 2. Modelos de Avaliação. 3. Organizações de Ensino Militares. 4. Multiculturalismo. 5. Identidade. 6. Cultura Organizacional.

I. CANEN, Ana (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD:

ROSÂNGELA BARBOSA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, MULTICULTURALISMO E ORGANIZAÇÕES DE
ENSINO DA AERONÁUTICA: UMA INTERFACE NECESSÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de maio de 2009.

Prof^a. Dr^a. Ana Canen
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Libânia Nacif Xavier
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Ao meu pai, Francisco (em memória).

À minha mãe, Nely, pelo amor e apoio incondicionais, em todos os momentos.

À minha irmã, Angela, por ser minha fortaleza nos momentos difíceis e
por ter compreendido minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua luz divina e presença constante em minha vida.

À minha família, minha mãe e minha irmã, por estarem sempre ao meu lado.

À minha orientadora, Prof^a Ana Canen, por ter acreditado no meu potencial, por sua compreensão e disponibilidade para ajudar, pela delicadeza nos comentários e críticas, e por todo o incentivo para que não desistisse. Sua importância em minha caminhada acadêmica é imensurável e eterna.

À Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), pela oportunidade que me foi concedida de realizar este tão almejado curso.

Ao Brig Angelo, por seu interesse e preocupação com minha pesquisa.

A todos os meus colegas da ECEMAR que, de alguma forma, ajudaram na realização deste curso. Em especial, a todos os participantes desta pesquisa, incluindo os alunos do CCEM 2008, que muito contribuíram disponibilizando o tão já escasso tempo para a realização dos depoimentos. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

A todos os professores com quem tiver o prazer de cursar disciplinas ao longo deste mestrado, em especial, Prof. Reuber, Prof^a Carmem Gabriel, Prof^a Márcia Serra e Prof^a Ana Monteiro.

À Prof^a Libânia Xavier, pela prazerosa disciplina de História da Educação e por ter aceitado prontamente participar da banca examinadora, contribuindo com comentários muito valiosos para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Prof. Diógenes Pinheiro, pela gentileza e disponibilidade de participar da banca examinadora e pelos importantes ensinamentos que me transmitiu em seu parecer técnico. Seus comentários muito me enriqueceram e contribuíram para aumentar a qualidade da pesquisa.

À Profª Mônica Pereira, por todo o incentivo e compreensão num dos momentos mais difíceis desta jornada.

À Profª Ana Cavaliere, por ter acreditado na minha capacidade e interesse em fazer o curso, desde os primeiros momentos, já durante a entrevista do processo seletivo.

À minha amiga Maria Luíza, com quem dividi, ao longo desses anos de estudo, minhas angústias, dúvidas e receios e de quem sempre recebi palavras de encorajamento.

A Capitão-de-Corveta Cássia, da Marinha do Brasil, pela delicadeza de disponibilizar seu tempo e por ter aberto as portas da Diretoria de Ensino da MB para me receber e contribuir com a pesquisa.

Ao Ricardo, meu colega de turma, pelas palavras de incentivo e generosidade de me ajudar com o projeto e a formalística final do trabalho.

À minha amiga, Mitzi, por ter sido a inspiração inicial da minha carreira.

À Solange e ao Henrique, meus amigos da Secretaria do PPGE, obrigada pela simpatia, compreensão e disponibilidade no atendimento.

Ao Sr. Camões, por ter me conseguido importantes livros de autores portugueses, que se fazem muito presentes neste trabalho.

A todos os meus colegas do PPGE, com quem muito pude dialogar, dividir expectativas e ampliar conhecimentos durante todo o período de aulas.

[...] Mas, é bom lembrar que sempre existe o reverso da medalha e que o que podemos captar, dentro da precariedade de nosso conhecimento, sempre é uma aparência ou, pelo menos, um lado, uma versão de um todo muito mais complexo, cujos mistérios se sucedem ininterruptamente, à medida que temos a ilusão de tê-los desvendado...

(Gilberto Velho, 1986, p. 106)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a sistemática de avaliação praticada na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), a partir de uma perspectiva multicultural, a fim de elucidar até que ponto há uma participação efetiva da comunidade interna no processo avaliativo desta Organização. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo exploratório, tendo como estratégia de investigação o estudo de caso do tipo etnográfico, já que visa promover uma compreensão aprofundada das práticas de avaliação desenvolvidas, especificamente, em uma das organizações de ensino da Aeronáutica, neste caso, a ECEMAR. Considerando como sujeitos da investigação os diversos segmentos institucionais que representam, em sua totalidade, a comunidade interna desta organização de ensino - ou seja, corpo discente; gestores; oficiais; professores; funcionários civis e militares de nível técnico, dentre outros - este estudo aplicou, como procedimentos para coleta de dados, a análise documental realizada em documentos de avaliação específicos do âmbito do Comando da Aeronáutica e legislações do Ministério da Educação e Cultura (MEC); a realização de entrevistas semiestruturadas com integrantes da comunidade interna da ECEMAR e a observação de situações de rotina da Escola, que envolviam processos de tomadas de decisão. Tomando por base estudos de autores que abordam a temática de avaliação institucional, assim como pressupostos teóricos do multiculturalismo - que reconhece a diversidade cultural que envolve as organizações multiculturais, categoria na qual podem ser inseridas as Organizações das Forças Armadas - este estudo partiu do seguinte problema: em que medida uma organização de ensino militar, como a ECEMAR, poderia flexibilizar sua sistemática de avaliação, a partir de uma perspectiva multicultural, de maneira a articular a diversidade cultural de sua comunidade interna com sua missão institucional ? Os resultados obtidos com este estudo apontam para a possibilidade de criação de um projeto de avaliação institucional na ECEMAR que, a partir do momento em que ampliasse as condições para o crescimento institucional e individual, poderia identificar causas de problemas e fragilidades; fortalecer as relações de cooperação entre todos os segmentos institucionais e aumentar a vinculação da ECEMAR com sua comunidade interna.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Modelos de Avaliação, Organizações de Ensino Militares, Multiculturalismo, Identidade, Cultura Organizacional.

ABSTRACT

The present research aims to discuss the Educational Administration and the Administrator Education through a multicultural perspective, analyzing in what sense such dialogue echoes in the New Curriculum Guidelines to the Pedagogy major; having an Education College as a case study. The latter, inserted in the public universities education system, also offered the Pedagogy course with emphasis on School Supervision, School Administration e Educational Counseling. The main goal of this study is to delve into the discourses, suggestions and perspectives of the institution administrators, the recently graduated ones and the administrators-to-be in relation to the challenges, potentials and proposals concerning the administrator education, examining the impact of multicultural concepts within such studies. It is up to us to wonder if a multicultural administration guarantees a democratic one. Also, how the university personnel sees the administrator education and in what ways the Curriculum Guidelines influence his/her education. How was the institution concerned about preparing these educators-to-be in the context of a multicultural society? Thus, this study is based on the research of Multicultural Administration and its implications on the Education of the Professional in Administration. Such a task means to broaden the view on the Educational Administration and the Administrator Education, recontextualizing them to a plural and democratic perspective, aiming at the recognition of individual, collective and institutional identities. At the core of this dissertation, we take the concept of *Multicultural Organizations*, understood as those organizations who deal with different levels of cultural diversity, where the recognition of differences is implied in issues such as race, gender, social status, as well as the participants immersed in cultural diversity of the institution. The study aims to raise a reflection about strategies that can add up to the educational organization success.

Keywords: Institutional Evaluation, Methods Evaluation, Military Teaching Organization, Air Force Evaluation Legislation, Multi-Cultural Environment, Identity, Organizational Culture.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AFA	Academia da Força Aérea
CCEM	Curso de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica
COMAER	Comando da Aeronáutica
COMGEP	Comando-Geral de Pessoal
CPEA	Curso de Política e Estratégia Aeroespaciais
DEPENS	Departamento de Ensino da Aeronáutica
ECEMAR	Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica
EEAE	Escola de Especialistas da Aeronáutica
EMAER	Estado-Maior da Aeronáutica
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
ESCCEM	Exame de Seleção ao Curso de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica
ICA	Instrução do Comando da Aeronáutica
IMA	Instrução do Ministério da Aeronáutica
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
MCA	Manual do Comando da Aeronáutica
MMA	Manual do Ministério da Aeronáutica
OE	Organização de Ensino
ROCA	Regulamento do Comando da Aeronáutica
UNIFA	Universidade da Força Aérea

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	12
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	25
1.3 OBJETIVOS	29
1.3.1 Objetivo geral	29
1.3.1 Objetivos específicos	29
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO	31
1.5 METODOLOGIA	35
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	42
2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM PANORAMA GLOBAL	44
2.1 O COMPLEXO CAMPO DA AVALIAÇÃO	44
2.2 A QUESTÃO PARADIGMÁTICA DA AVALIAÇÃO	49
2.2.1 A posição objetivista ou técnica de avaliação	55
2.2.2 A posição subjetivista ou prática	62
2.2.3 A posição dialética e crítica de avaliação	77
2.2.4 Superando as dicotomias presentes na avaliação	91
2.2.5 Relação entre avaliação institucional e identidade	100
3 REFLEXÕES SOBRE A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA ECEMAR	115
3.1 HISTÓRICO DA ECEMAR	115
3.2 CONTEXTUALIZANDO A ECEMAR	119
3.3 APRESENTANDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DE AVALIAÇÃO	122
3.4 CONHECENDO A CULTURA DE AVALIAÇÃO DA ECEMAR	147
3.5 NECESSIDADE DE UM PROCESSO MAIS PARTICIPATIVO	155
3.6 APRESENTANDO A COMUNIDADE INTERNA DA ECEMAR – UM CASO IMPORTANTE	165
4 CONCLUSÃO	191
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	211

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	211
ANEXO B – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	214
ANEXO C- MODELO DA FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DE CURSO (CCEM)	217

1 INTRODUÇÃO

1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Atualmente, as instituições educacionais parecem cada vez mais vergadas sob a diversidade de funções que precisam cumprir e dos desafios que têm a enfrentar. De um lado, são os requisitos de uma economia em permanente estado de reestruturação, os crescentes apelos da sociedade da informação, a nova valorização do conhecimento e da capacidade de inovação. Do outro, são as exigências de um ambiente cultural cada vez mais multicultural e fragmentado. Tais exigências podem ser observadas, dentre outras situações, nas demandas por democracia, nos combates à exclusão social, nos anseios dos jovens pelo reconhecimento de suas origens sociais e culturais e pelo acesso a instrumentos que lhes permitam se construírem como cidadãos. Tudo isso ocorre, hoje, numa época de forte transição de paradigmas e relativismo cultural.

Diante de tantas e tão variadas demandas, exige-se que as instituições educacionais se transformem em espaços de aprendizagem da cidadania; sejam organizações eficientes e eficazes; prestem contas à comunidade a qual servem e possam ser consideradas instituições sociais responsáveis. Para as instituições educacionais reclamam-se, hoje, modos de gestão mais flexíveis, que se comportem como sistemas mais abertos, desejosos de aperfeiçoamento, atentos à diversidade cultural e capazes de mobilizar sinergias, valorizando e aprofundando as práticas de participação social. Ao mesmo tempo, espera-se dessas instituições uma aplicação rigorosa dos recursos públicos que lhe são afetos e que são tão avultados a toda sociedade.

Nesse sentido, a problemática da organização, gestão e avaliação das instituições educacionais parece estar na pauta de discussões do país, notadamente, a avaliação institucional, que tem como objeto de investigação as instituições educacionais, os sistemas de ensino e as

políticas públicas de Educação. Deste modo, a avaliação institucional apresenta-se como uma ferramenta de gestão capaz de produzir importantes benefícios não só para a instituição educacional, mas também para a sociedade. Isto porque, acredita-se que um dos papéis mais importantes desempenhados pela avaliação institucional seja a promoção de valores democráticos. Segundo Guimarães (2003, p. 57), avaliação e democracia são “princípios complementares, pois a avaliação, ao promover maior objetividade e transparência de informação, permite propor alternativas mais democráticas do recurso público”.

Sobre a finalidade da avaliação institucional, é bastante esclarecedora a definição de Belloni (1998, p.39) ao argumentar que:

A avaliação institucional refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação.

Isso significa que um dos méritos dessa prática avaliativa está, justamente, em questionar como a instituição educacional vem, de fato, cumprindo sua função social. Para isto, é necessário, uma análise global da instituição, que leve em conta seu impacto social, o valor de sua missão e sua contribuição para a sociedade.

Além disto, é necessário que um processo de avaliação institucional também propicie melhorias a todos os segmentos que compõem a instituição. Sob esta ótica, é oportuno citar Dias Sobrinho (1997b, p. 73), notável estudioso dos problemas da avaliação educacional no nosso país, ao defender que:

Para além da contabilidade e da mensuração dos produtos e de todos os índices quantificáveis e captados em tabelas estatísticas, avaliar uma instituição é compreender suas finalidades, seus projetos e a sua missão, o clima e as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os

anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Então, a avaliação institucional é, antes de tudo, um empreendimento ético e político.

Trata-se de um processo ético, na medida em que a avaliação institucional envolve aspectos subjetivos ligados a questões de caráter pessoal, inerentes aos atores envolvidos. Por sua vez, também se constitui num processo político, já que a dinâmica dos trabalhos inerentes a esta prática avaliativa exige ações que, de uma maneira ou outra, envolvem interesses de grupos sociais distintos.

Ou seja, a avaliação institucional concebida por Dias Sobrinho (1997b) não assume, como prioridade, mensurar quantitativamente os aspectos positivos e negativos de um programa ou de um curso desenvolvido numa dada instituição educacional, ainda que isto possa ser realizado. O que se busca, essencialmente, por meio deste tipo de avaliação, é privilegiar os processos formativos, evidenciando o que é preciso ser mudado, fortalecido ou ampliado para o alcance da missão institucional.

Por tudo isso, defendemos que para um processo de avaliação institucional ser bem-sucedido, é necessário que haja a presença de um elemento essencial, qual seja, a participação ativa – e não na condição de meros espectadores ou informantes - de todos os atores sociais que integram a instituição. Para que a instituição educacional, como um todo, possa se beneficiar da avaliação institucional, é necessário que todos os segmentos que integram a instituição - docentes, discentes, gestores, funcionários técnico-administrativos, etc. - tenham oportunidade de participar de seus principais processos avaliativos.

Desse modo, no presente trabalho, argumentamos que a implementação de um processo de avaliação institucional seja condição básica para que a instituição educacional se mantenha sensível ao caráter mutante dos novos tempos. Defendemos que a avaliação institucional pode representar um valioso recurso para o desenvolvimento institucional, na medida em se constitua

também, um meio para o desenvolvimento das pessoas que trabalham na instituição. Assim, desenvolver uma avaliação institucional exige reconhecê-la como estratégia de desenvolvimento humano, de mudança de mentalidade e de culturas, em vez de uma simples ferramenta burocrática, de natureza exclusivamente técnica, destinada a medir desempenhos (DIAS SOBRINHO, 2000, 2003a; BELLONI, 1998; VIANNA, 2005).

Acreditamos que esse tipo de prática avaliativa possa viabilizar o debate e a criação de um espaço institucional, onde cada um dos segmentos que compõem a comunidade interna tenha oportunidade de refletir sobre seu papel na instituição, as funções de cada um de seus atores sociais e a maneira como estas têm sido cumpridas.

Nesse sentido, concordamos com Dias Sobrinho (2003b), quando afirma que a definição de “balanço institucional” pode servir de base teórica para muitos projetos de avaliação institucional:

Chamo aqui balanço institucional a um método de intervenção analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada - como uma escola, um instituto ou uma universidade - a análise coletiva, isto é, realizada, em princípio, por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como dos meios utilizados para atingir esses fins. Propomo-nos, portanto, a ‘dizer tudo’ e ‘todos em conjunto’ sobre essa organização, que é a nossa, e depois, realizar em conjunto mudanças que nos parecerão desejáveis. (LAPASSADE, Georges, 1971, apud DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 84).

Trata-se de uma definição que se refere mais à avaliação interna do que externa e que enfatiza aspectos como o sentido institucional, de conjunto e potencialmente transformador da avaliação. Tal definição demonstra também, que a lógica implícita numa proposta de avaliação institucional – que seja bem-intencionada, madura e verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento social – não deve ser apenas a de realização individual, mas, principalmente, coletiva, por meio de uma comunidade interna preocupada com o aperfeiçoamento, o crescimento e a transformação de sua instituição.

Na presente pesquisa, consideramos que a avaliação institucional - numa perspectiva multicultural - pode representar um importante subsídio para o desenvolvimento pessoal e coletivo de uma instituição educacional. Tendo como referência autores que vêm abordando essa temática, tais como Dias Sobrinho (1996, 2000, 2002b); Belloni (1998, 2000); Ristoff (1996, 2000); Saul (1999); Gadotti (2000); Vianna (2000, 2005) e Canen (2005, 2007), dentre outros, acreditamos que uma proposta de avaliação institucional deva buscar, como um de seus principais objetivos, o desenvolvimento da própria instituição e de sua comunidade interna.

Quanto à perspectiva multicultural, proporciona uma lente de análise capaz de focalizar a avaliação a partir de processos mais amplos e flexíveis, que incluem a problemática cultural e a questão da identidade institucional.

Em meio a uma sociedade, cada vez mais, marcada pela luta contra processos de marginalização cultural - os quais se caracterizam por priorizarem, demasiadamente, os padrões culturais de um determinado grupo, via de regra, o dominante - em detrimento de outras culturas deixadas à margem da Educação, do mercado de trabalho, etc. - surge a perspectiva multicultural, que vai defender a necessidade de reconhecimento e de valorização da multiplicidade de culturas.

A despeito do multiculturalismo ser um termo polissêmico, para os fins deste estudo, adotamos o entendimento que o identifica como “uma perspectiva teórica e prática da valorização da diversidade cultural e compreensão das identidades culturais e coletivas” (STÜHLER e ASSIS, 2009, p. 109).

Sob esse prisma, trata-se de uma concepção teórica que compreende os sujeitos como plurais, caracterizados por diferentes visões de mundo, religiões, raças, etnias, histórias de vida, preferências, crenças políticas, etc. Deste modo, uma postura multicultural pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito à diversidade cultural e na rejeição a todo preconceito ou hierarquia aos valores, tradições e costumes das camadas desfavorecidas

socialmente. O olhar multicultural tem como propriedade contribuir para que cada indivíduo seja capaz de ampliar sua visão de mundo, ultrapassando o ponto de vista de sua própria herança cultural e passando a “ver, sentir e interpretar por meio de outras tendências culturais.” (MACHADO, 2002, p. 37).

A perspectiva multicultural - dentro do enfoque denominado de multiculturalismo crítico - não só reconhece a pluralidade dos grupos sociais, étnicos e culturais – e a consequente diversidade cultural – que compõem a sociedade, mas, principalmente, valoriza e problematiza a riqueza dessa heterogeneidade, rejeitando mecanismos discriminatórios, em prol da defesa de uma real igualdade de oportunidades para os diferentes grupos sociais.

Consideramos que o multiculturalismo - enquanto área de conceitualização de políticas e práticas em favor de uma sociedade multicultural – representa um terreno fértil para debates em campos variados, tais como, na Sociologia, Antropologia e Educação, a respeito de diferentes alternativas que podem ser adotadas para se promover a igualdade de oportunidades.

Dentro de todo esse contexto, a perspectiva multicultural mobilizou nosso olhar e reflexão para analisarmos a avaliação institucional como uma prática democrática, por meio da qual todos os setores que integram a comunidade interna da instituição educacional são vistos e tratados como fundamentais.

O multiculturalismo, na perspectiva teórica adotada neste estudo, entende que as identidades tanto das pessoas como das instituições são múltiplas e que, portanto, os projetos pedagógicos e as políticas curriculares devem contemplá-las, buscando um equilíbrio entre a unidade e a pluralidade.

O referencial teórico no qual nos baseamos é ancorado, em especial, no trabalho de Canen (2007; 2005a), estudiosa profundamente envolvida com a questão das relações entre multiculturalismo e educação. A autora defende que o multiculturalismo pode ser entendido

como um conjunto de respostas à diversidade cultural, tendo em vista que muito contribui para a construção de uma identidade institucional coletiva, por meio de políticas e estratégias concretas (CANEN, 2002; 2005a). Uma dessas estratégias é, exatamente, a avaliação institucional, que respeitando a realidade multifacetada e plural na qual atua, é capaz de criar dispositivos para que a instituição compreenda, por meio de uma análise política ampla, os verdadeiros significados dos êxitos institucionais e das possíveis lacunas existentes.

Num momento em que a avaliação institucional tem sido, cada vez mais, considerada como um processo necessário à gestão escolar e uma exigência da sociedade democrática, julgamos relevante debater este tema aplicado ao contexto específico de uma organização de ensino do Comando da Aeronáutica (COMAER).

O presente estudo busca, então, analisar a sistemática de avaliação adotada na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), localizada na cidade do Rio de Janeiro, a fim de propor caminhos para a construção de um projeto de desenvolvimento, por meio do qual esta Instituição, tomada como um todo, possa refletir sobre si mesma. Ou seja, refletir sobre a qualidade de suas relações humanas; a existência ou não de um verdadeiro trabalho de equipe; a adequação de sua organização pedagógica; a melhor utilização para os limitados recursos materiais disponíveis e muitos outros aspectos que não poderiam ser analisados individualmente; somente de maneira global, a fim de traduzir a Escola em toda a sua singularidade, com vistas a melhorar seus processos internos.

O Comando da Aeronáutica possui, em sua estrutura organizacional, sete organizações de ensino que têm como finalidade básica a atividade de formação do efetivo militar e civil e que inclui, além da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR) – objeto de avaliação do nosso estudo - a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), localizada em

Barbacena-MG; a Academia da Força Aérea (AFA), em Pirassununga-SP e a Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAER), em Guaratinguetá-SP, dentre outras.

Todas essas organizações estão subordinadas ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), órgão de direção setorial da área de ensino do Comando da Aeronáutica, sediado em Brasília, que tem a finalidade de planejar, gerenciar e controlar as atividades de ensino relativas à formação e pós-formação do pessoal da Aeronáutica (BRASIL, 2008a).

Convém destacar que as Escolas da Aeronáutica – denominadas genericamente, nos documentos normativos do COMAER, de organizações de ensino - desenvolvem modalidades específicas da área de ensino (preparação, formação e pós-formação) e, em decorrência, possuem currículos, planos de avaliação e estruturas administrativas diferenciados entre si.

Com o objetivo de avaliar a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos cursos que oferece, a Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR) – que tem, como uma de suas finalidades, promover cursos de altos estudos militares destinados a oficiais superiores¹ – realiza diversas pesquisas de opinião com seu corpo discente (BRASIL, 2007b). Tais pesquisas têm como objetivo levantar os graus de favorabilidade ou desfavorabilidade da qualidade dos cursos, a partir do ponto de vista do aluno. A fim de subsidiar a tomada de decisão sobre a qualidade do ensino desenvolvido, os gestores da ECEMAR utilizam as informações levantadas nos diferentes modelos de fichas de avaliação preenchidas pelos alunos, destinadas à avaliação de aulas expositivas; trabalhos de grupo; viagens e visitas de estudo; material didático; atuação do corpo docente e nível de satisfação com a qualidade geral dos cursos.

A despeito dessas pesquisas de opinião, realizadas com o corpo discente, constituírem importantes instrumentos para a ECEMAR detectar e corrigir deficiências ocorridas em salas de

¹ Círculo hierárquico dos oficiais, do Comando da Aeronáutica, que se encontram nos postos de coronel, tenente-coronel e major. Os nomes dos postos que compõem cada círculo hierárquico são específicos de cada Força.

aula e em outras atividades pedagógicas, bem como para adequar os cursos promovidos às necessidades do COMAER e às expectativas dos alunos, nos parece que essa sistemática de avaliação mostra-se fragmentada. Percebe-se que tal sistemática de avaliação desconsidera a visão, igualmente relevante, dos demais atores sociais envolvidos no processo de ensino. Entendemos que a sistemática adotada não retrata, de forma global, o desempenho institucional da ECEMAR, uma vez que se limita às pesquisas realizadas com o corpo discente.

Acreditamos que a essência de uma instituição educacional – seja ela militar ou civil – deve ser sempre a formação. Numa perspectiva multicultural, torna-se imprescindível que essa formação não se limite a um único segmento da instituição, mas sim, abranja os demais segmentos que também participam da missão institucional. Mesmo que o segmento contemplado a participar do processo avaliativo seja, conforme acontece na ECEMAR, o corpo discente, entendemos que tal tipo de avaliação não seja suficiente para a melhoria institucional, uma vez não carrega em si as possibilidades de uma transformação verdadeiramente formativa e global da instituição (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Argumentamos que, pelo que nos parece, se por um lado na ECEMAR existe a exigência quanto ao respeito às normas disciplinas, à hierarquia, à missão institucional e às cláusulas pétreas que regem não só esta organização de ensino, mas todo o Comando da Aeronáutica, por outro lado, existe demanda também, por uma sistemática de avaliação mais participativa, que contemple os diversos segmentos de sua comunidade interna.

Nossa experiência profissional na Aeronáutica – como integrante do Quadro Feminino de Oficiais - nos permite supor que a diversidade cultural que caracteriza a comunidade interna da ECEMAR poderia ser mais valorizada na sistemática de avaliação adotada na Escola.

Por tudo isso, defendemos a necessidade de que as organizações de ensino da Aeronáutica – de modo mais específico, a ECEMAR - invistam não apenas em capacitações técnicas, mas

também atitudinais de todos os escalões hierárquicos, de todos os seus segmentos, criando uma nova cultura avaliativa na qual todos os profissionais envolvidos com a missão da Escola tenham oportunidade de participar, quer refletindo sobre seus papéis diante das metas institucionais, quer buscando soluções para os problemas comuns, quer discutindo alternativas para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, a melhoria institucional.

É importante ressaltar também, que o sentido da avaliação institucional não deve ser medir desempenhos. Muito além disto, esta prática avaliativa deve buscar viabilizar o diálogo e o debate entre os diferentes segmentos, o que poderia contribuir para fortalecer as relações de cooperação e a comunicação interna entre os diferentes setores, assim como tornar mais efetivo o vínculo da instituição com sua comunidade interna.

Diante do panorama explicitado, a presente pesquisa discute a viabilidade de implementação de uma proposta de avaliação institucional em uma organização de ensino da Aeronáutica. Neste sentido, apresentamos o seguinte problema: em que medida uma organização de ensino militar, como a Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), poderia ampliar sua sistemática de avaliação, a partir de uma perspectiva multicultural, de maneira a articular a diversidade cultural de sua comunidade interna com a missão institucional e as cláusulas pétreas da Instituição ? A definição deste problema abre um leque para as seguintes questões:

- a) Como se caracteriza a participação dos alunos, docentes, oficiais, militares de nível técnico e funcionários civis no processo avaliativo da ECEMAR? Qual o nível dessa participação?
- b) Até que ponto implementar uma proposta de avaliação institucional, a partir de uma perspectiva multicultural, é desejável e viável para os gestores da ECEMAR ?

- c) De que maneira as tensões – como, por exemplo, objetivismo *versus* subjetivismo; e respeito à identidade institucional *versus* valorização da diversidade cultural - poderiam ser trabalhadas no processo avaliativo da ECEMAR, uma organização de ensino militar ?
- d) Qual paradigma científico poderia ser adotado como referência na construção de uma proposta de avaliação institucional que valorizasse a diversidade cultural?
- e) De que maneira uma avaliação institucional poderia contribuir, concretamente, para o desenvolvimento de um processo de autoconhecimento em benefício da própria ECEMAR e de sua comunidade interna ?



Figura 1 – Fachada da ECEMAR, localizada no Campus da Universidade da Força Aérea (UNIFA), no bairro carioca do Campo dos Afonsos.
Foto: Suboficial Márcio Luiz Tostes da Silva.



Figura 2 – Curso de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (CCEM), turma 2008, recebendo um *briefing*² do Chefe de Curso.
Foto: Suboficial Márcio Luiz Tostes da Silva.

² Deriva do verbo inglês *to brief*, que significa resumir, fazer uma apresentação sumariada. No jargão militar, trata-se de um termo frequentemente utilizado no sentido de reunião instrutiva ou instruções finais (BRASIL, MCA 10-4, Glossário da Aeronáutica, 30 jan 2001).



Figura 3 – Reunião de abertura do ano letivo 2008, com a presença do efetivo da ECEMAR, assistindo a uma apresentação do Comandante da Escola.
Foto: Suboficial Márcio Luiz Tostes da Silva.



Figura 4 – Encerramento do Curso de Comando e Estado-Maior, turma 2008.
Foto: Suboficial Márcio Luiz Tostes da Silva.

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Considerando que a avaliação institucional ainda não é uma prática muito comum nas instituições educacionais, durante a revisão de literatura, realizada por meio do banco de teses e dissertações da CAPES, verificamos a existência de poucos trabalhos que abordam o tema “avaliação institucional” voltado para o contexto das organizações de ensino militar.

O tema “avaliação” foi objeto de estudo, em 1991, de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRJ, intitulada “A sistemática de avaliação do ensino no Ministério da Aeronáutica: uma avaliação intrínseca”. Elaborado pela pedagoga Neyde Lúcia de Freitas Souza, oficial da Aeronáutica, o estudo faz uma análise comparativa dos documentos normativos de avaliação do Departamento de Ensino da Aeronáutica, em relação ao referencial teórico trabalhado. O estudo aborda a avaliação a partir de um enfoque mais voltado para as questões de natureza técnica, com ênfase na validade e na fidedignidade dos instrumentos de coleta e metodologia de análise de dados, conforme o preconizado nos documentos que foram objeto de investigação (SOUZA, 1991). A questão da avaliação institucional não chega a ser explorada neste estudo.

Na Marinha, duas autoras já trabalharam com o tema “avaliação institucional”. Numa pesquisa de mestrado desenvolvida na UFRJ, em 1994, por Marcia de Lourdes Alves de Oliveira, oficial da Marinha, sob o título “Sistemática de avaliação dos Cursos de Formação de Marinheiros: uma proposta”, a autora apresenta um projeto piloto de avaliação institucional, validado, em caráter experimental, por especialistas da própria Marinha, a ser aplicado em quatro Escolas de Aprendizes de Marinheiros (OLIVEIRA, 1994).

No outro estudo bem mais recente, elaborado em 2006 por Natália Morais Corrêa Borges de Aguiar, oficial da Marinha, também para o mestrado da UFRJ, a autora faz uma comparação

entre o Sistema de Ensino Naval – o qual implantou em 1996, após algumas adaptações, a proposta de avaliação institucional sugerida no estudo de Márcia Oliveira - e as bases teóricas e metodológicas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a partir de pressupostos teóricos do multiculturalismo, com destaque para a problematização de tensões inerentes ao ato de avaliar (AGUIAR, 2006).

A despeito dos poucos estudos desenvolvidos sobre a avaliação institucional no contexto das Forças Armadas, por meio da nossa prática profissional como pedagoga da ECEMAR, percebemos que existe, atualmente, uma tendência favorável a um estilo de gestão mais aberta ao diálogo com o efetivo, sobretudo, nas organizações militares de ensino. Isto porque, hoje, se tem o entendimento de que o domínio de conhecimentos mais atuais, a formação de novos perfis de liderança, o intercâmbio com universidades civis, o aumento do nível de motivação da tropa, dentre outros, são aspectos essenciais para que as Forças Armadas possam evoluir e superar, no todo ou em parte, as dificuldades geradas por uma capacidade econômica deficiente.

Desse modo, a fim de atender às novas demandas sociais da sociedade globalizada, argumentamos que a ECEMAR deve considerar que seu desenvolvimento institucional depende, diretamente, do desenvolvimento de seu efetivo. A identidade de uma instituição não se configura somente pelo exercício de sua missão básica, mas também pelos princípios de gestão adotados e pela qualidade das relações humanas mantidas na sua comunidade interna. Acreditamos que, quanto mais autoestima e motivação tiverem alunos, instrutores, professores, oficiais, militares de nível técnico, funcionários civis e praças, maiores as possibilidades da ECEMAR enfrentar seus desafios e elevar seu desempenho institucional.

Conforme afirma Ribeiro (2001, p.3): “as instituições são, indiscutivelmente, formadas por pessoas. Mudando as pessoas, mudam, mais cedo ou mais tarde, as instituições.” Ou seja, a melhoria institucional pressupõe desenvolvimento humano. Assim, a avaliação institucional pode

representar um valioso instrumento de articulação e de diálogo entre todos os segmentos que compõem a estrutura de uma organização, num processo que leve em consideração aspectos humanos, políticos, socioculturais e contextuais e tenha a negociação como elemento crucial de integração (BIELSCHOWKI, 1996).

O interesse por este tema de investigação decorreu da experiência profissional desta pesquisadora que, na condição de oficial do corpo feminino da Aeronáutica, trabalha há dezoito anos em organizações de ensino do COMAER, sendo que os últimos nove anos somente na ECEMAR. Nesta organização, a pesquisadora atua como pedagoga da Seção de Avaliação do Ensino, setor que trata, de modo geral, das condições de ensino, isto é, a avaliação das aulas expositivas; dos trabalhos de grupo; das viagens e visitas de instrução; dos conteúdos programáticos; da carga horária das subunidades; desempenho dos docentes; etc.

A experiência da pesquisadora a fez perceber que a sistemática de avaliação adotada na ECEMAR - embora contribua muito para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula - poderia ser realizada de maneira mais holística e menos fragmentada, tendo em vista que se restringe aos alunos e não contempla outros segmentos institucionais igualmente relevantes para o alcance da missão institucional, tais como docentes; oficiais; militares de nível técnico; funcionários civis, etc. Em decorrência deste contexto, a pesquisadora sentiu-se motivada a eleger a avaliação institucional como tema de estudo, tendo em vista tratar-se de assunto inerente à sua área de atuação profissional e também, pelo fato de não existirem muitas pesquisas que abordem esta temática voltada para a realidade das organizações militares de ensino.

A par da trajetória profissional percorrida, a pesquisadora percebeu também que, no momento atual, começa ocorrer uma mudança na cultura de avaliação da ECEMAR. Assim, este pode ser um momento favorável para propor alterações na sistemática de avaliação da Escola. O

COMAER possui escolas que são consideradas referências nacionais. O intercâmbio com universidades civis de renome e a necessidade de evolução permanente têm contribuído para que estas organizações de ensino percebam a necessidade de adotarem uma concepção de avaliação cada vez mais formativa.

A complexidade de todo esse contexto aponta a necessidade de estudo sobre a sistemática de avaliação da ECEMAR, o que pode favorecer o entendimento de que a melhoria do desempenho institucional passa, necessariamente, pela participação de todos os segmentos institucionais que compõem a estrutura da Escola, tendo em vista que são as pessoas que viabilizam a superação dos desafios a serem enfrentados pela Instituição.

Diante do exposto, consideramos que justifica-se este estudo, pois seus resultados poderão contribuir para os interesses de três instâncias administrativas:

- da ECEMAR, que teria um conhecimento mais sistematizado e atualizado a respeito da própria sistemática de avaliação e poderia identificar, com mais clareza, a filosofia subjacente à sua prática avaliativa, a fim de compreender as principais características de sua estrutura pedagógica e administrativa e avançar na construção de uma proposta de avaliação mais ampla e democrática;

- da comunidade interna da ECEMAR que, a partir do momento em que as relações de cooperação entre os diversos segmentos institucionais fossem fortalecidas e que tivesse espaço para participar do planejamento da Instituição, poderia se sentir mais estimulada a buscar atualização e melhoria do seu desempenho profissional e, ao mesmo tempo, mais comprometida com o alcance da missão institucional; e

- do Comando da Aeronáutica como um todo, pois outras organizações de ensino subordinadas poderiam aproveitar este estudo e delinear propostas de avaliação mais

participativas – por meio das quais os diversos segmentos que compõem essas organizações tivessem a oportunidade de participar.

1.3 OBJETIVOS

A partir do contexto explicitado, foram traçados para este estudo os objetivos listados a seguir.

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar a sistemática de avaliação adotada na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), a partir de uma perspectiva multicultural e de acordo com o referencial teórico básico deste estudo, elucidando até que ponto há uma participação efetiva da comunidade interna no processo avaliativo da Instituição.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Captar, a partir da percepção da comunidade interna da ECEMAR, o nível de participação efetiva de cada segmento institucional no processo avaliativo da Instituição;
- Analisar a percepção dos gestores da ECEMAR a respeito da importância e viabilidade de se implantar uma proposta de avaliação institucional - que represente

um espaço institucionalizado de diálogo, destinado a toda comunidade interna – com o objetivo de melhorar esta Instituição em seu conjunto;

- Elucidar, a partir do referencial teórico básico no qual se fundamenta este estudo, algumas tensões ligadas ao campo da avaliação - tais como objetivismo *versus* subjetivismo; universalismo *versus* relativismo cultural e avaliação do processo *versus* avaliação do produto - que com frequência se manifestam no contexto educacional e interferem, diretamente, na cultura avaliativa das instituições educacionais;
- Identificar o paradigma científico predominante, que se encontra subjacente aos procedimentos de avaliação preconizados nos documentos normativos de avaliação do Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), por meio do resgate histórico das concepções de avaliação privilegiadas nestas normas ;
- Discutir, do ponto de vista teórico, as possibilidades e os desafios a serem enfrentados para a articulação da identidade institucional da ECEMAR com a diversidade cultural de sua comunidade interna, a partir da perspectiva multicultural;
- Propor formas pelas quais essa articulação possa originar um projeto de avaliação institucional, que incorpore a problemática cultural e a questão da identidade institucional.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo avaliação envolve conceitos e interpretações com significados bastante distintos entre si. O modo como cada estudioso, que se dedica a este tema, aborda a questão depende, em grande parte, de suas concepções a respeito da Educação, que por sua vez, são influenciadas pelos valores, referências culturais, crenças, formação profissional, etc. Neste contexto, Santos Guerra (2007, p. 21) argumenta que “a avaliação é um fenômeno que permite tornar claras todas as nossas concepções sobre a sociedade, as instituições de ensino, a aprendizagem e a comunicação interpessoal.”

Vale destacar que o campo da avaliação é bastante complexo e exige, para seu entendimento, análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais. De acordo com o Dias Sobrinho (2002a), a exemplo do que ocorre com outros fenômenos das ciências sociais, o campo da avaliação é polissêmico e plurirreferencial. Para o autor (ibidem, p. 15), a avaliação representa uma manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões que se inter-relacionam:

A avaliação é plurirreferencial. Então, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder, ela própria, se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo monorreferencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos.(idem, ibidem, p. 15).

Isso significa que, para compreender a avaliação no seu sentido mais amplo, é necessário considerar seus múltiplos enfoques e ângulos de estudo. É importante destacar que, em consequência das mudanças culturais, políticas, econômicas e sociais vivenciadas pela sociedade,

as concepções de avaliação se tornaram mais multidisciplinares e incorporaram, além da Pedagogia e Psicologia, contribuições da Sociologia, Economia e Antropologia (DIAS SOBRINHO, 2003).

Presente em diferentes contextos e fases do desenvolvimento curricular, a avaliação é considerada hoje um processo global, que abrange sistemas educacionais, políticas públicas, desempenho institucional de universidades, escolas e demais instituições, cursos, currículos, métodos e os mais diversos aspectos ligados às condições de ensino.

Nesse ponto, consideramos necessário fazer uma distinção entre a avaliação da aprendizagem, cujo o foco é o rendimento do aluno, e a avaliação da escola e do sistema educacional, cujo o foco é voltado para o desempenho institucional, embora o aluno seja um dos principais atores a fornecer as informações necessárias ao aprimoramento do processo. Para fins de investigação, é o domínio da avaliação da escola, ou seja, tudo o quê vai além da avaliação dos alunos - mais particularmente, os processos de avaliação interna de uma instituição educacional - que vai nos interessar neste trabalho.

Nos deteremos nos processos de avaliação interna por acreditarmos que têm a vantagem de envolverem toda a comunidade educativa e por permitirem também, um maior compromisso com a posterior intervenção que deve resultar da avaliação. Defendemos que a avaliação da escola será sempre autoavaliação.

Considerando que a escola é uma instituição, isto é, que ela possui fins e funções que foram instituídos pela sociedade, ela necessita de coesão interna. Por isto, a questão central a ser compreendida são as respostas que a escola está dando no cumprimento de sua responsabilidade social, quais os sentidos de suas ações ? Por meio de um processo maduro de avaliação interna, a escola poderá saber onde se encontra, quais seus pontos fortes e fragilidades e, com isto, escolher

os meios que julgar mais apropriados para manter ou melhorar o nível de sua proficiência (SOARES, 2003; DIAS SOBRINHO, 2002a, 2003b).

Tendo presente um cenário de mudanças, entendemos ser pertinente realizar o resgate histórico das diversas concepções de avaliação desenvolvidas, sobretudo, a partir da década de 1950. Buscamos compreender a origem das práticas de avaliação atuais e propor caminhos para práticas alternativas, que levem em conta tanto a singularidade e a missão da instituição educacional quanto a diversidade cultural que caracteriza os atores que atuam nessa instituição. Para alcançarmos tal desafio, o referencial teórico que tomamos para fundamentar este estudo diz respeito a dois eixos centrais que consideramos estreitamente relacionados: avaliação institucional e multiculturalismo.

No eixo avaliação institucional, nosso ponto de partida foram revisões sobre o tema desenvolvidas por autores – tais como Dias SOBRINHO (2000, 2002a, 2003a, 2003b); Heraldo Marelím VIANNA (2000, 2002, 2005); Isaura BELLONI (1996, 1998 e 2003); Maria Laura FRANCO (1990, 2000); Léa DEPRESBITERIS (1989b, 1995, 2001); Ana Maria SAUL (1999^a, 199b); Dilvo RISTOFF (1996, 2000, 2003); Guiomar Namó de MELLO (1983); Clarilza Prado de SOUSA (1998); Sandra Zákia SOUZA (1995); Blaine WORTHEN, James SANDERS e Jody FITZPATRICK (2004) e Pedro RODRIGUES (1994), apenas para citar alguns que causaram maior impacto na área - que estudaram a evolução histórico-ideológica das concepções de avaliação e apresentaram propostas de práticas avaliativas como via de intervenção social, apoiadas em estudos da área de ciências humanas com enfoques qualitativos.

Outra questão central tratada nesta pesquisa, são as tensões encontradas nos processos de avaliação. Considerada uma prática cultural, o processo de avaliação não ocorre de forma neutra ou consensual. Ao contrário, trata-se de um campo minado de conflitos. Relacionando multiculturalismo com avaliação, Canen (2005a) aponta três tensões, freqüentemente encontradas

na avaliação, que não deveriam ser vistas como contrapostas, mas sim, complementares, já que as práticas avaliativas são processos complexos, históricos e socialmente situados. Portanto, não admitem conceituações definitivas ou fixas. A autora defende a construção de uma nova perspectiva para a avaliação, capaz de superar as tensões que envolvem objetivismo *versus* subjetivismo; universalismo *versus* relativismo e avaliação de produto *versus* avaliação de processo.

No tocante à produção de estudiosos norte-americanos que elaboraram modelos de avaliação - tendo em vista que as reformas e concepções de avaliação adotadas no Brasil recebem influência direta de experiências realizadas em outros países, notadamente, dos EUA - buscamos fundamentos em estudiosos que defendem uma concepção mais subjetivista e holística de avaliação educacional, entre os quais destacamos Lee CRONBACH (1963); Daniel STUFFLEBEAM (1971); Michael SCRIVEN (1967) e David HAMILTON e Malcolm PARLETT (1977); Ergon GUBA e Yvonna LINCOLN (1989) e Robert STAKE (1967).

Com relação ao eixo de multiculturalismo, este estudo se fundamenta em autores que têm contribuído para a compreensão da multiplicidade de culturas que podem coexistir ao longo do tempo, dentro de determinadas organizações, tais como Alberto e Ana Canen (2005), dois estudiosos que aprofundaram suas pesquisas na problemática multicultural.

Fundamentado no referencial teórico, consideramos multiculturalismo como um campo teórico de conhecimentos que busca entender a realidade cultural contemporânea (KINCHELOE e STEINBERG, 1997; apud CANEN e MOREIRA, 2001) e que tem condições de contribuir para a compreensão das tensões existentes entre a identidade institucional da escola e a pluralidade das identidades de seus atores. Pensar uma proposta de avaliação institucional a partir de uma perspectiva multicultural, conforme defendemos este estudo, significa reconhecer a diversidade cultural que envolve a sociedade e a escola, bem como a necessidade de contemplar essa

diversidade em políticas curriculares, projetos pedagógicos e sistemáticas de avaliação, que favoreçam a construção coletiva de uma identidade institucional (CANEN, 2004; CANEN e CANEN, 2005).

Além de Canen e Canen (2005), outros autores como Reinaldo Matias FLEURI (2002); ANTONIO FLÁVIO Moreira (2001); Vera Maria CANDAU (2002a, 2002b); Tomaz Tadeu da SILVA (2000); Edgar SCHEIN (2001); Patrícia Amélia TOMEI (2008) e Stuart HALL (2006), dentre outros, abordam questões referentes à identidade, cultura organizacional e multiculturalismo, com destaque para as relações de interdependência entre cultura, identidade e Educação. A contribuição desses autores pode ser sintetizada na compreensão quanto à necessidade da instituição educacional – e modo mais específico, a avaliação – valorizarem os aspectos culturais, políticos, sócioeconômicos e os cotidianos nos quais os atores sociais, que fazem parte da comunidade interna da instituição educacional, se encontram inseridos.

1.5 METODOLOGIA

O presente estudo, do tipo exploratório, teve como campo de investigação, a sistemática de avaliação adotada na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), analisada a partir de uma perspectiva multicultural. Consideramos este estudo do tipo exploratório, já que visou captar as percepções e as principais expectativas da comunidade interna da ECEMAR, no tocante ao processo avaliativo da Instituição.

Pretendeu-se também, identificar o paradigma predominante, subjacente à prática avaliativa realizada na ECEMAR. Além disto, buscamos apontar modelos teóricos que possam subsidiar a construção de um processo de avaliação mais participativo, capaz de ampliar as relações de

cooperação e os espaços de diálogo entre todos os segmentos da comunidade interna da Escola, considerando tanto a questão da identidade institucional quanto a diversidade cultural do efetivo.

Como estratégia de investigação, optamos pelo estudo de caso etnográfico. De modo geral, a principal característica deste tipo de investigação consiste no estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem determinada – o caso – que pode ser um grupo de alunos, uma escola, a prática de um professor, um projeto pedagógico ou, como no contexto deste trabalho, uma organização de ensino militar da Aeronáutica. O mais importante é que o caso – qualquer que seja – possua uma limitação física ou social que lhe confira entidade (GIL, 1991; GOLDENBERG, 2001; STAKE, 1998).

No método de estudo de caso, investiga-se o caso em detalhes e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos. Além disso, deve-se considerar as complexidades presentes e fazer uso de diversas técnicas para coleta de dados. Para Stake (1998, p. 11), o estudo de caso é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”. Esta definição aponta para o fato da especificidade do estudo de caso resultar no objeto de estudo propriamente dito, e não no seu modo operatório. Por isto, o estudo de caso não é definido por ser uma metodologia específica, mas pelo objeto de estudo. Como esclarece Stake (2000, p. 435), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha do que vai ser estudado.”

Além disso, alguns autores como Lawrence Stenhouse (apud BASSEY, 2003) e no Brasil, Marli ANDRÉ (2005, 2008) defendem que os estudos de caso podem ser agrupados em quatro grandes categorias: etnográfico, avaliativo, educacional e pesquisa-ação. Sobre o estudo de caso etnográfico, Stenhouse (apud BASSEY, 2003, p. 27-28) o definiu como:

Um único caso estudado em profundidade pela observação participante, apoiada pela entrevista, da mesma maneira que na antropologia social e/ou cultural. Do estudo de caso etnográfico pode-se dizer que chama a atenção para a compreensão dos atores do caso e oferece explicações sobre padrões causais ou estruturais que não são claros aos participantes.

De acordo com André (2008), o estudo de caso do tipo etnográfico é uma expressão recente na literatura educacional e surgiu com a clara intenção de adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional, o que significa que nem todos os tipos de estudo de caso podem ser incluídos na perspectiva etnográfica, tais como, por exemplo, os estudos de casos históricos e os relatos autobiográficos. A autora esclarece ainda que, etimologicamente, o termo etnografia significa descrição cultural.

Para os antropólogos, um dos sentidos adotados para o termo é o seguinte: “um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social.” (ANDRÉ, 2008, p. 27-28). Enquanto o foco de interesse dos etnógrafos está centrado na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da área de Educação volta-se para o processo educativo.

Segundo a autora (ibidem, p. 28-29), para que uma pesquisa em Educação possa ser reconhecida como etnográfica, primeiramente, precisa fazer usos de técnicas que são associadas à etnografia, tais como, por exemplo, a entrevista, a análise documental e a observação. Há necessidade também, de uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Tal característica faz com que o pesquisador seja considerado o principal instrumento na coleta e na análise dos dados que, desta forma, são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.

Assim sendo, se uma pesquisa qualitativa tem o mérito permitir um relacionamento mais próximo entre o pesquisador e seu objeto de estudo, por outro lado não há como desconsiderar a influência da subjetividade. Mesmo porque, o pesquisador é parte integrante do processo de

conhecimento e de descoberta. A própria escolha do objeto de estudo e da metodologia adotada já indicam que houve uma seleção a respeito do quê - e como - a pesquisa deveria se propor a observar (PEIRANO, 1995).

Considerando que um dos objetivos deste estudo é captar como a comunidade interna da ECEMAR percebe o nível de participação de todos os segmentos no processo avaliativo da Instituição, seria impossível alcançá-lo se não confiássemos nos relatos das pessoas entrevistadas, as quais, inevitavelmente, fazem parte de uma ou mais culturas e, em consequência, acabam por aplicar um filtro pessoal na forma como imaginam a realidade. Como podemos perceber, é impossível desenvolver uma pesquisa etnográfica sem a presença do fator subjetividade, que neste caso, ao invés de ser negada, deve ser considerada matéria-prima do estudo (PEIRANO, 1995).

Desse modo, a maneira como esta pesquisa foi conduzida é resultado do duplo papel vivenciado pela pesquisadora, isto é, na condição de investigadora e, ao mesmo tempo, integrante do Corpo Feminino de Oficiais da Aeronáutica, exercendo a função de pedagoga, o que a torna integrante da equipe pedagógica, que constitui um dos segmentos da ECEMAR. Isto porque, não haveria como ignorar uma vivência de mais de 9 anos de atuação na Instituição, o que fez com que tanto o objeto de estudo desta pesquisa quanto o papel de pesquisadora e sua experiência profissional estivessem em constante interação ao longo de toda a pesquisa

Por outro lado, houve uma preocupação grande, por parte da pesquisadora, no sentido de respeitar toda a complexidade e diversidade que caracterizam a ECEMAR como organização de ensino militar e não transformar o desenvolvimento da pesquisa em uma atividade de militância, tendo cuidado especial com o rigor científico adotado no estudo. Assim, os esclarecimentos referentes aos paradigmas teóricos nos quais a pesquisa se fundamenta; a apresentação fidedigna das redações dos documentos oficiais analisados e a transcrição das falas originais dos

entrevistados são procedimentos que ilustram todo o nível de comprometimento da pesquisadora com o rigor científico e a validade da pesquisa.

Entendemos que foi esta longa vivência da pesquisadora – como integrante da equipe pedagógica da ECEMAR – que proporcionou maior sentido às interpretações apresentadas neste estudo, as quais foram sendo construídas e confirmadas gradualmente, por meio de evidências percebidas no decorrer da pesquisa. Conforme salienta Macedo (2000, p. 247): “Mergulhar no contexto e vivenciá-lo densamente é tão importante quanto o processo de afastamento para que o conhecimento científico possa construir-se.” Além disto, acreditamos que foi, justamente, o fato da pesquisadora atuar na organização de ensino tomada como estudo de caso, o que facilitou seu acesso à comunidade interna da Instituição e aos documentos recolhidos em campo.

Nas sábias palavras de Lüdke e André (1986, p. 5):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esses conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado de comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive, e principalmente, com as suas definições políticas. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se obriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

No tocante ao processo de coleta de dados, foram adotadas as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e análise documental. Tanto a técnica de entrevista semiestruturada quanto a aplicação do questionário foram aplicadas, exclusivamente, em integrantes da comunidade interna da ECEMAR. Para fins de análise e visando facilitar a participação dos principais segmentos da Escola nesta pesquisa, optamos pela utilização das duas técnicas.

A realização da entrevista semiestruturada foi voltada para os gestores, docentes, oficiais, militares de nível técnico e funcionários civis e a aplicação de questionário, destinada aos alunos que, a exemplo dos integrantes dos demais segmentos, se apresentaram como voluntários para participar da pesquisa.

É necessário reconhecer que se a realização de entrevista semiestruturada representa uma técnica de coleta de dados a qual permite que temas complexos sejam explorados com mais profundidade, possibilitando condições para uma análise mais rica e completa, também apresenta algumas limitações. A principal delas, talvez, seja a possibilidade dos entrevistados nem sempre fornecerem respostas totalmente verdadeiras, que representem, de fato, suas opiniões reais. De acordo com Lakatos (1991), na realização de entrevistas deve ser sempre considerada a possibilidade do entrevistado, de algum modo, ser influenciado pela presença do entrevistador.

De fato, a presença do pesquisador pode, de alguma maneira, modificar o contexto da observação ou os resultados das entrevistas. No entanto, neste estudo de caso, especificamente, acreditamos que os integrantes da comunidade interna da ECEMAR já estavam bastante familiarizados com a presença da pesquisadora, o que pode ter contribuído para evitar comportamentos ensaiados e possibilitado que as pessoas se sentissem mais à vontade para expressarem suas opiniões.

Na etapa de análise documental, foram analisadas os documentos normativos de avaliação elaborados pelo Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), bem como a Lei nº 7.549, de 11 de dez. 1986, que dispõe sobre o Ensino da Aeronáutica. Para o estudo dessas normas, foi aplicada a análise do discurso, com o objetivo de identificar o paradigma subjacente aos textos desses documentos oficiais.

Além dos documentos normativos do DEPENS, também foram analisados os relatórios elaborados pela Seção de Avaliação do Ensino da ECEMAR, a fim de ser identificada a concepção de avaliação predominante nesse material.

Ressalta-se que os procedimentos referentes à aplicação de ambas as técnicas serão mais detalhados no capítulo 3 desta dissertação.

Na etapa de análise, buscamos decompor o conjunto de dados levantados e estabelecer as possíveis relações entre os depoimentos colhidos nas entrevistas, as informações levantadas nos questionários e as análises dos discursos dos documentos normativos do DEPENS.

Na etapa de interpretação, que é considerada uma seqüência da análise, a meta foi buscar sentido no conjunto de dados levantados, a fim de alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que foi descrito. Ou seja, nosso interesse maior nesta análise foi buscar encontrar uma linha definidora do pensamento de cada sujeito investigado, em relação aos pontos que se referiu na entrevista. A análise realizada buscou não só clarificar o sentido das informações levantadas, mas também relacioná-las ao referencial teórico adotado no estudo. Para além do interesse nos depoimentos individuais, a pesquisadora procurou identificar aspectos comuns que esclarecessem linhas convergentes de pensamento ou aspectos contraditórios que mostrassem divergências entre os diversos depoimentos.

O emprego de três técnicas de coleta de dados nos permitiu ter acesso a uma ampla riqueza de informações. Tal aspecto, facilitou nossa mediação entre tais informações e as teorias tomadas como referencial desta abordagem. Deste modo, buscamos enfrentar o desafio de não nos limitarmos a explorar os dados, mas sim, de buscar apontar ou apresentar um caminho que possa contribuir para ampliar o nível de participação da comunidade interna da ECEMAR no processo avaliativo da Escola.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a sistemática de avaliação adotada na Escola de ECEMAR, a partir de uma perspectiva multicultural, de acordo com o referencial teórico adotado, elucidando até que ponto há uma participação efetiva da comunidade interna no processo avaliativo da Instituição.

O capítulo 1 discute a importância da avaliação institucional e apresenta a construção do problema de pesquisa; a justificativa do estudo; os objetivos gerais e específicos propostos; o referencial teórico e a metodologia adotada para coleta, análise e interpretação dos dados.

Em seguida, o capítulo 2 aborda a questão da complexidade da avaliação, comenta a polissemia que envolve o termo avaliação e destaca a importante função política desempenhada por esta prática.

Além disso, é discutida a questão dos paradigmas científicos, mostrando seu estreito relacionamento com os diferentes modelos de avaliação que surgiram ao longo do século XX. Apresentamos os três principais paradigmas científicos que mais influenciaram as concepções de avaliação das últimas décadas e argumentamos porque a opção deste estudo foi pela posição dialética e crítica de avaliação.

Na sequência, são abordadas as tensões decorrentes da avaliação, que frequentemente são perspectivadas de modo antagônico e excludente no contexto educacional. Logo após, discutiremos a respeito do multiculturalismo e das dimensões centrais pelas quais o significado da identidade pode ser visualizada.

Neste capítulo, também serão abordados os conceitos de identidade e cultura organizacional, com ênfase no estreito inter-relacionamento que existe entre estes dois fenômenos sociais. Nesta parte do trabalho é discutida, ainda, a contribuição do conceito de

habitus, proposto por Pierre Bourdieu, para compreensão da interação entre instituição e indivíduo.

No capítulo 3, são apresentadas as considerações sobre o estudo de caso que foi realizado ao longo desta pesquisa, destacando o histórico e a contextualização da ECEMAR; os documentos normativos de avaliação do DEPENS; a cultura avaliativa predominante nesta Instituição; os aspectos que apontam para a necessidade de um processo de avaliação mais participativo e ainda, o resultado da coleta de dados realizada com representantes dos principais segmentos que integram a comunidade interna da ECEMAR.

Por fim, no capítulo 4 é apresentada uma breve conclusão com comentários a respeito dos resultados alcançados pelo estudo.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM PANORAMA GLOBAL

Neste capítulo efetua-se a primeira parte do quadro teórico, que refere-se à vertente da avaliação institucional. Começamos discutindo a polissemia do termo avaliação, chamando a atenção para o fato de que seus diferentes significados estão ligados a distintas concepções de mundo. Destacamos a função política implícita nos processos de avaliação e em seguida, abordamos as condições histórico-sociais específicas em que as práticas avaliativas emergiram, bem como os princípios que norteiam os três paradigmas essenciais do conceito de avaliação.

2.1 O COMPLEXO CAMPO DA AVALIAÇÃO

De natureza polissêmica, o termo avaliação possui um extenso campo semântico, é utilizado de diferentes modos, em diferentes contextos e com diferentes objetivos. Na definição preconizada pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation³ [Comitê Conjunto de Padrões de Avaliação Educacional], coordenado por Daniel Stufflebeam, avaliação é considerada “o julgamento sistemático da valia ou mérito de um objeto como, por exemplo, um programa, um projeto ou material de ensino.” (1988 apud DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 24).

³ Coalização de entidades de classe norte-americanas, interessadas nos campos da Educação e da Psicologia, que estabelece uma série de diretrizes e padrões com objetivo de orientar instituições federais e privadas na avaliação de programas educacionais (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004).

A definição preconizada por esse Comitê enfatiza o fato da avaliação estar presente em diversos domínios da atividade humana, quer de maneira formal ou informal, o que contribui para ampliar a compreensão a respeito dos significados, funções e natureza da avaliação (VALADARES e GRAÇA, 1998; RODRIGUES, 1999; ALVES, 2004).

Os estudiosos portugueses Jorge VALADARES e Margarida GRAÇA (1998, p. 34) reafirmam a identificação da avaliação como uma forma básica de comportamento humano:

A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas. Ela é tão frequente, que é utilizada, de forma sistemática, nos mais diversos campos. Por outro lado, muitos têm sido os significados atribuídos ao termo avaliação. A polissemia deste conceito deve-se, em grande parte, ao seu caráter multidimensional.

Para além de uma questão relacionada unicamente a diferentes pressupostos metodológicos, a existência de várias definições referentes à avaliação tem a ver com distintas visões de mundo. Os diversos significados atribuídos até hoje à avaliação representam diferentes concepções de Educação, de ciência e de sociedade que, em dado momento histórico, foram consideradas ideais (VIANNA, 2000; DIAS SOBRINHO, 2003b; BELLONI e BELLONI, 2003).

Procurar um significado, único e claro, sobre um processo tão problemático e complexo como a avaliação, é certamente uma tarefa árdua, como bem lembra Pacheco (1995, p. 63): “avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ter processos técnicos que se justifiquem teoricamente e, ao mesmo tempo, prende-se a raízes políticas que a determinam”.

O termo avaliação envolve tantos conceitos e interpretações com significados tão diferentes que a língua inglesa aceita dois tipos de vocábulos, de acordo com o sentido no qual a palavra é empregada. Assim, o termo *assessment* é utilizado para designar a avaliação do rendimento de indivíduos ou de grupos de indivíduos, enquanto o termo *evaluation* refere-se à avaliação de

programas, currículos e escolas. Ou seja, vocábulos diferentes para sentidos diferentes (VIANNA, 2005; RASCO, 2000).

A questão da polissemia e diversidade de definições para a avaliação também é levantada por Egon GUBA e Yvonna LINCOLN (1989, p. 21) num livro que ficou célebre – *Fourth Generation Evaluation* [A quarta geração da avaliação] – no qual os autores afirmam que: “[...] não há uma maneira ‘certa’ de definir avaliação, de forma que se possa, de uma vez por todas, pôr fim à discussão sobre como realizá-la e quais os seus objetivos.”

A complexidade da avaliação – a exemplo do que ocorre com a própria educação – está relacionada ao fato de ser um fenômeno social e histórico. Por sua vez, enquanto fenômeno social, a avaliação é marcada por dissensos, contradições e por carregar consigo a questão dos valores, dos códigos de ética e da cultura (DIAS SOBRINHO, 2004; PACHECO, 2001). Deve ser considerado ainda, que a avaliação sofre mudanças e cumpre papéis dinâmicos, que são modificados de acordo com as demandas sociais e circunstâncias históricas, conforme mencionado por Dias Sobrinho (2004, p. 711):

“à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais mudanças nos campos da economia, da política e da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação também adquire novas formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas.”

No que se refere à função política, Dias Sobrinho (2004) esclarece que, ao focar a atenção nos sistemas de ensino; nas políticas educativas; nos projetos sociais; currículos; instituições educacionais; na formação e no desempenho de docentes e em outras questões que também envolvem recursos públicos e o trabalho de diversos profissionais a avaliação se torna, declaradamente, um fenômeno político e de interesse de toda a sociedade, principalmente, das

pessoas mais diretamente atingidas por seus resultados e efeitos. Com isto, a avaliação não só alarga seu alcance como aumenta o âmbito dos interessados por seus resultados. Nesta perspectiva, um dos primeiros autores a explicitar a questão do sentido político e ético da avaliação foi Ernest House (1994, apud DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706-707), ao argumentar que:

Há muitas pessoas interessadas, porque as decisões sobre um programa, baseadas na avaliação, afetarão a todos. A avaliação faz parte, de maneira fundamental e indissociável, de uma situação ‘pública’: uma decisão coletiva. [...] Quanto à questão ética, com relação ao avaliador, sua avaliação não deve ser veraz e crível, também deve ser justa.”

Pode-se dizer também, que a avaliação desempenha função política porque se constitui um processo com potencial para produzir mudanças nas formas de gestão; na definição dos sistemas de aprovação; nas estruturas de poder; nas noções de responsabilidade social, ou seja, em transformações que são almejadas tanto pela comunidade na qual se encontra inserida quanto, de modo mais amplo, pela sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003b, 2004).

Uma outra colaboração para o entendimento da avaliação, enquanto questão política, pode ser buscada nos estudos de Weiss (1975 apud PACHECO, 2001, p. 128) que aponta três situações, inerentes ao contexto político, nas quais a avaliação atua: “as políticas e os programas tratados pela avaliação são oriundos de decisões políticas; a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar tomadas de decisão; e a avaliação pressupõe posicionamento político.” Para Rodrigues (1994), o lado eminentemente político da avaliação se torna mais nítido quando consideramos, como concepção de mundo, aquele que é constituído por indivíduos e grupos em permanente estado de interação e de confronto.

Desse modo, coerente com os princípios teóricos que fundamentaram este estudo, compreendemos que nenhuma concepção de avaliação pode ser considerada neutra, isenta de

uma concepção de mundo, valores, interesses e expectativas a respeito da vida. Assim, qualquer tipo de discussão sobre avaliação sempre envolve o domínio dos valores, conforme enfatizado por Dias Sobrinho (2002a, p. 16): “Fazendo parte do mundo social, em suas diversas formas de manifestações teóricas e práticas, a avaliação faz sempre intervir a noção de valor.” Mais ainda, como uma prática social, a avaliação pressupõe a análise de suas funções e sua aplicação nas lutas pelo poder e nos processos institucionalizados de gestão e de conflitos (PACHECO, 1995).

Vianna (2005, p. 27) ressalta que, do mesmo modo que a Educação, em virtude do momento histórico, social e político no qual se encontra inserida, considera objetivos e define metas a serem concretizadas - não havendo um modelo único e geral de Educação que sirva a todos os povos e culturas - também não existe uma concepção unívoca de avaliação que possa ser considerada ideal a todos momentos históricos, tipos de sociedade ou de instituições.

Nesse sentido, a escolha de um modelo de avaliação depende, fundamentalmente, de uma concepção de Educação, e esta se encontra atrelada, necessariamente, a uma concepção de sociedade (DIAS SOBRINHO, 2002). Tal posicionamento nos permite perceber a estreita relação existente entre a Educação e seu papel social em dado momento histórico e o enfoque dos diferentes modelos de avaliação. Por sua vez, Scriven (1981 apud SIMÕES, 1999, p. 31) afirma que um modelo de avaliação “é uma concepção, uma perspectiva ou um método de se fazer avaliação.”

Nesses termos, um estudo a respeito de alguns dos principais modelos de avaliação que surgiram ao longo do século XX, pode ajudar o avaliador a orientar melhor sua prática de avaliação, escolher instrumentos mais adequados a cada circunstância e ter uma maior clareza em relação aos diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao termo.

Defendemos que, para compreender a avaliação de maneira mais completa, é necessário resgatar historicamente os papéis que esta prática cumpriu nos diversos contextos sociais; os

pressupostos metodológicos que foram privilegiados a cada momento e os paradigmas epistemológicos tomados como referência. Há múltiplas histórias e definições para a avaliação, que foram mudando juntamente com as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passaram a sociedade ao longo dos anos e que – a despeito de terem surgido num passado que já se mostra distante – continuam influenciando as práticas avaliativas dos dias de hoje (DIAS SOBRINHO, 2002a; RISTOFF, 2003).

2.2 A QUESTÃO PARADIGMÁTICA DA AVALIAÇÃO

Conforme procuramos enfatizar, ao longo da sua cronologia histórica, a avaliação passou por diversos momentos, cada um deles caracterizado por diferentes objetos e por uma diversidade de papéis. No período compreendido entre as décadas de 1960 e 1990 surgiram muitas propostas prescritivas – hoje chamadas de modelos de avaliação – que tinham como pressupostos intrínsecos estabelecer “o que a avaliação é e como deve ser feita.” (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 103).

Como vimos anteriormente, na definição de Scriven a expressão “modelo de avaliação” tanto pode significar uma determinada concepção de avaliação quanto a uma perspectiva epistemológica ou, ainda, um método empregado em avaliação. Para Vianna (2000), a expressão “modelo de avaliação” pode ser empregada em duas vertentes. Com o sentido prescritivo, de uso bem mais frequente, que representa um conjunto de regras, prescrições, proibições e quadros referenciais, os quais especificam o que é considerado bom e próprio para a avaliação e como deve ser realizada. Já no sentido descritivo, refere-se a um conjunto de generalizações que descrevem, preveem e explicam as atividades de avaliação. O autor esclarece que quase todos os

teóricos da avaliação defenderam, de certo modo, modelos de avaliação que podem ser considerados prescritivos, tendo em vista a ênfase dada ora à metodologia, ora à questão dos valores ou ao uso dos dados coletados.

Interessante notar que a discussão gerada a respeito dos diferentes modelos de avaliação tem suas raízes num debate mais amplo, situado em torno dos paradigmas científicos no âmbito das ciências sociais. Assim, cada modelo de avaliação enfatiza determinados aspectos, de acordo com as preferências, prioridades, referências epistemológicas, ontológicas e metodológicas seguidas por seus autores. Nesta concepção, um modelo de avaliação – na condição de projeto social, político e cultural – só pode ser melhor compreendido por meio da análise de sua ideologia, valores, ideias, atitudes e crenças do grupo de pessoas responsáveis por sua elaboração (VIANNA, 2000; DIAS SOBRINHO, 2004). Daí a importância do entendimento da estreita relação que há entre a avaliação e os diferentes paradigmas científicos. A opção por um determinado modelo de avaliação – seja por parte do Estado, dos gestores de uma instituição educacional, de uma equipe pedagógica ou do corpo docente de uma escola – representa uma decisão ideológica e não unicamente pedagógica. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Diante disso, torna-se necessário clarificar o significado do termo paradigma. De maneira bastante geral, paradigma pode ser considerado - conforme defendido por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) - um modelo, uma filosofia ou uma escola de pensamento. Nas palavras de Patton (1978, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 85): “paradigma é uma visão de mundo, uma perspectiva geral, um modo de esmiuçar a complexidade do mundo real.” Já para Guba e Lincoln (1989, p. 80), “paradigma é tomado como um conjunto básico de crenças, o qual serve para orientar nossas ações. [...] É entendido também como uma investigação disciplinada.”

Destaca-se que uma das principais contribuições no estudo de paradigmas, foi de Thomas Kuhn, em 1962, com a publicação do livro *The structure of scientific revolutions* [A estrutura da

revolução científica], hoje considerado um clássico, no qual é apresentado o conceito de paradigma, e que tem sido considerado como o ponto de partida para muitos estudos sobre avaliação educacional. De acordo com Kuhn (1996, p. 15), paradigmas são constituídos por realizações universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionaram modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica. Assim, paradigma - ou perspectiva - pode ser entendido como a estrutura intelectual fundamental, uma visão de mundo, uma filosofia por meio da qual se compreende a realidade que se quer estudar. Ou ainda, uma grade seletiva que forma o pensamento de determinada comunidade científica, num determinado momento histórico (ROCHA, 1999).

Cada paradigma tem suas próprias peculiaridades, fundamenta-se em pressupostos específicos e focaliza aspectos de uma realidade complexa, que envolve as próprias divergências existentes entre os estudiosos de ciências sociais. Convém destacar que os paradigmas que abordamos neste estudo não pertencem, exclusivamente, ao campo da avaliação, mas sim, ao da ciência, política, ideologia e da vida em geral (DIAS SOBRINHO, 2003).

No tocante à questão da avaliação, considera-se que os diferentes paradigmas e seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos influenciam diretamente na compreensão das definições e no desenvolvimento de diversos modelos de avaliação. Neste sentido, consideramos importante esclarecer o significado de alguns termos utilizados na área de paradigmas científicos, que determinam a maneira como o avaliador desenvolve suas investigações.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), epistemologia é a teoria do conhecimento e representa a relação que o avaliador mantém com o objeto ou sujeito de investigação. Na prática, a crença epistemológica de um indivíduo determina como ele considera que o conhecimento ou a verdade podem ser compreendidos. Já a ontologia, é considerada a

teoria da realidade ou da existência. Refere-se à natureza do objeto a ser conhecido. Em outras palavras, a crença ontológica de um indivíduo determina o que ele pensa da realidade, o que julga que existe de fato e o que existe só no pensamento. Quanto à crença metodológica, refere-se ao processo de construção do conhecimento pelo investigador. Ou seja, define como o conhecimento é construído pelo avaliador (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004; ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

Nesse ponto, torna-se necessário ressaltar que os pressupostos – epistemológico, ontológico e metodológico – não devem ser vistos separadamente, já que toda realidade é formada de múltiplos aspectos que devem ser analisados globalmente, dentro do contexto no qual se encontram inseridos. A elaboração, escolha e fundamentação dos modelos de avaliação dependem do posicionamento que se adota em relação ao conjunto de eixos ontológico, epistemológico, e metodológico. São estes eixos que definem, orientam e conduzem o processo de avaliação. A avaliação, enquanto prática educativa, torna-se assim, reflexo do paradigma que rege o campo educacional (RODRIGUES, 1994).

Para o avaliador, é necessário compreender quais paradigmas tangenciam os diferentes modelos de avaliação. Adquirir este entendimento pode proporcionar ao avaliador condições para desenvolver práticas avaliativas mais coerentes a cada situação específica e contexto particular. Segundo informam Guba & Lincoln (1989), avaliação e paradigma científico possuem uma relação estreita, que pode ser percebida claramente nas mudanças ocorridas nas concepções e práticas de avaliação ao longo dos tempos.

Leal (1992, p. 23), por sua vez, em estudo no qual discute a respeito das mudanças nos modelos de avaliação, em função do contexto histórico e do paradigma científico que os influenciam, argumenta o seguinte:

O que pensamos no presente, os nossos pressupostos e as nossas intenções, são dependentes de toda uma vivência passada, de toda a cultura que nos marcou. É à luz desse passado que as nossas posições tomam significado e se tornam claras e perceptíveis para que nos lê.

Por outro lado, não há uma relação mecânica entre paradigma e modelos de avaliação, tendo em vista não se tratar de uma questão unicamente epistemológica e nem de mera opção quanto a técnicas e instrumentos mais adequados. A opção, por exemplo, por uma determinada metodologia – quantitativa ou qualitativa – não deve significar a exclusão completa da outra. Para além de uma simples preferência por um ou outro paradigma científico, tal opção revela concepções de mundo, o que implica valores e expectativas a respeito da vida (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Sobre o assunto, o autor português Pedro RODRIGUES (1994) elaborou um excelente artigo – intitulado “As três lógicas de avaliação de dispositivos educativos” – no qual discute a respeito da relação de interdependência existente entre os eixos que caracterizam os paradigmas científicos e os modelos de avaliação. Nas palavras do autor (RODRIGUES, 1994, p. 94):

A uma ontologia corresponde naturalmente uma axiologia, uma ética, uma política, uma epistemologia e uma pedagogia. Será, pois, ela, a raiz da articulação entre as dimensões metodológica, ética, política e pedagógica da avaliação, articulação por referência a qual se fundamentam ou justificam os dispositivos, processos e modelos de avaliação e com base na qual se aceitam diferentes definições dos próprios conceitos e práticas de avaliação.

Aqui no Brasil, Maria Laura P. Barbosa FRANCO (1990), inspirada em estudo desenvolvido por Guiomar Namó de MELLO (1983), também elaborou um artigo marcante – intitulado *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional* – que se tornou uma referência nos estudos referentes à classificação das correntes de avaliação.

Franco (1990, p. 63) afirma que, independente do modelo de avaliação a ser adotado, este concentra uma série de decisões que são expressas na prática avaliativa. O importante é ter a

clareza de que todo esse conjunto de decisões não ocorre de maneira neutra. Pelo contrário, cada modelo de avaliação tem subjacente uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. Para a autora, é essa visão do mundo – ou, em outras palavras, o paradigma – que irá condicionar a tomada de decisões no plano das políticas educacionais, assim como norteará a prática avaliativa no âmbito da escola ou da sala de aula.

Por todo o exposto, consideramos fundamental o aprofundamento das análises dos paradigmas subjacentes a cada modelo de avaliação, de modo que o avaliador possa identificar sob qual matriz epistemológica e ontológica foi inspirado esse ou aquele modelo e ter condições de realizar uma opção mais consciente, no que diz respeito à metodologia de avaliação a ser adotada (FRANCO, 1990, p. 64).

Do mesmo modo que Rodrigues (1994) e Franco (1990), muitos outros autores – tais como, Patton (1988); Guba e Lincoln (1989); Pacheco (2001), Esteban (2003); Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004); Mello (1983); Vianna (2000); Dias Sobrinho (2003, 2004) e Alves (2004), dentre outros – advogam em favor da importância dos avaliadores conhecerem paradigmas científicos distintos, a fim de, conscientemente, saberem o que estão fazendo; sob quais bases teóricas estão fundamentadas suas ações e para qual direção estão sendo encaminhados os resultados dessas ações.

Nesse sentido, Patton (1988, p. 119) defende que tal conhecimento “...pode ajudar os avaliadores, na medida em que, estando conscientes dos seus preconceitos metodológicos, serão capazes de tomar decisões mais flexíveis, sensatas e adaptadas ao contexto que pretendem avaliar.”

2.2.1 A posição objetivista ou técnica de avaliação

O estudo de Rodrigues (1994) constitui uma valiosa fonte de conhecimento sobre as três posições epistemológicas – a saber, objetivista, subjetivista e crítica - em função das quais os diferentes modelos de avaliação surgidos no decorrer do século passado estão relacionados.

A primeira concepção de avaliação, é denominada por Rodrigues (1994) como “posição objetivista ou técnica.” Tal concepção também é conhecida como paradigma positivista, racionalista, empirista, agrobotânico ou quantitativo. Do ponto de vista ontológico, isto é, relativo à natureza da realidade, esta perspectiva é alicerçada na presunção de que o mundo social – à semelhança do que ocorre com o mundo físico – “é estável, reversível e constituído por situações que se repetem e que não dependem da vontade dos sujeitos nem das suas opiniões e concepções, passíveis de uma abordagem extrospectiva e de um conhecimento objetivo.” (RODRIGUES, 1994, p. 96).

Para o autor, sob esse prisma, comportamentos e ações sociais podem ser explicados em termos de uma linearidade entre causas e efeitos, demonstráveis por meio de experimentos, isto é, do controle e da manipulação de variáveis (RODRIGUES, 1994, p. 96). Trata-se, assim, de uma perspectiva inspirada na tendência empirista, que entende o conhecimento como algo que se encontra fora do sujeito, tal como uma descoberta, não uma construção (ARANHA & MARTINS, 2003).

No tocante à dimensão epistemológica – que se refere à relação do avaliador com o objeto de estudo a ser avaliado – o objetivismo considera que o ato de conhecer significa manipular informações e o próprio processo ensino-aprendizagem, a fim de medir o objeto de estudo, classificá-lo e inseri-lo numa hierarquia. Essas etapas seriam necessárias à fragmentação e à apreensão do objeto do conhecimento. O sujeito que conhece, neste caso, o avaliador, se distancia

do objeto do conhecimento, produzindo uma distância epistemológica que direciona as ações desenvolvidas no processo de avaliação. Nesta interpretação, o avaliador precisa se esforçar para estudar a realidade da qual participa, como se não fizesse parte dela (FRANCO, 1990; ESTEBAN, 2003). Este princípio representa uma das consequências mais importantes do paradigma objetivista: o tratamento dado ao fato social, que para ser considerado científico deve ser isolado do sujeito que o estuda (FRANCO, 1990).

Para Rodrigues (1994, p. 97), a avaliação se assemelha, segundo a posição objetivista, “a um processo de controle externo, que não necessita ser explicitada, questionada, ou ter seu referencial justificado, já que este é estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas.” O que significa, conforme destacado por Mello (1983, p. 70), que tanto a subjetividade do sujeito investigador como a dos sujeitos investigados são isoladas do processo de conhecimento e passam a ser vistas como “coisas”. Em consequência, as representações dos sujeitos envolvidos, nos fatos estudados, seriam apenas reflexos das situações ou ações objetivamente observáveis.

Do ponto de vista da perspectiva objetivista, os processos humanos são dados existentes em si mesmos e, portanto, independem da consciência de sua existência tanto por parte de quem os investiga como por parte dos atores que são tomados como objetos de investigação. O conhecimento deve ser neutro, passivo e contemplativo, tendo em vista que resulta de uma descrição fiel das “coisas”, tais como são. Deste modo, os defensores do objetivismo não consideravam que a interferência do avaliador já pudesse estar presente, por exemplo, no próprio ato de construção dos instrumentos de coleta de dados (RODRIGUES, 1994; MELLO, 1983).

Sob o enfoque da perspectiva objetivista, existiria uma dualidade entre avaliador e avaliado que, supostamente, tornaria possível ao avaliador se manter fora do contexto da avaliação, não

influenciando e nem sendo influenciado por esse ambiente (ESTEBAN, 2003; GUBA e LINCOLN, 1989).

O estudo de Esteban (2003) apresenta uma crítica à posição objetivista ao considerar ser nítido o fato de que, no âmbito educacional, os papéis de sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento não são tão claramente definidos. Ao mesmo tempo, por exemplo, que uma escola avalia seus alunos – no papel de sujeito do conhecimento - também é avaliada por eles e pelo conjunto no qual se encontra inserida, o que a leva à condição de objeto do conhecimento. Tal característica demonstra que, no cotidiano educacional, os espaços discursivos são transitórios e interpenetráveis (ESTEBAN, 2003).

Para que possamos compreender, efetivamente, os pressupostos da posição objetivista, é importante lembramos que o objetivismo reflete uma abordagem científica própria do fim do século XIX, quando os sucessos da Física em explicar a natureza foi enorme e dominava a Ciência. Não demorou muito tempo para que a Psicologia - que durante um longo período esteve atrelada à Filosofia - na busca pela obtenção do status de ciência – também terminasse por adotar critérios de cientificidade que eram aplicáveis às ciências naturais (SOARES, 2003). Diante disso, a fim atender aos anseios do movimento de estudiosos que desejavam provas mais científicas na área da Educação, efetuou-se uma transposição mecânica dos métodos científicos - originalmente construídos para investigar a natureza física - para a área das Ciências Sociais (FRANCO, 1990).

Ao tentar adequar as especificidades das ciências humanas aos métodos das ciências naturais, o objetivismo se baseou na experimentação, no controle e na generalização, que se tornaram condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias (ARANHA & MARTINS, 2003). A postura metodológica adotada, neste caso, privilegiava a chamada metodologia hipotético-dedutiva. Para esta metodologia, a explicação causal e a previsão se

regem por uma lógica dedutiva, isto é, a investigação está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenômenos em análise (as hipóteses de investigação), sendo que as etapas seguintes se referem à coleta de dados e aos testes de hipóteses que poderão ser aceitas ou rejeitadas (ARANHA & MARTINS, 2003).

Guba e Lincoln (1981, apud WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004) questionam a “infalibilidade” da metodologia de investigação hipotético-dedutiva por causa de suas limitações para lidar com fenômenos complexos e interativos que ocorrem nos ambientes sépticos do mundo real. Sob o prisma objetivista, para se fazer ciência seria necessário lidar com fatos “objetivos” e, neste caso, objetivo seria somente aquilo que pudesse ser observado, medido, classificado e hierarquizado. O objetivo da ciência é descobrir a realidade e, para isto, tanto as ciências naturais como as sociais precisariam aplicar a mesma lógica de racionalidade e uma metodologia comum (FRANCO, 1990).

Nesse momento, avaliação e medição se tornaram conceitos intercambiáveis e centrados na apreciação das diferenças individuais e nos seus efeitos, nada tendo a ver ainda com programas escolares e desenvolvimento de currículos. A avaliação confundia-se com medição e estava inserida no campo de estudo da Psicologia. Em consequência, houve uma grande ampliação do conceito de psicometria⁴ (DIAS SOBRINHO, 2003b; SAUL, 1999).

Nesse momento, multiplicaram-se variados instrumentos de medida, escalas de atitude, manuais de instrução, etc., que por meio de hipóteses deveriam possibilitar a objetividade da coleta de dados e a neutralização da interferência do avaliador. Tais instrumentos eram de simples manuseio, a fim de permitirem a apreensão objetiva e neutra dos conhecimentos.

⁴ Psicometria, área da estatística, aplicada aos instrumentos de medidas educacionais e psicológicas, que se caracterizava pela utilização de testes padronizados e objetivos com o intuito de medir níveis de inteligência e de desempenho nos indivíduos. Metodologia experimental, amparada num tipo de investigação que era muito utilizada

Assim sendo, desde que os instrumentos previstos tivessem sido corretamente aplicados, não haveria porque duvidar da validade das informações obtidas (FRANCO, 1990; ESTEBAN, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003b).

Com efeito, a validade do conhecimento, segundo esse paradigma, dependeria da forma como a investigação seria realizada, tendo em vista que diferentes observadores deveriam chegar às mesmas conclusões, já que a garantia da objetividade se encontraria, exatamente, na capacidade de replicação (FRANCO, 1990).

No âmbito do contexto educacional, o objetivo principal da avaliação baseada na posição objetivista - até hoje muito presente em vários programas educacionais - deve ser prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. A influência da tendência objetivista ainda pode ser observada nos programas que privilegiam planos experimentais, com o intuito de averiguar e controlar os efeitos das políticas, projetos, materiais educativos, métodos, estratégias, dispositivos de formação, etc. (DIAS SOBRINHO, 2004).

A posição objetivista pressupõe que a avaliação - assim como qualquer outra ação social - deva ser considerada apenas sob o ponto de vista técnico. Por isto, a racionalidade dos instrumentos de avaliação ignora questões de ordem ética e ideológica, além de desconsiderar a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos. As práticas avaliativas são, neste caso, reduzidas a técnicas, que teriam como função gerar soluções padronizadas, relegando para segundo plano os contextos e características dos atores envolvidos no processo de ensino (ALVES, 2004).

pela psicologia laboratorial, com análises estatísticas bastante detalhadas. (VALADARES e GRAÇA, 1998; SOBRINHO, 2003 VIANNA, 2005).

De acordo com Rocha (1999), o avaliador que se coloca na perspectiva objetivista considera a Educação um processo tecnológico; acredita na objetividade da avaliação; valoriza mais os resultados do que os processos da Educação e pressupõe que a finalidade principal da avaliação seja o controle. Segundo esse tipo de compreensão, é necessário – e possível – que o avaliador se mantenha fora do contexto dos fenômenos educativos.

Em síntese, o objetivismo constitui um paradigma que enfatiza o determinismo, já que há uma verdade a ser descoberta; a racionalidade, uma vez que não podem existir explicações contraditórias; a impessoalidade, a fim de se afastar das características humanas e de suas limitações; a previsão, tendo em vista que o fim de uma investigação é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenômenos; além de uma certa inflexibilidade, considerando que a validade dos resultados depende de uma correta aplicação das técnicas (FRANCO, 1990; RODRIGUES, 1994).

A perspectiva objetivista foi muito criticada por supor que a avaliação fosse um instrumento neutro, apoiada em princípios que o avaliador entendia serem de caráter universal e, portanto, passíveis de serem empregados indiscriminadamente. Foi alvo de críticas, igualmente, por se orientar, de maneira quase exclusiva, pela medida dos produtos da aprendizagem dos alunos, além de fazer uso de instrumentos unicamente quantitativos (LÜDKE, 1984).

Por outro lado, Dias Sobrinho (1997b, 2004) alerta que a utilização de medidas objetivas e quantitativas na avaliação somente pode ser considerada prejudicial se for aplicada isoladamente, isto é, fora do contexto de sua produção. O autor é enfático ao argumentar que, do mesmo modo que não pode haver qualidade sem quantidade, também não pode existir uma avaliação consistente que não tenha uma base concreta de dados quantitativos a respeito da realidade (DIAS SOBRINHO, 1997b, p. 87): “Sem juízo de valor não há avaliação, só medida. Sem o quantitativo não há o qualitativo. Ou seja, sem uma base de informações precisas e consistentes, a

avaliação pode acabar por se reduzir a um conjunto de opiniões.” Num outro artigo sobre o tema, o autor (2004, p. 720) argumenta que: “evidentemente, a quantificação, a objetividade e a comparabilidade são aspectos importantes de um processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista.”

Daí a necessidade de que a etapa inicial de um processo de avaliação seja a construção de um banco de dados confiáveis e de estudos descritivos, que gere uma quantidade grande de informações qualitativas e quantitativas (BELLONI, 2003).

Nesse sentido, o objetivismo ofereceu uma importante contribuição à idéia de credibilidade pública, transparência e rigor, aspectos que simbolizavam o paradigma de racionalização científica que era característico da sociedade norte-americana no começo do século XX (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004; DIAS SOBRINHO, 2003b; FREITAS, 2002).

Contudo, ao considerar os métodos quantitativos como os únicos válidos e equiparar a ciência à verdade, o objetivismo incorreu num grave equívoco, pois excluiu por completo a subjetividade e tudo aquilo que não pudesse ser medido por meio de instrumentos quantitativos (DIAS SOBRINHO, 2004).

Nos parece ser esta a crítica mais apropriada a ser feita ao objetivismo: não em relação aos instrumentos quantitativos utilizados para coleta e análise de dados propriamente ditos, mas por se constituir numa perspectiva que não reconhece a complexidade que envolve a prática avaliativa, valorizando mais o caráter estável do que dinâmico da realidade. Neste processo, a posição objetivista identifica o ato de avaliar como sinônimo de medir, desconsiderando tudo aquilo que, mesmo influenciando o desempenho do aluno, não pudesse ser mensurado por meio de instrumentos objetivos. Todos os dados de natureza qualitativa eram completamente desprezados por esta perspectiva (HADJI, 1994).

Em virtude do paradigma objetivista não ter conseguido explicar toda a complexidade que envolve a Educação, sobretudo, os aspectos humanos psicossociais tais como, as relações sociais, as crenças e os valores dos diferentes atores que participam do processo educativo, buscou-se um outro paradigma científico, que pudesse compreender as especificidades humanas em dimensões mais amplas.

2.2.2 A posição subjetivista ou prática

O paradigma científico que se opôs às idéias do objetivismo é chamado por Rodrigues (1994) de posição subjetivista ou perspectiva prática da avaliação. Caracterizado por radical oposição ao positivismo, a posição subjetivista também ficou conhecida como perspectiva qualitativa, construtivista, interpretativista, holística, fenomenológica, naturalista, etnográfica e humanista, de acordo com a ênfase dada por cada um dos diferentes autores que a abordaram em seus estudos (DIAS SOBRINHO, 2004; MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

O subjetivismo possui uma vocação totalmente antipositivista e defende a existência de diferenças fundamentais entre o mundo físico e o mundo social. Para os defensores desta perspectiva, os fenômenos humanos, em virtude de sua complexidade, não são passíveis de serem estudados por meio de métodos científicos (MELLO, 1983).

Na posição subjetivista, não há uma preocupação explícita em garantir a objetividade do conhecimento, que é considerado parcial e determinado pelo avaliador, a partir de suas experiências e valores. Em outras palavras, o conhecimento é tido como produzido de um ponto de vista determinado por valores e experiências subjetivas.

Aqui, o papel do sujeito que conhece – seja este chamado de construtor do conhecimento, investigador ou avaliador – deixa de ser meramente contemplativo e ganha mais importância. A tarefa do avaliador consiste em sintetizar as necessidades e o valor que os outros participantes da ação educativa atribuem ao desenvolvimento de um determinado programa, isto é, um tipo de situação de formação. (MELLO, 1983; FRANCO, 1990). Conforme teorizam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 98), programa é um termo que pode ser definido, no campo da Educação, como uma “intervenção planejada e constante que procura chegar a alguns resultados específicos em resposta a um problema educacional”.

Segundo a análise crítico-analista de Franco (1990, p. 65), no subjetivismo há um predomínio tão acentuado da atividade do sujeito, que este pode ser considerado como criador da realidade. Para a posição subjetivista, o conhecimento a ser produzido depende dos significados que o avaliador atribui ao objeto da avaliação e da leitura que ele próprio faz a respeito das impressões analisadas. Ou seja, o conhecimento é entendido como pura atividade da consciência do sujeito. Considerando que o conhecimento é totalmente subjetivo, o sujeito do conhecimento - neste caso, o avaliador - passa a assumir uma “posição interna de participação nas investigações e nas situações em estudo” (RODRIGUES, 1994, p. 98).

Enquanto no modelo objetivista a ênfase recaía sobre a medida dos produtos observáveis, na posição subjetivista o que se busca é captar o subjetivo, penetrando na “caixa preta” dos processos cognitivos. O importante é chegar o mais próximo possível da realidade e estudá-la “de dentro” do ponto de vista dos participantes da ação investigada (FRANCO, 1990, p. 65). É por isto que a avaliação inspirada nos princípios subjetivistas se baseia mais na experiência e na socialização e menos nos instrumentos técnicos (DIAS SOBRINHO, 2003b).

No tocante à dimensão ontológica – referente à natureza do objeto a ser conhecido - o subjetivismo adota uma posição relativista, no sentido de considerar que há múltiplas

realidades existentes sob a forma de construções mentais – locais e específicas - fundadas no mundo social de quem as formula. Enquanto o objetivismo assumia a existência de uma realidade externa ao sujeito, o subjetivismo considera esta realidade inteiramente dependente da consciência que a pensa. Daí decorre a epistemologia subjetivista, pois se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à tona as construções mantidas pelas pessoas. Por isto, os resultados são sempre criados a partir da interação avaliador/avaliado. Em outras palavras, acredita-se que exista uma relação dinâmica e inseparável entre o mundo real e a subjetividade dos participantes (MELLO, 1983; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

Nessa direção, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) também ressaltam que, segundo o paradigma subjetivista – o qual chamam de construtivismo inspirados em Guba e Lincoln (1989) – as realidades não existem objetivamente. Assim, considera-se não existir nenhuma realidade além daquela criada pelas pessoas. A realidade é socialmente construída pelos indivíduos.

É interessante destacar que, embora haja diferentes estratégias metodológicas de inspiração subjetivista, todas têm o mesmo objetivo, que neste caso consiste em compreender as relações, visões e julgamentos dos diferentes atores sobre a intervenção da qual participam, entendendo que suas vivências e reações também fazem parte da construção dessa intervenção e, em consequência, influenciam seus resultados.

Na mesma direção, Dias Sobrinho (2004, p. 721) enfatiza a relatividade da posição subjetivista: “a realidade é complexa, dinâmica, aberta e polissêmica. A verdade é, portanto, relativa e dependente de experiências humanas concretas.” Ou seja, há uma valorização dos processos vividos pelos indivíduos e pelos grupos.

Considerando que toda avaliação – segundo o enfoque subjetivista - se processa em um contexto determinado, no qual atuam variáveis bastante específicas, que são próprias daquela

situação particular, cada caso ou situação avaliada representa um fenômeno próprio, que não se repetirá ou, no máximo, se repetirá com características diferentes.

Assim, do ponto de vista epistemológico, a posição subjetivista adota metodologias qualitativas, nas quais pode haver interferências do avaliador na realidade que busca compreender ou transformar. Os processos de participação, negociação e debate público assumem grande valor nesta posição, tendo em vista que todos os atores envolvidos na ação educativa são considerados como sujeitos, não objetos. Em outras palavras, não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido. Trata-se, assim, de uma perspectiva que leva em conta a existência de conflitos de interesse e busca estratégias capazes de produzir acordos quanto às concepções e procedimentos da avaliação (VIANNA, 2000; DIAS SOBRINHO, 2002a, 2003b).

Segundo Esteban (2003), o subjetivismo considera que tanto a ciência quanto a técnica sofrem influências de ideologias. Do mesmo modo, os valores do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento estão impregnados de contradições e por isto exigem a utilização de abordagens qualitativas, descritivas e intuitivas.

Ressalta-se que a negação da existência de uma realidade objetiva é, justamente, um dos pressupostos do subjetivismo que mais influenciaram o surgimento de novas concepções de avaliação. Ao considerar que a avaliação tinha por objeto de estudo uma realidade dinâmica e complexa, ela passou a ser compreendida por meio de múltiplos enfoques e ângulos. Ou seja, por um enfoque definido por Dias Sobrinho (2004, p. 722) como “epistemologia da complexidade”.

Em relação à postura metodológica, a posição subjetivista defende uma lógica indutiva no processo de investigação. Os dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-definida que precisa ser testada, mas com o objetivo de, partindo das informações coletadas, encontrar regularidades que fundamentem generalizações cada vez mais amplas. Sob esta perspectiva, a

questão da validade dos dados se torna mais importante que a fidedignidade, já que se os resultados forem válidos, evidentemente, serão precisos (VIANNA, 2005) .

Como se sabe, na metodologia indutiva – defendida pelo subjetivismo - nada é definido à *priori*. Tal posicionamento é bastante diferente da metodologia hipotético-dedutiva, adotada no objetivismo, que busca medir resultados alcançados em relação a objetivos pré-determinados. Na metodologia indutiva não há definição de objetivos prévios pelo avaliador e a prioridade deixa de ser a manipulação dos dados para ser centrada na compreensão do processo.

Os dados qualitativos sobre o impacto de um programa educacional são coletados pelo avaliador, por exemplo, por meio de observações diretas e de entrevistas com os participantes, sem a preocupação de fazer referências a objetivos claramente explicitados e pré-determinados (MELLO, 1983; FRANCO, 1990).

A metodologia indutiva preconiza que o conhecimento profundo a respeito de uma ação educativa e de seus resultados somente pode ser alcançado por meio de uma investigação sobre as experiências pessoais vivenciadas tanto pelos avaliadores quanto pelos avaliados. O conhecimento é percebido aqui como um movimento de compreensão do sujeito que conhece e dos chamados objetos do conhecimento, bem como de suas relações e percepções, o que demanda a opção por uma pluralidade metodológica que, nas palavras de Esteban (2003, p. 32) ajudem a “[...] dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir”.

Interessante assinalar que o posicionamento assumido por Esteban e por outros estudiosos adeptos da teoria crítica tradicional - no sentido de defender a escola como espaço capaz de dar voz aos grupos oprimidos na sociedade - também é contestado por teóricos da linha chamada pós-estruturalista ou pós-modernista. Para os teóricos pós-modernistas, o papel do intelectual -

lúcido, crítico, consciente - que, humanitariamente, ajuda os outros a se conscientizarem da situação de opressão na qual vivem, deve ser bastante problematizado. Isto porque a consciência – assim como a concepção de sujeito - não seria um estado unitário e completo, mas sim, provisório, incompleto e parcial. Além disto, segundo as palavras de Sandra CORAZZA (1997, p. 120): “ Quem é e o que autorizaria um intelectual libertador, a se colocar como alguém que sabe o que é melhor, política e educacionalmente, para os ‘outros’ ? Quem é e o quê, a não ser por seus próprios princípios?” Posicionamento que indica também, conforme busca mostrar a autora, uma forma de essencialismo.

Tais questões ilustram toda a complexidade que envolve o campo da avaliação. No tocante à posição subjetivista, o importante para o avaliador é descrever as perspectivas e experiências dos envolvidos na ação a ser avaliada. Considerando que esta posição representou um tipo de abordagem voltada para atender aos propósitos de julgamentos e expectativas dos participantes, houve necessidade de procedimentos metodológicos mais flexíveis e adaptados às circunstâncias que vão sendo produzidas, o que significa valorizar a experiência das pessoas envolvidas. Trata-se de uma perspectiva que enfatiza os processos de negociação, na qual o poder de decisão sobre a trajetória da avaliação é distribuído de forma mais democrática entre os participantes e grupos distintos. Além disto, preconiza-se que a participação dos atores envolvidos na ação seja fundamental, o que exige do avaliador considerar as contradições de interesse, valores, linhas teóricas, além de buscar os acordos que são necessários para o desenvolvimento da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Em decorrência desses princípios, ganham destaque na perspectiva subjetivista as práticas de observação, entrevistas, estudos de casos, processos de autoavaliação, análises de contextos, interações entre as pessoas, etc. (PATTON, 1988; DIAS SOBRINHO, 2003b).

Se para a posição objetivista a validade dos estudos quantitativos depende diretamente da qualidade dos instrumentos desenvolvidos para coletar informações, que devem ter condições de medir, exatamente, aquilo a que se propõem, a posição subjetivista preconiza estudos mais qualitativos. Por isto, o principal instrumento de investigação, na perspectiva da posição subjetivista, é o próprio avaliador, que constrói explicações a partir dos dados coletados. A validade dos resultados da avaliação, segundo esta perspectiva, irá depender diretamente da competência e do rigor profissional deste avaliador (CHIANCA, MARINO e SCHIESARI, 2001).

O paradigma subjetivista rejeita a idéia defendida pelo objetivismo de que uma correta aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação seria garantia de objetividade na busca pelo conhecimento ou p informação. Ao considerar que existem variados contextos de avaliação, o subjetivismo passa a adotar procedimentos e recursos que permitem descrições narrativas mais detalhadas e completas. Estes procedimentos tinham como finalidade contribuir para descrever os processos investigados; compilar as percepções dos indivíduos envolvidos por meio de entrevistas e, ainda, construir significados com base nas percepções individuais ou coletivas (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004; FRANCO, 1990).

Historicamente, o paradigma subjetivista alcançou maior aceitação a partir da década de 1970. É interessante lembrar que em 1965 foi aprovada nos Estados Unidos uma importante lei sobre educação elementar e secundária⁵, a qual estabelecia a obrigatoriedade de que todos os projetos de Educação, financiados pelo governo federal, fossem oficialmente avaliados.

⁵ *Elementary and Second Education Act (ESEA)*. In: VIANNA (2005, p. 151).

Em decorrência, houve uma insatisfação generalizada e começou a surgir uma mudança paradigmática que problematizava as certezas e os princípios metodológicos da posição objetivista de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003b; VIANNA, 2005).

Nesse momento, novas teorias sobre avaliação começaram a ser elaboradas por estudiosos que eram favoráveis a formas mais subjetivas de conhecimento, valores pluralistas e métodos qualitativos, procedimentos que, anteriormente, eram considerados como “anticientíficos”.

Pouco a pouco, a avaliação deixou de ser considerada como um processo exterior e o conhecimento prático passou a ser visto como uma busca pela construção de significados intersubjetivos, que são gerados a partir das interpretações individuais dos participantes da ação educativa. Buscou-se, então, a criação de instrumentos e procedimentos qualitativos capazes de trabalhar com atitudes, crenças, comportamentos e ações, a fim de compreender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Merece destaque, nesse período, os estudos desenvolvidos por Stake, em 1978, e por Guba e Lincoln, de 1981 a 1989, quando elaboraram propostas de avaliação de programas que faziam uso de métodos qualitativos (VIANNA, 2005).

A partir daí, a avaliação ultrapassou sua vinculação estreita e quase que exclusiva com a Psicologia e começou a incorporar conhecimentos, objetivos de estudo e metodologias das áreas de humanidades e ciências sociais, tais como a Antropologia Social, Sociologia e Filosofia, ou seja, disciplinas sociais que adotavam abordagens qualitativas (DIAS SOBRINHO, 2002a).

Em estudo realizado sobre o tema, Dias Sobrinho (ibidem) ressalta que a década de 1960 chamou a atenção da sociedade norte-americana para os problemas da Educação e, com isto, houve ênfase muito forte nas abordagens qualitativas.

Assim, se tradicionalmente a Educação era entendida como um benefício individual, a partir deste momento começou a ser vista como uma resposta aos desafios e problemas sociais, isto é, como um instrumento da política nacional.

Nesse sentido, Guba e Lincoln (1989) denunciam que muitas propostas de avaliação educacional eram realizadas sem que todos os participantes fossem ouvidos. Por isto, a abordagem construtivista - denominação proposta pelos autores - defende que os aspectos humanos devam estar presentes na avaliação, da mesma forma que estão presentes em qualquer local de formação.

O termo construtivista significa aqui tratar-se de um paradigma que compreende o conhecimento como estando sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo e da ação do sujeito sobre o objeto. Ou seja, possui um caráter aberto, com características multidimensionais, que reconhece sujeito e objeto como organismos vivos, ativos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, por meio de processos interativos que são, ao mesmo tempo, indissociáveis e modificadores da relação sujeito-objeto, onde um modifica o outro e ambos se modificam (MORAES, 1996).

Dentro da mesma perspectiva, Rodrigues (1994) considera que:

O subjetivismo [...] associa-se claramente a uma gestão social negociada, participativa, democrática e a uma ética contratual. A participação, na observação e na investigação, supõe e reforça a participação na ação e na gestão social em geral. [...] O indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar da organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados.

Por sua vez, Guba e Lincoln (1989, p. 13) foram bastante incisivos na argumentação de que a posição construtivista é radicalmente diferente do paradigma objetivista e ressaltaram o impacto causado na avaliação por esta nova perspectiva:

O produto da avaliação não é - em contraste com a metodologia convencional - um conjunto de conclusões, recomendações ou julgamentos de valor, mas, mais do que isso, uma 'agenda para negociações' das pretensões, interesses e questões a respeito do que foi resolvido alterar de forma dialética hermenêutica.

A argumentação desses autores evidencia uma posição que pode ser considerada um tanto purista, no sentido de recusa diante da possibilidade de conciliação entre os paradigmas objetivista e subjetivista, conforme se percebe claramente em outro trecho da mesma obra (idem, *ibidem*, p. 111): “nós somos completamente intransigentes na nossa insistência que os dois paradigmas não são conciliáveis, pelo menos, no estudo presente da dialética entre os aderentes dos dois campos.”

O posicionamento de Guba e Lincoln ilustra a tendência à polarização que existe no campo da avaliação. No entanto, nos dias de hoje, as questões objetivismo *versus* subjetivismo; métodos quantitativos *versus* qualitativos parecem estar cada vez mais superadas.

Os métodos qualitativos são conhecidos por permitirem uma compreensão mais aprofundada dos casos e situações estudadas; valorizarem os processos vividos pelos indivíduos e pelos grupos e investirem em técnicas de negociação, por meio das quais os indivíduos se sentem sujeitos da construção de seu próprio conhecimento.

Além disso, a metodologia qualitativa considera que a validade de uma avaliação consiste em dados reais e ricos em significados, possibilita o estudo de aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem no sucesso da aprendizagem e do ensino.

Já os métodos quantitativos, têm como vantagem permitirem a coleta de informações referentes a um grande número de indivíduos, o que facilita a realização de análises estatísticas descritivas sobre certos aspectos da investigação. E, ainda, possibilitarem a apresentação sucinta, por meio de amostras, de resultados gerais que podem ser considerados representativos de todo o

conjunto da população que é objeto de estudo (CHIANCA, MARINO e SCHIESARI, 2001; DIAS SOBRINHO, 2003b, 2004; FRANCO, 1990).

Por outro lado, entendemos que tanto a perspectiva objetivista quanto a subjetivista possuam suas limitações. O objetivismo, ao procurar traduzir a realidade educativa em números, incorre no risco de deformá-la, embora deixe a impressão de exprimi-la fielmente. Ao mesmo tempo que valoriza as técnicas e os procedimentos para obtenção da verdade, desvaloriza a importância dos contextos sociais, que são importantes fontes de significação.

Quanto à perspectiva subjetivista – a despeito de ser considerada, pela maioria dos especialistas, como a mais adequada para o estudo dos fenômenos educacionais, já que busca captar os aspectos contextuais, informais, dinâmicos e intencionais das escolas e dos seus atores – reduz a possibilidade de generalização dos resultados de seus estudos. Além disto, os modelos de avaliação norteados pelo subjetivismo podem incidir num conjunto de informações inconsistentes, se não forem acompanhados por um esforço permanente de procura das raízes dos comportamentos investigados (ROCHA, 1999; DIAS SOBRINHO, 2004).

O avaliador que se posiciona na perspectiva subjetivista considera que a Educação está ligada a valores e problematiza a objetividade da avaliação; busca a compreensão dos processos cognitivos e questiona a aplicação de instrumentos padronizados. Mostra-se favorável também, à aplicação de métodos qualitativos e compreensivos (capazes de permitir a descoberta dos significados, interesses, aspirações e intencionalidades dos atores); enfatiza mais os processos do que os resultados da Educação; considera que a finalidade principal da avaliação deva ser a melhoria do processo de ensino e valoriza mais o caráter dinâmico e subjetivo da realidade educativa (FRANCO, 1990; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

Daí a posição subjetivista ser vista, de modo geral, mais adequada do que o objetivismo para o estudo e a avaliação de escolas. Ao considerar a avaliação como um processo de produção

de sentidos, bem como de reflexão sobre valores e significados, a posição subjetivista adquire um grande potencial educativo. Destaca-se que a crescente aceitação da posição subjetivista ocorre, em grande parte, do fato de adotar a negociação entre os diferentes atores da situação avaliada; acolher a pluralidade de valores e, sobretudo, por estimular a liberdade de manifestação entre os participantes, preconizando que todas as informações levantadas devam ser consideradas na avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Já o avaliador que se coloca na perspectiva objetivista acredita e busca a objetividade da avaliação; utiliza o método hipotético-dedutivo; valoriza mais os resultados do que os processos da Educação; pressupõe que a finalidade principal da avaliação deva ser o controle e coloca-se fora do contexto do processo educativo. Entende também, que o conhecimento é concebido em separado dos aspectos humanos e sociais, valorizando mais o caráter estável do que dinâmico da realidade educativa (ROCHA, 1999; DIAS SOBRINHO, 2004).

Enfim, a perspectiva subjetivista propõe substituir as noções de explicação, previsão e controle – defendidas pelo objetivismo – por processos de compreensão, significação e ação, a partir dos quais a avaliação busca penetrar no mundo pessoal dos indivíduos. Trata-se de uma concepção que tenta compreender como os atores interpretam as diversas situações das quais participam e quais os significados que atribuem a essas vivências. Ou seja, a avaliação subjetivista defende a idéia de compreensão do mundo – e não de controle, como o objetivismo – a partir do ponto de vista dos próprios indivíduos.

Apesar do objetivismo e o subjetivismo assumirem posicionamentos distintos, podem ser considerados paradigmas complementares. Cada um deles deve se apoiar no outro, sendo que o ideal seria encontrar um equilíbrio entre os dois, conforme defendido por Dias Sobrinho (2004, p. 723):

Esses dois sistemas de idéias e práticas, ou seja, paradigmas, são distintos e contraditórios, porém não se excluem mutuamente. Não se trata de simples oposição, em que uma parte deve ser aceita e a outra deve ser rejeitada. Não se trata de adotar, exclusivamente, o controle (medida, verificação, constatação, o sentido já dado, classificação, seleção, etc.) ou, tampouco, também exclusivamente, procedimentos subjetivos, sem base em dados da realidade. As duas epistemologias representam visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes, porém são complementares e não, excludentes.

Nos dias atuais, a idéia de que os paradigmas objetivista e subjetivista devem ser entendidos como complementares e utilizados em função das necessidades da avaliação tem recebido cada vez mais aceitação entre os estudiosos do campo. Essa postura favorece o fortalecimento de ambas metodologias e atende, de maneira mais completa, à diversidade dos tipos, finalidades, enfoques e objetivos da avaliação.

Cabe salientar que, embora a posição subjetivista seja considerada mais apropriada do que o objetivismo para o estudo das práticas avaliativas, principalmente, no que se refere à avaliação de escolas, ela também se mostra insuficiente para explicar a realidade educativa.

Franco (1990) defende um ponto de vista crítico em relação ao subjetivismo, ao constatar a insuficiência desta perspectiva para explicar a realidade educacional, em virtude de suas análises mais abstratas e universais, centradas nos indivíduos, sem considerar o caráter histórico de suas trajetórias.

Para a autora, qualquer avaliação dos processos psíquicos – tais como, a percepção, o pensamento, a imaginação, as emoções, as expectativas, etc. – deve ser fundamentada historicamente. Neste caso, histórico não significa estudar algum evento do passado, mas estudá-lo no seu processo de mudança, isto é, num processo concretizado por meio de ações, movimentos e da maneira como os indivíduos se relacionam entre si, o que ocorre dentro de uma estrutura social historicamente determinada (FRANCO, 1990).

Concordando com Franco (1990), entendemos que, de fato, os atores que participam dos fenômenos educacionais possuem subjetividades próprias que incluem sentimentos, emoções, motivações, interesses, necessidades e tudo o mais que, sinteticamente, foi chamado por Esteban (2003, p. 25) como a “especificidade do humano”. No entanto, é importante ter a clareza de que essa subjetividade é historicamente construída e está vinculada a uma estrutura social, política e econômica, o que implica a necessidade de se perceber o vínculo existente entre o indivíduo e a sociedade por meio de uma dimensão histórica (FRANCO, 1990).

A esse respeito, Thomas Popkewitz (apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 140), representante da teoria crítica, questiona se “ser objetivo é considerar os padrões ‘socialmente’ formados, que são impostos sobre nossa vida cotidiana, como fronteiras inquestionáveis e aparentemente naturais ?” Para o autor, justamente porque essas condições são historicamente formadas, tais padrões se tornam dinâmicos e mutáveis.

Popkewitz problematiza, ainda, se subjetivo “deve ser entendido como o que ocorre nas mentes das pessoas, isto é, as disposições, sentimentos e percepções que as pessoas possuem sobre suas vidas ?” Quando ambos conceitos são aplicados em relação aos fenômenos do mundo, torna-se bastante difícil “distinguir o que pertence à individualidade de cada um e o que é resultado de regras e padrões sociais que são inconscientemente assimilados” (ibidem). Para o autor, reconhecer que a produção do conhecimento científico é influenciada por interesses e valores significa considerar as contradições que interagem em todos os níveis da prática da ciência.

Como bem destaca Esteban (2003), embora epistemologicamente o subjetivismo constitua uma perspectiva que tem como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e de todos os atores que participam dos fenômenos educacionais – e não, a primazia nos resultados -

também pode ser caracterizado por uma concepção mecanicista da natureza e uma visão ahistórica do indivíduo.

Na mesma direção, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001) também fazem ressalvas à posição subjetivista. Afirmam que os teóricos subjetivistas, de fato, demonstravam estar interessados nos significados atribuídos à realidade social pelos diferentes atores da ação educativa. No entanto, não se preocuparam em descobrir como e por que certos significados são legitimados, em detrimento de outros. Ou seja, conforme ressaltado por Gatti (2002), parece não ter havido um processo de transformação de paradigmas, mas sim, um movimento de adesão, de maneira acrítica.

Essa discussão é levada adiante por Franco (1990), quando denuncia que tanto na vertente objetivista quanto na subjetivista a visão do indivíduo se apresenta de forma automatizada e abstrata. Neste sentido, a autora propõe uma redefinição da avaliação educacional, que tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica. Tal tipo de análise impõe a discussão de novas questões, já que não se limita à enumeração das características do comportamento humano. Conforme defende a autora, esta nova proposta estaria focada no estudo do indivíduo a partir das relações concretas de sua subsistência, do lugar que ocupa no modo de produção e do momento histórico vivido.

Nesse contexto, Popkewitz (1984 apud RODRIGUES, 1994, p. 99) defende que:

Ao conceber o conflito e a negociação em termos essencialmente individuais, desinseridos do contexto social e político onde se desenvolvem e incrustam as diferentes representações, interesses e valores individuais e de grupo, se mantém fora de questão a organização social da qual fazem parte, presume-se o consenso e desvia-se a atenção das lutas, contradições e tensões que subjazem às práticas institucionais, defende-se um relativismo que não desafia nem questiona as condições institucionais e sociais, nem as relações de poder existentes e assume-se uma posição, finalmente, tão conservadora e manipuladora com aquela correspondente à perspectiva objetivista.

A despeito de toda a importância do subjetivismo para o avanço do campo da avaliação, principalmente, por ter gerado modelos e norteado estudos mais completos e abrangentes, esta posição tem sido bastante criticada. Uma das principais críticas – que nos parece coerente com os pressupostos defendidos por esta perspectiva - está no fato dos teóricos subjetivistas terem se dedicado a investigar fenômenos microssociais – tais como, uma instituição educacional, uma turma de alunos, uma pequena comunidade, etc. – sem a preocupação de relacionar a realidade observada a determinações sociais mais amplas que atuam sobre tal realidade. Em outras palavras, subjacente a tal crítica está a denuncia de uma postura despreocupada, por parte dos teóricos adeptos ao subjetivismo, em transformar a realidade social, o que os tornaria tão conservadores quanto os positivistas (FRANCO, 1990; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

Como reação às posições subjetivistas, surgiram perspectivas mais amplas, que buscaram explicar as relações entre indivíduo, Educação e sociedade, conforme veremos a seguir.

2.2.3 A posição dialética e crítica de avaliação

A fim de ultrapassar a dicotomia existente entre teoria e prática, sujeito e objeto e desvelar as relações dinâmicas do comportamento humano, surge uma terceira postura de avaliação, chamada por Rodrigues (1994, p. 99) como “posição dialética e crítica”.

Interessante notar que, conforme destacado por Popkewitz (1990 apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001), nesta perspectiva a palavra “crítica” assume dois sentidos. O primeiro deles, se refere à “crítica interna”, isto é, ao questionamento analítico do próprio método.

Demo (1981) lembra que os critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação são o marco da crítica interna de qualquer investigação científica. Por isto, são incluídos nesta análise o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados, a fim de que possa ser buscado, exatamente, a consistência lógica que deve existir entre os argumentos, procedimentos e linguagem adotados na investigação avaliativa. Embora teóricos críticos, como Popkewitz, considerem importante o rigor na produção do conhecimento, procuram demonstrar, ao mesmo tempo, que as regras e padrões da metodologia científica são historicamente construídos e, portanto, vinculados a valores e relações sociais específicas.

Já o segundo sentido da palavra “crítica”, bem mais importante para a compreensão deste paradigma, refere-se à análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Com isto, os teóricos críticos buscavam enfatizar o papel da ciência na transformação da sociedade.

A diferença básica entre a teoria crítica e as demais abordagens qualitativas se encontra na preocupação demonstrada pelos teóricos críticos com a transformação social e as questões sobre desigualdade e dominação.

Quanto ao termo “dialética”, como se sabe, é a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia. De acordo com Minayo (2005), a dialética busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura os aspectos contraditórios e obscuros, a fim de realizar uma crítica a respeito destes núcleos. Para Habermas (1987 apud MINAYO, 2005, p. 89) a própria linguagem é um instrumento de dominação e, por este motivo, também precisa ser desmistificada e objeto de reflexão.

Do ponto de vista metodológico, o pensamento dialético procura criar instrumentos de crítica e de apreensão das contradições presentes na linguagem; ressaltar o condicionamento histórico das falas, relações e ações; analisar os significados destas ações à luz das práticas

sociais; além de valorizar os processos que ocorrem na dinâmica das contradições referentes às oposições entre avaliador e avaliado.

Em outras palavras, a dialética se orienta sempre para o contraste, a diferença, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica. Além disto, trata-se de uma metodologia que traz em seu núcleo a ideia de que a linguagem, as relações e práticas sociais sempre são historicamente condicionadas (MINAYO, 2005).

Segundo a posição dialética e crítica de avaliação – ou teoria crítica, como também é chamado este paradigma - os comportamentos e as ações sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, de suas intenções e representações. Tendo em vista que os indivíduos estão inseridos socialmente na sociedade, sofrem influências e determinações sociais externas. Por isto, são simultaneamente sujeitos e objetos das situações sociais e das interpretações que delas fazem. Embora as interpretações dos indivíduos contribuam para determinar as situações sociais, estas não são suficientes para explicá-las (RODRIGUES, 1994).

Isto porque as próprias condições e as instituições sociais impõem aos indivíduos limitações na forma de perceber e de transformar o contexto social. Considerando que o significado das situações não é exclusivamente subjetivo, exige ser analisado por meio de um enquadramento histórico e social, fundamentado numa ideologia (CARR, 1990, apud RODRIGUES, 1994).

Franco (1990, p. 66) expressa sua visão sobre a teoria crítica argumentando que esta perspectiva – a qual chama de *O vínculo indivíduo/ sociedade* - representa uma reação às posições de concepção “microestrutural, psicopedagógicas e psicologizantes”.

Sobre este terceiro paradigma, é esclarecedora a análise de Franco (1990, p. 66):

[...] No interior das análises macroestruturais, ocultam-se dois aspectos importantes: a especificidade da escola e a problemática do indivíduo. Esse indivíduo, enquanto sujeito

e objeto do conhecimento, não pode ser considerado como um elemento isolado da sociedade, mas como parte integrante de sua dinâmica.

Assim, a posição crítica estabelece como princípio a necessidade de um sujeito histórico, concreto, condicionado por culturas particulares e origem social. Um sujeito que pertence a uma sociedade, a uma coletividade e, por isto mesmo, precisa desenvolver valores de compartilhamento e de solidariedade.

A característica essencial da posição crítica é - conforme destaca Alves-Mazzotti (2001) - o pensamento relacional, tendo em vista que se propõe a investigar o que acontece nas instituições educacionais, relacionando as ações humanas com a cultura e com as estruturas sociais e políticas. Com isto, busca-se compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas.

Esse tipo de pensamento também é chamado por alguns teóricos críticos – tais como Apple (1999) - de *análise relacional*. Neste enfoque, as instituições e os acontecimentos da nossa vida cotidiana não devem ser entendidos de uma forma isolada, isto é, separados das relações de dominação e exploração que ocorrem na sociedade. Em vez disto, devem ser compreendidos de uma maneira que realce suas interconexões com as relações de dominação presente no contexto social.

Ou seja, nenhum processo social pode ser compreendido como uma instância neutra, acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Tais processos devem ser vinculados às desigualdades econômicas, políticas e culturais da sociedade. Esse posicionamento é particularmente importante para a Educação, em virtude de ser representada por um conjunto de instituições e consistir numa prática cultural e ideológica, a qual se encontra profundamente envolvida com a manutenção ou uma possível transformação das desigualdades de poder (APPLE, 1999).

Para Rodrigues (1994), considerando que a posição crítica trata da ação social, há necessidade de serem analisados os interesses, representações, valores e modos de comportamento dos indivíduos, bem como os processos, instituições sociais e relações de domínio e submissão os quais os indivíduos estão associados e, de certo modo, contribuem para manter, embora não os controlem, o que conduz a distorções no plano representacional. Daí a posição crítica propor uma análise que deve ter como resultado a tomada de consciência a respeito dos fatores sociais limitativos que não haviam sido percebidos anteriormente, assim como das possíveis linhas de ação para ultrapassá-los, o que terá consequências tanto no plano no conhecimento teórico como no da ação prática (RODRIGUES, 1994).

Desse modo, sem pretender ser neutra quanto às relações sociais, a posição crítica toma a própria sociedade como objeto de investigação e rejeita a idéia de que seja possível qualquer tipo de produção intelectual que não sofra influência da ordem social em vigor. Conforme defendido por Franco (1990) este princípio implica considerar que a construção do conhecimento está vinculada à prática social de seu produtor.

De acordo com a autora, a construção do conhecimento não pode ser concebida como algo desvinculado da maneira como os homens se relacionam entre si, com a natureza e da forma como asseguram as condições necessárias à sua subsistência. A produção intelectual está diretamente relacionada à atividade prática dos homens. O ponto de partida e o de chegada para a produção das ideias, representações e consciência são os homens reais, em sua atividade prática, isto é, no cotidiano familiar, no trabalho e na escola. O que significa que o conhecimento não ocorre à margem da prática social dos homens (FRANCO, *ibidem*).

Para a posição crítica, a prática social representa o fundamento do pensamento. Por outro lado, esclarece Franco (1990), para a verdadeira apreensão do real, é necessário que o pensamento – aqui considerado como teórico-prático – trabalhe sim, com aquilo que é

observável, mas vá além dele, concretizando-o por meio de uma consciência ativa, capaz de apreender o movimento existente na totalidade.

De acordo como Guba (1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 1996), a posição crítica assume uma ontologia crítico-realista, sendo a tarefa do investigador fazer com que os sujeitos atinjam um nível de consciência verdadeira, podendo agir na transformação do mundo; uma epistemologia subjetivista, no sentido de que o processo de investigação é mediado pelos valores do pesquisador e uma metodologia dialógica, transformadora e não-manipulativa.

Segundo a análise do autor, isto significa dizer que a tarefa do investigador é fazer com que os sujeitos, na condição de oprimidos, percebessem o quão oprimidos são e passem a agir na transformação do mundo.

De todo o exposto, depreendemos que para a posição crítica as ações humanas não são atos isolados. Constituem atos engendrados no conjunto das relações sociais e ações humanas, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente (FRANCO, 1990).

Cabe ainda lembrar que a teoria crítica surgiu como uma alternativa às duas perspectivas anteriores e, historicamente, quanto ao referencial conceitual, se inspirou na filosofia marxista, assim como nas teorias críticas que Adorno e Habermas apresentaram à economia liberal.

Quanto à referência pedagógica, a posição crítica se fundamenta nas idéias de Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e Basil Bernstein.

Giroux (1983), por exemplo, defende que a idéia de que uma Educação para a cidadania, a fim de ser efetivada, deve estar situada dentro de uma nova forma de racionalidade, que explore, de modo mais crítico, as complexas relações entre o sistema educacional, o sistema econômico e a estrutura de classes. Para o autor (1983, p. 225), racionalidade pode ser entendida como:

[...] um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como o indivíduo ou o grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete o mundo.

Giroux (ibidem, p. 248) propõe um novo tipo de análise a qual chama de “racionalidade emancipatória”. Esse tipo de racionalidade busca localizar o significado das ações humanas em um contexto da sociedade, a fim de explorar como essa sociedade poderia estabelecer limitações e restrições específicas sobre o pensamento e a ação humana.

Conforme defende o autor, a racionalidade emancipatória questiona o modo como as relações do poder hegemônico dentro da sociedade, inseridas num dado contexto histórico-social, alimentam e sustentam a ideologia dominante, impedindo o desenvolvimento de uma análise crítica dessa sociedade.

É assim que a racionalidade emancipatória de Giroux baseia-se nos princípios de crítica e de ação. Trata-se de um modo de racionalidade que se identifica com a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica. Ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento, rompendo como a ideologia congelada que impede uma visão mais crítica da vida e do mundo (GIROUX, 1983, p. 249).

No tocante à Educação, a racionalidade emancipatória de Giroux defende uma prática educacional que priorize a relação entre indivíduo, Educação e sociedade, se contrapondo tanto em relação à posição objetivista da Educação que se fundamenta na imparcialidade da ciência, quanto à subjetivista que acredita na parcialidade da ciência determinada pelo sujeito criador da realidade.

Dentro da perspectiva da racionalidade emancipatória, a avaliação de uma instituição de ensino implicaria um processo crítico das relações sociais, das visões de mundo e do conhecimento. Isto porque, segundo a concepção desta racionalidade, não se pode enxergar a

Educação e, conseqüentemente, as instituições sociais fora de seu contexto socioeconômico, político e cultural.

No Brasil, Paulo Freire (1987), em sua célebre obra *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma compreensão integral do ser humano e de sua cultura, inseridos na sociedade e num dado momento histórico. Para o autor, estes aspectos não devem ser vistos como fatalidades, mas sim, possibilidades.

Freire (1987) defende a existência de uma dimensão individual e simultaneamente coletiva, alertando que nenhuma pessoa é capaz de evoluir ou se conscientizar sozinha, isto é, em separado de outras pessoas. Aqui o autor reforça a ideia do coletivo, quando diz que os homens se educam entre si, mediados pelo mundo.

Deve-se ressaltar que o processo de diálogo proposto por Freire exige um pensamento crítico e representa uma condição fundamental para a comunicação entre os homens e, portanto, para uma verdadeira Educação (SAUL, 2005). A compreensão integral do ser humano, segundo Freire, incentiva a busca pela construção de uma Educação também plena e voltada, sobretudo, para a emancipação social, política, cultural e econômica de todas as pessoas, sem nenhum tipo de distinção de sexo, raça e condição social (PADILHA, 2004).

Em relação ao sociólogo inglês Basil Bernstein (APPLE, 1999), seus estudos também tiveram grande importância para o aprofundamento da teoria crítica. Na perspectiva do autor, há uma nítida relação entre cultura e poder, o que engloba as relações entre a escola, a economia, as culturas de classe e as suas práticas significativas. Assim, a construção do significado de uma determinada ação humana não é um ato individual, mas sim um ato profundamente social, que é estruturado pelo local e pela situação. No entanto, os locais e as situações não devem ser entendidos somente como determinações, tendo em vista que se tratam de relações e de recursos que podem ser descobertos e explorados pelos indivíduos.

De acordo com Bernstein (APPLE, 1999), existe também uma relação profunda entre o poder e o quê é ensinado nas escolas como conhecimento oficial e legítimo. Neste sentido, a maneira como o currículo e os processos de avaliação estão organizados nas escolas refletem as relações de dominação e exploração da sociedade em geral. Ou seja, segundo o autor, a concepção e os instrumentos de avaliação da escola reproduzem relações de poder presentes na sociedade. Daí o trabalho de Bernstein ter sido muito focado, a partir da década de 1960, na análise da complexidade que envolve as relações de classe no nível micro da política, das práticas educativas e da maneira como estas relações estabelecem limites nas propostas de ensino.

Diante disso, os autores que inspiraram a posição crítica defendem que a Educação e, conseqüentemente, as instituições sociais, não podem ser analisadas fora do contexto socioeconômico, político e cultural no qual fazem parte. O pressuposto base que sustenta a posição crítica é o seguinte: se a Educação não é neutra, a avaliação também não pode ser neutra. Portanto, nega-se a obtenção de conhecimentos imparciais. Tanto a posição objetivista quanto a subjetivista são criticadas pela teoria crítica, em virtude do excessivo conservadorismo, já que se preocupam prioritariamente em explicar – no caso do positivismo – ou em compreender – na visão do subjetivismo – a realidade educativa, sem buscarem transformá-la.

À luz desses pressupostos, a Educação deve ser considerada como uma prática social, isto é, uma atividade humana, concreta e histórica, que é determinada no interior das relações sociais, conforme propõem Carspecken e Apple (1992, p. 502, apud ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19):

A Educação não existe isolada, como uma instrumentalidade neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, ela está profundamente implicada na formação das relações culturais, econômicas e políticas desiguais que dominam nossa sociedade. A Educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é produzida e contestada; na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre Educação, sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas.

Na perspectiva da posição crítica, a avaliação é entendida como práxis, não no sentido propriamente de prática. Mas sim, práxis identificada com a visão marxista, que significa a união dialética da teoria e da prática, do pensar e do agir. Assim sendo, ao mesmo tempo em que a consciência (teoria) é determinada pelo modo como os homens produzem a sua existência, também a ação humana (a prática) é influenciada pela consciência que antecipa a ação pelo pensamento (ARANHA e MARTINS, 2003).

Esse parece ser, então, o paradigma de avaliação com o qual mais nos identificamos. Como vimos, a partir desta teoria, a escola – e conseqüentemente a avaliação - começaram a ser vistos com um olhar mais crítico. A avaliação, especificamente, deixou de ser compreendida como mera atividade técnica e com o papel exclusivo de desenvolver, individualmente, os sujeitos da ação educativa.

Em vez disso, a avaliação passou a ser identificada a um produto social de um certo tipo de sociedade, de uma determinada época. A teoria crítica releva o jogo de poder existente nas relações entre avaliador e avaliado; entre os docentes e a escola e entre a escola e as instâncias superiores do sistema de ensino.

Nesse quadro, a avaliação assume uma postura muito mais crítica, que concebe a escola como um espaço de dialética entre os sujeitos de realidades sociais distintas e que deve buscar desenvolver sentimentos de cooperação e reciprocidade. Nesta perspectiva, uma consideração importante feita por Popkewitz (1992 apud DIAS SOBRINHO, p. 50, 2003b) foi a seguinte: “as avaliações podem oferecer uma melhor compreensão das tensões, lutas e dilemas que subjazem nos esforços de melhora social.” A afirmação do autor tem o mérito de chamar a atenção para a necessidade do avaliador ter clareza a respeito dos interesses implícitos em cada tipo de avaliação.

Aqui o papel do avaliador passa a ser o de situar o processo de avaliação dentro de uma realidade mais ampla – neste caso, o contexto social, econômico, cultural e político no qual a instituição educacional e todos os seus atores estão inseridos – a fim de tornar mais claras as relações entre ideologia e prática educacional. Conforme o alerta feito por Rodrigues (1999, p. 46): “o avaliador tem influência mesmo que não queira, devendo encarar-se uma teoria de avaliação como uma teoria de interação política, além de uma teoria acerca de como determinar os fatos.” Ou seja, o avaliador não deve se posicionar como mero observador, mas sim, como participante da ação, que ao avaliar também está sendo avaliado. Daí a necessidade de promover diálogos, revelar os conflitos e evidenciar as posições contrárias referentes aos participantes da ação.

De acordo com os pressupostos defendidos pela teoria crítica, a avaliação deve ir além do processo de ensino e se inserir num contexto muito mais abrangente, que é o processo histórico-político. Na concepção da posição crítica, a avaliação vincula-se estreitamente ao fenômeno participativo, na perspectiva de que o homem é capaz de construir sua própria história. Trata-se, assim, de um paradigma que concebe a avaliação numa perspectiva de transformação social (RODRIGUES, 1994).

Sob esse enfoque, a avaliação institucional é entendida como um instrumento de poder político, utilizada com fins e intenções específicas. Tendo como foco o questionamento sobre a maneira como a instituição efetivamente cumpre sua função social, a avaliação institucional, nesta perspectiva, considera as formas de participação de todos os sujeitos da ação educativa. Numa proposta de avaliação institucional inspirada na teoria crítica, conforme é defendida também por Saul (1999a), há um diálogo entre todos os atores da instituição na busca da crítica e da construção social. São esses atores os responsáveis por tornar visíveis os interesses implícitos e ocultos dos programas educacionais, fazendo com que a avaliação esteja

comprometida com um futuro que pode ser transformado, a partir do autoconhecimento da própria realidade.

Mesmo numa organização de ensino militar – como é o caso da ECEMAR, objeto de estudo desta pesquisa – que segue um quadro oficial de referências, pré-estabelecido e bastante rígido, observam-se interesses e expectativas diferentes em relação aos processos de avaliação, o que demonstra a necessidade de um instrumento – como, por exemplo, a avaliação institucional – que represente um espaço institucionalizado, por meio do qual todos os atores envolvidos tenham oportunidade de expressar suas ideias e discutir sobre ações que possam contribuir para melhorar a instituição.

Desse modo, os princípios que norteiam uma proposta de avaliação institucional dependem, diretamente, do paradigma que lhe é subjacente. Quando se define um processo de avaliação institucional é preciso fazer certas escolhas, tais como: Quem pode e deve avaliar uma instituição educacional (sujeito) ? Com que finalidade (objetivos fundamentais) ? Com quais enfoques (modos de aproximação do objeto) ? Quais áreas da instituição educacional devem ser avaliadas (objetos)? Essas escolhas são feitas à luz dos paradigmas que estão implícitos, embutidos e que permeiam a instituição (ROCHA, 1999, p. 47).

A questão da avaliação educacional envolve uma diversidade de aspectos que enfatizam a sua complexidade e suportam a diversidade de modelos que foram surgindo ao longo dos tempos. Perguntar a respeito do objeto a ser avaliado, da relação avaliador-avaliado e da estratégia a ser adotada para a construção do conhecimento, implica considerar as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, como reconhece Valadares e Graça (1998, p. 52):

O caráter simultaneamente singular e plural da avaliação confere-lhe uma complexidade e uma abrangência que implicam múltiplas escolhas em diferentes domínios. Falar de avaliação é entrar num ‘mundo’ onde cada questão arrasta consigo muitas outras cujas respostas dependem bastante do contexto em que ela está inserida.

Rodrigues (1994, p. 94), tomando também a avaliação como reflexo do paradigma subjacente que rege o contexto avaliado, afirma que:

No fundo, tudo parece depender da concepção que se adota a respeito da natureza humana e social, que se associa a um modo de conceber a relação e a interação humana e social, de que se deduz um modo de a investigar e conhecer, a que corresponde um determinado tipo de conhecimento e de processo de a ele aceder, que se repercute, também, numa determinada pedagogia.

Como se vê, a análise dos paradigmas científicos é fundamental para os avaliadores, a fim de que possam se conscientizar de que as práticas avaliativas são, em grande parte, fruto de concepções e compreensões de mundo que nem sempre contribuem para a construção jamais acabada da instituição (DIAS SOBRINHO, 2003a).

O sentido que buscamos resgatar, neste trabalho, os três grandes paradigmas científicos que mais influenciaram o percurso histórico do conceito de avaliação, é distinguir com clareza as diversas concepções, modelos, referências e metodologias que permeiam este campo. Além disto, procuramos evidenciar que, dependendo da compreensão que se tem a respeito do que seja a realidade; da relação que deve ser assumida entre o avaliador e o objeto da avaliação e do processo de construção do conhecimento, muda-se a maneira de ver o mundo, a Educação e, em consequência, o posicionamento quanto ao papel da avaliação.

A avaliação é um campo bastante aberto à reflexão teórica. É esse pensamento teórico que proporciona as condições necessárias à prática da avaliação. Desse modo, conforme ressaltado por Vianna (2000), sem teoria não é possível uma prática consequente. Por sua vez, as teorias refletem diferentes posições epistemológicas, o que valoriza a avaliação como prática da atividade intelectual. A avaliação – assim como a própria Educação – exige uma compreensão constante sobre o sujeito avaliado e as implicações do ato de avaliar.

Por todo o exposto, entendemos que a avaliação, enquanto prática social, não deve ser concebida e nem realizada no vazio, sem referência ao modo de racionalidade que mais influencia os valores e o contexto específico no qual se encontra inserida.

Cada concepção e prática de avaliação supõem, de forma subjacente, um modo de racionalidade, um paradigma de ciência. É esse paradigma que explica nossa concepção de homem, sociedade e Educação; a maneira como compreendemos o mundo e como construímos o conhecimento. Por outro lado, é necessário considerarmos, conforme ressalta Vianna (2005), que um paradigma de avaliação não começa onde o outro termina, já que cada um deles corresponde a uma visão não hegemônica que cada grupo social possui a respeito do mundo e da natureza.

Nesse sentido, Canen (2005) faz uma análise muito apropriada a respeito da tendência, existente no campo da avaliação, que polariza os diferentes paradigmas, enfatiza diferenças e ignora semelhanças entre as diferentes posições epistemológicas. Isto porque, nos dias de hoje, com a crescente complexidade da realidade educativa – na qual atuam variáveis interdependentes, tais como, expectativas; atitudes; origens sociais e culturais; condições de trabalho; clima organizacional, etc. - a análise dos problemas educativos exige abordagens diversificadas, que combinem o quê de melhor cada paradigma tem a contribuir com a democratização da escola e da sociedade.

Como podemos observar, a avaliação é uma tarefa bastante complexa, sobretudo, porque é necessária uma visão clara do objeto a ser avaliado. O conceito da avaliação, conforme já ressaltado neste estudo, é polissêmico, resulta de várias influências e reflete uma diversidade de contextos históricos e de tendências filosóficas.

2.2.4 Superando as dicotomias presentes na avaliação

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 102), nas três últimas décadas do século XX, nos Estados Unidos, surgiram quase sessenta diferentes propostas referentes à forma como a avaliação deveria ser realizada. Todas essas propostas – embora muitas vezes não fizessem referência a um quadro teórico específico – tinham como pressupostos intrínsecos a crença em determinado paradigma e enfatizavam diferentes aspectos da avaliação.

A despeito de, há alguns anos, as diferenças de paradigmas terem levado a visões diferentes de avaliação, nos dias de hoje, muitos autores – tais como, Dias Sobrinho (1997b; 2000; 2004); Vianna (2000; 2005); Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Canen (2001; 2004; 2005a) – defendem que essas concepções não são incompatíveis e, em decorrência, a postura de polarização cede lugar à integração de perspectivas.

Nessa direção, Canen (2005a) desenvolveu um estudo bastante esclarecedor e que teve como foco central a análise de tensões presentes no campo da avaliação. Os variados modelos de avaliação existentes estão ligados às formas de se conceber a produção do conhecimento; às relações entre avaliador e avaliado e às diferentes concepções de mundo. Tais questões tem sido perspectivadas quase que de modo antagônico e excludente.

Com frequência, observa-se embates entre estudiosos adeptos de métodos quantitativos de avaliação *versus* autores que defendem linhas mais qualitativas; entre avaliar processos *versus* avaliar resultados; entre os que argumentam em favor de propostas universalistas de conhecimento curricular *versus* correntes relativistas. O resultado dessa dicotomia são as constantes relações de tensão que se apresentam no contexto educacional, muitas destas, ligadas ao campo da avaliação.

Numa perspectiva de avaliação multicultural e transformadora, conforme a proposta de Canen (2005a), essas tensões devem ser negociadas. A avaliação busca lidar com os efeitos e as tensões decorrentes da diversidade de sentidos, diferenças de perspectivas e relações de poder implícitas no contexto escolar.

Em suma, trata-se de uma proposta de avaliação democrática e participativa, que assume o papel de mediar os interesses e as expectativas de todos os atores – gestores, alunos, professores e outros profissionais da educação - que participam da instituição educacional.

Considera-se que a escolha quanto ao paradigma e modelo de avaliação de uma dada instituição educacional ocorre em função das necessidades e singularidades do contexto institucional. Neste sentido, a perspectiva multicultural funciona como uma lente reveladora, capaz de mostrar que os diferentes paradigmas científicos e suas respectivas práticas de avaliação devem ser entendidos como complementares e não, antagônicos. Conforme propõe Canen (2006, p. 343): “[...] em uma perspectiva multicultural, desconfiamos de discursos preconceituosos contra determinados tipos de avaliação, defendendo uma articulação entre as diversas modalidades, a favor do sucesso escolar, da valorização da diversidade cultural e da inclusão.”

A avaliação assume aqui, uma posição de respeito à pluralidade cultural, o que significa considerar que tanto os indivíduos quanto as instituições possuem características próprias e peculiaridades que devem ser contempladas. Em vez de polarizar os diferentes paradigmas científicos e as decorrentes concepções de avaliação, a perspectiva multicultural propõe dialogar com eles, a fim de construir uma proposta de avaliação que possibilite à instituição e aos seus atores condições para expressarem sua singularidade.

Nesse sentido, Canen (2005a, p. 104) alerta a respeito das principais tensões presentes no campo da avaliação e propõe que estas sejam negociadas passo a passo. A autora trabalha com as seguintes tensões: *avaliação objetivista e avaliação responsiva (objetivismo-subjetivismo)*;

regulação e valorização da diversidade (universalismo-relativismo); avaliação do processo e do produto, formativa e somativa, diagnóstica e classificatória.

No tocante à tensão *avaliação objetivista e avaliação responsiva (objetivismo-subjetivismo)*, Canen (2005a) defende a necessidade de que sejam combinados ambos os enfoques. Por um lado, reconhece a importância de critérios objetivos, necessários para avaliar o desempenho das instituições educacionais, o alcance da aprendizagem dos alunos e demais aspectos do ensino. Por outro, enfatiza que a busca por objetividade, bem como o rigor e a ênfase em resultados não deve impedir a valorização de variáveis subjetivas nas práticas de avaliação; a análise de situações singulares e concretas; a ênfase em processos e o desafio de minimizar a influência de preconceitos.

Cabe salientar que, não se pode perder de vista que toda instituição educacional possui uma missão e finalidades que lhe foram atribuídas pela sociedade. Em face disto, nenhuma instituição educacional pode funcionar como uma redoma, pois há necessidade de prestar contas à opinião pública, às instâncias superiores do sistema no qual se insere e à sua comunidade interna.

Sobre o assunto, Depresbiteris (2005, p. 21) ressalta que “[...] parece não haver dúvidas sobre a importância da visibilidade social trazida pela avaliação. Em uma democracia, as informações não podem ficar centralizadas nas mãos de poucos, elas devem ser socializadas.”

Tal argumentação se assemelha ao posicionamento que foi defendido por Barry MacDonald, em 1974, ao introduzir o conceito de *avaliação democrática*. Os conceitos centrais da avaliação democrática de MacDonald são o sigilo, a negociação e a acessibilidade. De forma sintetizada, pode-se dizer que a avaliação democrática se propõe a atender às necessidades de informação e de análise, por parte de uma determinada comunidade, a respeito de um programa educacional. O avaliador, neste caso, deve utilizar uma metodologia que permita, aos diferentes grupos sociais participantes da instituição, o acesso às informações sobre o programa

educacional, o que favorece a negociação entre os diferentes segmentos, bem como a tomada de decisões coletiva (SOUSA, 1998; SAUL, 1999; SIMONS, 1999; DEPRESBITERIS, 2005).

Nessa perspectiva, Depresbiteris (2005, p. 19) ressalta que o argumento fundamental que justifica a avaliação democrática é, justamente, o direito à informação, tendo em vista que uma sociedade bem informada é condição decisiva não só para a melhoria da Educação, mas também, condição essencial para a sua emancipação.

Desse modo, sem desprezar a importância de critérios objetivos, Canen (2005a) defende que o processo de avaliação de uma instituição educacional não deve se limitar à análise de verificação de desempenhos e nem à contabilização de produtividade. Para a autora, isto significaria reduzir a avaliação à mera atividade de controle. Assim, o respeito à regulamentação é necessário, mas não, suficiente. É preciso levar em conta também, as variáveis subjetivas da avaliação, que englobam aspectos contextuais, informais e dinâmicos da instituição. Embora esteja inserida num sistema de ensino mais amplo, toda instituição educacional possui uma singularidade e características próprias.

Nesse sentido, as visões dos grupos de atores que integram uma instituição educacional precisam ser contempladas no processo avaliativo. Gerir uma escola a partir de uma perspectiva multicultural é compreender, clarificar e dialogar com a heterogeneidade e pluralidade de experiências existentes na realidade educativa. Significa ainda, dialogar com as necessidades dos diversos grupos que participam do contexto educacional, respeitando suas subjetividades e, ao mesmo tempo, considerando que a própria instituição também possui uma historicidade e identidade específicas (CANEN, 2005a; CANEN e CANEN, 2005).

A avaliação representa, nesta perspectiva, uma atividade que é mediada pela intencionalidade de seus sujeitos, isto é, em critérios eminentemente relativos. Sob este enfoque, Canen (2005a, p. 104) ressalta que:

“ [...] o próprio avaliador é um sujeito multicultural, com raça, gênero, padrões e visões de mundo, que influenciam seu julgamento. Clarificar tais percepções é ver o peso das subjetividades (do avaliador e dos sujeitos avaliados), de modo a minimizar a influência de preconceitos e, ao mesmo tempo, levar em conta a diversidade cultural da avaliação.”

Na análise de Canen (2005a), no tocante à tensão *objetivismo-subjetivismo*, pode-se perceber a inspiração teórica de Robert Stake, que em 1975 elaborou o conceito de *avaliação responsiva*. Segundo Stake (1975, apud WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 231) uma avaliação educacional é responsiva quando “[...] responde às exigências de informações dos interessados e quando as diferentes perspectivas valorativas presentes são consideradas no relatório que fala do sucesso ou fracasso do programa.”

Em outras palavras, uma avaliação é responsiva se ela atender à necessidade por informações sentida por diferentes grupos e se as visões de tais grupos, acerca do que deve ter valor num programa educacional, estiverem expressas no relatório de avaliação (VIANNA, 2000, p. 37). Stake considera, em seus estudos, a avaliação como um instrumento de informação e de clarificação das questões que se mostram mais importantes para os diferentes grupos envolvidos programa educacional. A função da avaliação, neste modelo teórico, é apresentar uma síntese das diferentes perspectivas e juízos de valor, realizadas pelos diversos grupos que integram uma dada instituição educacional, partindo do reconhecimento de suas diferenças. Para o autor, a melhor maneira de garantir que os diversos pontos de vista, valores, interesses e perspectivas dos diferentes segmentos da instituição estejam representados no resultado da avaliação, seria envolver esses grupos no processo de produção das informações (RODRIGUES, 1999, p. 49).

A avaliação responsiva foi chamada por Stake desta maneira por se tratar de uma avaliação feita sob medida para “responder” a toda e qualquer necessidade de informação que os grupos envolvidos com o programa educacional desejem ver satisfeita. De acordo com a perspectiva de

Stake, o importante não é o consenso de opiniões – o que é visto por ele como simplificador - mas sim, que a audiência, isto é, as pessoas que integram a instituição - com base na informação produzida pela avaliação – possam formar os seus próprios juízos de valor sobre o programa (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 234).

Em resumo, cada instituição tem uma história própria e única, o que exige que no processo de avaliação institucional seja considerado o contexto no qual ela está sendo avaliada. Numa perspectiva multicultural, a avaliação deve sempre considerar essa diversidade, pois é no contexto da especificidade de cada instituição que a avaliação deve ser pensada e realizada.

Outra tensão analisada por Canen (2005a), é a dicotomia *universalismo-relativismo e avaliação por regulação-valorização da diversidade*. Antes de discutirmos mais adequadamente essa tensão, consideramos importante delinear as principais diferenças entre o universalismo e relativismo, duas correntes filosóficas que influenciam até hoje os programas de Educação.

De acordo com o estudo Semprini (1999), o universalismo é uma corrente de pensamento que postula a existência de valores, julgamentos morais e escolhas comportamentais que possuem valor absoluto e se aplicam a todos os homens. De inspiração iluminista, os educadores adeptos do universalismo defendem que a vocação específica da Educação é a universalização do saber, isto é, o ensino deve ter caráter mais acadêmico e intelectualista. No contexto educacional, os princípios universalistas - ainda bastante presentes, principalmente, em relação à organização de currículos - defendem a transmissão de conteúdos universais, de natureza predominantemente intelectual. Trata-se de uma corrente que valoriza mais a formação geral, em detrimento de um ensino de enfoque mais profissionalizante ou culturalista. De acordo com esta corrente, a Educação, ao desenvolver a faculdade da razão, leva à formação do caráter moral.

Por sua vez, ao defender que a formação de um caráter sólido seja indispensável para o domínio da razão sobre as paixões, o universalismo enfatiza a importância da disciplina rígida e

da autoridade do docente. Daí ter alcançado grande aceitação no ensino religioso e em propostas educativas que defendem o humanismo clássico (ARANHA, 1996; GRANATO, 2003).

Diferentemente do universalismo, o relativismo denuncia ser impossível estabelecer um ponto de vista único e universal sobre o conhecimento, a moral ou a justiça, em virtude de considerar a existência de grupos sociais com projetos de sociedades diferentes. Portanto, o relativismo reconhece a diversidade de culturas interagindo no mesmo espaço social. Os defensores do relativismo denunciam que o universalismo – com seus princípios em favor da igualdade - seria um grande equívoco e ilusão. Equívoco, no sentido do mundo ser complexo demais para ser compreendido em termos de valores universais, que são comuns à humanidade ou, ainda, da razão como fonte segura do conhecimento. E ilusão, porque a igualdade postulada pelo universalismo se refere apenas a direitos formais e administrativos, mas não se aplica às desigualdades econômicas, culturais e sociais, como pode ser constatado pelos vários indivíduos e grupos que não possuem acesso equalizado aos espaços sociais (SEMPRINI, 1999; DELACAMPAGNE, 2001).

Com base nessas premissas, Canen (2005a) aborda a questão da avaliação propriamente dita. Para a autora, a tensão *universalismo-relativismo* baseia-se no entendimento de que o ato de avaliar parte de critérios que – a despeito de serem considerados objetivos e universais – são construídos a partir de convicções, interesses e visões de mundo de determinados grupos da sociedade. Portanto, não podem ser considerados universais.

De fato, se admitirmos a avaliação como uma atividade política, podemos depreender que as tomadas de decisão referentes, por exemplo, a critérios adotados na avaliação de uma dada instituição educacional, também são balizadas por considerações políticas. Conforme ressaltado por Rodrigues (1999), as estruturas de decisão, que envolvem questões ligadas à avaliação, refletem relações de poder existentes na sociedade e são orientadas por valores, interesses e

perspectivas de grupos que possuem poder de influenciar tais decisões. Isto significa dizer que as práticas de avaliação dificilmente podem ser separadas de um contexto social mais amplo.

Em tal sentido, o pensamento de Rodrigues corrobora os argumentos de Canen (2005), para quem os critérios de avaliação considerados como “universais” foram, na realidade, historicamente construídos. Ou seja, a perspectiva de avaliação multicultural, proposta pela autora, defende que os critérios adotados no processo de avaliação deixem de ser vistos como neutros, sem seu caráter histórico e sem as marcas de interesses de determinados grupos.

Por outro lado, nessa mesma perspectiva, há a preocupação de conciliar as tensões existentes entre os critérios objetivos presentes nas práticas de avaliação – que, ainda que construídos historicamente, balizam o processo de julgamento de valor subjacente em todo programa educacional - com a necessidade de valorização da diversidade cultural que caracteriza os atores que integram a instituição educacional (CANEN, 2006).

Outro ângulo dessa questão, analisado por Canen (2005a, p. 105), refere-se à utilização de critérios objetivos, definidos *a priori*, no julgamento de valor referente, por exemplo, ao desempenho de instituições educacionais. A autora argumenta que, desde que tais critérios sejam claros, transparentes e bem explicitados, não há porque não utilizá-los, já que possibilitam regular a qualidade da Educação. Entendemos que o enfoque de qualidade, dentro da linha de pensamento defendida pela autora, não se refere a uma concepção economicista de controle de eficiência e eficácia, mas sim, se identifica com a capacidade de inovação e de reflexão da instituição, no sentido de contribuir para a transformação da sociedade.

Concordamos com Canen também quanto a esse enfoque, pois acreditamos que o ato de avaliar, por mais diversidade que exista, implica a atribuição de um valor, expresso numa apreciação que pode envolver uma apreciação quantitativa e qualitativa. A autora propõe, ainda, que esses critérios objetivos possam ser utilizados para fins de regulação da Educação. Vale

salientar que, em direção semelhante, Depresbiteris (2005), num artigo que aborda a questão da autoavaliação nas instituições de ensino superior, defende que o processo de autorregulação não possui o sentido negativo de controle, Ao contrário um processo de autoavaliação favorece o alcance de melhorias na instituição, por meio de avaliações internas e externas, que são realizadas a partir de um modelo considerado ideal ou de um sistema de normas.

De fato, critérios objetivos, estatísticas, bancos de dados, descrições objetivas e outras informações demonstráveis numericamente são imprescindíveis à avaliação de instituições educacionais e delas devem ser exigido a maior precisão possível. Quando os dados são imprecisos ou não pertinentes, acabam por deturpar as interpretações e dificultar a percepção dos aspectos importantes que precisam ser investigados. Conforme observado por Dias Sobrinho (2000, p. 112): “A falta de dados objetivos condena a avaliação às falácias do subjetivismo. Por outro lado, a supervalorização dos dados e a adoção, quase que exclusiva, de instrumentos quantitativos condena a avaliação aos reducionismos do objetivismo.”

Desse modo, uma instituição educacional não pode ser avaliada simplesmente por meio do produto quantificável. Ela cumpre uma diversidade de funções que - indo muito além de tarefas administrativas e burocráticas - incluem práticas de participação democrática, de natureza social, questões pedagógicas, de socialização e de produção de conhecimento. Portanto, a avaliação deve considerar todos os aspectos dessa instituição, o que envolve sua finalidade, valores, os canais de participação de todos os atores educativos, etc.

Além disso, é importante que não se adote os mesmos critérios, instrumentos e procedimentos para avaliar instituições diferentes. Cada instituição possui a sua própria identidade institucional, o que envolve sua missão, seus atores, o clima organizacional, sua finalidade, princípios e cultura. Uma instituição deve ser avaliada conforme sua realidade particular.

Nesse sentido, Canen (2005a, p. 105) defende que trabalhar a tensão universalismo-relativismo significa “ver em que medida estamos também levando em conta a pluralidade cultural presente no contexto avaliado, em que medida estamos ‘relativizando’ nossas grandes verdades e critérios ‘universais’ para valorizar a diversidade de alunos e de instituições.”

Com relação à tensão *avaliação do processo-avaliação do produto*, também concordamos com a autora, quando argumenta que é preciso evitar uma dicotomia ainda muito presente nas pautas de discussões do contexto educacional. Pelo simples fato de não se poder escolher entre uma função ou outra. A avaliação institucional se inicia com conhecimento a respeito dos resultados alcançados pela escola, mas só se concretiza ao produzir informações úteis para modificação dos processos internos específicos.

Considerando que o objetivo último da avaliação institucional é a implementação de um projeto de melhoria da escola, isto é, seu plano de desenvolvimento, então a avaliação dos processos escolares é tarefa que deveria ser realizada de forma rotineira pela escola. (SOARES, 2003).

2.2.5 Cultura, identidade e avaliação institucional

No momento atual, tem sido dado grande destaque à necessidade de tornar a Educação menos desigual e mais reconhedora das diferenças. Com o objetivo de viabilizar um debate que evidencie, de maneira nítida, a estreita relação entre Educação e democracia, muitos autores – tais como Peixoto (2009); Siqueira (2003) e Canen e Moreira (2001) - têm denunciado ideias de cunho conservador difundidas no chamado campo pós-moderno, que abandonam as contribuições

sociológicas e filosóficas progressistas e decretam a falência das crenças em projetos coletivos de transformação social.

A esse respeito, Siqueira (2003) explica que a sociedade pós-moderna é caracterizada pela intensificação dos fluxos de informação e de pessoas; pelas novas formas de comunicação global que alteram a percepção de tempo e espaço (fazendo com que o distante se torne perto e, ao mesmo tempo, levando as pessoas a lugares cada vez mais distantes); além do pluralismo cultural, que facilita o contato com maneiras diferentes de viver.

Dentro dessa nova realidade, o autor (ibidem, p. 2) nos fala que o multiculturalismo representa:

A nova cultura do espaço global, uma cultura dinâmica, que se refaz com e através dos fluxos globalizantes, modificando e reconstruindo as interações e colocando, como desafio, a conciliação de uma diversidade de costumes, concepções e valores, sem o perigo de se excluir as formas diferentes de se manifestar. (SIQUEIRA, 2003, p. 2)

Nessa definição a respeito do multiculturalismo, está presente “[...] um entendimento dinâmico da cultura, a qual deixa de ser um conjunto de características transmitidas de geração em geração e se torna uma elaboração coletiva, que se reconstrói a partir de denominadores interculturais.” (ibidem, p. 2).

Seguindo essa compreensão, o autor denuncia a concepção estática de cultura preconizada pelo chamado multiculturalismo conservador, o qual nega que as relações entre as comunidades pós-modernas são marcadas por antagonismos e conflitos. Além disto, esta perspectiva de multiculturalismo supõe ser possível conciliar as diferenças com base no mito da harmonia, o que acaba por contribuir para reiterar esteriótipos que recaem sobre as minorias.

Tomando por premissa o fato de que não há culturas puras e que as trocas culturais sempre irão existir – mesmo quando não assumidas por tendências fundamentalistas – o autor lembra de uma citação feita pelo antropólogo inglês Ulf Hannerz (apud SIQUEIRA, 2001, p. 1), quando diz

que “as culturas, ao invés de ficarem facilmente isoladas umas das outras, como peças de um mosaico com a orla compacta, tendem a sobrepor-se e a misturar-se”, o que aponta a necessidade de desenvolver, na sociedade como um todo, a virtude comunicativa, no sentido não só de saber ouvir diferentes idéias, mas também, de respeitá-las.

É muito significativa essa citação de Hannerz, pois destaca que, numa sociedade globalizada, os espaços se transformam numa rede de relações sociais complexas que envolvem diferentes culturas. Diante de um contexto tão fortemente marcado pelo pluralismo cultural, pode-se considerar que “os choques de valores, opiniões, perspectivas e ações de uma coletividade somente poderiam ser resolvidos por meio do diálogo, ou então, da força” (SIQUEIRA, *ibidem*, p. 1).

A constatação do autor encontra eco em Santos (2003, p. 13), para quem todas as culturas – tanto as culturas hegemônicas (dominantes) como as não-hegemônicas (silenciadas) – são conflituais, isto é, se movem por conflito. E seria a partir do tratamento dado a esses conflitos que o multiculturalismo se consolidaria na sociedade.

Defendendo a proposta do multiculturalismo crítico, que tem como alicerce a política cultural da diferença, Siqueira (2003, p. 2) alerta que a política de simples “tolerância ao Outro”, traz implícito o sentido de “suportar a existência do Outro”, o que reforça um sentimento de superioridade, quando o quê deveria ser buscado seria “[...] o respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes do Outro, constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural.”

Trata-se, assim, de uma perspectiva que não apenas admite a existência de outras culturas na sociedade, mas também defende que os dois objetivos - da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural, ou seja, a política da igualdade e a política da diferença – não devam colidir entre si. Nesta perspectiva, Santos (2003, p. 13) diz que “ [...] é tão

importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro delas e permitir que dentro de cada cultura haja resistência, haja diferença.”

É nesse cenário, caracterizado pela intensa diversidade cultural, que a questão da identidade se torna um dos temas mais debatidos nos meios acadêmicos e nas organizações corporativas. Candau (2002a, p. 30), recorrendo ao dicionário Houaiss, esclarece que, genericamente, identidade pode ser compreendida como:

O quê faz com que uma coisa seja da mesma natureza que outra; um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação, etc) ou, ainda, a consciência que alguém tem de si mesmo [...].

Sobre o significado de cultura, o psicólogo social Henri Tajfel (apud RODRIGUES, S. B., 1997) chama a atenção para os processos de inter-relacionamento e de interdependência existentes entre a identidade e a cultura, destacando que cada um desses fenômenos depende do outro como fonte de significados.

Tajfel (ibidem, p. 50) considera que a “Identidade é o reconhecimento individual de que se pertence a certos grupos sociais, juntamente com o significado emocional e de valor, para si, de filiação a um grupo.” A definição do autor, e com a qual concordamos, sugere que a identidade é um fenômeno que sofre influências diretas do ambiente e da cultura nos quais se encontra inserida, o que significa dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno subjetivo sim, mas, principalmente, social.

Essa compreensão a respeito de identidade encontra confirmação nas palavras de Padilha (2004, p. 213):

[...] Só vivemos juntos perdendo um pouco da nossa identidade, ganhando um pouco da identidade do outro, resguardando e conservando parte da nossa identidade anterior e, finalmente, descobrindo que, ao perder e ganhar porções de diferentes identidades, passamos a ter, finalmente, uma renovada identidade.

Como se vê, não podemos tratar a identidade como algo pré-dado, preexistente. Para se desvendar os significados dos valores e das atitudes de uma pessoa, é necessário examinar também, a sociedade e o momento histórico em que vive, sua classe social, seu trabalho, etc., ou seja, todo o processo de socialização por ela vivenciado e que representa a base por meio da qual a identidade é construída. Neste caso, a sociedade não representa um fator externo à identidade de uma pessoa, mas o principal aspecto que influencia sua constituição (VIEIRA, 2004).

Na mesma linha de crítica, em relação à idéia de “tolerância multicultural”, posiciona-se Peixoto (2009, p. 48), ao ressaltar que uma das principais fragilidades que podem ser apontadas na tendência conservadora da pós-modernidade, não estaria em defender a existência, nas pessoas, de particularidades que não são determinadas, diretamente, pelas classes sociais. Mesmo porque, os movimentos sociais que surgiram, sobretudo, nos EUA a partir da década de 1960, tais como, o movimento feminista, as lutas raciais dos negros, por liberdade religiosa e sexual, em defesa dos direitos dos deficientes físicos, o movimento antibelicista dos pacifistas, etc, trouxeram a noção da diferença cultural para pauta de discussão mundial e tiveram o mérito de questionar a problemática da dualidade e dos antagonismos – homem *versus* mulher, branco *versus* negro, direita *versus* esquerda, etc. - chamando a atenção para diversas formas de discriminação.

Apesar de reconhecer que cada um desses movimentos é caracterizado por uma identidade diferente, a crítica feita por Peixoto (2009), em relação ao multiculturalismo conservador, está no fato desta perspectiva tentar retirar as questões sobre redistribuição de renda e igualdade do centro da discussão; de negar que as raízes de tais particularismos culturais não são autodeterminantes e que devem sim, ser buscadas no tecido social, tendo em vista que, de uma forma ou de outra, são sempre produzidas e reproduzidas pela lógica do capital.

Aplicada ao contexto da Educação, discutir na escola a questão da diversidade cultural significa reconhecer ali um espaço de conflitos sociais, econômicos e políticos. Ao se discutir os conflitos e tensões presentes no cenário escolar - não como questões de nível individual, referentes a grupos específicos ou reduzidas a aspectos relacionais – mas relacionados aos fenômenos socio-econômicos, o que se busca é alcançar uma resposta da Educação a problemas concretos, referentes à exclusão, injustiça, discriminação e violência, presentes não apenas nas instituições educacionais, mas em toda a sociedade (CANDAUI, 2002a; PADILHA, 2004; CANEN, 2002c).

Assim perspectivada, pode-se considerar que não há identidade individual que não seja, ao mesmo tempo, identidade social. Ressalta-se, então, que a identidade de uma pessoa depende, em grande parte, do grupo ou grupos aos quais pertence, pois a partir do momento em que deles participa, acaba por internalizar características desses grupos. Se considerarmos que as pessoas vivem sua subjetividade dentro de algum contexto social, podemos deduzir que as posições que assumem, e com as quais se identificam nesse contexto, constituem suas identidades (VIEIRA, 2004).

Admitindo que a identidade, continuamente, lança mão do ambiente e da cultura como fontes de informação, percebe-se o quanto, na sociedade pós-moderna, o conceito de identidade tem se tornado frágil. Stuart HALL (2006, p. 71), em uma de suas obras mais conhecidas, enfatiza que “todas as identidades estão localizadas no espaço e tempo simbólicos”. Ou seja, a construção da identidade é um processo de produção de sentidos, um sistema simbólico de representação cultural ou, ainda, a forma como as pessoas percebem e interpretam a realidade.

As mudanças ocorridas na humanidade nas últimas décadas, em relação às noções de espaço e tempo, provocaram alterações na maneira como as pessoas veem o mundo e a si mesmas. Hall (2006) considera que a pós-modernidade chamou a atenção para as múltiplas

identidades existentes em uma única pessoa. Se na concepção iluminista o sujeito era considerado como tendo uma identidade única, centralizada e estável, na pós-modernidade, conforme menciona o autor:

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. [...] A identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

A citação de Hall (2006) ressalta que a pós-modernidade se caracteriza por evidenciar não somente a questão das diferenças, mas também, a fragmentação do sujeito em diferenças. Na mesma direção, Canen (2002c, p. 188) defende que “a compreensão da identidade como construção sempre provisória, e não como essência acabada, é um importante ponto de partida para a sensibilização do caráter multicultural das sociedades.”

A autora destaca a dimensão provisória, móvel e de contínua redefinição do conceito de identidade. Tais aspectos podem explicar a dificuldade em se compreender, claramente, o conceito de identidade. Para compreendê-lo, é necessário, antes de tudo, aceitar que a pessoa se apresenta com identidades diferentes, e até mesmo contraditórias, em diferentes momentos, como resposta às múltiplas influências do contexto social que se sobrepõem à própria natureza biológica (CANEN, 2002a, 2002c).

Sobre a questão do processo de construção da identidade a partir das relações sociais, Canen (2002a) defende que o conceito de *hibridização* ou *hibridismo* pode contribuir para que pensemos na identidade de forma dinâmica, desafiadora de dualismo, essencialismos e dogmatismos:

A hibridização implica verem-se as inúmeras camadas que perfazem a construção das identidades, evitando que se “classifique” as pessoas como “brancas” ou “negras”, “masculinas” ou “femininas”, “nordestinas” ou “sulinas”, etc. Pensar na identidade como híbrida significa, conforme Bhabha (1998) e MacLaren (2000), pensar em sujeitos com

pertencimentos múltiplos de cultura, linguagem, gênero, raça, etc., que não podem ser “identificados” por um marcador apenas. (CANEN, 2002a, p. 59)

Acreditamos que a compreensão de conceitos centrais como *identidade e hibridização*, bem como dos respectivos quadros teóricos que envolvem tais conceitos, seja importante para visualizarmos as repercussões do multiculturalismo no campo educacional.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por autores como Canen (ibidem) e Michel Wieviorka (apud PADILHA, 2004), mostram que a identidade das pessoas é formada por mais de uma cultura singular. Ou seja, não só a sociedade, mas também as próprias pessoas são multiculturais. Daí a necessidade das instituições educacionais desenvolverem propostas pedagógicas que proporcionem oportunidades para relações de trocas culturais, atividades que estimulem o sentimento de respeito em relação a cada pessoa e a cada grupo que ali convive e projetos que busquem alcançar objetivos comuns para as pessoas, os grupos e a instituição.

No mesmo ângulo de abordagem, Bauman (2005, p. 17) afirma que:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a ‘identidade’.

Canen e Canen (2005, p. 43) mencionam três dimensões centrais pelas quais a identidade pode ser visualizada: individual, coletiva e institucional. A identidade individual pode ser compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, que são considerados híbridos e plurais. Já a identidade coletiva, refere-se a um marco de identidade de um grupo, percebido como central na construção da história de vida e nas relações de desigualdades que, de algum modo, atingem as pessoas. E, finalmente, a identidade institucional, definida pelos autores como o conjunto de marcadores que caracterizam um

ambiente institucional no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, identidades coletivas e institucional.

Os autores enfatizam que o conceito de identidade, qualquer que seja sua dimensão, assume uma perspectiva sempre provisória, móvel e de contínua redefinição, em virtude do dinamismo das culturas que, em contato com outras culturas diferentes, se transformam a todo instante. Neste sentido, o aprofundamento do conceito de identidade é considerado central no multiculturalismo, pois contribui para que a instituição educacional possa assumir a diferença cultural como fator determinante na construção de seu projeto político-pedagógico (CANEN e CANEN, 2005; PADILHA, 2004).

Como vimos, a cultura influencia diretamente a construção da identidade e, em virtude disto, consideramos importante abordar neste estudo algumas questões relacionadas ao tema. Na visão antropológica de Roberto Da Matta (apud CANDAU, 2002a, p. 73), a qual elegemos como referência, “[...] cultura é entendida como um mapa, um código, através do qual as pessoas de determinados grupos pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas”.

Nesse enquadramento, cultura é a maneira de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Não se trata, portanto, de um fenômeno estático, já que toda cultura se modifica e é diretamente influenciada pelos costumes, valores, crenças e modos de agir de seus integrantes (ibidem).

Em relação à cultura organizacional, especificamente, trata-se de uma entre as diversas denominações que o termo “cultura” pode receber quando aplicado ao contexto das organizações, a exemplo de cultura organizacional, corporativa, empresarial, etc. Para compreender melhor o que significa esta expressão, é necessário esclarecer que a aplicação do conceito da cultura organizacional, no âmbito escolar, foi resultado do aumento de estudos sobre cultura empresarial, a partir da década de 1980, que passaram a ser abordados na literatura da área de administração

geral. Alguns conceitos políticos e simbólicos – como, por exemplo, *poder*, *conflito*, *controle*, etc. - começaram a ser adotados também, em estudos que focavam a estrutura da organização escolar (NÓVOA, 1995).

Numa perspectiva antropológica, cultura organizacional é definida por meio de critérios normativos – isto é, relações de poder, status, autoridade, estatutos, regras de punição e recompensa, etc. – e por parâmetros intrínsecos ao próprio grupo, tais como, sua ideologia, valores, linguagem, expectativas, critérios de inclusão e exclusão, estabelecimento de relações de amizade, etc. (TOMEI, 2008; BRITO, 2009).

Para Edgar SCHEIN (2001, p. 10), um dos autores mais referenciados por estudiosos da área administrativa, cultura organizacional é definida como:

Um padrão de pressupostos básicos compartilhados que um grupo aprendeu ao resolver seus problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionou bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a esses problemas.

Cabe salientar que os pressupostos básicos mencionados por Schein, referem-se aos valores que regem o comportamento. Tais valores são tão internalizados no sujeito, ao longo do tempo, que passam a ser considerados naturais. Na realidade, cultura organizacional é considerada uma construção coletiva, compartilhada por um grupo, que surge a partir da vida prática e representa uma resposta aos problemas surgidos da organização (TOMEI, 2008; BRITO, 2009).

Toda organização possui seus próprios códigos, regulamentos, níveis de subordinação, rotinas. São elementos explícitos aos membros da organização, devidamente formalizados em documentos oficiais e que influenciam diretamente a cultura organizacional.

Além dos aspectos extrínsecos, a cultura organizacional é resultante, ainda, de uma rede de relações que seus membros estabelecem enquanto sistema social, isto é, do modo como se

relacionam uns com os outros, dos seus valores, interesses e convicções, dos papéis que desempenham na organização, das normas específicas instituídas para cada um dos diferentes grupos, etc. Ou seja, tudo o quê envolve aspectos intrínsecos aos membros que fazem parte dessa cultura. (LIMA, 2003; TOMEI, 2008).

Em suma, a cultura de uma organização é formada tanto a partir de suas normas como um todo (aspectos explícitos) quanto por crenças e atitudes dos indivíduos que fazem parte dessa cultura (aspectos intrínsecos).

Daí a importância da cultura organizacional para a construção da identidade de uma organização. É por meio de sua cultura que cada organização se distingue das demais existentes na sociedade, ao mesmo tempo em que consegue reunir seus membros em torno de uma identidade partilhada. De acordo com Tomei (2008, p. 20), “é a cultura organizacional que vai determinar no que o grupo presta atenção, e como percebe o ambiente externo e responde a ele”.

Cabe ressaltar, que a cultura organizacional nos remete para a ideia de identidade, de distinção, isto é, para as características particulares que distinguem cada organização das demais. Refletindo todo um conjunto de práticas, valores e crenças partilhados por aqueles que interagem no seu âmbito, a cultura organizacional revela a identidade, a personalidade e os aspectos que são próprios e exclusivos de cada organização (CARVALHO, 2006; SOUZA, 2001; NÓVOA, 1995).

Esse entendimento é importante para a compreensão de que as organizações não devem ser consideradas verdadeiras entidades pairando sobre as pessoas. Conforme afirma Santos Guerra (2002, p. 15): “A cultura organizacional não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim, algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social.” Trata-se, então, de um fenômeno grupal, que é resultante e característico de uma coletividade. Devido a

isto, considera-se que, se as organizações são formadas por pessoas, ao se mudar as pessoas torna-se possível mudar as instituições (BRITO, 2009; SANTOS GUERRA, 2002).

Pierre Bourdieu, sociólogo francês de grande importância para a Sociologia do século XX, propôs o conceito de *habitus*, por meio do qual busca explicar a mediação entre o sujeito e as relações objetivas do mundo social, na tentativa de superar a dicotomia subjetivismo *versus* objetivismo.

No estudo desenvolvido pelos autores Nogueira e Nogueira (2004) e Silva (2008) sobre as contribuições de Bourdieu para a Educação, o conceito de *habitus* é considerado como uma matriz de pensamentos, percepções, apreciações e ações que o sujeito dispõe para se orientar no cumprimento de tarefas complexas e diferenciadas. Essa matriz de percepções e apreciações, isto é, o *habitus*, não representa um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser seguidas indefinidamente pelo sujeito. Em vez disto, o *habitus* corresponde a um sistema de disposições gerais que precisam ser adaptadas, pelo sujeito, a cada situação específica. À medida em que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e, em consequência, incorpora outros esquemas de percepção e de ação.

Essencialmente, no conceito de *habitus*, as práticas dos sujeitos, suas atitudes e comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido de forma autônoma, pelos próprios sujeitos, e passam a ser interpretados como algo que aprenderam ao longo de sua socialização, no interior de uma posição social. Pode-se dizer que a subjetividade dos sujeitos é socialmente estruturada e que suas percepções, apreciações e ações apresentam características que indicam sua vinculação à determinada posição social, o que significa a superação do subjetivismo.

De modo paralelo, a posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduz, de maneira direta e mecânica, a agir em determinada direção; apenas faz com que ele incorpore um

conjunto específico de disposições para a ação que o orienta nas mais diversas situações sociais. Há uma relativização do determinismo social, evitando que se caia no objetivismo.

E por outro lado, essas ações também não são conduzidas de forma totalmente autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos. Em síntese, significa que o conceito de *habitus* desempenha o papel de elo de ligação entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos sujeitos e as situações concretas de ação. Com efeito, Bourdieu buscava, ao elaborar esse conceito, superar os inconvenientes do subjetivismo e do objetivismo. O *habitus* seria a mediação, uma espécie de ponte entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, isto é, entre a estrutura e a prática. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004; ALVES, 2004; SILVA, 2008).

Transportado para o cenário escolar, o conceito de *habitus* tem a vantagem de favorecer a compreensão de que a cultura de uma instituição educacional não é resultado somente dos chamados aspectos explícitos. De fato, os organogramas, regimentos, normas, leis, descrição dos cargos, divisão do trabalho, hierarquia, modos de dispor os recursos, fluxos de informações, rotinas, tecnologia, sistema de avaliação de desempenho, etc. são partilhados pela comunidade interna e representam a base da alocação de poder. (TOMEI, 2008)

No entanto, como vimos, a cultura organizacional também é definida por parâmetros intrínsecos ao próprio grupo, isto é, os valores, as práticas dos atores sociais, os modos de lidar com conflitos, interesse e tensões, as manifestações relacionais, os padrões de comportamento, o nível de estabilidade do grupo, etc. São elementos que integram um universo não oficial da organização, representam a estrutura informal e, apesar não descritos nos estatutos, exercem grande influência na cultura organizacional (LIMA, 2003).

A esse respeito, Brito (2009) ressalta que a cultura organizacional é um conjunto de fenômenos decorrentes da interação dos seres humanos que integram a organização e engloba

tantos os fatos concretos como os abstratos, que são, justamente, resultantes da convivência humana institucional.

Isso posto, parece-nos evidente – conforme demonstra o conceito de *habitus* – a grande influência que os próprios atores sociais exercem no clima e na produtividade organizacional. Se é fato que suas ações práticas decorrem dos padrões normativos da organização, por outro lado, a imagem e a interpretação que esses atores fazem da organização, também causam efeitos diretos sobre ela (LIMA, 2003; TOMEI, 2008; BRITO, 2009).

Nesse sentido, acreditamos que a avaliação institucional pode representar uma prática social ampla, participativa, capaz de criar condições para a instituição alcançar êxito no cumprimento da sua missão e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade cultural que caracteriza seus atores. De acordo com Forquin (apud CANDAU, 2002a), a Educação só se apresenta, de fato, como multicultural, no momento em que a escola adota certas escolhas políticas-pedagógicas que representem a diversidade cultural de sua comunidade. Uma dessas escolhas, entendemos, é a avaliação institucional.

Para tanto, é necessário que esta avaliação seja realizada de maneira global e envolva todos os segmentos, isto é, professores, alunos, funcionários, equipe pedagógica, gestores, etc., pois não há como desenvolver proposta de mudança sem considerar as pessoas que integram a instituição, seus interesses e sua identidade. No dizer de Candau (2002a, p. 99), “a atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia.”

Ao ser entendida na dimensão de um processo, com enfoque formativo e leve em conta a identidade e a missão da instituição, esta prática avaliativa pode favorecer muito a compreensão e o desenvolvimento da instituição.

Com a avaliação institucional, cria-se um importante canal de interlocução entre os atores e a instituição educacional, o que possibilita conhecer melhor as efetivas condições de trabalho, a

existência de conflitos de interesses, bem como criar estratégias para produção de acordos, evitando que a instituição se afaste de suas finalidades sociais.

Destaca-se, ainda, que a avaliação institucional exige um elemento de referenciação que, indiscutivelmente, é a consciência identitária da instituição. Assim, identidade e avaliação institucional estão estreitamente ligados, pois ambos se fundamentam em valores culturais. (RODRIGUES, 2001).

Por fim, aprendemos, com os ensinamentos de Paulo Freire (1987), que as instituições educacionais precisam ser um espaço para realização de trocas culturais, de transmissão de conhecimentos, valores, experiências e práticas, onde todos se educam em comunhão. Um espaço que favoreça o encontro das pessoas com outras pessoas de culturas diferentes, outras maneiras de pensar e de perceber o mundo.

Nesse sentido, vemos na avaliação institucional uma prática educacional especialmente sensível às relações entre Educação e cultura, capaz de promover diálogo entre segmentos sociais que, mesmo sendo culturalmente diferentes, podem manter uma relação verdadeiramente democrática.

3 REFLEXÕES SOBRE A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DA AERONÁUTICA (ECEMAR)

3.1 HISTÓRICO DA ECEMAR

A Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR) é uma organização de ensino do Comando da Aeronáutica, no nível de pós- formação, que tem por finalidade ministrar cursos e estágios de altos estudos militares a oficiais da Força Aérea Brasileira e Nações Amigas, que constituem países com os quais o Brasil mantém relações diplomáticas. A história da ECEMAR coincide com a própria criação do Ministério da Aeronáutica.

Hoje chamado de Comando da Aeronáutica, o Ministério da Aeronáutica foi criado em 20 de janeiro de 1941, ou seja, no auge da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), durante o governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945. Vale lembrar que o Brasil entrou na Guerra em 1942, um ano após a entrada dos Estados Unidos. O novo Ministério foi criado não só para atender às necessidades eminentes da Guerra, mas também, para unificar numa mesma Secretaria as aviações do Exército e da Marinha, que naquele período eram desenvolvidas, respectivamente, pelo Corpo de Aviação da Marinha e pela Arma de Aeronáutica do Exército.

Nessa época, havia no Brasil uma atmosfera de discussão quanto à viabilidade de um Poder Aéreo unificado. Discutia-se muito se as duas Aviações Militares – da Marinha e do Exército – deveriam continuar, cada qual, exercendo seu emprego tático ou se os meios aéreos destas duas Forças Militares deveriam ser agrupados para se constituir uma nova Arma - única e independente - vindo esta a ser a única a administrar a atividade aérea no país. A solução adotada

pelo governo de Getúlio Vargas, que seguia uma política econômica desenvolvimentista⁶, foi optar pela criação, em 1941, de uma nova Secretaria, neste caso, o Ministério da Aeronáutica, com a finalidade de aumentar a capacidade tecnológica aeroespacial e organizar toda a aviação civil e militar do país.

Além de agregar as Forças Aéreas da Marinha e do Exército numa única Força Nacional, que foi chamada de Força Aérea Brasileira (FAB), a criação do Ministério da Aeronáutica teve como meta também, centralizar a administração e o controle da aviação civil, de todos os aeroportos em território nacional, das comunicações aéreas, do tráfego aéreo e, anos mais tarde, da indústria aeronáutica. A unificação dessas diferentes aviações e serviços visava atender às aspirações de grande parte dos pilotos militares da época, a fim de possibilitar um maior desenvolvimento técnico e industrial, bem como alcançar uma unidade doutrinária na formação desses profissionais.

Após a criação do Ministério da Aeronáutica, ficou patente que o Brasil precisava intensificar a formação de recursos humanos para conseguir atender à missão, ao preparo e ao emprego da já unificada Força Aérea Brasileira.

É necessário destacar que no transcorrer da Segunda Guerra Mundial e nos anos que a seguiram, diversos pilotos brasileiros foram designados para cursos de formação nos Estados Unidos e, ao retornarem ao Brasil, atuaram como multiplicadores do pensamento conceitual norte-americano referente ao emprego dos meios aéreos.

⁶ Dá-se o nome de desenvolvimentismo a qualquer tipo de política econômica baseada no crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do Estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo. O desenvolvimentismo é uma política de resultados e foi aplicado aqui no Brasil, principalmente, durante o Governo JK e o governo militar. Fonte: WIKIPÉDIA. Enciclopédia Livre. Disponível em <<http:pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimentismo>> Acesso em 17 fev. 2009.

Além disso, durante o período da Guerra, os norte-americanos construíram diversas bases aéreas em território brasileiro, sobretudo, na Região Nordeste (como, por exemplo, em Natal, Fortaleza, Recife e São Luiz), com o objetivo de realizar operações militares isoladas e em conjunto com a Força Aérea Brasileira. Esse aspecto aumentou, ainda mais, a influência da cultura norte-americana em nossas doutrinas, especialmente, no que diz respeito ao Poder Aéreo e à cultura militar. Tal entendimento é importante para se perceber que a influência norte-americana foi além das doutrinas de operações aéreas e se estendeu até as metodologias de ensino e modelos de avaliação adotados pelas organizações de ensino da Aeronáutica.

A criação do Ministério da Aeronáutica proporcionou um grande incentivo à capacitação profissional dos pilotos militares. Assim, tão logo terminou a Segunda Guerra, foram organizados vários cursos de aprimoramento destinados a melhorar a qualificação os oficiais da Aeronáutica. O principal deles, foi o Curso de Estado-Maior, criado em 19 de março de 1946, pelo Decreto nº 20.798, destinado à formação de oficiais de Estado-Maior, isto é, militares que desempenham funções de assessoramento direto aos comandantes no preparo de operações militares.

Em razão de não ter um local como sede própria, o Curso de Estado-Maior funcionou, provisoriamente, entre os anos de 1946 e 1947, nas instalações da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro. Cerca de um ano após a criação do Curso de Estado-Maior, em 1946, o Ministério da Aeronáutica, a fim de atender à necessidade de um espaço físico adequado para o funcionamento do Curso, criou em 16 de dezembro de 1947 a Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, a ECEMAR, objeto de estudo desta pesquisa.

Convém destacar que nesse mesmo período, mais precisamente em 1947, seguindo a política desenvolvimentista do governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra, presidente do Brasil à

época, foi criado o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), sediado na cidade de São José dos Campos, São Paulo. A criação dessas organizações de ensino atendia à necessidade do então Ministério da Aeronáutica, no sentido de intensificar a formação de pessoal.

A ECEMAR começou a funcionar com sede própria e autonomia administrativa em 1948, quando passou a ocupar dois prédios vizinhos, situados no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro, sendo que em um deles, localizado na Rua Pereira da Silva, funcionava o Consulado do Japão, confiscado durante a Segunda Guerra e entregue ao Ministério da Aeronáutica. Nestas instalações, no bairro de Laranjeiras, a ECEMAR funcionou até o ano de 1953, quando foi inaugurada sua nova sede, situada na Ponta do Galeão, Ilha do Governador. Mais recentemente, já em 1985, a ECEMAR foi incorporada à Universidade da Força Aérea (UNIFA) e teve sua sede transferida para o bairro militar do Campo dos Afonsos, local considerado lendário, em virtude de ter sido criada ali, em 1914, a primeira Escola Brasileira de Aviação e por isto chamado de “O Berço da Aviação Brasileira”. Nos dias atuais, a ECEMAR continua funcionando no Campo dos Afonsos.

É importante lembrar que a estrutura organizacional do Ministério da Aeronáutica foi mantida atuante até 10 de junho de 1999, quando foi criado o atual Ministério da Defesa, dirigido por uma autoridade civil. A partir daí, o Ministério da Aeronáutica teve sua estrutura modificada, isto é, perdeu o status de ministério e passou a ser denominado Comando da Aeronáutica, permanecendo sob o comando de uma autoridade militar, mas subordinado ao Ministério da Defesa. Atualmente, a Missão da Aeronáutica, conforme prevista na ICA⁷ 11-1 (BRASIL, 2007a) é “manter a soberania do Espaço Aéreo Nacional, com vistas à defesa da Pátria.”

⁷ ICA –sigla para designar documentos normativos classificados como *Instruções do Comando da Aeronáutica*. Fonte: MCA 10-4 – Glossário da Aeronáutica, de 30 jan. 2001.

A extinção do Ministério da Aeronáutica e sua transformação em Comando da Aeronáutica ocorreu por meio da Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A ECEMAR

A Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR) tem como finalidade capacitar oficiais superiores para o preparo e o emprego do componente militar do Poder Aeroespacial, por meio de cursos e estágios de altos estudos militares e de outros que lhe forem destinados (BRASIL, 2007b).

Fundada em 1947, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, a ECEMAR é a organização de ensino destinada, dentro da estrutura organizacional do Comando da Aeronáutica, à capacitação de oficiais com perspectivas de ocupar postos da Alta Administração.

Na ECEMAR, o oficial tem oportunidade de aprofundar seus conhecimentos a respeito das doutrinas que servem como base para a Missão da Força, assim como discutir questões relacionadas ao emprego do Poder Aeroespacial. A ECEMAR é responsável por desenvolver a etapa mais importante da fase de pós- formação dos oficiais que seguem carreira na Força Aérea Brasileira, que é a modalidade de altos estudos militares.

Essa etapa da fase de pós- formação se destina, essencialmente, a qualificar e habilitar oficiais superiores para o exercício de cargos e funções que requeiram conhecimentos, habilidades e atitudes próprios do nível de Estado-Maior, Comando, Direção e Alta Administração do Comando da Aeronáutica.

Nesse sentido, a ECEMAR é considerada uma escola de pós- formação de elite da Força Aérea Brasileira, tendo em vista que, sozinha, é a organização responsável pela realização dos

dois cursos de altos estudos militares promovidos pela Força. A Escola promove, anualmente, dois tipos de cursos. O Curso de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (CCEM) é destinado a oficiais superiores nos postos de major e de tenente-coronel (aproximadamente, 20 anos de serviço) e constitui um pré-requisito para a promoção ao posto de coronel. Já o Curso de Política e Estratégia Aeroespaciais (CPEA), é oferecido a oficiais que se encontram no posto de coronel (30 anos de serviço, em média) e aspiram ao generalato (postos de brigadeiro-do-ar; major-brigadeiro e tenente-brigadeiro).

É importante esclarecer que ao longo de uma carreira de trinta anos, em média, é exigido que o oficial realize vários cursos, a fim de ter acesso a postos cada vez mais elevados. Quando atinge o posto de major, o oficial precisa tentar o ingresso na ECEMAR, a fim de ser considerado habilitado aos postos mais altos da carreira de oficial na Força Aérea. Além do CPEA e do CCEM, a ECEMAR promove também, a cada ano, o Exame de Seleção ao Curso de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ESCCEM), que se assemelha a um exame de admissão, cuja aprovação representa um pré-requisito para o ingresso do oficial no CCEM.

No tocante à cadeia de comando, a ECEMAR está subordinada, diretamente, à Universidade da Força Aérea (UNIFA), também sediada no Campo dos Afonsos, Rio de Janeiro. A UNIFA, por sua vez, se encontra subordinada ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), órgão de direção setorial de ensino, com sede em Brasília, Distrito Federal, que tem por finalidade “planejar, gerenciar e controlar as atividades de ensino, relativas à formação e pós-formação do pessoal do COMAER. O Departamento de Ensino é diretamente subordinado ao Comandante da Aeronáutica”(BRASIL – ROCA⁸ 20-10, 2008, p. 7, art. 1º).

⁸ ROCA –sigla para designar documentos normativos classificados como *Regulamentos de Organização do Comando da Aeronáutica*. Fonte: MCA 10-4 – Glossário da Aeronáutica, de 30 jan. 2001.

Quanto à estrutura organizacional, o Regulamento da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ROCA 21-78, de 2007), no seu art. 10, itens I e V, prevê que o Comandante da ECEMAR seja um oficial no posto de major-brigadeiro-do-ar, da ativa, sendo que este cargo, segundo o Regulamento, também pode ser exercido por um brigadeiro-do ar, da ativa. Ou seja, o cargo de Comandante da ECEMAR – que possui atribuições semelhantes, em muitos aspectos, ao de um diretor de ensino - é privativo de oficial-general (de três estrelas, caso seja exercido por um major-brigadeiro-do-ar ou de duas estrelas, se exercido por um brigadeiro-do-ar), do Quadro dos Aviadores e da ativa, isto é, que não esteja na reserva remunerada. Com referência ao tempo de duração do comando, de acordo com as diretrizes do Comando da Aeronáutica, é de dois anos para todos os comandantes das organizações de ensino. Vale destacar que no ano de 2009, o cargo de Comandante da ECEMAR foi exercido por um oficial-general, no posto de brigadeiro-do-ar.

A Escola possui um efetivo relativamente reduzido, composto por 44 oficiais, que desempenham diferentes funções, tais como de instrutor, atividades pedagógicas e administrativas; 51 militares de nível médio, nas graduações de suboficiais e sargentos, que desempenham funções técnicas; 39 cabos e soldados, que atuam como auxiliares; 9 funcionários civis e 3 professores, num total de 146 profissionais militares e civis.

Além dos profissionais que compõem o efetivo, a ECEMAR conta com a colaboração de diversos oficiais externos, oriundos de outras organizações militares da própria Aeronáutica, da Marinha do Brasil e do Exército Brasileiro. Além destes, também atuam nos cursos da ECEMAR, docentes contratados da Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição com a qual a Escola mantém parceria para realização de cursos de *Master in Business Administration* (MBA), inseridos nos currículos do CPEA e do CCEM.

Quanto ao corpo discente da ECEMAR, no ano de 2009 foi composto por um total de 206 oficiais-alunos, sendo 39 do Curso de Política e Estratégia Aeroespaciais (CPEA); 119 do Curso de Comando e Estado-Maior, modalidade presencial (CCEM-P), a qual destina-se, exclusivamente, a oficiais aviadores, intendentes, infantess e engenheiros e 48 oficiais-alunos do Curso de Comando e Estado-Maior, modalidade semipresencial, voltada para oficiais dos quadros dos médicos, dentistas e farmacêuticos.

3.3 APRESENTANDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DE AVALIAÇÃO

O quadro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 83, prevê que “o ensino militar é regulado por lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Na prática, significa dizer que os Sistemas de Ensino Militares são autônomos e se submetem a legislações diferentes daquelas que regem o sistema civil.

Nesse sentido, a atividade de ensino da Aeronáutica é conduzida por meio das diretrizes previstas na Lei Nº 7.549, de 11 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o Sistema de Ensino da Aeronáutica. Embora, atualmente, esta legislação se encontre defasada, o Projeto de Lei Nº 4.745/ 2005 – que propõe a atualização da Lei de Ensino da Aeronáutica e uma maior integração com a Educação Nacional - até o momento, não foi aprovada pelo Congresso Nacional, o que significa que, mesmo tendo sido elaborada em 11 de dezembro de 1986, a Lei Nº 7.549 ainda permanece em vigor. É importante observar que o art. 1º desta Lei prevê o seguinte:

O Ministério da Aeronáutica manterá Sistema de Ensino próprio, com a finalidade de proporcionar ao seu pessoal militar, da ativa ou da reserva, e a civis, a necessária habilitação para o exercício, na paz ou na guerra, dos cargos e funções previstos em sua organização, para o cumprimento de sua destinação constitucional (BRASIL, 1986).

Por outro lado, segundo o art. 6º da mesma Lei, “respeitados os aspectos peculiares, o ensino da Aeronáutica observará as normas e diretrizes da legislação federal vigente.” Com este dispositivo, fica estabelecida, no âmbito do Comando da Aeronáutica, a existência de um Sistema de Ensino Militar integrado à regulamentação da Educação Nacional. Ou seja, não é por se tratar de ensino militar, que o Sistema de Ensino da Aeronáutica está totalmente isolado do restante da Educação Nacional. Apesar da exigência, no sentido de que as atividades de ensino desenvolvidas no âmbito do Comando da Aeronáutica se mantenham coerentes com sua doutrina e missão constitucional, há necessidade também, que esse Sistema esteja em consonância com as Diretrizes da Educação Nacional.

Dentro desse contexto, a ECEMAR, organização de ensino tomada como objeto de estudo, desenvolve sua missão pautada nas normas gerais previstas na Lei Nº 7.549 – a qual dispõe sobre o Sistema de Ensino do Ministério da Aeronáutica - e, no tocante à sua sistemática de avaliação, segue as orientações dos documentos normativos de avaliação elaborados pelo Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS). Tratam-se de três documentos normativos: a *IMA*⁹ 37-12 – *Validação Curricular*, de 07 nov. 1990; a *IMA* 37-11 – *Avaliação do Ensino*, de 04 jan. 1993; e a *IMA* 37-6 – *Elaboração do Plano de Avaliação*, de 27 ago.1998. Estas três normas apresentam, detalhadamente, os principais procedimentos de avaliação que devem ser adotados pelas organizações de ensino subordinadas ao DEPENS.

⁹ IMA – sigla para designar a legislação classificada como *Instrução do Ministério da Aeronáutica*, numa referência à antiga estrutura organizacional de Ministério, em vigor à época da elaboração do referido documento.

A elaboração de documentos normativos de avaliação, a partir do início da década de 1990, representou uma preocupação do DEPENS, no sentido de uma maior padronização da sistemática de avaliação aplicada no âmbito da Aeronáutica. Essa nova orientação foi efetivada por meio de um conjunto de princípios, norteadores das práticas de avaliação desenvolvidas nas organizações de ensino subordinadas ao DEPENS, que foram inseridos nos três documentos normativos de avaliação.

A partir da técnica de análise documental, procuramos identificar quais concepções de avaliação e valores são privilegiados nessas normas de avaliação. Na perspectiva de Minayo (2005), a análise documental apresenta-se como uma técnica básica de investigação qualitativa, muito apropriada para ser aplicada em paralelo com entrevista e observação.

Sobre os textos inseridos nos três documentos normativos, observa-se que não explicitam, claramente, o paradigma de avaliação adotado como referência. No entanto, ao analisarmos os conceitos, as técnicas, os instrumentos de avaliação e as referências bibliográficas citadas nos documentos, podemos inferir quais paradigmas mais influenciaram nos procedimentos e concepção de avaliação recomendados. Essa tomada de consciência favorece uma compreensão melhor a respeito do contexto em que as práticas de avaliação, hoje em vigor nas organizações de ensino do Comando da Aeronáutica, foram sendo produzidas.

Diante do exposto, com o intuito de apreender as características dos documentos normativos de avaliação da Aeronáutica e compreender, com mais clareza, os paradigmas de avaliação implícitos, transcrevemos alguns trechos dessas normas que nos pareceram de maior relevância para a análise. A IMA 37-12 – Validação Curricular, de 07 nov. 1990, prevê uma

avaliação *ex-post*¹⁰ de currículo, a ser realizada com os egressos dos cursos promovidos pelas organizações de ensino subordinadas ao DEPENS.

Neste documento, encontramos a seguinte definição de análise curricular:

A análise curricular tem como objetivo garantir a adequação de um currículo, de modo a atender às reais necessidades do Ministério da Aeronáutica. Constitui-se no somatório da avaliação do currículo com a validação do currículo, e respalda a atividade de revisão curricular. Um currículo é considerado adequado quando propicia aos alunos, a ele submetidos, as modificações comportamentais, conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. – necessárias para que, ao término do curso e estágios, os ex-alunos desempenhem, a contento, as diversas atividades funcionais que lhes forem atribuídas. A validade de um currículo é alcançada, portanto, quando este currículo possibilita ao aluno atingir o padrão de eficiência estabelecido para seu nível. (BRASIL, DEPENS, 1990, p. 9)

O primeiro aspecto a ser ressaltado na IMA 37-12 – Validação Curricular, refere-se ao objetivo da análise curricular preconizado no texto do documento, no qual percebemos a existência de alguns princípios filosóficos de inspiração positivista, em especial, quando se fala em “padrão de eficiência a ser atingido pelo aluno”. Ao se referir à avaliação curricular, Depresbiteris (1995, p. 57) enfatiza que a perspectiva positivista pode ser percebida, por exemplo, na ênfase aos níveis de eficiência e eficácia que devem ser alcançados pelos currículos.

Trata-se de uma concepção que, moldada por parâmetros do positivismo, entende que o papel da avaliação é, unicamente, ser um instrumento capaz de ressaltar a produção dos resultados, a fim de atingir níveis de eficiência e medir a eficácia dos programas de ensino, tendo como base critérios de desempenho padronizados.

Sobre o conceito de eficiência aplicado a uma avaliação de currículo, de acordo com Depresbiteris (1995), busca determinar o grau de correspondência entre a execução do curso e os procedimentos previamente estabelecidos. A eficiência refere-se ao modo como as ações são desenvolvidas. Ou seja, se as metodologias, técnicas, carga horária, conteúdos, instrumentos de

¹⁰ Avaliação *Ex-post* – avaliação dos resultados da aplicação de projetos sociais em andamento. Diz respeito à satisfação ou não dos resultados do processo curricular. O propósito da avaliação *ex-post* é medir e interpretar resultados ao final da execução de um projeto social. (BELLONI, 1998).

avaliação da aprendizagem e demais recursos utilizados para desenvolver o ensino são, de fato, os previstos no planejamento curricular.

Já a avaliação da eficácia – conforme complementa a autora - visa comparar os efeitos produzidos pelo currículo com os objetivos previamente estipulados. Considera-se eficácia o nível ou a qualidade do resultado que foi efetivamente alcançado, em decorrência de uma determinada ação. O conceito de eficácia, aplicado à avaliação de currículo, está diretamente relacionado ao resultado que foi atingido – no caso, por exemplo, dos cursos de altos estudos militares promovidos pela ECEMAR, em termos de preparo global do oficial, no sentido de desenvolver capacidade para tomar decisões administrativas acertadas, liderar a tropa, negociar com diferentes níveis do governo e com cidadãos comuns, administrar recursos financeiros escassos, lidar com transformações políticas e econômicas, etc.- isto é, a relevância do curso perante o Comando da Aeronáutica e a sociedade.

Tomando como referência Méndez (2002), entendemos que o texto da IMA 37-12 – Validação Curricular demonstra uma excessiva preocupação com a obtenção de dados que comprovem o aproveitamento dos alunos, com relação aos objetivos especificados nos currículos desenvolvidos pelas organizações de ensino. Na perspectiva da IMA 37-12, é importante conhecer em que medida os resultados alcançados com a aplicação dos currículos responderam, adequadamente, às necessidades de qualificação profissional para o exercício dos cargos previstos na estrutura organizacional do Comando da Aeronáutica.

Nesse sentido, chamamos a atenção para outro trecho da *IMA 37-12 – Validação Curricular*, no qual a importância do controle do produto fica bastante evidente:

A análise curricular deve focar o contexto, as entradas, o processo e o produto de um programa educacional. [...] A análise do produto recebe o nome de validação curricular. Extrapola o âmbito da organização de ensino, devendo ser efetuada por um órgão externo, a fim de permitir a comparação entre os resultados atingidos e os esperados. O objetivo principal da validação curricular é verificar a adequação de um currículo

desenvolvido [...] através do acompanhamento do desempenho dos egressos. Fornece subsídios ao DEPENS, órgão responsável pela elaboração dos currículos mínimos e à própria Organização que ministrou o curso/ estágio (BRASIL, DEPENS, 1990, p. 9-11).

No texto do documento, a validação curricular corresponde a uma comparação entre os resultados atingidos e as intenções iniciais de cada curso. Sobre esta concepção, Pinto (1992, p. 4) nos diz que “a avaliação é utilizada para estabelecer uma relação de concordância, ou de afastamento, entre os objetivos pretendidos e os produtos (performances) manifestos através de um processo de formação”. Aqui, a avaliação é orientada para os efeitos do currículo aplicado, isto é, os desempenhos demonstrados pelos oficiais egressos, após assumirem novos cargos nas organizações militares, nas quais são lotados ao término do curso.

Segundo o texto da IMA 37-12, a análise do produto deve extrapolar o âmbito da organização de ensino e ser efetuada por um órgão externo, neste caso, o DEPENS, que utiliza os dados coletados para corrigir os rumos dos currículos mínimos de cada curso. Esta visão de avaliação curricular em muito se aproxima da concepção de avaliação que, conforme já vimos neste estudo, foi chamada por Rodrigues (1994, p. 96) de “posição objetivista ou técnica”. Tal concepção entende a avaliação como um processo de controle externo, no qual o avaliador deve se distanciar ao máximo do objeto a ser avaliado, a fim de que o conhecimento alcançado possa ser considerado neutro e científico.

Ao nosso ver, a concepção de avaliação subjacente na *IMA 37-12 – Validação Curricular* é nitidamente inspirada no modelo de avaliação defendido, em 1950, por Ralph Tyler, que é considerado o “pai da avaliação educacional”, em virtude de, em 1934, ter citado esta expressão pela primeira vez na história da avaliação. Para Tyler, “avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados.” (RALPH TYLER, 1950, apud RISTOFF, 2003, p. 22).

Cabe ressaltar que o período compreendido entre 1930 até o início da década de 1950 é chamado, no percurso histórico do campo da avaliação, como *período da congruência* ou *enfoque da avaliação nos produtos*, justamente, porque na concepção de Tyler, deveria haver uma congruência entre a avaliação e os objetivos educacionais. Ou seja, a avaliação deveria averiguar quais mudanças de comportamento poderiam ser observadas, nos alunos, ao final de um determinado programa de ensino, a partir de objetivos estabelecidos (ALVES, 2004; DIAS SOBRINHO, 2003, 2002).

O projeto de Tyler, *Eight Years Study of Secondary Education* (1932-1940) – ou o *Estudo dos Oito Anos*, como é chamado na literatura nacional - incluía uma variedade de instrumentos de avaliação, tais como, testes psicológicos, entrevistas, inventários, escalas de atitude, questionários, fichas de registro de observações, dentre outros. Esses instrumentos foram utilizados por Tyler para diagnosticar, quantitativamente, a rentabilidade e a eficiência dos processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos na escola, fornecendo informações sobre o nível de êxito dos objetivos educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003b; SAUL, 1999a; DEPRESBITERIS, 2001).

A procura por eficiência e eficácia, traduzida nas modificações dos comportamentos dos alunos e na forma rápida e rentável de a conseguir, se tornou, assim, a preocupação predominante da avaliação curricular desse período histórico. Ao mesmo tempo em que se manifestava favorável aos objetivos escolares serem construídos em termos comportamentais, Tyler também defendia a necessidade de coletar dados que permitissem emitir juízos de valor sobre a qualidade dos currículos. No trecho extraído da própria obra de Tyler (1983, p. 98), o autor ressalta que :

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja a finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e forte dos planos. [...] Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a

que respeito necessita ser melhorado. [...] Deste modo, dependeremos cada vez mais do uso de procedimentos de avaliação para identificar as modificações que estão ocorrendo nos estudantes, a que respeito estamos conseguindo os nossos objetivos curriculares e como promover modificações úteis, a fim de termos um programa educacional eficiente.

Por defender tais idéias, Tyler recebeu muitas críticas e foi acusado de buscar aplicar, na Educação, princípios da Teoria Geral da Administração Científica, idealizada por Frederick Taylor, no início do século XX. Esta teoria representou uma proposta de aplicação de métodos científicos cartesianos na administração das empresas, sendo que o foco dos estudos desenvolvidos por Frederick Taylor visava ao alcance de eficiência e eficácia operacional industrial (LEITE, 2001; DIAS SOBRINHO, 2002a).

Na perspectiva de Tyler, à semelhança dos procedimentos utilizados na administração das indústrias, as tarefas realizadas pelos alunos deveriam ser estabelecidas, no currículo, de modo bastante detalhado. Portanto, à avaliação caberia definir de forma experimental, ao final do programa de ensino, se o aluno era capaz de demonstrar a realização dos objetivos previstos e declarados no currículo (ALVES, 2004).

Além do *Estudo dos Oitos Anos*, Tyler escreveu o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, em 1949, no qual projetou a idéia de avaliação por objetivos e a caracterizou como um procedimento que permitia verificar se os objetivos previstos eram, de fato, atingidos pelo programa de ensino. A avaliação por objetivos tinha por finalidade proporcionar informações sobre o desempenho dos alunos face aos objetivos esperados. Esse procedimento possibilitava verificar em que medida as experiências de aprendizagem, tal como foram previstas e executadas, favoreciam a conquista dos resultados desejados. No Brasil, esta obra foi traduzida e publicada, pela primeira vez, em 1974, com o título *Princípios Básicos do Currículo e Ensino* e seu alcance foi tão amplo que somente no período de 1974 a 1984 chegou a ter nove edições publicadas (SAUL, 1999a).

Conforme menciona Souza (1995), as idéias apresentadas neste livro de Tyler já tinham sido bastante difundidas no Brasil, mesmo antes da tradução da obra, em 1974, em virtude da publicação no país dos estudos de muitos de seus seguidores, dentre estes, James Popham, em 1970; Robert Mager, em 1971; Benjamin Bloom, em 1972 e Hilda Taba, em 1974.

Inspirados pelas idéias de Tyler, esses estudiosos acreditavam numa relação linear entre objetivos, conteúdos e avaliação, não considerando os aspectos que influenciavam indiretamente nos resultados alcançados pelos alunos. Em consequência, estes autores também defendiam a tese de que, para avaliar, era preciso fixar previamente e de modo bastante especificado, os objetivos desejados para a ação e, ainda, que a avaliação fosse analisada somente por meio de aspectos técnicos.

Merece ser destacado que Mager, particularmente, foi um estudioso que trouxe importantes contribuições para a teoria de Tyler, ao defender que os objetivos educacionais deveriam conter as condições, as ações e os critérios explícitos para avaliar se o aluno aprendeu ou não os conteúdos ensinados pelo professor. Foi Mager que, em 1962, escreveu uma obra intitulada *Preparing Instructional Objectives*, que se tornou um *bestseller* em diversos países. Aqui no Brasil, esta obra foi traduzida em 1971 pela Editora do SENAI, com o título *Objetivos para o Ensino Efetivo* e no ano seguinte, em 1972, já com uma nova versão brasileira publicada pela Editora Globo com o novo título *A Formulação dos Objetivos de Ensino* (MAGER, 1972; SAUL, 1999; ROMISZOWSKI, 2005).

Vale observar que o termo norte-americano *instruction* ou *instrucional* aparece traduzido nos títulos das obras de Tyler e de Mager como *ensino*, o que está gramaticalmente correto, conforme consulta ao Dicionário Michaelis–Inglês-Português (1993).

Na obra *A Formulação dos Objetivos de Ensino*, escrita em formato de livro de bolso e com o texto organizado sob forma de instrução programada, Mager apresenta de maneira bem simples,

passo a passo, uma metodologia para elaboração e mensuração de objetivos de ensino. No método de Mager, é introduzida toda uma sistemática de especialização dos objetivos educacionais, no sentido de explicitar o comportamento observável do aluno; especificar as condições nas quais esse comportamento deve ocorrer e definir o padrão de rendimento aceitável, segundo o qual o rendimento do aluno é considerado satisfatório. Ou seja, uma metodologia que preconiza excessiva precisão na formulação dos objetivos educacionais e lança mão de princípios behavioristas para o planejamento de ensino e de avaliação (MAGER, 1972; DEPRESBITERIS, 1989a; VIANNA, 2000).

A metodologia proposta por Mager foi bastante aplicada no Sistema de Ensino da Aeronáutica, em especial, em cursos destinados à capacitação para as atividades de instrução e monitoria, como, por exemplo, o Curso de Padronização de Instrutores (CPI), bem como em cursos de especialização profissional em áreas operacionais. Neste caso, a metodologia de Mager era empregada, em especial, nas etapas de construção de objetivos de ensino e na elaboração de materiais instrucionais. Além disto, as obras do autor aparecem citadas, com frequência, nas referências bibliográficas de legislações de ensino elaboradas pelo Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), sobretudo, em documentos datados das décadas de 1980 e 1990, que permanecem vigor até hoje, entre estas, o MMA¹¹ 37-3 – *Planejamento Curricular*, de 08 nov. 1985 (BRASIL, DEPENS, 1985).

Mas, sem dúvida, conforme enfatizado por Depresbiteris (1989a), o principal estudo, desenvolvido a partir das idéias de Tyler foi elaborado por Benjamin Bloom, que em 1956 criou uma teoria de avaliação descrita na obra *Taxonomy Of Educational Objectives*, traduzida para a língua portuguesa, em 1972, como *Taxionomia dos Objetivos Educacionais*. Bloom dividiu os

¹¹ MMA – sigla para designar documentos normativos classificados como *Manual do Ministério da Aeronáutica*. Fonte: MCA 10-4 – Glossário da Aeronáutica, de 30 jan. 2001.

objetivos da Educação em três grandes áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Em relação à área psicomotora, não chegou a desenvolver um trabalho detalhado de classificação, em virtude de considerá-la de menor importância para os sistemas escolares formais. A partir daí, elaborou em esquema de categorização e classificação desses objetivos educacionais, que resultou primeiramente, em 1956, na famosa *Taxionomia dos Objetivos Cognitivos* e anos mais tarde, em 1964, na *Taxionomia dos Objetivos Afetivos* (SAUL, 1999).

É importante enfatizar que, no âmbito do Sistema de Ensino da Aeronáutica, a taxionomia de Bloom foi e ainda é, até hoje, bastante utilizada nas atividades de planejamento curricular, segundo nossa percepção, de maneira um tanto acrítica e não como um trabalho de referência. De fato, muitas das categorias de objetivos dessa taxionomia são passíveis de serem observadas e avaliadas por meio de critérios objetivos, o que se mostra particularmente apropriado a cursos com enfoque eminentemente técnico e doutrinário.

No entanto, entendemos que, num momento em que as escolas militares de pós-graduação, em geral, firmam convênios com universidades públicas e com outras instituições civis de renome na área da Educação, a fim de modernizar seus processos de ensino e desenvolver em seus oficiais capacidades de nível de abstração cada vez maiores, capacitando esses profissionais a enfrentar novos desafios exigidos da sociedade, talvez fosse pertinente refletir se essa taxionomia deva continuar sendo interpretada de uma forma rígida e incontestável (VIANNA, 2002).

Conforme ressaltado por Lüdke (2002) e Vianna (2002), a taxionomia de Bloom tinha um enfoque prático, voltado para a criação de um modelo de objetivos, tal como eram representados nos currículos escolares norte-americanos. Enquanto a proposta de Bloom estava mais focada em orientar professores na elaboração de avaliações a serem aplicadas nos alunos, os estudos de

Mager se concentravam no planejamento instrucional, especialmente, por meio da utilização de instrução programada.

Sobre o processo de avaliação, Bloom argumentava que:

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada novo ciclo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores. [...] Avaliação é, então, uma coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem.. (BLOOM, 1971, apud SANT'ANNA, 2009, p. 28)

Nesse sentido, especialistas em avaliação, como Vianna (2000) e Depresbiteris (1989a), consideram que o trabalho de Bloom pouco teve a ver com princípios behavioristas, pois estava mais voltado para a construção de uma teoria de avaliação que representasse os resultados educacionais por meio de uma classificação dos comportamentos do aluno. Ou seja, consistiria num modelo de avaliação que tinha como referência um conjunto de objetivos pré-definidos.

Por sua vez, Hadji (1994, p. 36) salienta que o modelo de avaliação de Tyler e de seus seguidores, especialmente, Bloom, teve o mérito de “chamar a atenção para a necessidade de possuímos um referencial (determinação de objetivos) e de nos interessarmos tanto pelo processo (por exemplo, os procedimentos educativos) como pelos produtos (desempenho final dos alunos).” Por outro lado, Hadji (1994) também alerta que este modelo pressupõe uma visão tecnicista e comportamental de avaliação, tendo em vista a ênfase nos resultados finais do programa educacional.

Na mesma direção, Souza (2003, 1995) argumenta que, em linhas gerais, a proposta de Tyler possibilitou a evolução de um modelo de avaliação que era entendido como mensuração, isto é, voltado a medir habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção mais tecnológica de avaliação, com ênfase no caráter científicista e nos métodos e procedimentos operacionais.

Além de Hadji e de Souza, muitos outros autores, tais como Leite (2001); Alves (2004), Sobrinho (2002b, 2003a) e Saul (1999b), denunciaram a perspectiva tecnicista de desenvolvimento de currículo e, conseqüentemente, de avaliação, preconizada por essa geração de estudiosos norte-americanos. Assentada na muito discutida “Pedagogia por Objetivos”, o modelo de Tyler exacerbou a tecnologia da avaliação ao instrumentalizar os processos de ensinar e de aprender, não permitindo qualquer tipo de desvio.

Leite (2001, p. 11) manifesta sua discordância quanto ao uso da expressão “Pedagogia por Objetivos”, ao ressaltar que, “na verdade, trata-se de uma corrente que não se limita a utilizar os objetivos como meios, isto é, uma pedagogia *com* objetivos, mas que faz deles os *únicos fins* da Educação”.

Pode-se dizer que a ênfase dos estudos desenvolvidos por Tyler estava muito centrada nos resultados finais, isto é, na verificação da ocorrência de mudança ou não no comportamento do aluno, isentando desse processo aspectos tais como, o contexto cultural, os valores inerentes ao currículo, as expectativas e necessidades dos alunos, etc.

Entretanto, é necessário considerar também, que a avaliação, em seu percurso histórico, sempre foi muito influenciada pelos movimentos sociais e econômicos da época. Conforme lembram Dias Sobrinho (2003b) e Vianna (2000), na década de 1960 nos Estados Unidos, durante o governo de Kennedy, as prioridades da corrida espacial e da segurança nacional valorizaram politicamente a avaliação, que começou a incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com apoio federal.

Nesse período, surgiu o conceito de *accountability*¹² [prestação de contas], que revelava a preocupação do governo em evitar desperdícios financeiros do dinheiro público em programas educacionais. Daí a ideologia da eficiência e racionalidade instrumental ter recebido ampla acolhida naquele momento. Tal ideologia foi tão propagada, que até hoje ainda podemos percebê-la aplicada à Educação, em sistemas oficiais de avaliação com enfoque nas funções reguladoras e classificatórias.

Valadares e Graça (1998) argumentam que as idéias iniciais de Tyler foram desvirtuadas pelo paradigma profundamente behaviorista que existia à época. Para estes autores, o modelo de avaliação proposto por Tyler foi adaptado ao ensino programado e houve uma extrapolação inadequada, para a sala de aula, de um modelo de ensino que mais se assemelhava à atividade de treinamento.

Essa situação teria contribuído para o surgimento do movimento que ficou conhecido como *Pedagogia por Objetivos* ou pela sigla *PPO*. Em consequência, passaram a ser elaborados objetivos comportamentais hiper específicos, que sofreram, na sua formulação, os efeitos de uma utilização excessiva de aspectos técnicos.

Os êxitos alcançados por Tyler em 1942, com o projeto “Estudo dos Oito Anos” e a publicação de seu livro sobre currículo em 1949, aliados à bem-sucedida obra de Mager em 1962, e, ainda, à criação de um dispositivo legal nos Estados Unidos, em 1965, determinando que todos os projetos de Educação – que fossem do ensino primário e secundário, financiados pelo Poder Público - deveriam ser avaliados, fez com que a tendência da *avaliação orientada por objetivos*

¹² *Accountability* – palavra de origem inglesa que não tem tradução exata para o português ou espanhol, mas que está relacionada à expressão *to be accountable for* [ser responsável por]. Daí ser empregada, frequentemente, com o sentido de responsabilidade educacional, social, transparência, prestação de contas, etc. Por outro lado, o termo *account* possui um sentido contábil, financeiro [balanço financeiro, crédito, etc], o que proporciona à palavra *accountability* também, o sentido de contabilidade educacional. (VIANNA, 2005; SOBRINHO, 2003b).

fosse bastante divulgada e se expandisse dos EUA para outros países, inclusive, para o Brasil (VIANNA, 2000).

É importante reconhecer que o modelo de avaliação proposto por Tyler teve o mérito de aumentar o foco da avaliação. A partir de seus estudos, o conceito de avaliação deixou de ser centrado, exclusivamente, nos resultados individuais dos alunos e começou a incidir sobre todo o processo de desenvolvimento do currículo. Não apenas os desempenhos dos alunos, mas também, os processos utilizados no ensino e a qualidade do currículo passaram a ser considerados pela avaliação. Com isto, o processo de avaliação passou a ser visto como um mecanismo para melhorar o processo de ensino e seus resultados (LEITE, 2001; ALVES, 2004).

Por outro lado, a despeito de toda a contribuição que os estudos de Tyler proporcionaram ao campo da avaliação educacional e ao desenvolvimento da teoria de currículo, sua filosofia expressava, inegavelmente, uma perspectiva tecnicista de avaliação. Na linha defendida pela teoria por Tyler, a avaliação deve ser analisada, unicamente, por meio de aspectos técnicos. Trata-se de uma concepção de avaliação fortemente apoiada na racionalidade instrumental, centrada nos efeitos do currículo aplicado e ancorada, essencialmente, na definição dos objetivos comportamentais. Não são analisados, neste modelo de avaliação, os próprios objetivos do programa de ensino nem os valores culturais da comunidade escolar ou demais aspectos da realidade educativa, tais como expectativas dos alunos, a visão dos demais atores que participam da atividade educacional, etc.

Pelo que se infere, no contexto do Sistema de Ensino do Comando da Aeronáutica, a influência das idéias de Tyler e de seus seguidores pode ser percebida, nitidamente, nos documentos normativos de avaliação do DEPENDS, elaborados nas décadas de 1980 e 1990, mesmo em vigor até hoje, que norteiam as práticas avaliativas desenvolvidas nas organizações de ensino subordinadas.

Analisando as referências bibliográficas adotadas como referência teórica na elaboração desses documentos, observa-se estreita relação entre a literatura tecnicista norte-americana e os conceitos e procedimentos de avaliação preconizados nestas normas.

A fim de melhor compreender as idéias que mais influenciaram a elaboração dessas normas de avaliação – e, conseqüentemente, a concepção de avaliação preconizada no âmbito das organizações de ensino subordinadas ao DEPENS – analisamos, em ordem cronológica de publicação, algumas referências bibliográficas que foram utilizadas, como subsídios teóricos, para a elaboração de tais documentos.

Na IMA 37-12 – Validação Curricular, de 07 nov. 1990, as referências bibliográficas contam, dentre outras, com a contribuição de Arie Lewy, especialista israelense em avaliação, organizador da obra *Avaliação de Currículo*, de 1979, publicado pela EPU. Nesta obra, o autor apresenta uma coletânea de 12 artigos que abordam diversos modelos de avaliação de currículo, a maioria de enfoque tecnicista, sendo que um dos artigos mais significativos foi escrito pelo próprio Benjamin Bloom, intitulado *Testagem preliminar e revisão dos materiais e métodos educacionais*.

A IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, de 04 jan. 1993, abrange uma diversidade maior de fontes. Nas referências bibliográficas deste documento, identificamos uma produção escrita em conjunto por Benjamin Bloom, Thomas Hasting e George Madaus, em 1971, com tradução em português, publicada em 1983, intitulada *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Esta obra consiste num manual de técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais, com a finalidade de orientar professores na construção de avaliações escolares voltadas para os objetivos pretendidos com os conteúdos programáticos ensinados na escola.

Complementando a bibliografia da IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, há o livro escrito por James Popham, *Avaliação Educacional*, com tradução em português também publicada em 1983. Neste livro, o autor, partidário das idéias de Mager, considera a avaliação como um instrumento de alcance dos objetivos educacionais. Assim, propõe o planejamento de sequências de ensino e a utilização de instrumentos diversificados, tais como, testes objetivos e instruções programadas, etc., para avaliar o nível de eficiência dos procedimentos adotados em sala de aula.

Outro livro que contribuiu para divulgação das idéias de Tyler no Brasil e que foi incluído nas referências bibliográficas da IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, refere-se às pesquisas desenvolvidas pela educadora argentina Hilda Taba. O livro da autora, intitulado *Elaboración del Currículo*, foi publicado no Brasil, em língua espanhola, em 1974. Apresenta um modelo de elaboração de currículo composto por sete etapas que representam, na verdade, segundo Saul (1999a), uma mera ampliação do modelo racional básico de Tyler, que recomendava quatro passos para o planejamento curricular. Hilda Taba defende neste livro, seguindo o mesmo pensamento de Tyler, a ideia de que avaliar é verificar se o aluno conseguiu ou não realizar cada um dos comportamentos previstos no programa de ensino (SAUL, 1999a).

Compõe ainda a bibliografia da IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, dois números da revista *Educação e Seleção* - nº 16, de 1987, e nº 17, de 1988. Esse periódico foi publicado no Brasil no período de 1980 a 1989 e se destinava a divulgar estudos ligados ao acesso ao ensino superior, mais especificamente, pesquisas relacionadas a aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e à análise de dados socioeconômicos (VIANNA, 2005).

Com relação à IMA 37-6 – Elaboração do Plano de Avaliação, de 27 ago. 1998, trata-se de uma norma que tem por finalidade “padronizar a elaboração e a composição dos planos de avaliação.” (BRASIL, 1998, p. 7). Constitui um documento bastante semelhante a um manual de instruções técnicas, com todo o detalhamento referente à formalística; número de capítulos;

procedimentos referentes à avaliação dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo; instrumentos de medida aplicados para cada modalidade de avaliação; tipos de itens empregados nas avaliações escritas; etc. A descrição detalhada desses procedimentos serve como orientação para que as organizações de ensino subordinadas elaborem planos de avaliação padronizados entre si.

Por outro lado, se o texto desse documento apresenta uma descrição completa de procedimentos técnicos, não aborda muitos aspectos teóricos e nem estabelece claramente qual filosofia deve ser adotada como base para orientar o processo de elaboração do plano de avaliação. Talvez, em virtude da IMA 37-6 ter como característica marcante o foco em aspectos técnicos e relacionados à formalística do documento, a bibliografia utilizada como referência se limitou a outras normas do próprio Comando da Aeronáutica, sem a inclusão de obras de qualquer estudioso do campo de avaliação.

Retomando à análise do texto inserido nos demais documentos normativos, consideramos importante abordar algumas concepções teóricas inseridas na IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, de 04 jan. 1993. Este documento, constitui a norma do DEPENS que mais trata a respeito de avaliação educacional. De acordo com o texto do documento:

A avaliação deve ser encarada como um processo contínuo e sistemático. [...] Partindo dessa premissa, o processo de avaliação do ensino deve ser realizado de modo integral, o que significa atribuir o mesmo grau de importância a todos os componentes do processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação estrutura-se sobre cinco componentes do ensino, denominados campos de avaliação, quais sejam: discente, instrução, docente, meios de avaliação e currículo, que proporcionam a determinação do valor total da ação educativa levada a termo pela organização de ensino. [...] É por intermédio da avaliação do ensino que se toma conhecimento da eficiência das ações empreendidas em direção aos objetivos propostos, retroalimenta-se o planejamento do ensino, examina-se o mérito de um determinado programa e se colhem subsídios para a tomada de decisões. (BRASIL, 1993, p. 9).

É possível perceber no texto desta norma, traços característicos do modelo de avaliação voltado para tomada de decisão, que teve como seus maiores representantes os estudiosos norte-americanos Lee Cronbach, em 1963, e Daniel Stufflebean, em 1968.

Lee Cronbach é um professor norte-americano, autor de importantes trabalhos sobre avaliação de programas sociais, que em 1963 teorizou que: “avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões” (apud RISTOFF, 2003, p. 22). Na perspectiva de Cronbach, as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação, que representa, assim, um processo de coleta de dados, a fim de balizar ações futuras.

Essa perspectiva da avaliação demonstra um avanço em relação à concepção de Tyler. Conforme ressalta Vianna (2000), a posição defendida por Cronbach representa uma crítica ao modelo objetivo proposto por Tyler, pois defende que a avaliação não deve se restringir a aspectos rotineiros de mensuração. Pode-se dizer que constitui uma visão da avaliação não como sancionadora de objetivos, minuciosamente elaborados, que devem ser atingidos ao final de um programa de ensino, mas diferente disto, como meio de melhoria do processo de ensino- aprendizagem.

Em seus estudos, Cronbach denuncia que a avaliação de um currículo deve se processar ao longo de sua implementação e não apenas depois de sua conclusão. O autor alerta que, no modelo proposto por Tyler, não resta muito a ser feito após os resultados da avaliação do currículo terem sido publicados, numa nítida dicotomia entre processo e produto.

Ao se referir ao modelo de avaliação voltado para a tomada de decisão, Dias Sobrinho (2003, p. 22) comenta que:

Cronbach, em 1963, propunha a superação da ideia de que os objetivos são os organizadores da avaliação. Para ele, a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou curso.

Com esses argumentos, Cronbach defende que a avaliação deve ter, fundamentalmente, a propriedade de facilitar tomadas de decisão, em vez de se transformar num instrumento para dizer o que funciona bem ou não num programa de ensino. O autor enfatiza que a avaliação deve ter por finalidade não apenas fazer um julgamento a respeito do resultado final, o que limita seus objetivos, e sim proporcionar meios que possibilitem o aprimoramento dos currículos.

Entendemos que o pensamento de Cronbach está presente no texto da IMA 37-11 – Avaliação do Ensino (1990, p. 9), quando este preceitua que “por intermédio da avaliação do ensino se toma conhecimento da eficiência das ações empreendidas, retroalimenta-se o planejamento do ensino, examina-se o mérito de um determinado programa e se colhem subsídios para a tomada de decisões”.

Na perspectiva de Cronbach, o objetivo principal da avaliação não se limita a determinar se um curso é eficiente ou ineficiente apenas. Para além disto, é necessário que avaliação identifique quais aspectos do curso precisam ser revistos. O autor defende que os resultados obtidos com um programa de ensino são multidimensionais, isto é, englobam resultados de várias dimensões do processo. Portanto, para fins de avaliação, é necessário que esses resultados sejam apresentados separadamente, a fim de que se tenha uma visão realista das mudanças que estariam ocorrendo nos alunos, resultante da influência de cada aspecto do ensino (VIANNA, 2000, 2005; DIAS SOBRINHO, 2003b).

No âmbito da mesma concepção proposta por Cronbach, a IMA 37-11 – Avaliação do Ensino (1993, p. 9) preconiza o seguinte princípio: “o processo de avaliação do ensino deve ser realizado de modo integral, o que significa atribuir o mesmo grau de importância a todos os componentes do processo ensino-aprendizagem.” De acordo com o texto do documento, a avaliação é estruturada a partir de cinco componentes do ensino, que são denominados campos de

avaliação, a saber, “discente, instrução, docente¹³, meios de avaliação e currículo, que proporcionam a determinação do valor total da ação educativa levada a termo pela organização de ensino”.

Em consonância com a concepção de Cronbach, situa-se a proposta de Daniel Stufflebean, que em 1983 (apud RISTOFF, 2003, p. 23) elaborou a seguinte definição de avaliação:

A avaliação educacional é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional. [...] Deve ser entendida como um estudo orientado para a tomada de decisões. Seu uso deve ser proativo (para aperfeiçoar um programa) e também retroativo (para julgar o seu valor). [...] Avaliar significa realizar estudos para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar as funções sociais para as quais foram designados.

Para Stufflebean, a avaliação é considerada como um processo, por meio do qual se torna possível identificar as necessidades dos alunos e obter informações úteis para tomadas de decisão orientadas para o aperfeiçoamento do programa de ensino. O modelo de avaliação proposto por Stufflebean visa alcançar uma percepção maior a respeito dos fenômenos avaliados. E com isto, ampliar a compreensão por parte de quem tem poder para tomar decisões sobre o ensino. Este modelo de avaliação foi chamado por Stufflebean de CIPP, por englobar quatro tipos de avaliação: avaliação do contexto (*context*); avaliação da entrada (*input*); avaliação do processo (*process*) e avaliação do produto (*product*).

Tal modelo pressupõe um *feedback* contínuo, fornecido aos gestores educacionais, por meio de informações a respeito dos diversos fatores inerentes ao contexto, que interferem nos resultados alcançados pelo programa de ensino. Essas informações se tornam base de apreciação para que os gestores da escola possam implementar decisões e controlar as atividades de

¹³ No âmbito do Comando da Aeronáutica o termo *docente* é utilizado de maneira abrangente, para designar tanto professores civis quanto instrutores e monitores militares, desde que devidamente qualificados para exercerem atividade de docência nos cursos realizados pela Força. (Glossário da Aeronáutica – MCA 10-4, 30 jan. 2001.).

ensino. Ou seja, o objetivo da avaliação é medir e interpretar os resultados não apenas no fim, mas também, no decorrer de todo o processo de ensino. (SAUL, 1999b; VIANNA, 2000).

Convém lembrar ainda que o modelo proposto por Stufflebeam, em 1971, faz alusão ao contexto socioeconômico dos EUA. Daí a utilização de termos tais como *input*, *process*, *product*, numa linguagem típica de um ambiente administrativo-financeiro e de uma definição de avaliação, voltada para obtenção de informações com vistas à decisão (SAUL, 1999a; VIANNA, 2000; DIAS SOBRINHO, 2003a).

Ristoff (2003) destaca que Stufflebeam teve o mérito de acrescentar dois importantes aspectos referentes à utilidade da avaliação, ou seja, sua natureza formativa e somativa. Tais aspectos foram a capacidade da avaliação interferir nos processos para determinar resultados diferenciados e, ainda, a idéia da avaliação como prestação de contas.

Em síntese, a grande contribuição atribuída à Stufflebeam, foi ter introduzido uma nova concepção de avaliação que incluía a avaliação do processo, conceito relativamente novo na época, e a avaliação do produto, que estava relacionada com os estudos originalmente desenvolvidos por Tyler (SAUL, 1999a; VIANNA, 2000).

Sendo assim, entendemos que a concepção da IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, a despeito da bibliografia de caráter tecnicista adotada como referência, representa uma compreensão mais ampla da avaliação do processo de ensino. Esta norma apresenta um detalhamento geral dos chamados “campos de avaliação” e enfatiza que nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino. O sucesso do aluno depende de diferentes fatores que se relacionam por meio de uma interação complexa. Ou seja, uma definição que amplia o alcance da avaliação e, portanto, não se restringe a medir o desempenho do aluno. De acordo com um dos trechos do documento, “a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo e

sistemático”, entendimento que contribui para a construção de uma cultura avaliativa de caráter mais permanente e formativo.

A partir da elaboração da IMA 37-11 – Avaliação do Ensino, em 1993, a área da avaliação educacional se tornou objeto de maior destaque no sistema de avaliação das organizações de ensino subordinadas ao DEPENS, sendo contemplada com metodologias e instrumentos específicos com diferentes objetivos.

Nessas organizações, entre as quais se insere a ECEMAR, a avaliação, geralmente, centrava-se nos resultados individuais obtidos pelos alunos por meio de provas e demais atividades acadêmicas. No entanto, a IMA 37-11 – Avaliação do Ensino conseguiu ampliar o objeto de estudo da avaliação, ao preconizar que as organizações de ensino deveriam se preocupar também, com outros campos que interferem no sucesso do processo ensino-aprendizagem e que incluem – além do desempenho discente – o currículo, a instrução, o docente e os próprios meios de avaliação.

Por outro lado, em relação ao modelo de avaliação com enfoque voltado para tomada de decisão, que historicamente foi defendido por Daniel Stufflebean e Lee Cronbach, também podem ser percebidas algumas fragilidades. Ambos autores valorizam o processo de tomada de decisão na avaliação e argumentam que a essência da prática avaliativa deve ser buscar informações que são comunicadas a quem tem poder para tomar decisões sobre o ensino, com vistas à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Trata-se, portanto, de uma avaliação voltada, principalmente, para o planejamento e a tomada de decisão.

A despeito de entendermos que, de fato, a avaliação possui um papel indispensável para tomadas de decisão e processos de revisão referentes a um planejamento curricular, concordamos com Saul (1999b), quando defende que a avaliação possa ser bem mais do que isto, contribuindo com ações de transformação de todo o contexto institucional.

Além de Saul (1999a), autores como Dias Sobrinho (2003b) e Vianna (2005) também denunciam que o sistema de avaliação que tem como objetivo último apoiar o planejamento, acaba por desconsiderar seus efeitos políticos e os aspectos inerentes à cultura institucional. Ou seja, não leva em conta a necessidade de se questionar sobre a relevância e o significado das ações planejadas para toda a comunidade escolar, o que facilmente pode transformar a avaliação numa atividade de controle burocrático.

Além disso, os dados obtidos com a avaliação voltada para a tomada de decisão têm uma utilidade específica para um destinatário determinado. Na maior parte das vezes, a tomada de decisão a respeito de uma instituição educacional envolve apenas uma autoridade ou um grupo restrito de gestores que detem e centralizam o poder de decidir. Deste modo, trata-se de um tipo de avaliação que frequentemente desconsidera os interesses e as necessidades dos demais segmentos integrantes da comunidade escolar (SAUL, 1999b).

Feita a análise do discurso inserido nas normas de avaliação do DEPENS, percebe-se que a influência norte-americana no contexto da Força Aérea Brasileira, iniciada na década de 1940, ainda hoje se faz presente e pode ser observada nas concepções de avaliação preconizadas nos documentos normativos de avaliação do DEPENS.

Por tudo o que levantamos a respeito da criação do Ministério da Aeronáutica, em 1941, e da marcante influência norte-americana nas doutrinas e táticas de operações aéreas da Força Aérea Brasileira durante a Segunda Guerra Mundial, não nos parece difícil concluir que, o pensamento desenvolvimentista, que visava à preparação de recursos humanos competentes para aumentar a produtividade do país e que tanto influenciou a criação do então Ministério da Aeronáutica, também marcou o início da estruturação das atividades de ensino e do sistema de avaliação que vigoraram a partir desse momento até as décadas futuras. Hoje, a influência das correntes de avaliação norte-americanas podem ser nitidamente percebidas nos documentos

normativos que balizam as práticas de avaliação das organizações de ensino do Comando da Aeronáutica.

Diante do exposto, consideramos que o aspecto mais característico da influência norte-americana nas normas de avaliação do DEPENS, seja a abordagem tecnicista desses documentos. Conforme afirma Saul (1999b), a ênfase nos princípios de objetividade; a busca de validade e fidedignidade dos instrumentos de coletas de dados; a utilização de pré e pós-teste para mensurar o êxito do ensino e a utilização de tratamentos estatísticos de dados, a fim de permitir generalizações estatísticas, dentre outros - à semelhança dos procedimentos preconizados nas normas de avaliação do DEPENS - são características de um modelo tecnicista de avaliação.

Trata-se de uma concepção que considera a prática avaliativa como sendo, predominantemente, um processo objetivo. Neste caso, a objetividade depende, fundamentalmente, da perfeição técnica com que é executada (ROCHA, 1999).

Por fim, a análise realizada nos documentos oficiais de avaliação do DEPENS deixa claro que a avaliação institucional ainda não é uma prática contemplada nessa legislação. Os propósitos e os conceitos teóricos que permeiam as normas de avaliação, atualmente em vigor no âmbito do Comando da Aeronáutica, são centrados nos produtos e nos processos do trabalho pedagógico, mas não abrangem aspectos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional e que envolvam todos os segmentos participantes da missão da organização de ensino. Ainda não está prevista, em nenhum dos documentos normativos de avaliação analisados, uma participação institucional de todos os segmentos que compõem o efetivo das organizações de ensino na tomadas de decisão que tenham implicações para toda a Instituição.

Assim sendo, defendemos que a avaliação preconizada nas normas do DEPENS deva ser entendida como um processo global, não simplesmente uma dinâmica de conhecimento de determinados aspectos do processo, mas, sobretudo, um esforço coletivo de compreensão da

organização de ensino como um todo. Essas considerações são reforçadas por Dias Sobrinho (1996, p. 21), quando afirma que:

A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamento, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais. Não é a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é uma ação global, não apenas relativamente ao objeto, que é a universidade compreendida integralmente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito, que é um sujeito coletivo, potencialmente, todo o universo de docentes, alunos e funcionários...com cada categoria preservando sua identidade.

3.4 CONHECENDO A CULTURA DE AVALIAÇÃO DA ECEMAR

No decorrer deste estudo, tivemos oportunidade de analisar outros documentos, além das três normas de avaliação do DEPENS. Analisamos, especialmente, o *Plano de Avaliação da ECEMAR*, com suas respectivas fichas de avaliação, assim como os relatórios de avaliação que são elaborados pela Seção de Avaliação do Ensino. Na análise realizada no item anterior, tratamos de mostrar o que é avaliado e de que modo, na sistemática de avaliação da ECEMAR, a fim de compor um quadro de impressões que nos permitam inferir a respeito da cultura de avaliação predominante nesta Escola.

O sistema de avaliação da ECEMAR é regido por um documento chamado *MCA¹⁴ - 37-12 - Plano de Avaliação da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica*, 2008. Este documento orienta as práticas avaliativas e caracteriza os diversos critérios, metodologias e instrumentos de avaliação aplicados nos cursos promovidos pela ECEMAR. Tal descrição abrange: a) procedimentos de avaliação adotados nos domínios cognitivo e afetivo (não

está prevista avaliação do domínio psicomotor); b) aspectos inerentes às modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; c) grau mínimo de aproveitamento acadêmico exigido do aluno para que seja considerado aprovado no curso; d) atribuição de pesos diferenciados, de acordo com cada verificação de aprendizagem; e) fórmula matemática aplicada para o cômputo da média final do curso; f) critérios para concessão de provas de segunda chamada e de recuperação; g) procedimentos de avaliação do ensino, que se referem à avaliação da instrução, do docente, dos meios de avaliação e do currículo; etc. (BRASIL, 2008b).

Como se vê, o Plano de Avaliação apresenta uma descrição minuciosa de todos os procedimentos, técnicas, parâmetros e instrumentos adotados pela ECEMAR para desenvolver sua sistemática de avaliação, tendo como base, naturalmente, as orientações preconizadas nos documentos normativos do DEPENS, principalmente, a IMA 37-6 – Elaboração do Plano de Avaliação e a IMA 37-11 – Avaliação do Ensino (BRASIL, 1998, 1993). Na realidade, o Plano de Avaliação representa uma visão antecipada do que deve acontecer, momento a momento, nas práticas de avaliação desenvolvidas nos cursos ministrados pela Escola.

Os fundamentos preconizados na IMA 37-6– Elaboração do Plano de Avaliação – que se refere à formalística e composição do Plano – bem como na IMA 37-11– Avaliação do Ensino – que aborda aspectos teóricos, necessários à elaboração dos capítulos que tratam a respeito de cada um dos cinco campos de avaliação, isto é, discente; instrução; corpo docente; meios de avaliação e currículo – constituem o principal embasamento que sustenta as organizações de ensino para a elaboração do documento.

É importante salientar que, de acordo com o previsto na IMA 37-6, cabe à própria organização de ensino – neste caso, a ECEMAR - a responsabilidade por elaborar a proposta de

¹⁴ MCA – sigla para designar documentos normativos classificados como *Manual do Comando da Aeronáutica*. Fonte: MCA 10-4 – Glossário da Aeronáutica, de 30 jan. 2001.

seu Plano de Avaliação e submetê-la à análise da UNIFA, para posterior envio ao DEPENS. Por sua vez, a aprovação do Plano é ato de competência exclusiva do Diretor-Geral de Ensino do DEPENS, cargo privativo de tenente-brigadeiro do ar, isto é, um oficial general de quatro estrelas, posto mais alto da carreira de oficial na Força Aérea, em tempos de paz.

Ao dar entrada no DEPENS, o Plano de Avaliação é analisado quanto à sua formalística e ao seu conteúdo, em relação aos parâmetros previstos nos documentos normativos. Após análise feita pela equipe pedagógica desse Departamento, o Plano poderá ser ou não aprovado pela autoridade competente. Caso seja aprovado, a ECEMAR recebe cópia do Ato de Aprovação do Plano. Em caso de não-aprovação, o DEPENS encaminha à Escola um parecer técnico com orientação a respeito das retificações que deverão ser realizadas no documento.

No que diz respeito à vigência do Plano de Avaliação, é indeterminada, mas poderão ser efetuadas alterações sempre que a própria Escola perceber necessidade de atualização nos seus procedimentos de avaliação ou, ainda, visando atender a alguma orientação feita pela UNIFA ou pelo DEPENS (BRASIL, 1998).

O Plano de Avaliação da ECEMAR, seguindo o que prevê a IMA 37-6, é composto por oito capítulos, organizados na seguinte sequência: Cap. 1 – Disposições Preliminares; Cap. 2 – Conceituações e Abreviaturas, Cap. 3 – Avaliação do Corpo Discente; Cap. 4 – Avaliação da Instrução; Cap. 5 – Avaliação do Corpo Docente; Cap. 6 – Avaliação dos Meios de Avaliação; Cap. 7 – Avaliação do Currículo e Cap. 8 – Disposições Gerais.

Em relação, especificamente, ao Cap. 3 – Avaliação do Discente, refere-se à descrição dos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, ou seja, ao desempenho acadêmico do aluno. Já o processo de avaliação do ensino, abrange os demais campos da avaliação e se encontra detalhado nos seguintes capítulos: Cap. 4 – Avaliação da Instrução; Cap. 5 – Avaliação

do Corpo Docente; Cap. 6 – Avaliação dos Meios de Avaliação e Cap. 7 – Avaliação do Currículo (BRASIL, 2008b).

O setor da ECEMAR responsável pela elaboração da proposta do Plano de Avaliação, bem como da aplicação de toda a sistemática de avaliação dos cursos realizados pela Escola, é a Subdivisão de Avaliação (SDAV), composta por três seções subordinadas: Seção de Avaliação da Aprendizagem, Seção de Avaliação do Ensino e Seção de Psicopedagogia.

O foco da Seção de Avaliação da Aprendizagem está centrado nas atividades inerentes ao desempenho acadêmico dos alunos, principalmente, em relação à avaliação do domínio cognitivo, realizada por meio de provas individuais e trabalhos avaliados, sendo que estes ora são realizados individualmente, como é o caso da monografia, exposição oral e artigo científico, ora em grupo, como ocorre nos exercícios de campanha, que são os jogos de guerra simulada.

Já a Seção de Psicopedagogia, tem por atribuição básica tratar de assuntos pertinentes ao desenvolvimento de atributos da área afetiva, particularmente, no que se refere à problemática de aprendizagem dos alunos.

Quanto à Seção de Avaliação do Ensino, cabe a condução do processo de avaliação interna dos cursos, no que tocante ao levantamento de informações, de forma contínua, que possam contribuir para intervenção e melhoria do nível de qualidade das atividades pedagógicas. Em outras palavras, a atividade de avaliação do ensino é um processo que visa coletar, sintetizar e interpretar as informações obtidas, por meio das pesquisas de opinião realizadas com o corpo discente, a fim de subsidiar tomadas de decisão, quer sejam ações dos docentes no âmbito de sala de aula, quer sejam ações do comando da Escola.

É importante esclarecer que a expressão “avaliação do ensino” é adotada, no contexto do Sistema de Ensino do COMAER, com o significado de avaliação da escola. Ou seja, para designar diferentes modalidades de avaliação que, no caso da ECEMAR, abrangem a avaliação

de aulas expositivas e dos trabalhos de grupo; docentes; currículo; visitas e viagens de estudo; provas; final de curso, etc. Em síntese, todas as atividades que se inserem no campo da avaliação da escola – e que não se referem, diretamente, à avaliação do desempenho dos alunos - são do campo da avaliação do ensino. De modo diferente, em alguns momentos neste estudo, adotaremos a expressão “avaliação educacional” com o sentido de avaliação do ensino, em virtude de ser esta a terminologia mais utilizada pelos estudiosos consultados como referência (FRANCO, 2000; SOBRINHO, 2003).

No que se refere às pesquisas de opinião que a ECEMAR realiza com seu corpo discente, possuem o importante papel de levantar o nível de satisfação ou não dos alunos com os cursos desenvolvidos pela Escola e, a partir daí, buscar uma intervenção mais precisa, por parte dos setores responsáveis pelo processo de ensino.

A atividade de avaliação do ensino na ECEMAR, caracteriza-se por utilizar, como principal instrumento de coleta de dados, fichas de avaliação *on line* - disponibilizadas na rede interna da Escola, cujo acesso se dá mediante senhas - compostas por perguntas do tipo mista, isto é, aquelas que consistem numa combinação de pergunta fechada, seguida por justificativa aberta. A preferência da Seção de Avaliação do Ensino por este tipo de pergunta está no fato de possibilitar ao aluno argumentar, contextualizar e explicitar o sentido de uma possível insatisfação, em relação a algum dos atributos avaliados na ficha. A pergunta do tipo mista tem a vantagem de permitir a obtenção de informações mais completas, capazes de melhor subsidiar o processo decisório da Escola.

Quanto à identificação, na ficha, do nome do aluno, é feita a partir de um código sigiloso, não do nome por extenso. Isto visa garantir o anonimato das informações, uma vez que a identificação dos códigos dos alunos são de acesso exclusivo da Subdivisão de Avaliação. Sendo assim, quando os levantamentos das informações contidas nas fichas são divulgados aos setores

internos da Escola, por meio de relatórios de pesquisa, os alunos que integraram a amostra não são identificados.

Interessante notar que as atividades de avaliação do ensino desenvolvidas com os alunos são, praticamente, todas feitas por meio de avaliação escrita. Isto porque, entende-se que a avaliação escrita não exige do aluno tanta exposição como ocorre numa avaliação oral. Por conseguinte, assegura maior liberdade para que o aluno possa expressar mais espontaneamente suas opiniões, sem correr o risco de se expôr. Afinal, não pode ser esquecido o fato de que, na ECEMAR, os alunos são oficiais nos postos de major, tenente-coronel e coronel e que, na condição de alunos, avaliam instrutores militares de postos mais elevados na cadeia hierárquica.

As fichas de avaliação aplicadas na Escola abordam temas relacionados à relevância dos objetivos operacionalizados previstos para instrução; nível de abrangência e de profundidade com os quais os conteúdos são desenvolvidos; adequação da carga horária em relação aos objetivos e ao volume de conteúdos de cada subunidade didática; pertinência das técnicas de ensino; domínio de conhecimentos técnicos demonstrado pelos docentes; atualização do material didático; etc.

Em virtude da necessidade de abranger diversas variáveis que caracterizam as situações de ensino, são utilizados, para coletar as opiniões do alunos, 18 diferentes modelos de fichas de avaliação, cada um deles focando um determinado aspecto do processo ensino-aprendizagem. A título de exemplo, a Ficha de Avaliação SDAV¹⁵-01, refere-se às aulas expositivas; a Ficha de Avaliação SDAV-03 avalia trabalhos de grupo; a Ficha de Avaliação SDAV-07 destina-se à adequação das provas; a Ficha de Avaliação SDAV-14 é utilizada na avaliação final de curso; etc. Para fins de melhor exemplificação, a Ficha de Avaliação SDAV-14 – Avaliação Final do CCEM - encontra-se inserida, para consulta, nos anexos deste estudo.

¹⁵ SDAV – trata-se da sigla da Subdivisão de Avaliação, empregada para denominar as diversas Fichas de Avaliação aplicadas na ECEMAR.

Consideramos que os procedimentos de avaliação de ensino adotados na ECEMAR, de fato, estimulam o diálogo entre alunos e a Escola. Para os docentes, especificamente, os resultados levantados nessas pesquisas os permitem conhecer a visão dos alunos a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido e, a partir disto, detectar possíveis deficiências no processo. Ao mesmo tempo, juntamente com os coordenadores de curso, devem ser buscadas alternativas que possam solucionar tais dificuldades. Para os alunos, a partir do momento em que participam da avaliação, têm a oportunidade de refletir sobre a atividade de ensino e seus problemas, adquirir uma compreensão maior a respeito de toda a complexidade que envolve o ensino e desenvolver uma postura mais comprometida em relação à sua própria aprendizagem.

A respeito da análise e interpretação dos dados levantados nas pesquisas, após a apuração dos resultados coletados nas fichas preenchidas pelos alunos - processo realizado com o apoio de um programa de análise estatística - os índices alcançados são organizados em gráficos e tabelas, a fim de tornarem sua compreensão o mais acessível possível aos profissionais interessados.

Quanto aos comentários e sugestões livres apresentadas pelos alunos, é aplicado o método de análise de conteúdo. Ou seja, a equipe pedagógica da Seção de Avaliação do Ensino estabelece um sistema de categorias - a partir dos temas mais citados nas respostas livres dos alunos - e, com isto, identifica a incidência com a qual uma determinada informação foi comentada pelo corpo discente.

Em seguida à organização dos dados, é realizada uma análise pedagógica dos resultados obtidos com a pesquisa. Nesta etapa, os índices estatísticos são vistos de maneira mais ampla e relacionados a informações obtidas por meio de outras pesquisas, cujo os resultados já são de conhecimento da Escola. Na conclusão dos relatórios de avaliação final de curso, a equipe pedagógica da Seção de Avaliação do Ensino analisa as principais informações levantadas, ressalta

o alcance e as consequências dos índices estatísticos obtidos e propõe sugestões pedagógicas para tornar esses índices mais positivos.

Observa-se que a ECEMAR possui uma sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem muito bem instituída e que sua estrutura pedagógica é resultado não só da adoção dos princípios preconizados nos documentos normativos de avaliação, como também de mudanças que – conforme foi levantados nas entrevistas – a Escola tem buscado implementar, nos últimos anos, no currículo e no Plano de Avaliação.

Quanto ao processo de avaliação do ensino desenvolvido na Escola, possui o caráter pedagógico e não administrativo ou disciplinar, o que significa que é realizado, exclusivamente, com função diagnóstica e formativa, visando melhorar as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos, sem que os docentes e demais profissionais envolvidos recebam qualquer tipo de sanção, por parte do comando da Escola, quando os resultados alcançados não são totalmente satisfatórios.

Um dos aspectos a destacar na sistemática de avaliação da ECEMAR, é justamente o seu caráter formativo. Avaliar o ensino constitui uma das atividades diárias desenvolvidas pela Escola. A avaliação das atividades pedagógicas, são realizadas no decorrer de todo o ano letivo, não apenas no final do curso. Isto significa que, hoje, a atividade de avaliação do ensino é considerada um processo sistemático e contínuo, completamente integrada à rotina da Escola e incorporada à sua cultura avaliativa.

Desse modo, os dados coletados nas fichas de avaliação são divulgados, por meio de relatórios, aos setores da ECEMAR responsáveis, diretamente, pela atividade de ensino.

Além da Subdivisão de Avaliação, os setores que têm acesso direto aos relatórios de pesquisa são os seguintes: Chefias de Curso; Subdivisão de Doutrina Militar; Subdivisão de Planejamento; Subdivisão de Execução; instrutores da ECEMAR e a Chefia da Divisão de

Ensino. Após serem apreciados por esses setores, os relatórios são discutidos em reuniões coordenadas pelo Chefe da Divisão de Ensino - que é o oficial mais antigo na escala hierárquica, após o comandante da Escola - para tomadas de decisão quanto aos possíveis ajustes a serem implementados nos cursos. Durante essas reuniões, o Chefe da Divisão de Ensino discute com os Chefes de Subdivisões, o desempenho alcançado pela Escola ao final de cada unidade didática, de cada módulo ou ao término do ano letivo, ao mesmo tempo em que incentiva a equipe a uma maior participação e mobilização em prol das melhorias do ensino.

Consideramos importante comentar que o Plano de Avaliação da ECEMAR, de acordo com o previsto nos documentos normativos de avaliação do DEPENS, trata exclusivamente a respeito de procedimentos e parâmetros referentes à avaliação dos cursos. Neste sentido, tanto os docentes, como os servidores civis e militares - no tocante ao processo de avaliação de desempenho - estão sujeitos a uma legislação específica do Setor de Pessoal, cuja a elaboração e política é de competência do Comando-Geral de Pessoal (COMGEP).

Por fim, observa-se na sistemática de avaliação da ECEMAR que, o fato dos resultados levantados com as opiniões dos alunos – sejam eles positivos ou negativos - serem divulgados a todos os setores da Escola diretamente responsáveis pelo ensino, indica transparência de informações, o que demonstra ser um elemento indispensável para o desenvolvimento de uma gestão verdadeiramente democrática.

3.5 NECESSIDADE DE UM PROCESSO MAIS PARTICIPATIVO

Analisando o Plano de Avaliação da ECEMAR, é perceptível o quanto o processo de avaliação do ensino, desenvolvido por meio de pesquisas de opinião realizadas com o corpo

discente, representa uma dimensão pedagógica relevante para que a Escola possa cumprir sua missão, aperfeiçoar o seu funcionamento e os seus resultados. Esse processo de avaliação possui um enfoque formativo, voltado para a melhoria do trabalho pedagógico e de seus componentes (carga horária; conteúdos; técnicas de ensino; material didático; recursos audiovisuais; docentes; etc.). A sistemática de avaliação da Escola, portanto, não fica restrita à verificação de rendimentos de aprendizagem dos alunos.

De fato, a implementação da prática de avaliação do ensino na ECEMAR tem o mérito de contribuir para o debate em torno da maneira como os cursos são desenvolvidos, a partir do ponto de vista daquele que é o principal sujeito de uma instituição educacional, o aluno. Acreditamos que, com os resultados obtidos nas pesquisas de opinião realizadas com o corpo discente, a Escola tenha acesso a informações valiosas para as tomadas de decisão - com vista à melhoria de sua eficácia educativa - e adquira condições de identificar as variáveis que favorecem ou dificultam o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A despeito da ECEMAR ser uma organização de ensino militar - e por sua natureza, revestida de certo conservadorismo - a atividade de avaliação do ensino, pela forma como é desenvolvida na Escola, constitui uma prática de avaliação que consideramos bastante democrática. Isto porque os alunos - que, conforme mencionamos, são oficiais de carreira - avaliam regularmente as aulas ministradas por instrutores militares e professores civis e, com frequência, esses docentes alteram procedimentos didáticos, com a finalidade de atender melhor às necessidades e expectativas do corpo discente. Faz parte da rotina da Escola, por exemplo, após a realização de uma prova ou de um trabalho avaliado, o aluno ter acesso à correção feita pelo docente - principalmente, quando se trata de avaliações subjetivas - a fim de esclarecer qualquer tipo de dúvida em relação à elaboração do item ou à correção realizada. Não raramente, as solicitações e sugestões apresentadas pelos alunos são aceitas e implantadas na prática, como

acontece rotineiramente, por exemplo, no caso de reformulações de itens de prova e revisões nos cálculos de graus.

Pelo que analisamos, a opção feita pela ECEMAR, quanto à sua prática de avaliação educacional, foi por um processo, exclusivamente, de avaliação de ensino ou, em outras palavras, por uma avaliação de curso e não, por uma avaliação institucional.

Franco (2000), nos seus estudos acerca de avaliação educacional, considerou *curso* como o componente mais importante de uma instituição educacional, do ponto de vista didático-pedagógico. Para a autora, os cursos representam oportunidades de aquisição de conhecimentos e possibilidades de crescimento pessoal e profissional por parte dos alunos.

Nesse sentido, numa avaliação de curso, segundo a autora, devem ser considerados dois critérios fundamentais. O primeiro critério, é a avaliação da eficiência do curso, ou seja, verificar se o que foi planejado está sendo realizado. Quanto ao segundo critério, refere-se à avaliação da eficácia ou validade do curso. O que significa que, além de investigar se o curso foi ou não eficiente (se cumpriu ou não o planejado), torna-se necessário também, avaliar até que ponto o que foi realizado teve validade, qual a pertinência dos resultados alcançados; se foi importante, por exemplo, para a inserção profissional dos alunos egressos, se contribuiu para o avanço dos conhecimentos da área, etc. (FRANCO).

Essa argumentação de Franco (2000) corrobora com a análise documental que realizamos nos documentos normativos do DEPENS, nos quais identificamos semelhanças entre a concepção de avaliação implícita nessas normas e o modelo de avaliação proposto por Ralph Tyler. Com isto, torna-se natural supor, que a sistemática de avaliação desenvolvida na ECEMAR se situa no âmbito do que Rodrigues (1994) chamou de *posição objetivista ou técnica de avaliação*.

Ressalta-se que o processo de avaliação ensino da Escola é centrado nos processos e produtos do trabalho pedagógico, bem como nos procedimentos de controle da eficiência e eficácia do ensino. No entanto, tal sistemática de avaliação não chega a abranger aspectos inerentes à sua cultura institucional.

A esse respeito, Santos (2003, p. 85) descreve que “cultura institucional é entendida como o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição.” Constitui tudo aquilo o que, segundo a autora, “expressa (com palavras, documentos, práticas...) o pensar de uma instituição sobre a prática social a qual se propõe.” Ou seja, a cultura institucional de uma escola envolve o sistema de valores, os símbolos e os significados partilhados pela comunidade escolar e que são representados nas práticas diárias (ROCHA, 1999).

A partir da leitura de Canen e Canen (2005); Afonso (2003); Dias Sobrinho (2000); Vianna (2005); Laffond (1998) e Fleuri (2002), dentre tantos outros estudiosos do assunto, entendemos que a avaliação de uma instituição educacional deve buscar bem mais do que avaliar fenômenos comumente visíveis. As instituições educacionais são sempre diferentes uma das outras e cada uma delas tem as suas próprias especificidades, traduzidas no conceito que os autores Canen e Canen (2005) denominaram de *identidade institucional*, conforme já abordamos neste estudo.

Uma proposta de avaliação institucional, numa perspectiva multicultural, não deve considerar apenas os aspectos formais e materiais da instituição educacional, tais como, por exemplo, os problemas com o desempenho dos docentes; as necessidades de revisão dos conteúdos programáticos; o acervo desatualizado da biblioteca; os computadores obsoletos do laboratório de informática e outros fenômenos facilmente perceptíveis e, por isto mesmo, normalmente abordados nas avaliações convencionais.

É preciso avaliar também, um conjunto de diferentes indicadores – tais como, sua função social; relações de trabalho; conflitos de valores; condições de funcionamento e tudo aquilo que,

por ainda não ser muito conhecido, permanece obscuro no cotidiano da Escola - que em muito podem favorecer a construção ou o fortalecimento da identidade institucional (DIAS SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000).

Por outro lado, é fundamental ter a clareza de que as organizações de ensino da Aeronáutica possuem uma identidade institucional muito própria, um caráter singular bastante diferente da natureza, por exemplo, de uma universidade. Na cultura institucional das organizações militares de ensino as noções de hierarquia e de disciplina são muito bem definidas; as regras e normas, bastante detalhadas e rígidas. No processo decisório, há valorização dos critérios políticos e de hierarquia sobre os critérios pedagógicos, o que aponta para uma centralização das decisões.

Quanto aos cursos desenvolvidos no âmbito do Comando da Aeronáutica, surgem a partir da necessidade de determinada área e buscam proporcionar - ao profissional militar e civil - o aumento da capacitação técnica nas funções a serem desempenhadas após sua conclusão. A preocupação principal, em relação ao processo de ensino, é com o aumento de capacitação técnica e com o domínio de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelo aluno, que visam atender à demanda do Comando da Aeronáutica e da sociedade em geral.

Cabe ressaltar ainda, que as organizações de ensino da Aeronáutica não são, originalmente, instituições educacionais, já que seu objetivo primário, na condição de uma Força Singular¹⁶, não é a Educação. Somente em determinadas situações, as organizações militares que integram o Comando da Aeronáutica assumem um papel educativo. Como vimos, não existe uma submissão legal, direta, das organizações de ensino militares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁶ Força que é única, que não existe outra igual, neste caso, no Brasil, as Forças Singulares são a Marinha, o Exército e a Aeronáutica.

A concepção de avaliação, no contexto da ECEMAR, considera a avaliação do ensino, essencialmente, como um processo de controle da eficiência e da eficácia do ensino. Esse pensamento da Escola, acerca do que seja a finalidade última da avaliação, está estreitamente ligado à sua singularidade, à sua missão institucional e ao seu compromisso no sentido de que, os resultados de sua ação educativa correspondam, adequadamente, às necessidades do Comando da Aeronáutica e da sociedade.

A esse respeito, Lafond (1998, p. 18), defende que “não podemos pretender avaliar uma escola sem abordar o problema da qualidade do ensino ministrado.” De fato, nenhuma instituição de ensino pode funcionar sem prestar contas às autoridades competentes e aos seus órgãos superiores normativos, consultivos e deliberativos; à sua comunidade escolar e à sociedade em geral. Daí a necessidade da sistemática de avaliação das instituições educacionais serem apoiadas em referências objetivas, numa prática de avaliação com caráter sistemático, formativo e regulador.

Por sua vez, Dias Sobrinho (2000) enfatiza que a questão da qualidade deve ser observada com bastante atenção. De acordo com o autor, no início da década de 1990, se propagou com rapidez nos órgãos da administração pública federal, a ideologia da “qualidade total”, traduzida por noções de eficiência e produtividade. Tal pensamento, também reduzia a Educação a seus aspectos mais técnicos e utilitaristas e, com isto, a avaliação era identificada como medida de rendimentos de aspectos isolados da realidade educativa. Vale destacar que, especificamente nas organizações militares da Aeronáutica, observou-se a difusão da filosofia da qualidade total - por meio de cursos, palestras, treinamentos, publicações sobre o tema, etc. - com enfoque voltado para o aumento de produtividade e que atingiu seu auge, na Instituição, no final da década de 1990.

No bojo desse debate, configura-se a presença de uma das tensões mais frequentes da avaliação e que mostra-se especialmente relevante para a ação educativa. Trata-se da tensão que, no estudo desenvolvido por Canen (2005), foi chamada de *avaliação objetivista e avaliação responsiva (objetivismo-subjetivismo)*. Segundo a autora, numa perspectiva multicultural, a avaliação busca conciliar ambos os enfoques, isto é, objetivismo e subjetivismo.

O processo de avaliação é pensado de forma a criar condições para, sem desconsiderar os critérios objetivos, valorizar também a diversidade da instituição e dos atores sociais que a integram. Portanto, trata-se de uma perspectiva de avaliação que, aplicada ao contexto da ECEMAR, por exemplo, buscaria considerar as cláusulas pétreas que incluem a doutrina militar e a missão da Escola, mas, ao mesmo tempo, também levaria em conta as peculiaridades individuais e características culturais dos atores que integram a comunidade interna. A importância de superar tal desafio é lembrado por Canen (2005, p. 18), quando enfatiza que:

[...] o conceito de avaliação não pode ser pensado de forma separada de uma visão de Educação. No caso de uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural dos alunos e das instituições de ensino, torna-se urgente um repensar sobre critérios de avaliação, sobre a necessidade de construir políticas e práticas que levem em conta essa diversidade e que estejam comprometidos com o sucesso, e não com o fracasso escolar.

Importa não esquecer que a avaliação deve ser diversificada, acontecer em diferentes situações e com a participação de diferentes atores, sem se restringir ao levantamento de dados e de problemas, que resultarão em decisões individuais (VIANNA, 2005).

Sendo assim, embora se reconheça que a avaliação do ensino faça parte do cotidiano da ECEMAR e em muito contribua para o alcance de sua missão, essa sistemática de avaliação não abrange os todos os segmentos que integram a Escola, como os instrutores militares, professores civis, oficiais, militares de nível técnico, soldados, funcionários civis administrativos e gestores

militares. Cada um desses segmentos possui visões diferenciadas e igualmente relevantes a respeito da maneira como a ECEMAR desenvolve sua missão.

Num projeto de avaliação institucional, construído a partir de uma perspectiva multicultural, todos os segmentos da instituição devem ser vistos e tratados como fundamentais. Defendemos que a melhoria do desempenho pedagógico e administrativo de uma organização de ensino militar, como a ECEMAR, depende, essencialmente, de um processo de avaliação global, que envolva toda sua comunidade interna.

Convém ressaltar que as organizações militares do Comando da Aeronáutica, mesmo pautadas em princípios rígidos de hierarquia e disciplina, indubitavelmente, podem ser consideradas organizações multiculturais, já que são caracterizadas por suas finalidades e por seus sujeitos múltiplos. Para Canen e Canen (2005, p. 11), organizações multiculturais podem ser entendidas como:

aquelas que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural: a dos sujeitos que aí trabalham, com suas diferenças nas linhas de raça, gênero, classe social e outras características. [...] Tais organizações trabalham as tensões entre: uma cultura organizacional desejada e as culturas dos sujeitos e grupos que aí atuam.

Nessa perspectiva, é possível perceber que a grande diversidade cultural que caracteriza o país, também se reflete no Comando da Aeronáutica, já que suas mais de cem organizações militares, que incluem, além de organizações de ensino (entre as quais se insere a ECEMAR); bases aéreas; parques de material aeronáutico; centros de pesquisa; base de lançamento de satélites; esquadrões de voo; batalhões de infantaria; organizações de saúde; centros de computação; organizações de controle do espaço aéreo; organizações de intendência; etc. Essas organizações se encontram distribuídas por todo o Brasil - e com representações até mesmo no exterior - seu efetivo é formado por profissionais - militares e civis - oriundos das mais diversas regiões; pertencentes a diferentes classes sociais; com formação profissional, posto hierárquico,

gênero, religião, raça e valores os mais diversificados possíveis. A partir deste quadro, pode-se supor a tensão que muitas vezes existe entre a cultura institucional do Comando da Aeronáutica e a diversidade cultural que caracteriza os profissionais que atuam na Instituição. (CANEN e CANEN, 2005, p. 12).

Defendemos a importância do delineamento de uma proposta de avaliação que considere as orientações preconizadas nos documentos normativos do DEPENS e da ECEMAR, que respeite sua missão institucional e, paralelamente, estabeleça um canal de comunicação eficaz entre todos os atores sociais envolvidos com a missão da Escola e os gestores da Instituição. Para isto, seria necessário desenvolver uma nova postura avaliativa, que não se limitasse ao trabalho pedagógico, mas abrangesse toda a Escola e fosse capaz de promover a transformação da cultura institucional.

Argumentamos em favor de um conceito de avaliação institucional sintonizado com a perspectiva que foi chamada por Rodrigues (1994) de *posição dialética e crítica de avaliação*. Trata-se de uma perspectiva, como vimos neste estudo, que concebe a avaliação numa perspectiva de transformação social, fundamentada no referencial da teoria crítica.

Nesse aspecto, a prática avaliativa passa a assumir uma função mais democrática, em virtude de contemplar a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, o que implica a utilização de métodos avaliação dialógicos e participantes.

Aqui no Brasil, a posição crítica de avaliação foi difundida por meio do trabalho desenvolvido por Paulo Freire (1987) e por Saul (1999), autores que defenderam uma nova reorientação teórica para o campo da avaliação, mais voltada para os aspectos críticos e interpretativos da realidade.

Paulo Freire é considerado o grande impulsionador, no Brasil, da nova abordagem educativa e avaliativa, que defende o caráter emancipador da Educação. Sua proposta pedagógica

privilegia a conscientização e o diálogo, por meio de uma pedagogia que assume o compromisso de formar sujeitos críticos, capazes de desenvolver suas próprias ações, tornando-se sujeitos do processo educacional (PADILHA, 2004).

Quanto ao estudo desenvolvido por Saul em 1988, causou grande impacto na comunidade acadêmica. A autora propõe um novo paradigma, o qual chama de *avaliação emancipatória*. Esse modelo consiste numa proposta de avaliação institucional, desenvolvida por meio de uma perspectiva crítica e transformadora e que foi elaborada por Saul a partir de pesquisas realizadas em um curso de pós-graduação da PUC-SP (PAIVA, 2002).

Saul (1999, p. 61) descreve sua proposta da seguinte maneira:

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. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de 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.

Por todo o exposto, entendemos que o modelo de avaliação proposto por Saul, desde que com as devidas adaptações, poderia contribuir como base teórica para atender à necessidade de construção de uma proposta de avaliação institucional, que contemplasse todo o efetivo da ECEMAR – alunos, gestores, docentes, oficiais, militares de nível técnico, funcionários civis, etc. – e que, exatamente por envolver a participação de toda a comunidade interna, fosse capaz de produzir transformações nas práticas de avaliação e, portanto, na cultura institucional.

3.6 APRESENTANDO A COMUNIDADE INTERNA DA ECEMAR – UM CASO IMPORTANTE

No âmbito da abordagem qualitativa, a técnica de entrevista é realizada para se obter informações e alcançar uma compreensão a respeito de questões relevantes para o objetivo geral e para as questões específicas propostas para uma investigação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Existem diversos tipos de entrevistas, que são classificadas de acordo com seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam, em maior grau, as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea.

Para fins deste estudo, optamos por adotar, como técnica principal de investigação, a entrevista semiestruturada, em virtude de apresentar um formato flexível, com características próximas de uma conversa informal. Ao mesmo tempo, este tipo de entrevista se caracteriza por seu caráter profissional, já que envolve uma abordagem específica a respeito de determinado tema. A entrevista semiestruturada tem como vantagem ainda, a utilização de um roteiro de perguntas, que possibilita que questões básicas propostas pelo pesquisador sejam mais facilmente abordadas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001; MINAYO, 2005). Além de entrevistas semiestruturadas, adotamos como técnica complementar de coleta de dados, a aplicação de um questionário, conforme detalharemos mais adiante.

Dessa forma, a realização das entrevistas semiestruturadas, no decorrer deste estudo, transcorreu no período de agosto a dezembro de 2008. A gestão do tempo foi estabelecida considerando, principalmente, a disponibilidade dos entrevistados, já que os critérios para participar deste estudo foram, além de fazer parte da comunidade interna da ECEMAR, que o

profissional tivesse interesse em participar da pesquisa e disponibilidade de tempo para ser entrevistado.

A população pesquisada foi composta, exclusivamente, por integrantes da comunidade interna da ECEMAR, que fazem parte dos principais segmentos institucionais desta Escola, a saber, alunos, gestores, instrutores, professores, oficiais, militares de nível técnico e funcionários civis administrativos.

Assim, para uma melhor análise e representatividade das informações, os depoimentos coletados foram agrupados de acordo com os seguintes critérios: categoria *alunos* (oficiais superiores que cursam o CCEM); categoria *docentes* (instrutores militares e professores civis); categoria *oficiais* (oficiais pedagogas, oficiais de áreas administrativas e civis assemelhados); categoria *militares de nível técnico* (suboficiais, sargentos e cabos); categoria *funcionários civis* (servidores civis de nível médio) e categoria *gestores* (oficiais que ocupam cargos de Chefia de Subdivisão, além do Comandante da Escola, que também concordou em participar da pesquisa).

Ou seja, a amostra foi definida intencionalmente, já que a pretensão era entrevistar apenas aqueles profissionais que, de fato, tivessem interesse em contribuir com este estudo e disponibilidade de tempo para participar. Nas categorias docentes; oficiais; militares de nível técnico e gestores foram entrevistados 3 representantes de cada uma dessas categorias. Já na categoria funcionários civis, entrevistamos 2, em razão deste segmento institucional ter um número reduzido de integrantes na Escola. Quanto à categoria alunos, optamos por um instrumento de coleta de dados diferenciado, em relação às demais categorias. Neste caso, o instrumento utilizado foi um questionário escrito, composto por 7 questões, sendo 4 do tipo mista, isto é, combinação de questões fechadas com abertas, 1 questão totalmente objetiva e 2 questões totalmente abertas. Esta categoria contou com participação de 10 representantes, em

virtude do segmento dos alunos ser o mais representativo da Escola, em termos de número de integrantes.

A decisão por utilizar um instrumento de coleta de dados exclusivo para a categoria alunos foi decorrência de dois motivos. Primeiramente, em razão dos objetivos da própria pesquisa, que, de modo geral, buscou captar a percepção da comunidade interna da ECEMAR a respeito do seu nível de participação no processo avaliativo desenvolvido na Instituição.

Percebe-se que na ECEMAR já existe toda uma sistemática de avaliação instituída, inclusive com uma diversidade de instrumentos, para que o aluno - principal ator social desse cenário - participe do processo decisório da Escola, avaliando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Conforme já exemplificamos neste estudo, a opinião do aluno é bastante considerada nas tomadas de decisão por parte dos docentes e gestores da ECEMAR. Para fins deste estudo, consideramos relevante diagnosticar, na visão do aluno, até que ponto a atual sistemática de avaliação permite que o corpo discente avalie globalmente a Escola.

O segundo motivo que levou à adoção de questionário para investigar a categoria alunos, foi a necessidade de buscar facilitar ao máximo a participação dos sujeitos da avaliação nesta pesquisa. Isto porque a disponibilidade de tempo livre dos alunos na rotina da Escola, por exemplo, é bastante reduzida, tendo em vista que a programação semanal dos cursos prevê a realização de 8 tempos diários de aulas.

Assim, utilizamos dois instrumentos para a coleta dos dados que fundamentaram este estudo: a) 1 roteiro de entrevista semiestruturada que foi aplicado na investigação realizada com as categorias dos gestores, docentes, oficiais, militares de nível técnico e funcionários civis; e b) 1 questionário, que foi aplicado na categoria alunos, composto por 7 questões. Em síntese, foram investigados ao todo 24 integrantes da comunidade interna da ECEMAR, sendo 14 por meio de entrevistas semiestruturadas e 10 por meio de aplicação de questionário. Convém

esclarecer que o preenchimento dos questionários pelos alunos – a exemplo do que ocorreu nas entrevistas realizadas com as demais categorias – se deu de forma totalmente voluntária. A pesquisadora divulgou, junto ao corpo discente do CCEM, o desenvolvimento de sua pesquisa, esclarecendo os objetivos e o uso a ser feito das informações coletadas. Em seguida, convidou os alunos a participarem da pesquisa na condição de voluntários. Posteriormente, disponibilizou na Sala de Estar dos Alunos do CCEM, localizada no prédio da ECEMAR, algumas cópias em branco dos questionários que, após preenchidos pelos interessados, foram depositados em uma urna, a qual somente a pesquisadora tinha acesso. O prazo estabelecido para o preenchimento dos questionários pelos alunos que tivessem interesse em participar do estudo foi de 3 dias, que transcorreram no período de 27 a 29 de outubro de 2008.

Foi garantido a todos os participantes da pesquisa o anonimato das respostas, tanto em relação às entrevistas quanto aos questionários. Neste caso, cada depoimento foi identificado, neste estudo, exclusivamente, por meio da categoria que representa e, também, a partir das letras: A, B e C (no caso das categorias gestores, oficiais, docentes, militares de nível técnico e funcionários civis) e das letras A a J (no tocante à categoria alunos, já que a amostra deste segmento foi composta por 10 sujeitos).

Importante enfatizar que, as respostas fornecidas pelos sujeitos investigados foi resultante de opinião pessoal, visão, conhecimentos teóricos, formação profissional, valores e experiência prática individuais que possuem a respeito do tema *avaliação*. No caso das categorias investigadas por meio de entrevistas semiestruturadas, os entrevistados não tiveram acesso prévio às perguntas até o momento de realização das entrevistas. Quanto aos alunos, o fato da avaliação ter sido escrita, teoricamente, proporcionou mais tempo de reflexão para as respostas, considerando que o preenchimento não ocorreu de maneira imediata.

Para fins de maior precisão dos dados coletados - e mediante autorização feita a cada entrevistado - os depoimentos foram gravados em áudio e transcritos na íntegra. Entre os 14 sujeitos que foram entrevistados, apenas 3 optaram por não terem seus depoimentos gravados.

Tendo em vista a preocupação com o aspecto ético da pesquisa, após a transcrição, todos os depoimentos foram submetidos à apreciação do respectivo entrevistado, a fim de que confirmasse a exatidão das idéias transcritas pela pesquisadora. As entrevistas foram realizadas em datas, horários e locais escolhidos pelos próprios entrevistados, mas sempre nas dependências internas da ECEMAR e dentro do horário do expediente regular da Escola, isto é, das 8 às 17 horas.

A entrevista abordou questões que estavam diretamente relacionadas à percepção que a comunidade interna da ECEMAR possui a respeito do seu nível de participação no processo avaliativo desenvolvido na Escola. Com isto, buscou-se dimensionar o entendimento que os representantes dessa comunidade que foram investigados possuem a respeito de avaliação; o reconhecimento quanto à importância ou não da avaliação; se consideram ou não necessidade de maior participação no processo avaliativo da Escola; se percebem ou não possibilidades de melhorias nesse processo avaliativo; etc.

O roteiro que serviu de base para as entrevistas realizadas com as 5 categorias que representam segmentos da Escola – com exceção dos alunos, que conforme esclarecemos foram investigados por meio de questionários - foi composto pelas seguintes questões:

- 1) O que você entende por avaliação?
- 2) Como caracteriza o tipo de avaliação que é realizada na ECEMAR?
- 3) Alguma vez, já teve oportunidade de avaliar a ECEMAR?
- 4) Considera que ser avaliado é ou não importante? Justifique.
- 5) Enumere aspectos que poderiam ser melhorados no processo de avaliação realizado na Escola.

Por sua vez, as principais questões inseridas no questionário aplicado aos alunos foram as seguintes:

- 1) A atual sistemática de avaliação permite que o aluno avalie globalmente a Escola? Falta algum aspecto que, ao seu ver, influencie o alcance da missão da ECEMAR e que não estaria sendo avaliado no atual processo de avaliação?
- 2) Na condição de aluno, gostaria de receber *feedback* a respeito das decisões mais importantes tomadas pelos gestores, a partir das informações levantadas nas fichas de avaliação?
- 3) Utilize este espaço para se manifestar, livremente, em relação aos pontos fortes e a melhorar, que você perceba no processo avaliativo desenvolvido na Escola.

Apresentamos, a seguir, a síntese de alguns trechos dos depoimentos que nos pareceram mais significativos para os objetivos deste estudo.

1. De modo geral, o que você entende por avaliação?

Avaliação, para mim, é uma apreciação. Significa apreciar, por exemplo, um objeto, uma pessoa ou uma instituição, à luz de certas expectativas e comparados a determinados parâmetros e critérios. E, a partir dessa apreciação – ou comparação, já que entendo que avaliar é também, comparar – o avaliador poderá descobrir, encontrar, enfim, verificar, se aquilo que era esperado - ou o produto alcançado como resultado de todo um processo - está coerente com o planejamento feito anteriormente, com as expectativas que eram pretendidas. Ou seja, em síntese, eu vejo a avaliação como uma apreciação. Uma apreciação que se faz em relação a situações, objetos, pessoas, processos ou instituições. Agora, um aspecto que considero muito importante, é o fato de que essa apreciação – mesmo sendo feita à luz de certos parâmetros – não é, necessariamente, exata, objetiva. A avaliação sempre envolve subjetividade, isto é, os valores de quem está avaliando. (GESTOR B)

A idéia principal expressa no discurso do gestor B, é da avaliação como uma apreciação de evidências a respeito de resultados alcançados, em termos de mudança de desempenho de pessoas ou de instituições. Em outras palavras, a finalidade da avaliação é obter dados sobre mudanças de

comportamentos, o que implica aplicação de técnicas capazes de verificar se os objetivos pretendidos foram, de fato, alcançados conforme o planejado. Deste modo, a avaliação é considerada sob a perspectiva predominantemente técnica, sem interferências de valores ou de outros aspectos de caráter subjetivo. Tal concepção nos remete aos pressupostos teóricos defendidos pela escola objetivista, que foi chamada por Rodrigues (1994), de *posição objetivista ou técnica* de avaliação (RODRIGUES, 1994; DIAS SOBRINHO, 2002a).

Segundo o autor, a posição objetivista ou técnica de avaliação acredita na estabilidade das ações sociais, o que pressupõe, organizações sociais estáveis e hierarquizadas, fundamentadas em valores que são universalmente aceitos e considerados não problemáticos. Pelo que se percebe, a posição objetivista admite muito das características presentes nas organizações militares (RODRIGUES, 2004).

Retomando à definição de avaliação do gestor B, entendemos tratar-se de uma concepção de avaliação voltada, essencialmente, para os resultados finais, para os efeitos de um currículo que já foi aplicado. Essa compreensão de avaliação vai ao encontro do modelo proposto por Ralph Tyler, em 1950, que considerava avaliação como um instrumento destinado a verificar o alcance de objetivos educacionais previamente propostos. Ou seja, uma visão de avaliação focada na produção de resultados. Como se percebe, então, pelo depoimento do gestor B, a concepção de avaliação de Tyler, elaborada há mais meio século, ainda é considerada válida e bastante aceita nos dias de hoje (LEITE, 2004; DIAS SOBRINHO, 2002a).

Interessante destacar, a ênfase dada pelo gestor B à questão da subjetividade que envolve a avaliação, ao mencionar a interferência dos valores do avaliador no processo avaliativo. Essa postura demonstra a compreensão deste gestor quanto à necessidade de se equilibrar a perspectiva objetivista com a subjetivista, que devem ser vistas como complementares e não excludentes, o

que coaduna com a primeira tensão de avaliação abordada por Canen (2005) – *avaliação objetivista-avaliação responsiva (objetivismo-subjetivismo)*.

Os outros gestores entrevistados apresentaram concepções distintas a respeito do que entendem por avaliação.

Avaliar, de modo geral, é dar valor. Em termos institucionais, entendo que avaliar seria verificar, quantitativamente, de que maneira determinada instituição é vista por seus clientes. Qual é o valor dado ao produto, oferecido por uma determinada instituição, pelos clientes para os quais ela é direcionada ? (GESTOR A)

Avaliação é um tipo de análise que se faz sobre pessoas ou coisas, atribuindo-lhes juízo de valor; portanto, é algo frequente em muitos momentos do nosso cotidiano. No caso específico da ECEMAR, entendo a avaliação como um processo que objetiva mensurar os resultados do processo ensino-aprendizagem, tanto do efetivo quanto de discentes e docentes. (GESTOR C)

Convém observar que tanto no depoimento do gestor A quanto do gestor C surge um aspecto da avaliação que não havia sido abordado no depoimento anterior, neste caso, o “juízo de valor”. De acordo com o gestor A, “avaliar é dar valor”. Afigura-se nesta definição, uma semelhança à concepção de avaliação defendida por Michael Scriven, que elaborou, em 1967, a seguinte definição: “avaliação é julgar o valor ou o mérito de alguma coisa.” (SCRIVEN, 1967, apud WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 35).

Para o autor, uma das principais etapas do processo de avaliação implica julgar o valor e o mérito de um programa instrucional a partir da coleta sistemática de dados de desempenho; da comparação desses dados em relação a um conjunto de metas valoradas e da análise dessas informações. Diante disto, considera-se que o foco da definição de Scriven se encontre no aspecto comparativo da avaliação, tendo em vista que avaliar, na perspectiva deste autor, só adquire sentido se evidenciar quão bem ou quão mal se saiu o objeto de análise (DEPRESBITERIS, 1989b).

Historicamente, a abordagem de Scriven surgiu como uma crítica à pedagogia por objetivos defendida por Tyler e seus seguidores, cujo enfoque estava centrado na avaliação dos produtos. Scriven critica a importância excessiva que se atribuiu aos objetivos educacionais previamente estabelecidos para a avaliação de programas instrucionais e argumenta que a grande lacuna deixada pela pedagogia por objetivos foi a de não questionar o valor e o mérito dos próprios objetivos. O autor defende ainda que, o fato da avaliação ser feita por meio de juízos de valor, não significa que seja um exercício menos rigoroso ou que alcance resultados menos sólidos do que os de outros tipos de investigação (RODRIGUES, 1999).

Assim sendo, Scriven advoga a necessidade de avaliar não só os objetivos previstos para o final de um curso, por exemplo, mas também os não previstos, aqueles que se desenvolvem no transcorrer desse curso e que, por tal motivo, possibilitam intervenções já durante a execução do planejamento curricular (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004).

Uma das contribuições mais significativa atribuídas aos estudos de Scriven, foi ter estabelecido uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. Para o autor, a avaliação pode desempenhar muitas funções, mas tem apenas um único objetivo. E neste aspecto, o autor considera que o objetivo da avaliação seja determinar o valor e o mérito de qualquer coisa que esteja sendo avaliada. Ou seja, dar respostas às perguntas significativas que são apresentadas à avaliação. No tocante às funções da avaliação, referem-se à maneira como tais respostas serão utilizadas (DEPRESBITERIS, 1989b).

A partir dessa afirmação, Scriven elaborou os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa, que causaram grande impacto entre os avaliadores brasileiros da década de 1970 e que também muito influenciaram na concepção de documentos normativos, nas práticas de planejamento e de avaliação que predominaram no âmbito do sistema de ensino da Aeronáutica a partir da década de 1980.

A avaliação formativa consiste na coleta, no tratamento e na análise de dados - com caráter sistemático e contínuo - referentes aos vários domínios do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de contribuir para intervir e ajudar a melhorar um programa instrucional que esteja em fase de execução. Já a avaliação somativa, é vista como exterior ao processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário da avaliação formativa, a avaliação somativa pontual, no sentido de ser realizada num momento determinado do programa instrucional. A avaliação somativa está ligada à verificação dos graus de consecução dos objetivos educacionais ao final de um processo (trimestre, semestre, ano), com a finalidade de determinar níveis de rendimentos. Consiste no fornecimento de informações sobre o valor final do processo ensino-aprendizagem, por meio da análise dos efeitos desse processo (PACHECO, 2005; WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004; LEAL, 1992; DEPRESBITERIS, 1989b).

Nesse sentido, é bastante interessante observar que, embora as falas do gestor A e do gestor C definam a avaliação como um juízo de valor, não incluem as decisões que devam ser tomadas a partir de tais juízos. Sobre este aspecto, Sobrinho (2002) ressalta que a palavra *avaliação* contém no seu radical a idéia de *valor*. Portanto, toda avaliação exige a emissão de um juízo de valor e sem isto não se pode considerar que a avaliação tenha sido realizada em sentido pleno. Neste sentido, o autor esclarece que:

Não basta o juízo de valor. É preciso tomar decisões e agir. É preciso que todas essas informações compreendidas em seu conjunto, interpretadas, relacionadas e valoradas sirvam para tomada de decisões que levem a empreender ações transformadoras. Além de tomar decisões, a avaliação deve levar a transformações. Assim é que eu entendo a avaliação (DIAS SOBRINHO et al, 2002, p. 167).

Semelhante ao raciocínio de Sobrinho, encontra-se a declaração de Jussara Hoffman, em explanação feita durante o *Fórum de Debates Possibilidades e Desafios para a Escola Hoje*, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1999 (HOFFMAN, 1999):

[...] numa visão tradicional, a avaliação aprova ou reprova, mantém ou elimina. Mas numa visão contemporânea, colocamos o compromisso de que a avaliação leva à intervenção, à melhoria. Não apenas para apontar problemas, mas para tentar solucioná-los. Observação, análise de resultados e encaminhamentos. Só apontar não é avaliar.

Com relação ao entendimento de avaliação, por parte do gestor C, este completou sua definição declarando o seguinte: “[...] No caso específico da ECEMAR, entendo a avaliação como um processo que objetiva mensurar os resultados do processo ensino-aprendizagem, tanto do efetivo quanto de discentes e docentes”. Pelo que percebemos, essa compreensão parece priorizar a função somativa da avaliação, já que enfatiza a mensuração dos níveis de rendimento do corpo discente, docente e do efetivo da Escola. Por outro lado, é perceptível também, que a definição de avaliação apresentada por este gestor não se limita ao rendimento dos alunos, mas abrange o desempenho dos docentes e demais segmentos institucionais da ECEMAR, o demonstra uma visão mais ampla a respeito dos focos da avaliação.

De modo geral, a idéia de avaliação institucional que defendemos neste estudo é compatível com a definição de avaliação formativa cunhada por Scriven, que tem como principal característica, a reorientação do processo ensino-aprendizagem no decorrer de seu próprio desenvolvimento.

Como enfatizam Graça e Valadares (1998), a função formativa possibilita o alcance de dois objetivos fundamentais no processo de avaliação: ajudar os alunos no alcance da aprendizagem e aperfeiçoar o ensino. Ou seja, trata-se de uma perspectiva que possibilita um sentido mais

dinâmico à avaliação, já que envolve uma interação permanente entre a avaliação dos alunos e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que uma proposta de avaliação institucional voltada para a transformação, se aproxime da função formativa da avaliação da aprendizagem. Se na avaliação da aprendizagem, a função formativa visa auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, na avaliação institucional a função formativa pode concorrer para que a Instituição desenvolva melhor sua missão institucional.

Considerando que a função formativa privilegia essencialmente os processos, em vez dos produtos, na avaliação institucional este tipo de enfoque pode contribuir para que esta prática avaliativa não se constitua um olhar *a posteriori* a respeito de ações realizadas ou situações já dadas. Neste caso, a perspectiva formativa pode colaborar no sentido de que, a avaliação institucional represente um esforço coletivo de compreensão do todo e proporcione à Instituição, condições de autoconhecer suas potencialidades e fragilidades, bem como de produzir, coletivamente, uma visão da realidade institucional. (BELLONI e BELLONI, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003a).

Em relação aos demais depoimentos - no que se refere à compreensão que se tem a respeito da avaliação - consideramos relevante destacar os seguintes:

Avaliação é, de forma objetiva, uma verificação de aprendizagem; uma maneira de dimensionar se o aluno adquiriu ou não os conteúdos que foram desenvolvidos durante as instruções e, em que medida, esse aluno tem condições de aplicar tais conhecimentos em situações novas. Daí a importância de programarmos tantos trabalhos de grupos com enfoque prático – como, por exemplo, os jogos de guerra – pois nesse tipo de situação o instrutor tem como avaliar de que maneira o aluno está aplicando os novos conhecimentos adquiridos a partir do ensino oferecido pela Escola. E a partir daí, fazer uma estimativa do modo como o aluno aplicará tais conhecimentos nas futuras atividades profissionais que serão exercida logo após a conclusão do CCEM. (DOCENTE C)

Para mim, avaliar é medir. No caso desta Escola, medir por meio de exames, trabalhos escritos e práticos, etc. A avaliação tem que controlar o progresso do aluno durante todas as fases de seu estudo. Assim, avalia-se o aluno para saber em que ele está falhando, o que ele não está conseguindo aprender, o que ainda falta ser alcançado em termos de aprendizagem, etc. (FUNCIONÁRIO CIVIL B)

Consideramos esses dois depoimentos emblemáticos de uma cultura de avaliação que acredita que avaliar seja sinônimo de medir o nível de aprendizagem dos alunos. Observa-se que tanto no depoimento do docente C quanto no do funcionário civil B que as concepções de avaliar e medir se confundem. Trata-se de um conceito que representa o pensamento da 1ª geração da avaliação, que Guba e Lincoln (1989) chamaram de “geração da mensuração”. O papel da avaliação aqui é predominantemente técnico e se baseia na aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação.

De inspiração positivista, essa perspectiva – que teve origem nos Estados Unidos, na década de 1920 - considerava avaliação como sinônimo de medida, relacionada à verificação de rendimentos individuais dos alunos por meio de instrumentos quantitativos, que supostamente estariam livres da influência de valores, aspectos sociais, culturais ou políticos, com vistas a garantir objetividade ao campo da Educação (SAUL, 1999; DIAS SOBRINHO, 2003b). Com isto, a avaliação desconsiderava tudo aquilo que, mesmo relacionado ao desempenho dos alunos, não pudesse ser mensurado por meio de testes escritos. Todos os dados de natureza mais qualitativa, que constituem uma fonte rica de informação para a aprendizagem dos alunos, eram desconsiderados nessa concepção de avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003b; VIANNA, 2000).

Ao referir-se ao enfoque puramente quantitativo e tradicional da avaliação, Sousa (1998, p. 170), argumenta que:

[...] o processo de ensino não se encerra no processo de ministrar aulas, fazer avaliações e julgar o desempenho do aluno. Ser educador hoje, na década de 90, envolve também garantir equidade do ensino. E neste sentido a avaliação pode ajudar oferecendo elementos para se analisar onde se pode aperfeiçoar o ensino.

Embora entre o período transcorrido desse momento histórico até os dias de hoje, o campo da avaliação tenha evoluído bastante, percebe-se que, em muitos casos, o processo de avaliação continua sendo considerado com medida da aquisição de conhecimentos ou verificação da aprendizagem. Ressalta-se que a preocupação em somente medir o nível de aprendizagem dos alunos não contribui muito para o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola.

Por outro lado, talvez, a preocupação de docentes e técnicos da ECEMAR com a verificação da aprendizagem dos alunos possa ser atribuída à própria natureza da Escola e dos cursos que lá são oferecidos. Isto porque tratam-se de cursos inerentes à carreira militar, pré-requisitos para a promoção dos oficiais-alunos a postos mais elevados. Desses oficiais, é exigido o domínio de competências previstas em documentos normativos do Comando-Geral de Pessoal da Aeronáutica (COMGEP).

Somente para ilustrar, o currículo mínimo de cada curso é elaborado a partir de um documento normativo chamado Padrão de Desempenho por Especialidade, com versões específicas para cada Quadro de Oficiais (Aviadores, Intendentes, Infantes, etc.). Essas normas estabelecem as competências mínimas que serão exigidas de cada oficial, após a conclusão dos cursos de pós- formação. A partir dessas competências, o DEPENS desenvolve a atividade de validação curricular de cada curso, conforme já detalhamos anteriormente. Em síntese, os cursos da ECEMAR, de fato, são centrados na transmissão de conteúdos e, portanto, a cultura avaliativa voltada a medir conhecimentos adquiridos, representa uma característica da própria Instituição.

É importante considerar que, mesmo se tratando de uma organização de ensino militar, percebe-se na ECEMAR uma preocupação por parte dos docentes e gestores, no sentido de tornar o enfoque da avaliação dos cursos cada vez mais formativo, o que pode ser observado no Plano

de Avaliação da Escola, que sistematicamente, ano a ano, tem reduzido o número de avaliações somativas e valorizado a inclusão de avaliações formativas no planejamento dos cursos.

No depoimento a seguir, da docente A, a avaliação continua sendo identificada com medida, mas põe em foco a tomada de decisão. A idéia predominante de avaliação, defendida por esta docente A, é a que identifica avaliação como uma prática de apoio ao planejamento, com vistas ao alcance de objetivos mais amplos, conforme pode ser observado em seu depoimento:

Avaliação, para mim, é um tipo de medida. De certa forma, quando nós medimos alguma coisa, estamos avaliando, pois consideramos determinados parâmetros, valorizamos certos aspectos e nos baseamos em critérios definidos. Tudo isso, para alimentar um processo de tomada de decisão, tendo como meta o alcance, mais à frente, de um objetivo. Ou seja, eu entendo que a avaliação nunca é um fim em si mesma, sempre visa ao alcance de objetivos maiores. E, como a avaliação não se encerra em si mesma, ela deve ser realizada quando há o entendimento de que, o que importa é o alcance de objetivos mais relevantes. A partir da avaliação, nós obtemos parâmetros para tomar decisões mais acertadas. Então, em última análise, a avaliação representa o começo de um processo maior. (DOCENTE A)

Esta docente compreende que tal medida não é um fim em si mesma, mas um meio de se alcançar objetivos relevantes, os quais não chegam a ser especificados. De qualquer modo, a aplicação de instrumentos de medida não é vista como uma forma de regular o nível de aprendizagem dos alunos, mas principalmente para tomar decisões adequadas ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Constitui uma visão que, nitidamente, incorpora as idéias defendidas por Lee Cronbach, em 1963, e Daniel Stufflebean, em 1967, as quais, em síntese, preconizavam modelos de avaliação direcionados para tomada de decisão.

De acordo com Soares, Alves e Mari (2003, p. 60), a palavra “avaliação” traz implícito o sentido de “preparar para a ação”. Portanto, a finalidade de se avaliar a escola seria para sinalizar as ações a serem implementadas, a fim de que os objetivos propostos pudessem ser, de fato, atingidos. Os autores criticam um outro sentido comumente atribuído à palavra avaliação, qual

seja, “uma investigação para se identificar o mérito”, numa explícita referência ao conceito elaborado por Scriven, em 1967. Para os autores, tal significado representa um “substrato de imobilismo” que deve ser evitado, tendo em vista que uma das principais demandas por avaliação é no sentido de apontar formas de tornar a escola mais preparada para realizar suas múltiplas missões (SOARES, ALVES e MARI, 2003).

No que se refere ao depoimento do militar C, a avaliação não é focada, unicamente, no desempenho individual dos alunos e abrange também, aspectos mais amplos, os quais o entrevistado não chegou a mencionar, mas que supomos, estejam relacionados às condições de ensino oferecidas pela Escola. Trata-se, sem dúvida, de um avanço no entendimento que é dado ao conceito de avaliação, tendo em vista estabelecer, mesmo que implicitamente, um tipo de relação entre avaliação e processo de ensino.

Considero a avaliação como um processo investigativo. É a partir da avaliação que se consegue ter uma visão mais real do que, de fato, está acontecendo na Escola. Antigamente, antes de trabalhar num setor que trata de avaliação, imaginava que avaliação feita na escola significava somente nota, que tinha apenas a função somativa, de avaliar o aluno. Mas, depois que comecei a trabalhar nesse setor, passei a perceber que existem muitos outros fatores que precisam ser considerados numa Escola. As notas dos alunos representam apenas um, entre muitos outros aspectos, que devem merecer a preocupação da Escola. (MILITAR DE NÍVEL TÉCNICO C)

A fim de realizar uma análise a respeito do nível de participação da comunidade interna da ECEMAR no processo avaliativo da Escola, julgamos pertinente levantarmos, em primeiro lugar qual visão a comunidade interna da ECEMAR possui a respeito das diferentes práticas de avaliação desenvolvidas na Escola. Para isto, solicitamos aos entrevistados que caracterizassem os diferentes tipos de avaliação, desenvolvidas na ECEMAR, sobre os quais tivessem algum conhecimento. Os depoimentos colhidos, apontam que as avaliações as quais os segmentos

institucionais que compõem a ECEMAR são submetidos, excetuando-se os alunos, estariam mais voltados à avaliação de desempenho, realizada por meio de métodos burocráticos e rotineiros, com a finalidade de atender às exigências burocráticas que fazem parte da vida organizacional.

Os depoimentos a seguir nos proporcionam uma visão abrangente das práticas avaliativas desenvolvidas na Escola:

Existem várias avaliações aqui na ECEMAR. Existe a avaliação de desempenho, a qual todos os militares e civis são anualmente submetidos, em relação à sua atuação profissional. Existe a avaliação do rendimento dos alunos, por meio de provas, trabalhos escritos e exercícios de grupo. Existe a avaliação das aulas e dos instrutores, que são realizadas sistematicamente pelos alunos. E existe também, ao meu ver, as avaliações informais, já que – na posição de chefia – estamos sempre buscando avaliar nosso trabalho, o andamento da missão da Escola. Essa avaliação é feita de maneira mais informal – muita vezes, intuitiva – por meio de reuniões e conversas com a cadeia de comando, com a equipe que chefiamos e com os alunos, oportunidade em que temos retorno do nível de satisfação ou não das pessoas com o trabalho que estamos desenvolvendo. (GESTOR A)

Acredito que as avaliações realizadas na Escola sejam de nível elevado, especialmente pela atualização constante que fazemos dos nossos instrumentos de avaliação e pela oportunidade de atuar em ambos os sentidos, pedagógico e administrativo. Essas avaliações têm evoluindo ao longo dos anos, desde as questões de provas do tipo objetiva para as questões abertas, que permitem maior flexibilidade intelectual para instrutores, professores e alunos. Em relação ao efetivo, é realizada uma avaliação por apreciação que utiliza como principal ferramenta as fichas de avaliação de desempenho anualmente preenchidas pelos chefes imediatos. Quanto aos alunos, avaliações somativas e formativas são constantemente aplicadas nos cursos. E há, ainda, a avaliação da atuação dos docentes, que ocorre sistematicamente, por meio das fichas de avaliação preenchidas pelos alunos. Por fim, há as observações que nós, docentes, sofremos por parte de nossos pares, que são os outros docentes da Escola e que acabam sendo também nossos avaliadores. (DOCENTE B)

No caso dos funcionários civis, a avaliação refere-se ao sistema de progressão funcional, que é feito por meio de uma ficha de avaliação, preenchida pelo chefe imediato e encaminhada ao Departamento de Pessoal Civil. Além de servir para progressão do funcionário, essa avaliação contribui para melhoria do desempenho profissional e relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, pois sinaliza os aspectos nos quais esse profissional precisa melhorar. (FUNCIONÁRIO CIVIL A)

Com relação à avaliação dos graduados, nós, sargentos, somos avaliados aqui na ECEMAR por meio de um instrumento com o nome de Ficha de Avaliação dos Graduados, que é um tipo de avaliação anual, que considero muito importante, pois permite ao militar ter acesso ao julgamento que está recebendo por parte de sua chefia. Um outro tipo de avaliação que me recordo, neste momento, é a eleição do Graduado Padrão da ECEMAR, o que, ao meu ver, não deixa de ser uma forma de avaliação. Essa eleição, que é anual, consiste na indicação – realizada por um conselho de oficiais – dos graduados da Escola que mais se destacaram durante o ano vigente, de acordo com os critérios estabelecidos. Em seguida, todos os graduados da Escola se reúnem e elegem, por meio de voto secreto, o companheiro – entre os que já haviam sido previamente indicados pelo conselho dos oficiais – que mais demonstrou condições de receber essa premiação. Ou seja, o premiado precisa ser avaliado de maneira positiva duplamente, pelos oficiais e por seus próprios pares. (MILITAR DE NÍVEL TÉCNICO B)

A partir desses depoimentos, percebe-se que a maior parte das avaliações realizadas com a comunidade interna estão mais ligadas a processos de avaliação de desempenho, com o objetivo de verificar até que ponto o desempenho profissional de cada funcionário militar ou civil está atendendo aos resultados que são desejados pela Instituição. Ao que nos parece, os resultados dessas avaliações não viabilizam ações de melhoria institucional ou pessoal. Talvez, entre os tipos de avaliação citados, com exceção da avaliação dos docentes pelos alunos, a avaliação que tenha um caráter mais formativo seja a eleição do graduado padrão, já que pode contribuir para estreitar os vínculos dos graduados com a Escola, além de ser uma forma do militar se autoconhecer melhor.

Numa outra questão, foi perguntado aos entrevistados se, alguma vez, ao longo do período em que trabalham na ECEMAR, já tiveram oportunidade de avaliarem a Escola ou o próprio setor de trabalho. Os resultados obtidos mostram a grande carência que existe na ECEMAR quanto à existência de uma prática avaliativa- mais comprometida com o desenvolvimento da Escola como um todo – e coloque em foco não apenas o aluno, mas os outros atores sociais.

Não, aqui na ECEMAR não existe esse tipo de espaço. (MILITAR DE NÍVEL TÉCNICO A)

Na ECEMAR ainda não tive essa oportunidade. Mas, já participei desse tipo de avaliação em outra Organização Militar na qual trabalhei anteriormente e lá, essa prática do efetivo avaliar sua própria Organização era chamada de avaliação estratégica. (GESTOR B)

Aqui na ECEMAR, por enquanto não. Mas, pessoalmente, já servi em um Esquadrão de Vôo, onde o comandante deixava disponível para o efetivo, em locais de livre acesso, alguns formulários para que as pessoas apresentassem críticas voluntárias sobre qualquer aspecto da Instituição – referente, principalmente, à infraestrutura, administração, condições de segurança, manutenção dos equipamentos, etc. - que precisassem de intervenção direta do comandante. (DOCENTE C)

Não, nunca me pediram para avaliar a Escola, mas até que gostaria, pois teria muitas sugestões a apresentar. (FUNCIONÁRIO CIVIL B)

Com tais depoimentos podemos perceber que a avaliação institucional - enquanto uma prática avaliativa sistemática e contínua, um processo de intervenção e de melhoria institucional - ainda não se faz presente na ECEMAR, a despeito da maioria dos entrevistados, incluindo os gestores, terem reconhecido a sua importância.

Considerando que um dos objetivos deste estudo é verificar a percepção dos gestores da ECEMAR sobre a importância e viabilidade de se implantar um processo avaliativo destinado a todos os integrantes da comunidade interna da ECEMAR, durante a entrevista foram feitas algumas perguntas neste sentido.

“Acredita que seja possível - e desejável - realizar um programa de avaliação institucional numa organização de ensino militar, como é o caso da ECEMAR?”

Sim, pois as organizações militares, particularmente as de ensino, evoluíram e aprenderam a promover e a levar em consideração o processo de retroalimentação (feedback). (GESTOR C)

Claro que considero a avaliação institucional viável e desejável. Como se sabe, na maioria das vezes, o gestor de uma instituição - seja ele o diretor de uma empresa, o comandante de organização militar, etc. - não tem tempo para conseguir resolver, pessoalmente, todos os problemas surgidos e também não consegue ter uma visão precisa sobre tudo, exatamente, o que ocorre na instituição. Então, a avaliação institucional tem o mérito de conseguir resumir as principais situações ocorridas nessa instituição, a partir da visão do próprio efetivo - ou seja, uma visão bastante prática dos problemas ocorridos - assim como fornecer essas informações para o administrador. Falta aos gestores o tempo necessário para conhecer e acompanhar de perto todos os problemas ocorridos na sua instituição. É aí que entra a importância da avaliação institucional, que tem essa propriedade, de resumir as rotinas e os problemas do dia a dia da instituição. A avaliação institucional tem a propriedade de fornecer ao comandante da Organização um espelho, um retrato do trabalho que está sendo desenvolvido. (GESTOR A)

Acredito que uma avaliação institucional seja viável, sim. Mas, é claro que para isso acontecer, primeiro o comando da Escola precisaria estar sensibilizado e convencido a respeito dessa questão. Agora, a partir do momento em que o Comando se convencesse da importância desse tipo de avaliação e abraçasse, realmente, a causa, passaria a usufruir de todos os efeitos positivos que uma avaliação institucional pode proporcionar para a reorientação da Instituição. (GESTOR B)

“De forma geral, os comandantes teriam interesse em abrir um canal de comunicação para que seus subordinados opinassem sobre a OM como um todo ?”

Naturalmente, nós não podemos generalizar. Cada comandante possui características muito próprias, possui um determinado estilo de gestão. Mas, acredito que, de modo geral, os comandantes gostassem de ter um retorno a respeito de como o próprio efetivo está vendo a Organização e, logicamente, seu estilo de gestão. No entanto, entendo que hoje, as ferramentas disponíveis na ECEMAR não são as mais adequadas para se avaliar o clima institucional. Por outro lado, a partir de momento em que a proposta de avaliação institucional fosse bem elaborada, com uma metodologia cientificamente embasada e bem sistematizada, conduzida por meio critérios explícitos e de informações confiáveis teria bastante chance de ser bem aceita por parte de qualquer oficial general que viesse a assumir o Comando da Escola. (GESTOR A)

Os Comandantes das Organizações, assim como as próprias Organizações, evoluem e, cada vez mais, têm buscado ouvir seus efetivos, com uma abertura cada vez maior de canais de comunicação. Por isto, acredito que ouvir o que o efetivo tem a dizer seja uma necessidade inerente a todo cargo de comando. (GESTOR B)

Eu diria que sim, que haveria interesse por parte do Comando da Escola em abrir um canal de comunicação com seu efetivo. A própria evolução e

divulgação atual desse tema – avaliação institucional - faz com que a resistência das pessoas venha diminuindo ao longo do tempo. Eu vejo que, hoje, a gestão de conhecimentos da Escola está muito prejudicada. A grande rotatividade de profissionais, principalmente, em relação ao segmento dos instrutores, faz com que a manutenção do capital intelectual se torne um grande desafio. Mas, acredito que até isso pudesse ser levantado – e mesmo modificado – por meio de uma avaliação institucional.(GESTOR C)

“O fato da Instituição ser hierarquizada – com regras rígidas de hierarquia e de disciplina – poderia inibir a participação das pessoas?”

Sinceramente, acredito que não. Isso porque nós teríamos meios para minimizar essas características da Organização. Uma dessas estratégias poderia ser através de um trabalho de sensibilização, que levasse as pessoas a compreenderem que, na verdade, o que está sendo buscado não é medir o nível de competência individual de ninguém. Importa, isto sim, saber como a Instituição está cumprindo sua missão. Então, nós temos como tratar isso, como trabalhar essa inibição e receio iniciais. E, a partir do momento em que as pessoas tivessem a liberdade de optar por se identificarem ou não nas fichas de avaliação, o resultado alcançado, certamente, seria muito expressivo. À medida em que a avaliação institucional fosse sendo realizada, as pessoas se sentiriam cada vez mais estimuladas e aquela resistência e descrença iniciais tenderiam a desaparecer. (GESTOR A)

A hierarquia e a disciplina são valores fundamentais e estão presentes em todos os segmentos de uma sociedade organizada. Portanto, devem regular e não inibir participações. (GESTOR C).

A existência de uma estrutura hierarquizada não inviabilizaria a realização de uma proposta de avaliação institucional. Qualquer organização – seja civil ou militar, pública ou privada – possui uma estrutura hierarquizada. Então, bastaria que as pessoas envolvidas nessa avaliação institucional - que deveriam ser, previamente, bastante orientadas a respeito - considerassem isso de uma maneira profissional, sem tentar utilizar o instrumento para resolver suas mágoas ou para solucionar qualquer tipo de ressentimento pessoal. Se as pessoas forem adequadamente preparadas, provavelmente, irão conseguir participar dessa avaliação de maneira absolutamente profissional. (GESTOR B)

“Como a avaliação institucional poderia contribuir com ações concretas que ajudassem a Escola?”

Mediante criteriosa análise de seus resultados, escolha das opções viáveis e, principalmente, implementação de ações correlatas. (GESTOR C)

Em primeiro lugar, acredito que a avaliação institucional pudesse contribuir para o controle do nível de adequação e atualização dos conteúdos programáticos que são desenvolvidos nos cursos. A partir dos objetivos definidos para cada curso, uma atividade de avaliação institucional poderia levantar a qualidade do produto, em termos do nível de capacitação dos oficiais-alunos que a Escola entrega, a cada ano, à Força Aérea. Em segundo lugar, em relação ao efetivo da ECEMAR, uma avaliação institucional poderia contribuir para que a Escola identificasse as principais dificuldades enfrentadas, pelos setores que integram a estrutura administrativa da Instituição, para realização de suas atribuições. Então, eu vejo que uma avaliação institucional teria essa dupla finalidade: pedagógica e administrativa. (DOCENTE C)

A avaliação institucional poderia contribuir com o nível de satisfação, como um todo, do efetivo em relação à ECEMAR. É natural que, depois de tantos anos trabalhando na mesma Organização, o efetivo se sinta desmotivado, em razão da mesma rotina de trabalho, das dificuldades enfrentadas ano a ano, etc. É preciso que esse efetivo seja mais estimulado, se sinta mais motivado a permanecer na Escola. Um processo de avaliação institucional, com a participação de todo o efetivo, poderia representar um canal de comunicação dos subordinados com o Comando da Escola. O simples fato de ser criado esse tipo de espaço, já seria suficiente para que o efetivo percebesse o quanto o Comando da Escola está sensibilizado em ouvir os problemas enfrentados pelos profissionais que trabalham na Organização. E, eu vejo que a avaliação institucional pode ser um instrumento com essa capacidade, de aproximar gestores e efetivo. (MILITAR DE NÍVEL TÉCNICO C)

Bem, uma avaliação institucional pode contribuir com a melhoria da ECEMAR de diversas maneiras. Mas, basicamente, por meio do aperfeiçoamento de todos os processos pedagógicos e administrativos realizados na Escola. O conhecimento de como a instituição funciona; de como são estabelecidas as relações entre os diferentes setores e entre o efetivo como um todo; de como acontece o fluxo de informações; sobre o nível de engajamento das pessoas com a missão da Escola, enfim, são necessidades de toda instituição moderna que busca aumentar sua capacidade organizacional. A ECEMAR é uma instituição duradoura, uma instituição com uma história de 62 anos de vida (foi criada em 1947). O que a faz durar tantas décadas? O que motiva as pessoas a servirem na Escola ? Quais as expectativas dos alunos e, também, do seu efetivo? Com qual nível de qualidade a missão da Escola vem sendo cumprida? Tratam-se de perguntas que poderiam ser respondidas por meio das informações geradas num programa de avaliação institucional. Esse tipo de avaliação tem muitas possibilidades, mas avaliar os processos e as práticas existentes na Instituição é, certamente, um dos mais importantes, porque para melhorar nós precisamos, antes de tudo, nos conhecer e para nos conhecermos precisamos nos autoavaliar. Se não se autoavalia, não se conhece. E não se conhece, não há como melhorar.(GESTOR A)

Estes depoimentos nos mostram, com clareza, que os gestores da ECEMAR veem a avaliação institucional de maneira bastante positiva; visualizam possíveis benefícios que esta prática pode proporcionar à Instituição e conseguem relacioná-la à melhoria das duas vertentes, do trabalho pedagógico e da cultura institucional da Escola.

Perguntado se seria possível e desejável a realização de um programa de avaliação institucional na ECEMAR, todos os gestores entrevistados afirmaram que sim, o que demonstra que a avaliação institucional, na opinião dos gestores entrevistados, é considerada como uma prática importante e totalmente viável, a despeito da estrutura organizacional extremamente hierarquizada da Instituição.

Essa visão favorável dos gestores da ECEMAR a respeito da avaliação institucional, é de extrema importância, tendo em vista que os gestores – até mesmo por serem os oficiais de patentes mais altas na cadeia hierárquica – são os principais agentes de mudança das práticas desenvolvidas em uma organização de ensino militar. Suas ações tem força política o suficiente para desencadear mudanças em todos os demais segmentos da Instituição.

Com relação à opinião dos alunos, também constitui uma importante fonte de dados para que possamos compreender a percepção da comunidade interna da ECEMAR sobre o processo avaliativo da Escola. Deste modo, apresentaremos, a seguir, os principais resultados levantados nos questionários respondidos pelos alunos.

Ao perguntar aos alunos se consideravam importante avaliarem a ECEMAR, houve unanimidade em enfatizar essa importância. Esse índice de 100% de afirmação, demonstra a concordância dos alunos sobre a importância de participar do processo de avaliação do ensino. Podemos inferir que o aluno já adquiriu um nível de amadurecimento profissional que lhe permite compreender que ele, aluno, é diretamente atingido por tudo o que diz respeito ao planejamento e execução da atividade de ensino.

Uma outra questão, ligada a anterior, que também alcançou unanimidade entre os entrevistados, foi a seguinte: “Na condição de aluno, gostaria de receber o *feedback* a respeito das decisões mais importantes, tomadas pelos gestores da Escola, a partir das informações levantadas nas fichas?” Novamente, 100% dos alunos respondeu “*Sim*”, confirmando a necessidade por informações sentida por este segmento.

Nesse ponto nos parece que, toda essa expectativa dos alunos – no sentido de ter acesso a informações sobre o encaminhamento dado às questões por eles levantadas nas fichas de avaliação - está de acordo com os pressupostos do modelo de *avaliação responsiva*, desenvolvido por Robert Stake, em 1967, e já abordado neste estudo. O foco central da avaliação responsiva de Stake é discutir as preocupações e os problemas de uma clientela. De acordo com Stake (1972, apud WHORTEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 230): “a avaliação responsiva é o que as pessoas fazem normalmente ao avaliar as coisas. Elas observam e reagem.” Com esse argumento, Stake enfatizou a necessidade da avaliação responder às preocupações e expectativas dos participantes. Para o autor, a melhoria da comunicação entre os gestores de um programa educacional e seus interessados é um dos principais objetivos da avaliação responsiva.

Sobre a questão que pergunta aos alunos se a atual sistemática de avaliação permite que o aluno avalie globalmente a Escola, foram coletadas as seguintes informações:

Na ECEMAR, os alunos não avaliam a Escola como um todo, somente as aulas ministradas pelos docentes. A parte administrativa, por exemplo, não chega a ser “coberta” pelo atual sistema de pesquisa de opinião. (ALUNO C)

Seria importante que houvesse uma sintonia maior da Escola com os alunos. Isto poderia ser feito, por exemplo, por meio de uma reunião bimestral ou trimestral da Subdivisão de Avaliação com o corpo discente. Nessa oportunidade, os alunos poderiam ter um retorno, por parte da Escola, a respeito das diversas sugestões apresentadas nas fichas de avaliação, informando se estas sendo colocadas em prática e, em caso positivo, de que forma. (ALUNO F)

O processo de avaliação atual permite que o aluno realize qualquer tipo de avaliação, desde uma avaliação específica de uma aula ou de um trabalho de grupo até uma avaliação de caráter mais global, envolvendo questões mais abrangentes a respeito da Escola. No entanto, o que poderia ser aperfeiçoado é o retorno dado ao aluno, em relação às sugestões apresentadas. Não há, no cronograma de atividades do CCEM, um espaço previsto para que a Escola discuta com alunos, de forma clara e transparente, sobre o tratamento dados às solicitações apresentadas nas fichas; quais mudanças foram, de fato, implementadas; quais continuam em estudo e quais serão desconsideradas e por qual motivo. (ALUNO H).

Creio que a sistemática de avaliação atual da ECEMAR seja adequada para avaliar sua principal finalidade, que é mesmo a realização dos cursos, o ensino. Além disso, nas fichas de avaliação utilizadas, há vários campos nos quais o aluno pode se manifestar livremente, registrando qualquer tipo de consideração, tanto em relação a aspectos pedagógicos quanto administrativos. (ALUNO G).

A sistemática de avaliação atual visa apenas à avaliação das disciplinas, da parte pedagógica e não da Escola de maneira global, o que demandaria um processo de avaliação bem mais amplo e complexo do que o que é realizado hoje. Tal processo de avaliação envolveria, até mesmo, os chefes dos alunos egressos, no sentido de avaliarem os efeitos que a formação recebida na ECEMAR estaria provocando no desempenho dos oficiais em suas novas funções. Por outro lado, é claro que para a Escola fazer isto teria que ter melhores condições de funcionamento, sobretudo, em termos de recursos humanos (ALUNO E).

O mais importante seria que a ECEMAR fosse avaliada não apenas por seu público interno, isto é, os alunos, mas principalmente pelas outras Unidades da Força Aérea que receberão o produto do trabalho desenvolvido pela Escola. Ou seja, as Organizações que receberão os oficiais egressos do CCEM e que, por isto, podem ser consideradas como cliente principal do sistema de ensino. Logo, deveriam ser criados indicadores para que essas Organizações Militares avaliassem o desempenho dos oficiais oriundos dos cursos promovidos pela ECEMAR. Essas Organizações, por meio dos chefes imediatos dos ex-alunos do CCEM, avaliariam se o oficiais egressos deste curso possuem os conhecimentos técnicos necessários para suas novas funções, em especial, com relação ao domínio de conhecimentos específicos que sejam adequados à missão institucional dessa nova Organização, levando em consideração as especificidades de cada quadro dos oficiais, isto é, Quadro dos Oficiais Aviadores; Quadro dos Oficiais Intendentes; Quadro dos Oficiais Médicos; Quadro dos Oficiais Engenheiros, etc. (ALUNO A).

As declarações dos alunos sinalizam que as principais fontes de informação utilizadas pela ECEMAR para a melhoria do seu desempenho institucional estão centradas na avaliação das

condições de ensino da Escola, o que parece ser insuficiente para transformar uma cultura institucional. A partir das observações feitas pelos entrevistados, percebe-se que muito ainda pode ser feito na sistemática avaliativa da ECEMAR, no sentido de imprimir uma concepção cada vez mais formativa, que contemple o desenvolvimento de todos os segmentos que integram a Escola.

Nesse sentido, com a finalidade de enfatizarmos o ponto que consideramos fundamental neste estudo – ou seja, a participação da comunidade interna no processo avaliativo da ECEMAR – consideramos pertinente refletir sobre a argumentação de Dias Sobrinho (2003a, p. 28):

A avaliação verdadeiramente educativa tem, por sua natureza, uma intencionalidade formativa e proativa. Isto é, se faz avaliação para melhorar a qualidade. E a qualidade educativa não se restringe a um ou outro aspecto isoladamente, e sim ao conjunto. Por isso, a avaliação institucional deve ser global. Essa globalidade está no objeto avaliado e também, no sujeito, que neste caso deve ser coletivo e social. A todos os membros de uma instituição, particularmente àqueles que têm uma vinculação direta, deve ser dada a oportunidade e a responsabilidade de participar ativamente dos processos avaliativos a respeito de tudo o que for considerado relevante. E a avaliação só será realmente relevante se colocar radicalmente em questão as finalidades essenciais da instituição educativa.

4 CONCLUSÃO

Com esse estudo pretendemos analisar a sistemática de avaliação da ECEMAR, a partir de um olhar multicultural, a fim de esclarecer até que ponto há uma participação efetiva da comunidade interna no processo avaliativo da Escola. Os dados coletados por meio das entrevistas e aplicação de questionários a representantes dos principais segmentos da Escola não deixam dúvida. A prática de avaliação institucional ainda não é contemplada na sistemática de avaliação da ECEMAR. Além disto, não há nenhum outro tipo de espaço institucionalizado na Escola para que o efetivo possa participar, de maneira mais atuante, na discussão sobre assuntos de interesse de toda a comunidade.

A maior possibilidade apontada por este estudo, é a proposta de criação de um grupo de trabalho na ECEMAR, formado por profissionais de diversas áreas e que representassem os diversos segmentos da Escola. A partir daí, poderia ser delineado um projeto-piloto de avaliação institucional a ser desenvolvido, em caráter experimental, com toda a comunidade interna da Escola. A participação de representantes de todos os segmentos, já durante o processo de elaboração do projeto, teria a propriedade de estimular o comprometimento das pessoas e evitar que o trabalho pudesse se transformar numa atividade meramente burocrática.

Num mundo cada vez mais globalizado, com um fluxo cada vez maior de pessoas de um lugar a outro, com a queda de barreiras econômicas e políticas e a redefinição de fronteiras, o multiculturalismo crítico surge como uma forte influência na Educação, não no sentido de defender a simples convivência entre pessoas de culturas diferentes, mas a criação de espaços onde todos os atores sociais do ambiente escolar – professores, alunos, funcionários, gestores, etc. – possam expressar sua visão de mundo, saberes e identidade, o que, certamente, contribuiria

para tornar esse sujeito uma pessoa muito mais crítica em relação à sua própria prática profissional.

É deste modo que acreditamos que a avaliação institucional poderia representar um instrumento que viabilizasse o debate e fizesse com que a comunidade interna se sentisse mais parceira da sua instituição na busca pela melhoria do desempenho institucional.

Além disso, a partir do momento em que todos os segmentos participassem da implantação desse projeto de avaliação; refletissem coletivamente sobre a importância dessa prática e discutissem a aplicação dos seus resultados, haveria possibilidade muito maior de se envolverem com a busca pelo alcance da missão institucional.

Por outro lado, os gestores também se sentiriam mais comprometidos em proporcionar ao efetivo o acesso a informações que envolvessem toda a comunidade. Se formaria um círculo que poderia resultar na formação de uma cultura organizacional de valorização do uso da informação para a melhoria continuada da instituição. Os resultados obtidos poderiam contribuir para o aprimoramento da instituição como um todo, o que inclui o desenvolvimento humano de todos os profissionais que fazem parte do efetivo da ECEMAR.

A nossa opção teórica para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, é a posição que foi chamada por Rodrigues (1994), de *posição dialética e crítica*, conforme abordamos neste estudo. Trata-se de uma concepção totalmente inspirada na Teoria Crítica da Educação, que guarda bastante afinidade teórica com o multiculturalismo. Esta teoria entende a Educação como um processo reflexivo e prático, que se situa num contexto sociopolítico-econômico, mas que, mesmo sendo por ele influenciado, também tem força para influenciá-lo por meio de uma ação transformadora, pois de acordo com essa abordagem teórica, o processo de avaliação é considerado um processo que visa ao desenvolvimento do homem e do seu processo de formação. (ARANHA, 2003).

Nesse contexto, defendemos que uma proposta de avaliação institucional verdadeiramente transformadora e emancipatória – com a que é proposta por Saul (1999a) - não deve ser confundida com mensuração do rendimento escolar do aluno ou com avaliação das condições de ensino, conforme supomos ser realizado na ECEMAR. Por mais importantes que sejam as questões de natureza pedagógica, uma avaliação institucional deve visar bem mais, abrangendo aspectos inerentes à cultura institucional da Escola e aos valores culturais da comunidade, o que vai ao encontro da função social da própria avaliação. Por isto, a avaliação institucional deve ser capaz de refletir o pensamento de toda a comunidade interessada.

Defendemos que avaliar não é simplesmente construir instrumentos e levantar o máximo possível de dados informativos. É preciso que esses dados sejam utilizados para melhoria da missão institucional da Escola.

Nesse sentido, entendemos que uma proposta de avaliação institucional não deve ficar restrita ao âmbito interno, mas deve envolver outros níveis da cadeia administrativa, que no caso da ECEMAR, seria a UNIFA e o DEPENS. Isso poderia ser feito, inicialmente, por meio de uma sugestão da Escola, a essas Instâncias, sobre a formação de um grupo de trabalho, a fim de reformular os documentos normativos de avaliação do DEPENS, com a inclusão de abordagens teóricas mais atuais, que contemplassem, em especial, a prática de avaliação institucional.

Por fim, é com o pensamento de Mário Sérgio Cortella (1998, apud FERNANDES, 2002) que finalizamos essa dissertação:

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia e, ao se encontrarem, trocam as ideias, cada homem vai embora com duas. Quem sabe, é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão...

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos de uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, Natália Morais Corrêa Borges de. **Analisando um modelo de avaliação**: um estudo de caso no Sistema de Ensino Naval. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Cidade do Porto: Porto Editora, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa, Brasília: Liber Livro Editora, vol. 13., 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2008.

APPLE, Michael W. **Poder, significado e identidade**: ensaios de estudos educacionais críticos. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

AZEVEDO, José Clóvis. A escola cidadã, mercoescola e reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução L. A. Reto & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Revista Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 2, p. 5-14, dez. 1996.

_____. A função social da avaliação institucional. **Revista Avaliação**, Campinas, ano 3, n. 4, p. 37-50, dez. 1998.

_____; BELLONI José Angelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. **Avaliação**. Campinas, ano 1, n. 1, p. 29-32, jul. 1996.

BORDA, Amândia M.; FERRI, Cassi. Avaliação: contexto e perspectivas. In: CAPPELLETI, Isabel (Orgs.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. 2 ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola Ltda., 2001.

BRASIL. **LEI Nº 7.549** – Dispõe sobre o Ensino no Ministério da Aeronáutica. Brasília: 11 de dezembro de 1986.

_____. **LEI Nº 9.394** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Aeronáutica. DEPENDS. MMA 37-8. **Planejamento Curricular**, 08 nov. 1985.

_____. IMA 37-12. **Validação Curricular**, 07 nov. 1990.

_____. IMA 37-11. **Avaliação do Ensino**, 04 jan. 1993.

_____. IMA 37-6. **Elaboração do Plano de Avaliação**, 27 ago. 1998.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. EMAER. MCA 10-4 – **Glossário da Aeronáutica**, de 30 jan. 2001.

_____. Comando da Aeronáutica. EMAER. ICA 11-1. **Missão da Aeronáutica**, 2007a.

_____. Comando da Aeronáutica. DEPENS. ROCA 28-78. **Regulamento da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica**, 2007b.

_____. Comando da Aeronáutica. DEPENS. ROCA 20-10. **Regulamento do Departamento de Ensino da Aeronáutica**, 2008a.

_____. Comando da Aeronáutica. DEPENS. MCA 37-12. **Plano de Avaliação da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica**, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília, 2004.

BRITO, Regina Lúcia G. Luz de. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SP: Editora SENAC, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In:_____.(Org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002a.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 79, p. 125-161, 2002b.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio e _____. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2001.

CANEN, Ana; MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas; Papyrus, 2001.

_____. Multiculturalismo e alfabetização: algumas reflexões. **Contrapontos**, Itajaí, PR, ano 2, n. 4, p. 53-67, jan./ abr. 2002a.

_____; OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, 2002b.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002c.

_____ et al. Procedimentos de avaliação das universidades brasileiras: contribuições do CEG/UFRJ. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIV, n. 33, p. 200-2005, jun./2004.

_____. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Brasília, v.27, n. 54, p. 95-114, jan./jun. 2005a.

_____. Ana. **Avaliação da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos. Programa Sucesso Escolar. Módulo VII), 2005b.

_____; CANEN, Alberto G. **Organizações multiculturais: a logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2005.

_____; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006.

_____. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. Rio de Janeiro, v.25, n.2, p. 91-107, 2007.

_____; AGUIAR, Natália. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileira. **Ensaio**. Fundação Cesgranrio: Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p.53-66, jan./mar. 2007.

_____; Avaliação da aprendizagem. In:_____; SANTOS, Angela Rocha dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 41-58, 2009

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Ibero-Americana de Educação**. Madri, Espanha, nº 39/2, de 25/06/2006. Disponível em: www.rioei.org/deloslectores/1434GilGomes. Acesso em: 28 mar. 2009.

CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Instituto Fonte, Global, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento do ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Orgs.). **Avaliação: políticas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

DELACAMPAGNE, Christian. **A filosofia política hoje: idéias, debates, questões**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989a.

_____. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 19, 1989b.

_____. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Avaliação do rendimento escolar**. 4 ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

_____. **Avaliação educacional em três atos**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. Auto-avaliação das instituições de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, v. 16, n. 32, p. 07-24, jul./dez. 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de campo: construção de dados. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves et al. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Revista Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996.

_____. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Revista Avaliação**, Campinas, v.2, n. 2, p. 19-29, jun. 1997a.

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

_____. Avaliação institucional na perspectiva da integração. In: _____; RISTOFF, Dilvo. (Orgs.) **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Editora Insular, Florianópolis, 2000.

_____. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Insular, Florianópolis, 2002a.

_____ et al. Construindo o campo e a crítica – o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Insular, Florianópolis, 2002b.

_____. Avaliação institucional como prática social de articulação. In: _____(Org.). **Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAING**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____ (Org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, M. E.A. Avaliar a escola é preciso. Mas que avaliação?. In: VIEIRA, Sofia L. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**, DP&A, 2002.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 74, p. 63-68, 1990.

_____. A prática da avaliação de cursos: algumas reflexões. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 21, p. 147-166, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOLDBERG, Maria Amélia A.; PRADO DE SOUZA, Clarilza. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUIMARÃES, Maria Helena de Oliveira. **Avaliação: impactos sobre o ensino superior**. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, 2003.

GRANATO, Teresinha Accioly Corseuil. Multiculturalismo e universalismo: implicações para as políticas educacionais. **Ensaio**. Fundação Cesgranrio: Rio de Janeiro, n. 40, p. 348-358, jul./set. 2003.

GRINSPUN, Míriam Paura S. Avaliação institucional. **Ensaio**. Fundação Cesgranrio: Rio de Janeiro, n.31, p. 223-236, abr./jun. 2001.

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth Generation Evaluation**. Califórnia: SAGE Publications, 1989.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara. In: Fórum de debates **Possibilidades e desafios para a escola hoje**. Promoção: Vaad-Hachinuch – Conselho de Educação Judaica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, set. 1999.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

LAFOND, M. André Claude. A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In: _____. (org.). **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Porto: Edições ASA, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

LEAL, Maria Leonor Cunha. **Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular**. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa: APM, 1992.

LEITE, Carlinda et al. **Avaliar a avaliação** (Coleção Cadernos Pedagógicos). 3 ed. Cidade do Porto: ASA Editores, 2001.

LEWY, Arie. A natureza da avaliação de currículo. In: _____. (Org.) **Avaliação de currículo**. Tradução Sandra Maria Carvalho de Paoli e Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPU, 1979.

LICÍNIO, C. Lima. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga. **Aspectos filosóficos e políticos da avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória, PPGE/ UFES, 1984.

_____; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Insular, Florianópolis, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBRA, 2000.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

MAGER, Robert. **A formulação de objetivos de ensino**. Tradução de Cosete Ramos. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 96, p. 15-23, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 46, p. 67-72, 1983.

MÉNDES, Juan Manuel Álvarez. Tradução Magna Schwartzaupt Chaves. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

_____. Avaliar para aprender os bons usos da avaliação. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007.

MILDNER, Telma. Avaliação da aprendizagem escolar numa visão de articulação com os processos de planejamento e de implementação de ensino-aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 20, 1999.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: _____; ASSIS, Simone Gonçalves et al. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MORAES., Maria Candida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**. Brasília, n. 70, p. 57-69, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOVO Michaelis: dicionário ilustrativo inglês-português. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marcia de Lourdes Alves de. **Sistemática de avaliação do Curso de Formação de Marinheiros**: uma proposta. 1994. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

PACHECO, José Augusto. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**: propostas de um trabalho. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro. O emprego da avaliação emancipatória na universidade. In: FELTRAN, Regina Célia (Org.). **Avaliação na educação superior**. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

PATTON, Michael Quinn. Paradigms and Pragmatism. In: FETTERMAN, David. **Qualitative approaches to evaluation in Education**: the silent scientific revolution analysis. New York: Praeger, 1988.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. da R. B. **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

PENNA FIRME, Thereza. A avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**. Fundação Cesgranrio: Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 1995.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SP: Editora SENAC, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Jorge. Avaliação pedagógica: um instrumento de gestão do “provável”. In: Coletivo de autores. **Avaliação pedagógica**: antologia de textos. Cidade de Setúbal, Portugal: Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal, 1992.

RASCO, J. Félix Augusto. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo (Orgs). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

RIBEIRO, Célia Maria. **Avaliação Institucional**: uma questão de desenvolvimento...humano. Conferência apresentada no IV Encontro Goiano de Avaliação Institucional, realizado em Goiana, de 14 a 16 de junho de 2001.

RISTOFF, Dilvo. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES). Campinas, ano 1, n. 1, p. 47-53, jul. 1996.

_____. Avaliação institucional: construindo relatórios. In: _____; RISTOFF, Dilvo. (Orgs.) **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Editora Insular, Florianópolis, 2000.

_____. Algumas definições de avaliação. **Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES). Campinas, v. 8, n. 2, p. 19-30, jun. 2003.

ROCHA, Abel Paiva da. **Avaliação de escolas**. Edições ASA: Porto, Portugal, 1999.

RODRIGUES, Gilda Maria Silveira. **Avaliação institucional**: processo de reconstrução da identidade das instituições de educação superior. Dissertação de Mestrado. PUC/RS, 2001.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (Orgs). **Para uma fundamentação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

_____. Avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Orgs). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Porto Editora: Portugal, 1999.

RODRIGUES, Suzana Braga. Cultura corporativa e identidade: desinstitucionalização em empresa de telecomunicações brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, maio-ago. 1997, p. 45-72.

ROMISZOWSKI, Alex. Retrospectiva do design instrucional e educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 4, 2005. Disponível em <www.abed.org/revistacientifica/htm> . Acesso em: 12 mar. 2009.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. **Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2. P. 5-23, jul/ dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 14 abr. 2009.

SANTOS GUERRA, Miguel. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar**. Porto: Edições Asa, 2002.

_____. **Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Tradução Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**. Niterói, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. Avaliação participante – uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, Elizabeth Melo (Orgs.). **Avaliações de políticas sociais:** uma questão em debate. 2 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1999b.

_____. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola.. In: CAPPELLETI, Isabel (Orgs.). **Avaliação educacional:** fundamentos e práticas. 2 ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola Ltda., 2001.

_____. Avaliação emancipatória: um referencial para a auto-avaliação da pós-graduação. In: ALMEIDA, Fernando José. **Avaliação educacional em debate:** experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SCHEIN, Edgard H. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SCHNEIDER, Ivo Alberto. Metodologia, método, técnica, modelo, paradigma: um problema de definição. **Revista Comunicarte.** Instituto de Arte e Comunicações, PUCAMP. Campinas, n.8, p. 21-27, 1989.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução de: Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Maria A. de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-classe, SINPROMINAS,** Belo Horizonte, n. 1, v. 2, agosto 2008. Disponível em: <www.sinprominas.org.br/conteudos> . Acesso em 30 maio 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SIMÕES, Gonçalo. **Avaliação do desempenho docente.** Lisboa: Texto Editora, 1999.

SIMONS, Helen. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (Orgs). **Avaliações em Educação:** novas perspectivas. Porto Editora: Portugal, 1999.

SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo Outro? **Jornal “A Razão”**, edição de 26.06.2003, Santa Maria: RS. Disponível em <<http://holgonsi.sites.uol.com.br/multiculturalismo>>. Acesso em 15 mar 2009.

_____. Globalização e democracia dialógica. **Jornal “A Razão”**, edição de 27.09.2001, Santa Maria: RS. Disponível em <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/democracia>>. Acesso em 15 mar 2009.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria T. G.; MARI, Flávia A. de O. T. Avaliação de escolas de ensino básico. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. 1 ed., v. 1, p. 59-92. Campinas: Editora Komedi, 2003.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/ da avaliação educacional. In: CONHOLATO, M. da Conceição (Org). **Idéias: sistemas de avaliação educacional**, São Paulo: FDE, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUZA, Neyde Lúcia de Freitas. **A sistemática de avaliação do ensino do Ministério da Aeronáutica: uma avaliação intrínseca**. 162f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Avaliação do rendimento escolar**. 4 ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

_____; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação . In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. Case studies. In: DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna (Orgs). **Handbook of qualitative research**. Califórnia, Thousand Oaks: Sage Publications, p. 435-454, 2000.

STÜHLER, Giovana Delvan; ASSIS, Marta Diniz Paulo de. Relações interpessoais: construindo um clima institucional positivo na escola. In: CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 105-127, 2009.

TOMEI, Patricia Amélia. Cultura organizacional e o seu gerenciamento: questões teóricas. In: _____ (Org). **Cultura e mudança organizacional**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2008.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 8 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses**. 3 ed. Rio de Janeiro, 2004.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano, 1998.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Insular, Florianópolis, 2002.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIEIRA, Adriane. Cultura, poder e identidade nas organizações. **Revista de Administração da FEAD**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.25-54, 2004. Disponível em: <<http://www.fead.br/ebooks.revistas>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, v.9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

_____. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimentismo>>. Acesso em 06 mar. 2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. e FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ANEXO A**Roteiro da Entrevista Semiestruturada**

=====

Trata-se de um levantamento sobre a percepção que o Sr. possui a respeito do sistema de avaliação de sua Organização de Ensino. O objetivo desta pesquisa é contribuir para a melhoria do clima organizacional da Instituição, a partir das idéias, opiniões e do referencial teórico que está sendo levantado nesta investigação. Sua participação é muito importante, porque a partir dessas informações será possível sugerir ações que possam contribuir para o desenvolvimento tanto da Escola como um todo quanto do efetivo. As informações registradas nesta entrevista serão tratadas de maneira totalmente sigilosa, como forma de preservar seu anonimato.

Ao final, o Sr. poderá enriquecer esta entrevista com comentários e sugestões que possam contribuir para a melhoria, como um todo, do sistema de avaliação da ECEMAR.

Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração.

1 – De modo geral, o que o Sr. entende por avaliação?

2 – Durante o tempo em que a Sr. atua na ECEMAR, já foi avaliado alguma vez? Em quais situações ?

3 – Como o Sr. caracteriza os tipos de avaliações que são realizadas, atualmente, na ECEMAR:

4 – O Sr. considera que ser avaliado é importante? Por que ?

5 – A avaliação, seja da aprendizagem, seja de uma instituição ou de um sistema educacional, nunca é um fim em si mesma. Neste sentido, a Sr^a. considera importante que a Escola, como um todo, seja avaliada? Por que?

6 – De acordo com a estudiosa Isaura Belloni, uma das mais importantes especialistas brasileiras no assunto, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL pode ser definida da seguinte maneira: "É um empreendimento que busca promover a tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a instituição." Nesse sentido, o Sr. acredita que seja possível e desejável realizar um programa de avaliação institucional numa Organização de Ensino Militar, como é o caso da ECEMAR?

7 – Em caso positivo, quais categorias (instrutores, professores, oficiais da administração e equipe pedagógica, graduados, funcionários civis, cabos e soldados) deveriam participar dessa pesquisa? Essa participação deveria ser obrigatória ou voluntária? Qual categoria deveria ter mais peso nessa avaliação?

ANEXO B

Pesquisa sobre o processo avaliativo institucional adotado na Escola

Prezado aluno:

Trata-se de um levantamento a respeito da sua percepção sobre o nível de participação, do corpo discente, na avaliação global da Escola. Ou seja, a forma como cada aluno percebe a importância de participar do processo avaliativo institucional da Escola.

Este levantamento servirá de subsídio para uma pesquisa de mestrado – pela Faculdade de Educação da UFRJ - que estou desenvolvendo a respeito do processo avaliativo institucional adotado na ECEMAR. Desse modo, sua participação é totalmente voluntária, mas seria muito importante para a validade da pesquisa, ver o trabalho desenvolvido na Escola sob diferentes pontos de vista. Tal abrangência me permitirá inferir sobre o que poderia ser mudado, o que poderia ser fortalecido e o que poderia ser mantido na maneira como os alunos participam da avaliação institucional da Escola. Caso tenha condições de colaborar, solicito-vos a gentileza de preencher este questionário e depositá-lo na urna da SDAV, que se encontra na Sala de Estar dos Alunos. Estou à disposição para maiores esclarecimentos (ramal 2748 – Seção de Avaliação do Ensino).

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Rosângela Barbosa

Nome (opcional): _____

1. Para você, é importante que os alunos avaliem a Escola ?

- a) Sim.
- b) Em parte. (justifique).
- c) Não. (justifique).

2. Caso o preenchimento das fichas de avaliação não fosse obrigatório para o corpo discente, acredita que haveria adesão suficiente por parte dos alunos?

- a) Sim.
- b) Não. (justifique).

2. A atual sistemática de avaliação – na qual o aluno avalia por escrito, por meio de fichas on line – o nível aproveitamento de todas as instruções ministradas, mostra-se adequado para a avaliação do ensino desenvolvido na Escola ?

- a) Sim.
b) Em parte. (justifique).
c) Não. (justifique).

3. Na condição de aluno, gostaria de receber o feedback a respeito das decisões mais importantes, que são tomadas pelos gestores da Escola, a partir das informações levantadas nas fichas ?

- a) Sim.
b) Não.

4. As perguntas inseridas nas fichas de avaliação, preenchidas pelos alunos, possibilitam a avaliação dos processos pedagógicos e administrativos realizados pela Escola?

- a) Sim.
b) Em parte. (justifique).
c) Não. (justifique).

5. A atual sistemática de avaliação permite que o aluno avalie globalmente a Escola? Para você, falta algum aspecto – que, de algum modo, influencia o alcance da missão da Escola - que não estaria sendo avaliado por meio do atual processo de avaliação ? Em caso afirmativo, qual?

ANEXO C

ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DA AERONÁUTICA
 Divisão de Ensino
 Subdivisão de Avaliação
 Seção de Avaliação do Ensino

Ficha de Avaliação FINAL DE CURSO – CCEM-P

=====

CÓDIGO DO ALUNO (OPCIONAL): _____

QUADRO: _____ DATA DO PREENCHIMENTO DA FICHA: _____

Prezado aluno:

Esta ficha representa para nossa Escola uma valiosa ferramenta de gestão. Saber a opinião dos alunos – suas necessidades e expectativas, se ficaram satisfeitos ou não com o curso realizado e porquê – é uma importante etapa de um processo de avaliação voltado para melhorar as condições de ensino e o desempenho da ECEMAR.

Ao final desta ficha você encontrará um espaço em aberto destinado às justificativas dos itens assinalados como deficientes e, também, a comentários e sugestões que possam contribuir para que sejam determinadas as possibilidades e as limitações do CCEM.

A partir dessa compreensão, será possível à Escola – e à Força Aérea – oferecer ao CCEM condições para crescer, superar obstáculos e avançar.

Agradecemos sua colaboração.

1 – OBJETIVOS DO CURSO

(Obs.: as listagens dos Objetivos Gerais do Curso e das Subunidades Didáticas do Plano de Unidades Didáticas encontram-se no escaninho)

1.1 – Você conhece os Objetivos Gerais do CCEM ?

- a) Conheço, porque já tinham sido divulgados, anteriormente, pela Escola.
- b) Conheço, porque fui consultar, por interesse próprio, o Plano de Unidades Didáticas (PUD).
- c) Conheço, porque ouvi falar a respeito.
- d) Conheci somente agora, no final do curso, porque foram divulgados pela Subdivisão de Avaliação
- .e) Não conheço.

1.2 – Como você visualiza o perfil do profissional formado no CCEM ?

- a) Visa a formar, prioritariamente, oficiais capacitados ao exercício de funções de Comando.
- b) Visa a formar, prioritariamente, oficiais capacitados ao exercício de funções de Estado-Maior.
- c) Visa a formar oficiais bem capacitados tanto ao exercício de funções de Comando quanto ao exercício de Estado- Maior.
- d) Não tenho opinião formada a respeito do assunto.

1.3 – O CCEM o preparou adequadamente para assumir funções de Comando ?

- a) Sim.
- b) Em parte (justifique).
- c) Não (justifique).

1.4 – O CCEM o preparou adequadamente para assumir funções de Estado-Maior ?

- a) Sim.
- b) Em parte (justifique).
- c) Não (justifique).

1.5 – Em sua opinião, os Objetivos Gerais do CCEM foram alcançados...

- a) plenamente.
- b) parcialmente (justifique).
- c) insatisfatoriamente (justifique).
- d) Não tenho opinião formada a respeito do assunto.

2 – DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

2.1 – No curso houve um bom equilíbrio entre as subunidades que desenvolveram a capacitação para funções de Comando e as que prepararam para funções de Estado-Maior ?

- a) Sim.
- b) Não. As subunidades que prepararam para as funções de Comando foram mais valorizadas no currículo do CCEM.
- c) Não. As subunidades que prepararam para as funções de Estado-Maior foram mais valorizadas no currículo do CCEM.
- d) Não tenho opinião formada a respeito do assunto.

2.2 – De forma geral, os conteúdos inseridos no currículo do CCEM...

	Sim	Em parte	Não
apresentaram temas atuais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
proporcionaram a formação adequada às funções que você desempenhará após a conclusão do Curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
deixaram clara a relação com os Objetivos Gerais do Curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abordaram os temas no nível de profundidade adequado (nem excessivamente complexo, nem superficial)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 – Na sua opinião, a seleção de conteúdo feita pela Escola possibilitou o desenvolvimento das capacitações previstas nos Objetivos Gerais do CCEM ?

- a) Sim.
- b) Em parte (justifique).
- c) Não (justifique).

2.4 – Quais subunidades didáticas poderiam ser **SUPRIMIDAS** do currículo do CCEM ? Registre quantas quiser:

2.5 - Quais áreas de conhecimento poderiam ser **ACRESCENTADAS** ao currículo do CCEM ? Registre quantas quiser:

2.6 – Na sua opinião, a seqüência lógica, por meio da qual as subunidades didáticas foram organizadas na programação do curso, foi adequada ?

- a) Sim.
b) Em parte (justifique).
c) Não (justifique).

2.7 – As técnicas de ensino empregadas pelos docentes estimularam a capacidade de iniciativa e o espírito crítico dos alunos ?

- a) Sim.
b) Em parte (justifique).
c) Não (justifique).

2.8 – De maneira geral, a carga horária do CCEM foi...

- a) suficiente.
b) insuficiente (justifique).
c) excessiva (justifique).

2.9 - Quais subunidades didáticas **mais** despertaram seu interesse(registre quantas quiser)?

2.10 – Quais subunidades didáticas **NÃO** despertaram seu interesse (registre quantas quiser)?

2.11 - Quais assuntos poderiam ser **acrescentados** ao currículo do CCEM (registre quantos quiser)?

3 – ASPECTOS GERAIS DO CURSO

3.1 – O material didático utilizado no CCEM...

- a) satisfez plenamente aos objetivos do curso.
b) necessita de uma atualização (justifique).
c) deveria ser totalmente reformulado (justifique).

3.2 – Os exercícios de campanha foram desenvolvidos de forma adequada aos objetivos do curso?

- a) Sim.
b) Em parte (justifique).
c) Não (justifique).

3.3 – O sistema de avaliação adotado pela Escola permitiu o alcance dos objetivos do curso?

- a) Sim.
 b) Em parte (justifique).
 c) Não (justifique).

3.4 - De forma geral, a qualidade da atuação da Chefia de Curso foi...

- a) excelente.
 b) boa.
 c) razoável (justifique).
 d) insatisfatória (justifique).

3.5 – O Serviço de Tutoria do seu grupo foi...

- a) excelente.
 b) bom.
 c) razoável (justifique).
 d) insatisfatória (justifique).

3.6 - A composição dos grupos de estudo favoreceu o desenvolvimento dos trabalhos?

- a) Sim.
 b) Em parte (justifique).
 c) Não (justifique).

3.7 – A qualidade dos auditórios atendeu perfeitamente quanto ao (à):

	SIM	NÃO
- espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- iluminação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ventilação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- conforto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

