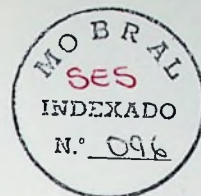


AVALIAÇÃO PARTICIPANTE



- Algumas idéias iniciais para a discussão -

Pedro Demo

INEP/UnB, Brasília, Agosto de 1983.

A forte intuição de que a avaliação participante coloca uma questão relevante nos momentos atuais, vem sempre acompanhada da certeza de que muito pouco sabemos sobre o assunto. Este fato nos acompanha neste trabalho de teor apenas introdutório e tentativo, cujo objetivo não poderia ir além de provocar uma discussão que esperamos proveitosa.

Sempre foi assim, que em ciências sociais, ao procurarmos nos dedicar a avaliações de componentes qualitativos da realidade social, como a participação, por exemplo, nos faltam instrumentos adequados. De um lado, percebemos que os instrumentos conhecidos não condizem com o fenômeno; de outro, não temos alternativas. Na verdade, embora usemos muito o termo qualidade, não saberíamos defini-lo, a não ser por exclusão. Parece ser tão comum, quanto intangível. Algo que está muito próximo, mas que não conseguimos agarrar.

Persiste a certeza de que a indagação coloca uma pista correta e absolutamente vital, mesmo porque ninguém duvidaria que não exista a questão da qualidade na realidade social; mas, daí para a frente, domina-mos a perplexidade. Se assim é, não podemos nos pintar aqui metas extravagantes, que de antemão não saberíamos levar a termo. Pretendemos tão somente cercar o tema com algumas reflexões pertinentes, com o propósito de colaborar na discussão.

Aproveitaremos sobretudo o cabedal de propostas já lançado pela assim dita pesquisa participante, pois há uma década vem empenhando esforços nesta direção (1).

1. Contexto da Pesquisa Participante

Entre muitos excessos, tanto de extremismo (2), quanto de modéstia (3), a pesquisa participante coloca questões de rara pertinência. De um lado, emerge a preocupação em torno da relativa inutilidade das ciências sociais ou mesmo de sua agressividade contra a população dominada, de outro o esforço de dirimir a diferença entre sujeito e objeto na pesquisa, na constante insinuação de que tal diferença já conotaria um processo dominativo (4).

É sempre difícil ligar adequadamente o componente participativo com o componente científico e não raro tem-se a impressão de que nem um nem outro estão convenientemente presentes no processo em questão. Como cada termo tem sua especificidade, poderíamos sugerir que, ou se trata de participação baseada na pes-
quisa, ou de pesquisa baseada na participação, dependendo da acentuação que se pretenda dar. Em muitos casos há quase só componentes participativos, já na altura do ativismo, enquanto que em outros o elemento participativo não passa de enfeite ou charme do momento.

Além das críticas anteriores, outra é muito rele-vante: a pesquisa ortodoxa ou tradicional tende a ser banal, por que seus resultados não vão além da superfície do fenômeno. Ainda que possa ser exagerada tal postura, contém uma verdade importante: quando se reduz a realidade à sua dimensão quantitativa, experimental, empírica, geralmente abandonamos a parte mais importante dela. A dimensão qualitativa não se capta por tais instrumentos. Aí, todavia, o defeito não está na dimensão qualitativa, mas no instru-
mental científico (5).

Confunde-se o relevante com o experimentável. Na realidade social, no entanto, raramente o relevante coincide como experimentável. Cabe a pergunta: será que as ciências sociais somente sabem captar a dimensão quantitativa da realidade?

Creemos que nisto a pesquisa participante tem sua razão. Principalmente à medida que as ciências sociais imitam as ciências naturais e usam sua instrumentação científica típica, reduzem a realidade social ao plano do palpável. Imensa é tal defor-mação, porque insinua-se a tendência de desconsiderar na realidade social tudo quanto não seja palpável. Se aceitamos que as dimen-sões mais relevantes da realidade social não são palpáveis, as ciências sociais acabam dedicando-se a coisas banais (6).

A problemática ideológica é tomada às claras, por quanto entende-se a pesquisa participante como ação transformadora em favor de uma determinada comunidade, dentro do moto: não somente estudar, mas estudar para intervir. Tal concepção tem seus problemas óbvios, mas também tem sua razão de ser. Se a ideologia está no próprio objeto das ciências sociais, não apenas no seu tratamento por parte do sujeito, não faz sentido camuflá-la, mas olhá-la de frente. É difícil decidir, se o procedimento de controle da ideologia - essencial para o projeto científico, ainda que nunca exequível de todo -, se faria melhor através do distanciamento rigoroso, ou através da atitude de a assumir claramente. No primeiro caso, corre-se o risco da ilusão de distanciar-se de algo que está intrinsecamente dentro da realidade, da qual também fazemos parte. No segundo caso, corre-se o risco de debandada ideológica, recaindo no ativismo cego e dogmático.

Ademais, nem toda ação é transformadora necessariamente, porque os conservadores não precisam participar menos de seu projeto social. Banaliza-se facilmente a questão, como se a pesquisa participante tivesse vocação natural de identificação com os pobres e dominados. Já nisto destrói-se a participação, porque a identidade direta entre pesquisador e pesquisado é uma farsa, que muito mais encobre a desigualdade real, do que a resolve. Todavia, é possível a participação, desde que conquistada, como veremos a seguir (7).

Por outra, a pesquisa nem sempre se dirige a uma comunidade concreta, e por isso há visíveis gradações no envolvimento comunitário, desde o pesquisador que investiga problemas de caráter mais abrangente e geral, até aquele que imerge numa dada comunidade e com ela se identifica cabalmente, se possível.

De todos os modos, procura-se desfazer a clivagem entre sujeito e objeto, pelo menos como esforço de conquista. Esta postura é possivelmente de execução precária, porque algo de manipulação sempre haverá, mas contém a boa crítica de que as ciências sociais, como são comumente feitas, servem muito mais ao controle social e ao reforço dos processos dominativos e exploradores, do que à superação de distâncias sociais extremas. A pesquisa da pobreza não reduziu a pobreza. Por isso, "deve" ter interesse nela(8).

O academicismo das teorias belas e aéreas é vituperado com firmeza, em nome da prática, que passa a ser parte integrante do projeto de investigação. Uma teoria sem prática, não é

sequer uma teoria, porque não se refere à realidade concreta. Uma prática sem teoria não sabe o que pratica, porque não sabe recompor o ambiente vital da crítica e da autocrítica. Certamente, a pesquisa participante pode tender ao ativismo, que jamais substitui a boa teoria; mas isso somente a prejudica, porque torna-se cega (9).

A população não consegue, normalmente, produzir conhecimento científico, do tipo sofisticado da academia, treinada em malabarismos complexos. Mas consegue acompanhar o processo; consegue controlar, em amplos momentos; consegue expressar um nível de conhecimento que poderíamos chamar de "sabedoria", em contraposição à ciência. Esta temática é interessantíssima, não somente porque arma uma contraposição talvez fecunda entre ciência e sabedoria, entre intelectual e povo, mas igualmente porque coloca o problema da autopromoção como dependente em primeiro lugar da criatividade de cada comunidade, não de sofisticações necessariamente acadêmicas. Será a ciência "superior" à sabedoria? Certamente que não, assim como não se poderia dizer que a cultura de elite é "superior" à cultura popular. São diferentes, não necessariamente de signais.

Por aí tange-se outra vez a questão da relativa inutilidade das ciências sociais, tanto porque são por vezes sofisticações ridículas frente à realidade que não conseguem bem enfrentar, quanto porque passam ao lado da vida do povo, que delas não sente falta alguma. Não é mister estudar educação, para educar bem os filhos. Talvez suceda até o contrário: filhos de educadores formados correm maior risco de serem mal educados. Ou seja: a educação está mais para o lado da "sabedoria", que uma simples mãe pode ter em profusão, do que para a ciência, que tende a ressecá-la dentro de um tratamento estereotipado.

Emerge, então, a problemática cultural, ponto de partida obrigatório para qualquer pesquisador participante, se quiser de fato pelo menos reduzir a diferença entre sujeito e objeto. Parte-se do fato de que a comunidade tem história, tem sabedoria, tem identidade própria trabalhada pela cultura própria. Nunca seria tabula rasa, ignorante, primitiva. Tem o que oferecer, porque tem conteúdo próprio. E isto é profundamente autopromoção, ou seja, partir do interessado, não do interesseiro (neste caso, o pesquisador). As ciências sociais não agem assim. Armaram um pedestal deslumbrado, encima do qual se postam e a partir daí contemplam a

plebe ignara, reduzindo-a a objeto. Com isto, jamais captam adequadamente o fenômeno, porquanto repercute no processo muito mais o eco da dominação, do que o eco da investigação (10).

Todavia, a pesquisa participante é um dos gêneros de pesquisa, não o único. Existem outros: a empírica, a teórica, a metodológica, que também se misturam e se complementam. É comum encontrarmos na pesquisa participante a idéia fátua de um recomeço total, como se tudo o que se fez até hoje fosse insanidade. Mas isto não faz sentido. No entanto, trouxe propostas realmente importantes, que continuaremos a aprofundar.

2. Questão da Participação e da Qualidade

Vamos rever aqui brevemente duas preocupações importantes, quanto à participação: seu caráter controverso na teoria e na prática, e seu teor qualitativo.

Definimos participação como a conquista da autopromoção. Assim colocada, faz parte do contexto da política social, que dividimos em dois campos maiores: o sócio-econômico e o político. No campo sócio-econômico deparamos com a problemática da sobrevivência material, ligada prioritariamente à inserção no mercado de trabalho, que determina o acesso ao emprego e à renda. No campo político encontramos o problema da participação, e atribuímos a ele o mesmo nível de importância que o outro. Um não substitui o outro, nem é mais ou menos importante que o outro, embora estejam interligados necessariamente. A satisfação das necessidades básicas é essencial, mas somente será completa se for igualmente conquista dos necessitados. O processo participativo é essencial, mas somente será completo se houver crescimento sócio-econômico, porquanto a pobreza compartilhada ainda é pobreza.

É vital insistir no caráter de conquista do processo participativo, pois realiza a idéia fundamental de autopromoção, contra tendências paternalistas sobretudo do Estado. Por isso mesmo, é incorreto considerar política social somente o que o Estado empreende nos ditos setores sociais. A figura básica é antes de tudo o interessado. Sem sua participação, caímos de imediato no assistencialismo e no paternalismo (11).

Partimos também do ponto de vista que não existe participação prévia, como se fosse tendência normal da sociedade. Na realidade sucede o contrário. Por tendência natural temos a ou

torga, ou seja, a imposição como liame fundamental das relações sociais. Não existe igualmente participação dada, ou outorgada, nem suficiente, porque é conquistada. E só existe, enquanto conquistada, num processo dinâmico interminável, dialético como a sociedade histórica.

Entre as maiores polêmicas está a idéia de que o Estado não poderia entender e promover processos participativos. Por trás está a expectativa clássica de orientação marxista, segundo a qual o Estado se resume em ser uma instância representativa da classe alta, estando a seu serviço. Qualquer processo participativo teria que assumir a perspectiva de destruição do Estado, como é típico da postura de Engels, mas também de Marx, com exceção do escrito sobre a comuna de Paris (12).

Não concordamos com tal interpretação. Primeiro, porque é farsante a expectativa de que, chegando ao poder a classe proletária, deixaria de existir uma instância central para organização da sociedade e da produção. Mesmo que considerássemos o Estado um mal necessário, ainda não o saberíamos dispensar. A discussão realista não vai pela rota da supressão do Estado, mas da qualidade do Estado. Segundo, porque a definição de participação não pode desconhecer a tendência histórica típica do poder de discriminar os dominados; ao contrário, daí parte, e por isso será conquistada. Neste sentido, não é dialética a postura que vê no poder estatal uma muralha absolutamente compacta, sem qualquer possibilidade de rachadura. A história não comprova isto. Ao contrário, mostra que os poderes mais opressivos também acabaram rachando. Terceiro, porque o Estado pederia pelo menos não atrapalhar.

A resistência em aceitar que o Estado possa comportar-se com processos participativos da base tem, todavia, um mérito: tenta afastar a tendência brutalmente assistencialista e paternalista de políticas sociais por parte do Estado. Neste sentido, chama com razão a atenção para os riscos do planejamento participativo, pois pode ser uma farsa deprimente. Ao mesmo tempo, aponta para a tendência histórica concreta, de que o Estado se identifica com os interesses do grupo dominante.

Outra preocupação é o teor qualitativo da participação. Talvez seja impossível reduzi-la a índices quantificáveis, porque nela pouco importa a quantidade, mas a qualidade do processo. Por exemplo, diz pouco o fato de um sindicato ter muitos membros, fazer muitas reuniões, arrecadar fundos, porque o que na verdade interessa é a qualidade democrática dele, ou seja, até que

ponto de fato representa os interesses dos interessados. Aí leva vantagem o campo sócio-econômico, porque é mais fácil de traduzi-lo em quantificações operacionalizáveis. Se observarmos, por exemplo, a questão da identidade cultural, que é sempre uma importante motivação participativa, será quase impossível montar expressões numéricas satisfatórias, porquanto o que realmente interessa é a qualidade do processo.

Nisto coloca-se uma questão extremamente árdua em ciências sociais: o que é qualidade? Relembrando a pesquisa participante, pode-se dizer que as ciências sociais não estão aparalhadas para captar a dimensão qualitativa, já que se especializaram, em sua história de imitação das ciências naturais, na captação de traços quantitativos da realidade social. Acabamos definindo qualidade apenas por exclusão, como algo para além do material, ou como algo diverso do material, ou como algo contrário ao material. Isto é muito pouco, se pensarmos que questões de qualidade nos acompanham todo dia o dia todo e delas temos certeza incontestável. Para dar alguns exemplos: a questão da felicidade social e individual, as necessidades imateriais do homem (religiosidade, cultura, convivência etc), a busca da boa educação, a ambiência comunitária e familiar, questão do amor e da amizade, a sensibilidade humana, etc. As ciências sociais não sabem tratar tais fenômenos e por isso podem tornar-se banais. São "coisas", porém, que a sabedoria jamais colocaria em segundo plano, porque não vê o homem como intelecto, como expressão racional, como necessidade material apenas, mas como um todo. Tais assuntos seriam, ademais, estranhos às ciências sociais, que veriam neles propostas espúreas, suspeitas, confusas, sempre difíceis de captar pelo instrumental ortodoxo.

Assim, a qualidade é menos estudada, do que "sentida", "discutida", "procurada". Em nome da racionalidade, as ciências sociais depredam áreas essenciais da sensibilidade humana, como é o problema da identificação cultural, da religiosidade (não religião), dos mitos e valores, das utopias e esperanças, das superstições e crenças, e assim por diante. Todavia, a qualidade humana não as dispensa. E isto precisamente seria qualidade de vida, ao contrário de quantidade de vida. Normalmente, ao falarmos de qualidade de vida, reduzimo-la a indicadores quantitativos (emprego, renda, esperança de vida, habitação, consumo etc). Não é isto. Trata-se, na verdade, de outra dimensão, que o material baseia, mas não produz necessariamente. A felicidade de uma comunidade e de ca

da um passa também por suas crendices, porque o homem absolutamente "curado" de crendices já é robô ou estátua. Aí não pulsa a vida, mas somente se estereotipa a matemática.

Participação é, no fundo, qualidade. Não a apalparamos, nem cheiramos, não pesa, nem tem tamanho. Mas tem profundidade, sentido, intimidade e sensibilidade. É necessidade básica também. Sem ela, secamos. Por isto poderíamos dizer, num rasgo de simplificação: a qualidade básica da vida humana é participação. Isto está acima das ciências sociais e da erudição, mesmo porque, sendo sobretudo uma arte, é muito mais questão de sabedoria, e não de tonelada. Para ser democrático, é preciso sobretudo saber participar, saber doar-se, conviver, dividir-se, saber valorizar a comunidade. Ora isto é o que menos se encontra na universidade, dentro de cujos muros medra o elitismo, a arrogância, a discriminação, o despeito, que não combinam com o sábio, e que poderia mesmo ser analfabeto. Inventar soluções simples para problemas complexos, não perder jamais o senso pela felicidade e pela beleza, o bom senso entre razão e coração, a sensibilidade pela vibração interna e comunitária mais íntima, a vida como jogo e não como competição, são "coisas" que o erudito perdeu, num caminho que leva as ciências sociais a desenvolverem a agressividade e a autodestruição. O sábio não quer tanto, porque quer a profundidade; quer estar junto, não por cima; faz parte de, não desagrega e deterge; comunica, não dissolve e distorce; simplifica, não complica: motiva, não resseca.

Ao mesmo tempo, coloca-se a questão do desenvolvimento, que também é mais um problema de qualidade, do que de quantidade. Crescimento é quantitativo e, mais que isto, não tem tendência alguma em transformar-se em desenvolvimento. O que transforma o crescimento em desenvolvimento é a participação. E aí saltamos para a qualidade. Certamente o desenvolvimento necessita do crescimento, não somente por conjuntura, mas por estrutura. Mas é instrumento. A participação é o fim. Mesmo porque, as mais belas utopias da humanidade - autopromoção, autogestão, comuna, comunidade, desenvolvimento, qualidade de vida - são da ordem da qualidade e da participação, onde a quantidade se apresenta como instrumento necessário. E mais: se Deus existe, é participação. É sob esta forma que mais se apresenta, em termos de religião.

Toda esta conversa é piegas para as ciências sociais, ou resquício de eras pretéritas, quando ainda não tínhamos, desdobrado o instrumental científico de captação da realidade. En

quanto, porém, o cientista social se ri disso, é incapaz de agregar um centímetro à felicidade do homem, quando não faz precisamente o contrário. Vale muito mais a ironia do sábio, que, sem letras, sem beca e sem anel, ri-se do erudito, que imagina precisar estudar educação para bem educar. Ora, se isto é arte antes de tudo, se é autopromoção, pouco poderá o estudo agregar e é por isso que nenhuma tese de doutorado substitui a sabedoria da mãe simples, sensível, profunda, enfim sábia, e que traduz para seus filhos o bom senso da felicidade e da beleza, ao lado também da racionalidade e do rigor lógico. Não há por que fechar a universidade, mas é preciso dizer o quanto é ignorante, em ciências sociais.

3. Questões de avaliação

Avaliação é uma etapa do planejamento e da execução de políticas, considerada normalmente de importância estratégica capital. No entanto, perfaz igualmente um componente de todo o processo em todos os momentos, porquanto toda proposta teórica e prática parte de avaliações, preserva sempre em mente a necessidade avaliativa, e na medida que pratica perspectivas alternativas avalia outras, tidas por menos interessantes, desnecessárias, nocivas ou impraticáveis.

Como etapa, geralmente coloca-se a avaliação como pretexto de acompanhamento da execução de políticas, com o intuito de perceber se as metas estão sendo alcançadas, bem como elemento de revisão constante das atividades. É precisamente neste sentido que a avaliação assume importância estratégica. Em si é uma necessidade ineludível, mesmo porque sempre há divergência suficiente entre o que se queria e o que se conseguiu implantar, ou seja, entre teoria e prática.

A avaliação pode ser feita pelos propositores e gestores das políticas, e isto é comum na esfera do Governo. Usam-se instrumentos conhecidos, como os indicadores sociais em séries históricas, ou as análises de custo-benefício, e assim por diante. Embora não se possa denegrir a avaliação intra muros, pode ser mais efetiva a avaliação extra muros, no sentido de ser feita por gente de fora. Evita-se a tendência autoprotetora, que facialmente repercute em dados distorcidos, em relatórios? no silêncio sobre coisas desagradáveis e assim por diante.

É neste contexto que aparece a avaliação participante, por ser ainda mais preferível, quando feita pelos interessa-

dos. Se quem mais entende de suas necessidades é o necessitado, é fundamental que eles mesmos avaliem o que se pretende fazer com eles. Não é assim que os necessitados saibam tudo e que não sofram de qualquer alienação, mas geralmente os técnicos sabem menos e são mais alienados.

Ainda como etapa, a avaliação pode coincidir com o diagnóstico, já que este também avalia a situação vigente. Todavia, interessa mais a avaliação entendida como presença permanente do espírito crítico, tanto na proposta, quanto na execução de políticas. Esta visão fundamenta uma postura mais criativa, na medida que se conserva a vigilância crítica sobre questões, tais como: distância entre proposta e realização; condições reais de realização; atingimento adequado dos objetivos; implementação da participação; necessidade de revisão constante; dinâmica do processo, etc.

A maioria das políticas sociais, todavia, não são avaliadas, em termos de suficiente seriedade, o que já denota não só o receio de detectar irregularidades, mas igualmente o pouco compromisso com os objetivos, sem falar em que as feitas são geralmente avaliações intre muros, do tipo "mensagem ao Congresso", na qual o Governo avalia a si mesmo. Existem, no entanto, avaliações persistentes e de padrão elevado, muitas vezes baseadas em instrumentos já sofisticados, como são os levantamentos computadorizados.

A base factual é muitas vezes precária, podendo acontecer inclusive que certas políticas se proponham sem prever a necessidade de avaliação. Não é raro encontrarmos falta de dados mínimos para podermos responder com alguma adequação às perguntas mais grossas sobre exequibilidade e efetividade de políticas. Outras vezes a composição dos dados demora tanto, que a avaliação ocorre com atrasos ridículos, não permitindo seu real aproveitamento. Importante é que a avaliação seja prevista em todo o percurso, desde a gestação das políticas até sua implementação. Por isto, é preferível visualizar a avaliação não somente como etapa específica do processo, mas como ingrediente permanente e dinâmico.

As avaliações, todavia, não são, por si, capazes de operar as mudanças possivelmente propostas, porque isto depende da instância condutora do processo. É o mesmo caso das ditas assessorias. Assessorar quer dizer apresentar propostas e alternativas, cabendo aos coordenadores segui-las ou não. Seria politicamente ingênuo imaginar que as políticas sejam tão racionais que sempre se pautassem pelas avaliações, mesmo porque não está jamais garantido

que a avaliação seja competente, sem falarmos na questão ideológica que toda avaliação contém.

Tal característica pode decretar o teor dramático de muitas políticas, que as avaliações já mostraram falidas, mas que são levadas em frente por razões ideológicas ou por preservação do grupo condutor. O drama se potencia ainda mais, quando as avaliações prevêem a necessidade de troca de política ou de grupo condutor. Será muito difícil que o grupo propositor e executor se imbuja de tal espírito crítico, que aceite a falência própria e dê lugar a alternativas. O próprio MOBRAL apresenta um exemplo interessante. Desde que se aceitava a relativa falência do modelo anterior, seja porque não atingira os resultados esperados, seja porque estaria ideologicamente sobrecarregado, seja porque pairava desconfiança sobre a conveniência dos recursos, seja porque se imaginava um excesso de mordomias na altura da direção e da subdireção, etc, a mudança de rumo dificilmente poderia ser tomada intra muros. Foi preciso uma gestão ministerial nova e que acarretou inclusive o afastamento de pessoas significativas, para se poder mais efetivamente avaliar a idoneidade do programa e a necessidade de redefinição. Assim mesmo o programa foi apenas redefinido e não, como muitas avaliações externas queriam, suprimido (13).

Se tomássemos como exemplos também os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), é difícil encontrar uma avaliação criteriosa de cada um, ainda que o subsequente sempre contenha expressões críticas ao anterior e valha, neste sentido, como relativa avaliação. O III PND já foi elaborado com metas tão vagas, que uma avaliação é quase ociosa.

No caso da educação, certamente pode-se sugerir, sem supervalorizar a avaliação, que o fraco desempenho na década passada também se deve ao fato de que sempre se fugiu a uma avaliação criteriosa. Assim, colhemos em 1980 praticamente o mesmo índice de escolarização que já tínhamos em 1970 (por volta dos 67%). Nisto se mostra que a avaliação é importante, ainda que não fosse respeitada pelos responsáveis, porque revelou que as metas educacionais estavam não só longe das prognoses, como sobretudo estagnadas. E no caso do MOBRAL descobriu-se que a diferença entre os números intra muros e os do Censo era de pelo menos 100%.

4. Avaliação Participante

As rápidas considerações acima insinuam fortemente

a propriedade da avaliação participante, por maiores que sejam os problemas que a possam envolver. Na verdade, não há o que substitua a avaliação do interessado e que no fundo é o real sujeito da política social (14).

Para visualizarmos melhor o processo, é mister colocarmos algumas premissas prévias. Em primeiro lugar, é preciso dizer que o avaliador participante é uma figura sensivelmente diversa da clássica. Supõe-se que esteja sintonizado com o planejamento participativo, bem como com a pesquisa participante. Necessita descer do pedestal de tecnocrata, mesmo porque não existe. Sobretudo é essencial a noção sincera de suas próprias alienações: é alienado, porque não faz parte da população interessada, pelo menos em sentido direto; não é povo, propriamente, porquanto o avaliador não vive em estrita sobrevivência, nem faz parte do exército de reserva, na linguagem marxista. Não tem, pois, as mesmas necessidades e, como parte componente da elite intelectualizada do País, tende mais a expressar os interesses do grupo dominante, do que do grupo dominado.

Em segundo lugar, a identificação com os dominados é um processo muito complexo, de estrita conquista participativa, onde a farsa ronda a boa vontade e a traição é uma presença sempre possível e tendencial. Tal identificação comprova-se na prática, não na teoria charmosa, de quem se proclama paladino dos pobres, mas não assume na prática as dores dos interessados. Concretamente, isto exige uma espécie de santidade, se definirmos o santo como aquele que precisamente faz o que diz.

Em terceiro lugar, tratando-se de avaliadores ligados diretamente ao Governo, a questão pode complicar-se, já que as chances de manipulação crescem. Em si, o problema não é essencialmente diverso, por exemplo, de professores da universidade, não só porque em última instância são também sustentados pelo Governo, mas porque fazem parte da mesma elite intelectualizada (15).

Olhando as coisas do lado dos interessados, é também mister afirmar que a alienação existe. Estão expostos ao efeito-demonstração, aos meios de comunicação e às pressões do consumo, pelo que são manipulados profundamente. Não é possível defender a idéia apressada de que a comunidade se basta a si mesma e sabe tudo de si. Em primeiro lugar, tal atitude dispensa os ricos de sua responsabilidade para com a pobreza, na medida que são causa principal. Em segundo lugar, daria a impressão de que a comunidade é pobre por

sua própria culpa, deixando-se de lado a consideração fundamental de que a pobreza é resultado de um processo de opressão concreta e histórica. Em terceiro lugar, idealiza a comunidade como capaz de tudo, enquanto na verdade é pobre. A simples conscientização não resolve a questão, porque é mister também produzir.

Existe ainda a divergência de linguagem e comportamento, que caracteriza a diferença cultural. A comunidade pobre dificilmente entenderá o "dialeto" da universidade, bem como os intelectuais entenderão a cultura comunitária com dificuldade, quando não a rebaixam a "subcultura". Neste caso, é essencial rememorar a perspectiva da "sabedoria", porque é fundamental que as coisas se coloquem nesse patamar, onde podem mais facilmente entender-se os dois lados. Se assim for, podemos de fato imaginar, por exemplo, um diagnóstico conjunto, ou seja, com a participação efetiva da comunidade, que, embora não sabendo colocar os dados em computador e calcular uma regressão linear, saberá entender características próprias da comunidade.

Pode-se imaginar também que se façam as propostas em conjunto, bem como a execução conjunta e até mesmo que a comunidade assuma seu destino com o maior teor possível de autopromoção. A esta altura, os avaliadores externos poderiam assumir sua posição própria, que seria de motivação, assessoria, apoio, não condução.

É importante pensar que a instrumentação do processo precisa ser alternativa, na linha da "sabedoria": discutir juntos, conviver, partilhar, aprender mutuamente, sentir juntos, assumir padrões culturais da comunidade, doar-se, e assim por diante. Academicamente falando, tudo isto é uma linguagem pelo menos esotérica, mas é neste diapasão que vibra a comunidade. E quem não sabe assim vibrar, não serve para avaliador participativo.

Não se impede que parâmetros da racionalidade e da lógica científica apareçam no processo e o secundem. As reuniões são mais efetivas, se forem bem organizadas, disciplinadas, com conclusões palpáveis, etc. Mas este não é o efeito fundamental. O efeito fundamental é a vivência comunitária, sentida na sua totalidade, catalizada pelo projeto comum de autopromoção. Sem isto, nada adiantam disciplina, lógica e razão. Aí remonta a qualidade participativa, a cujo serviço no fundo está toda e qualquer instrumentação acadêmica. Fazer o ambiente, motivar, tocar, vibrar, são componentes de um processo participativo que lógica nenhuma substitui. Enquanto a comunidade não desdobrar sua própria sabedoria, não há ciência que a substitua ou a supere.

É possível também usar a participação como instrumento, para se obter uma avaliação acadêmica mais completa. Todavia, corre-se o risco de voltar à situação clássica da comunidade como objeto.

Ademais, quando nos metemos em processos participativos é mister levar em conta que a qualidade e a profundidade geralmente demandam tempo maior, paciência maior, dedicação maior, por quanto não há como queimar etapas, já que isto seria também reduzir a qualidade a seus momentos quantitativos apenas. Tal característica apresenta também um problema muito comum: o cansaço de um processo que pode exagerar na meticulosidade e em vai-vem sem fim. Quando todo o mundo opina, palpita e reflete, pode haver enorme conagração, mas igualmente muita perda de tempo. Resolve-se isto em parte através da delegação a representantes legítimos e que, por isto, podem falar em nome da comunidade.

Tomar a comunidade a sério exige considerável autenticidade e dedicação por parte dos avaliadores externos, que propenham fortemente a usá-la, mais do que a fazê-la referência primeira e última do processo. É preciso partir do conhecimento prévio e existente, da criatividade cultural, dos traços de identidade própria, das formas próprias de entender as coisas e de se entender, da linguagem peculiar, e assim por diante, vendo nisto real riqueza, e nunca mero atraso histórico. É o avaliador que está à disposição, não a comunidade propriamente. O real interessado é ela.

O critério fundamental da avaliação será a realização da autopromoção, pelo menos no sentido da cogestão. Sob esta luz aparecerá a validade do programa em cheque. E será coerente consigo mesma, porque a avaliação participava não tem apenas a finalidade de avaliar participativamente, mas igualmente de promover a própria participação. Isto não impede a realização de parâmetros clássicos, como seria o confronto entre proposta e meta atingida, adequação de instrumentos utilizados face aos resultados almejados, conveniência do programa face ao contexto histórico, sócio-econômico, político e cultural, e assim por diante. Toda avaliação supõe um parâmetro avaliativo, sobre o qual se exara sua validade positiva ou negativa. Mas, tratando-se de avaliação participativa, a característica autopromotora é primordial, porque nisto está o cerne de sua qualidade.

Se tomássemos o exemplo da escola da comunidade e tentássemos visualizar uma avaliação participativa, poderíamos ima

ginar o seguinte: de um lado, seria sempre possível questionar os resultados da escola, no sentido da taxa de escolarização, do rendimento série por série, da presença de material didático adequado e da merenda, da contribuição do professor etc; tudo de forma participativa na comunidade. De outro lado, seria possível vislumbrar isto como instrumentação para se atingir a autopromoção da comunidade, dentro da qual a escola é um dos componentes importantes, a medida que reflete uma necessidade básica comunitária e a própria identidade comunitária. No primeiro caso, temos a avaliação como fenômeno tendencialmente conjuntural, feito de tempos em tempos, como rito esporádico. No segundo caso, temos a avaliação como fenômeno estrutural, porque seria exigência da própria necessidade de participação, ou seja, a participação como instrumento e como finalidade.

Seria um risco colocar a avaliação como tal a serviço da participação? Academicamente considerando, nossa tendência é a oposta. Comunitariamente considerando, todavia, a avaliação não poderia ter outra finalidade que a autopromoção da comunidade. Para a comunidade, a ciência é instrumento. Certamente, pode-se deturpar esta ótica, na medida que a avaliação se tornar subserviente e já pro forma. Risco maior, porém, é não participar.

De tudo que foi dito não se pode extrair nenhuma certeza e nenhuma tranquilidade. Somos neófitos na matéria, não só porque as ciências sociais pouco nos ajudam, mas também porque é um caminho que apenas antevemos. Porquanto, estamos apenas amanhecendo. Sabemos que há um sol por aí, mas não sabemos bem o que e como é (16).

N O T A S

- (1) C. R. BRANDÃO, Pesquisa Participante, Brasiliense, 1982. P. DEMO, Pesquisa Participante, mito e realidade, UnB/INEP, Brasília, 1982, mime.
- (2) REPORT OF THE INTERNATIONAL SEMINAR ON POPULAR PARTICIPATION, Ljubljana, Yugoslavia, 17-25 May 1980, United Nations, Department of Technical Co-operation for Development, June 1980, N. York: "we still do not know how to participate", p. 6.
- (3) F. V. GROSSI, Socio-political implications of participatory research, in: Convergence XIV, nº 3, 1981. P. DEMO, Pesquisa Participante, op. cit.
- (4) M. THIOLENT, Crítica metodológica, investigação social e enquete operária, Polis, 1980.
- (5) L. KOLAKOWSKI, Positivist Philosophy, Pelican book, Penguin, 1972.
- (6) P. DEMO, Pesquisa Participante, mito e realidade, op. cit. Id., Metodologia científica em ciências sociais, Atlas, 1980. Id., Introdução à metodologia da ciência, Atlas, 1983.
- (7) P. DEMO, Intelectuais e Vivaldinos, da crítica acrítica, AIMED, 1982.
- (8) R. FRANCO (org.), Pobreza, necesidades básicas y desarrollo, CEPAL/ILPES/UNICEF, Santiago, 1982.
- (9) A. S. VAZQUEZ, Filosofia da práxis, Paz e Terra, 1977. F. CHATELET, Lógos e Práxis, Paz e Terra, 1972.
- (10) P. DEMO, Dimensão cultural da política social, Massangana, Recife, 1982.
- (11) P. DEMO, Participação é conquista, noções de política social participativa, INEP/UnB, Brasília, 1982, mime.
- (12) R. BROMLEY & E.S. BUSTEJO (org.), Política X Técnica no Planejamento, Brasiliense, 1982. P. R. HADDAD, Participação, justiça social e planejamento, Zahar, 1980. S. B. AMANN, Participação Social, Cortez & Moraes, 1977. Id., Ideologia do desenvolvimento de co

munidade no Brasil, Cortez, 1980. P. DEMO, Desenvolvimento e política social no Brasil, T. Brasileiro, 1978.

- (13) V. P. PAIVA, MODRAL: um desacerto autoritário I, II e III, in: Síntese - nova fase, nº 23, 24 e 25.
- (14) EDUCAÇÃO RURAL INTEGRADA, a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará, Paz e Terra, 1982. C. R. BRANDÃO (org.), Pesquisa Participante, Brasiliense, 1982.
- (15) P. DEMO, Intelectuais e Vivaldinos, da crítica acrítica, ALMED, 1982.
- (16) J. WERTHEIN e o., Educational evaluation: trends towards more participatory approaches, in: A proposal for research on participatory evaluation strategies for rural education systems in Brazil, IICA, Brasília, Sept. 1982. H. MOSER, La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales, in: Crítica y Política en Ciencias Sociales, Simposio Mundial de Cartagena, Ed. Punta de Lanza, Bogotá, vol. I, 1978. M. PARLET & D. HAMILTON, Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programmes, in: D. Hamilton (ed.), Beyond the numbers game: a reader in educational evaluation, London Macmillan, 1977.



SEMINARIO LATINO-AMERICANO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS:
ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CARACTER TEORICO,
IDEOPOLITICO Y METODOLOGICO.

DR. LEONEL ZÚNIGA MOLINA.
C.R.E.F.A.L.

MOBRAL, RIO DE JANEIRO, BRASIL.

22 AL 30 DE SEPTIEMBRE 1983.

III. ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CARACTER TEORICO Y METODOLOGICO EN RELACION A LA EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA.

1. Consideraciones teóricas en relación a la evaluación de la Educación de Adultos.

Existen diversas consideraciones de carácter teórico en relación a la evaluación de la Educación de Adultos. Las mismas se derivan de las tendencias generales de la conceptualización de la Evaluación Educativa y de los problemas que en esa conceptualización se encuentran, así como del hecho de que la evaluación misma, como proceso de valoración, enfrenta el problema de la diversidad de criterios evaluativos cuya aplicabilidad específica resulta siempre relativa en función de criterios de relevancia propios de cada situación nacional. Se presentan a continuación algunas de esas consideraciones:

1.1. Tendencias generales en la conceptualización de la Evaluación Educativa.

Renovado interés en los procesos evaluativos.

Recientemente se ha renovado el interés y la atención que se dedica a la evaluación de distintos programas y proyectos de bienestar social, llevados a cabo en diversos países. Ese renovado interés se ha motivado por diferentes factores, entre los cuales, podemos enumerar los siguientes:

- a) Exigencia, cada vez más precisa, en las normas y legislaciones vigentes, por establecer el grado en que esos proyectos responden a necesidades concretas de las respectivas poblaciones meta.
- b) Evolución, en la conceptualización y la práctica de los propios proyectos, en función de propósitos y metodologías con un contenido cada vez más específico.
- c) Constatación de la insuficiencia metodológica de procesos, planeación, investigación y evaluación que ignoran, en gran medida, la consideración de aspectos específicos de calidad de los programas y proyectos.

d) Incremento en el nivel de conciencia de las limitaciones propias de los recursos disponibles, en los diferentes niveles de ejecución.

e) Y, renovada consideración, teórica y metodológica, de la importancia fundamental de la participación directa de los supuestos beneficiarios en las acciones realizadas por los programas y proyectos.

Esta renovada atención a los procesos de evaluación ha tenido un particular impacto en el análisis de los proyectos educativos. Se advierten, en este sentido, algunas tendencias en el desarrollo más reciente de la evaluación educativa.

Podemos distinguir tres tendencias fundamentales que, en el momento presente, influyen en el desarrollo de la evaluación educativa y que, posiblemente, seguirán influyendo en un futuro inmediato. Se presenta, a continuación, un análisis interpretativo de esas tendencias.

Medición y constatación del aprendizaje.

La primera tendencia, que actualmente se manifiesta, concep-

tualiza a la evaluación educativa como un conjunto de procedimientos orientados hacia la constatación y medición de aprendizaje. A primera vista, pudiera parecer que esta tendencia se circunscribe al ámbito de la educación formal. No obstante, cada vez es más - frecuente la preocupación de quienes realizan acciones de educación no formal, y particularmente acciones de educación de adultos, en el sentido de aplicar procedimientos que constaten, de alguna - manera, los aprendizajes realizados como resultado de acciones educativas.

La tendencia a conceptualizar la evaluación educativa como - proceso de medición y constatación de aprendizajes es, muy probablemente, la más inmediata y antigua forma de intentar una respuesta para el problema de la calidad de la educación.

Se asume, generalmente, que el producto fundamental de las - acciones educativas es precisamente el aprendizaje y que, por tanto, constatar y "medir", de alguna manera, ese aprendizaje es establecer el grado de calidad de la educación misma.

Los resultados, derivados de experiencias enfocadas a establecer la calidad de la educación a través de la medición y constatación de aprendizajes, no son muy alentadores. Es frecuente el -

caso de instituciones, programas y proyectos cuyos resultados son más bien pobres, en términos de aprendizajes precisos adquiridos por los beneficiarios a través del tiempo; y más pobres aún, en términos de la estabilidad y funcionalidad práctica de esos aprendizajes. Esta situación ha llevado a plantear, de manera cada vez más insistente, la necesidad de asociar requisitos, normas de calidad o "estándares mínimos" de aprendizaje, a los programas y proyectos educativos. Situación que, sin duda, presenta particulares implicaciones para aquellos programas y proyectos que pretenden víncular componentes educativos a procesos de desarrollo.

En todo caso, y aún suponiendo que exista un alto grado de dificultad para llegar a determinar el tipo de resultados esperados de un proyecto educativo, siempre será conveniente encarar las siguientes preguntas:

- a) *¿Qué es lo que, en definitiva, son o serán capaces de hacer los beneficiarios de este proyecto como un resultado constatable del mismo?*
- b) *¿Qué es, en definitiva, lo que los beneficiarios del proyecto han aprendido?*

Dar respuesta a las interrogantes expresadas puede resultar difícil y, hasta cierto punto, llevar al planteamiento de contradicciones. Sin embargo, la respuesta a tales cuestionamientos estará siempre de una manera u otra, relacionada con la respuesta que se dé al problema de la calidad de las acciones educativas.

Juicio experto.

Una segunda tendencia de la evaluación educativa nos la presenta como un proceso que reviste distintos grados de formalidad, con la común característica de consistir en la elaboración y determinación de un juicio emitido por quien, o quienes, en un momento dado, son considerados como expertos. Aunque extensamente crítica da, esta tendencia de la evaluación sigue, y muy probablemente seguirá, siendo frecuente y generalmente aplicada.

La calidad de "experto" es relativa a la "experiencia" y, en último término, a la cantidad y tipo de información que se posee. El problema fundamental que se plantea en la construcción de un "juicio experto" es, no tanto, la calidad de "experto" de quien elabora tal juicio, sino el hecho de que esa calidad, y el correspondiente rol que se le asocia, tengan una relación directa con la información requerida para emitir juicios útiles sobre las acciones

realizadas por los proyectos educativos específicos.

Se insiste, cada vez con mayor frecuencia, en el hecho de que la más relevante información existente sobre las acciones educativas es originada y reside en propios beneficiarios de los proyectos. Son ellos quienes más información poseen, en términos cuantitativos y cualitativos, acerca de los programas. Son ellos "los expertos", en el sentido más directo de la palabra. La consideración, de la calidad de "experto", como poseedor de la experiencia y la información, significativas para las acciones de los proyectos, lleva, pues, a la necesidad de considerar, de una manera particular, la información generada por los propios usuarios y supuestos beneficiarios proyectos.

No obstante las frecuentes críticas que se han hecho a la evaluación educativa como proceso de generación de juicios - emitidos por expertos, la práctica de esta tendencia seguirá, - muy probablemente, en vigencia, ya que resulta, por lo general, eficiente y directa cuando se realiza tomando como base el criterio de usar, intensiva y extensivamente, la información disponible en los equipos de trabajo y en las propias poblaciones meta. Las limitaciones de los juicios emitidos por expertos resultan, no obstante, patentes cuando estos juicios emanan de experiencias y modelos ajenos a los que pudieran tener significado concreto para los proyectos evaluados.

La función de consultoría con propósitos de evaluación, realizados por expertos, poseedores de distintas experiencias - de formación y aplicación técnica, puede resultar sumamente beneficiosa para los programas y proyectos educativos; siempre y cuando se realice en un ámbito de cooperación horizontal que re

conozca, prácticamente, el hecho de que la información más significativa se genera, y cobra sentido, dentro de los propios proyectos y, particularmente, al interior de las poblaciones meta - a las que ellos pretenden asociarse.

Enfoque de sistemas.

Recientemente, el llamado enfoque de sistemas ha venido conformando una tendencia, cada vez más influyente, dentro de la conceptualización de la evaluación educativa. Subyace, en esta tendencia, la idea de que los proyectos educativos pueden ser - conceptualizados como sistemas sociales de transformación con un cierto grado de apertura que, enfocándose a resolver necesidades específicas, existentes en un medio ambiente, organizan recursos de este mismo medio y, a través de determinados procesos de - transformación, producen resultados que significan un aporte a - la satisfacción de esas necesidades existentes en el medio ambiente.

La concepción genérica de los proyectos educativos como sistemas sociales de transformación ha permitido el planteamiento de diversos tipos específicos de evaluación. De esta manera se plantea, por ejemplo, una "evaluación de contexto" cuyo propósito fundamental es determinar el valor de los objetivos del proyecto educativo, en función de necesidades específicas existentes en el medio ambiente de operación.

Se propone, también, una "evaluación de insumos" como un proceso mediante el cual se establece la educación que tienen - los recursos utilizados por el proyecto en función de los propósitos y objetivos del mismo particularmente, en relación al planteamiento y organización de estos recursos.

Se conforma, asimismo, la conceptualización de una "evaluación de proceso" como el conjunto de actividades realizadas durante la ejecución del proyecto y que se encaminan a: la supervisión permanentemente de la ejecución cotidiana de las acciones que el proyecto realiza; la detección y solución de los obstáculos inmediatos de operación del proyecto; y, la integración de procedimientos, prototipos, mecanismos y materiales de apoyo desarrollados de conformidad a condiciones de coherencia y operatividad que resulten válidos para las poblaciones-meta en que se realizan las actividades del proyecto. Esta evaluación de proceso se ha desarrollado particularmente en el área de la conformación de prototipos y materiales de apoyo a través de diversos procedimientos ubicados dentro de lo que se ha dado en llamar "evaluación formativa". El desarrollo alcanzado, en este tipo de evaluación, gravita fundamentalmente sobre la utilización intensiva de la información directa proporcionada por los beneficiarios de los proyectos.

Dentro del llamado enfoque de sistemas, se conceptualizó, por último, la llamada "evaluación de producto" o "sumativa", orientada a establecer y ponderar los resultados obtenidos por los programas o proyectos, hayan sido estos resultados previstos o no.

El desarrollo de la evaluación educativa, desde el punto de vista de enfoque de sistemas, presenta diversas posibilidades para el análisis de la educación, como componente de programas y proyectos de desarrollo. Los planteamientos comúnmente localizados en la literatura deberán, muy probablemente, reenfocarse para aprovechar al máximo estas posibilidades. Una hipótesis acerca de este reenfoque será desarrollada más adelante.

1.2. Problemas comunes encontrados en la conceptualización de la evaluación educativa.

Existen dos problemas fundamentales que se asocian frecuentemente con los esfuerzos que, en la práctica, se hacen para evaluar los programas educativos.

Multiplicidad de modelos.

En primer lugar, la evaluación se conceptualiza desde puntos de vista muy diversos. No existe una noción comúnmente aceptada de lo que significa el concepto de evaluación. Y menos aún de los componentes de un proceso de evaluación de programas educativos específicos.

Se han propuesto, entre otras, las siguientes definiciones de evaluación:

- Es el proceso mediante el cual se delinea, se obtiene y se proporciona información útil en la toma de decisiones.

Daniel M. Sufflebeam, 1969.

- Evaluación es el procedimiento mediante el cual se miden las consecuencias de una acción orientada al logro de objetivos.

Cronbach, 1963.

- Por evaluación se entienden los procedimientos mediante los cuales se estudian los programas para validar su efectividad en el logro de los objetivos que se han propuesto.

Greenberg, 1968.

- La evaluación es un intento por asentar la utilidad y la validez social de un programa concreto.

Glass, 1971.

Los objetivos de la evaluación son los siguientes:

- Medir en que forma los programas alcanzan sus objetivos.
- El impacto relativo de las variables claves de un programa.
- Ver el papel que juegan los programas en contraste a variables externas.

Brooks, 1965.

Quien pretende familiarizarse con la literatura existente sobre Evaluación Educativa, rápidamente identifica una extensa diversidad de concepciones caracterizada por la abundancia de los llamados "modelos de evaluación". Esta diversidad se asocia con la multiplicidad de términos y concepciones elaboradas con distintos grados abstracción que, comúnmente procan, también, diferentes formas de confusión.

Dentro de la diversidad de los modelos de evaluación educativa se perfilan algunas características comunes, dentro de las cuales se destacan la siguientes:

- a) En general, esos modelos, pretenden estructurar componentes fundamentales de los procesos evaluativos constituyendo diferentes planteamientos relativos a la "TEORIA" de esos procesos.

- b) Esos modelos buscan, comúnmente, orientar el planteamiento y la ejecución de actividades de evaluación, dentro del contexto de proyectos educativos. Repetidamente sin embargo, permanecen alejados de ese propósito, y
- c) Frecuentemente, la presentación de esos modelos aparece disvinculada de contenidos y procesos propiamente educativos.

Los diversos modelos educativos pudieran agruparse dentro de los siguientes grupos:

- a) Modelos que pretenden conformar una "TEORIA GENERAL" de la evaluación. Estos incluyen planteamientos de las relaciones existentes entre la evaluación y otros "PROCESOS TECNICOS" tales como: la planificación, la investigación y la administración.
- b) Modelos fundamentados en la identificación de estructuras comunes a los proyectos educativos, desde el punto de vista de sistemas de transformación. Estos modelos proponen, por lo general, distintos tipos de evaluación asociados a distintos componentes y procesos, característicos de estos proyectos.
- c) Modelos centrados en la proposición de estrategias generales para realizar evaluaciones de proyectos, sobresalen, entre otras estrategias las siguientes:
 - c.1. Evaluación mediante distintas formas de comparación entre metas y resultados.

- c.2. Evaluación "LIBRE DE METAS" o "MAS ALLA DE LAS METAS", a través de la valoración de resultados, hayan sido éstos previstos, o no, mediante metas propuestas para el proyecto.
- c.3. Evaluación a través de procesos similares a los de auditoría según los cuales los responsables del proyecto afirman haber efectuado determinados procesos y alcanzado determinados resultados y una persona, o grupo de personas, en representación de los usuarios o los patrocinadores del proyecto establece la corrección de tales afirmaciones.
- c.4. Evaluación a través de procesos similares a los judiciales según los cuales, mediante un estudio de caso, un grupo de personas, delibera y dictamina sobre un conjunto de propuestas relativas a distintos componentes y procesos integrantes de un proyecto. Se pretende generalmente, expresar ese dictamen a través de un conjunto de recomendaciones precisas, de contenido específico y concreto.
- c.5. Evaluación a través de procesos encaminados al establecimiento de la asociación causal entre el proyecto y sus resultados. Los llamados "DISEÑOS EXPERIMENTALES y CUASI-EXPERIMENTALES" integran, básicamente, este tipo de estrategias.
- d) Modelos centrados en la evaluación de componentes relevantes de los proyectos. Destacan, dentro de este tipo de modelos, los que se orientan a la evaluación del aprendizaje y los que se enfocan a la evaluación

de procesos y materiales de apoyo para la facilitación del aprendizaje. Los primeros se agrupan en torno a dos enfoques: "EVALUACION" por norma y "EVALUACION POR CRITERIO". La evaluación "POR CRITERIO", o "REFERIDA A CRITERIO" pretende establecer la situación de un individuo o grupo de individuos respecto a un aprendizaje específico, sin importar, necesariamente, la posición relativa de grupos o individuos, entre sí. Por lo que respecta a los modelos orientados a la evaluación de materiales y procesos para la facilitación del aprendizaje, sin entrar en detalle, conviene señalar que éstos se basan en la incorporación de la propia población meta al diseño de esos procesos y materiales.

Evaluar es valorar.

La evaluación plantea, de distintas maneras, el problema fundamental de la valoración de los proyectos educativos. - Aunque mucho se haya insistido en proponer que la evaluación sea, únicamente, un "Proceso técnico al servicio de la toma de decisiones", el proceso evaluativo sólo se justifica, en último término, por la afiliación a un conjunto determinado de criterios de valor. Rehuir o minimizar el problema de la valoración es rehuir y minimizar el sentido y propósito de la evaluación misma y es, también, una situación paradójicamente frecuente en los modelos de evaluación educativa comúnmente planteados.

Evaluar es valorar, asignar valor. Este es el sentido más inmediato del concepto de evaluación. No puede darse a este concepto otro sentido sin que distorcione su significado esencial y se generen innecesarias complejidades lexicológicas y semánticas.

1.3. Evaluación Educativa como proceso de Valoración.

El proceso de evaluación, aplicado a programas y proyectos educativos, necesariamente confronta la problemática del valor de la educación en general y específicamente plantea el problema de los valores asociados con los proyectos específicos que se están evaluando.

Cae fuera de la intencionalidad y las posibilidades de este trabajo el hacer señalamientos sobre el valor de la educación en sí. Baste, no obstante, con indicar que plantear y analizar el problema de ese valor implica ejercicios fundamentales de análisis, emanados de diversas disciplinas caracterizados por distintas tendencias ideó-políticas; y, que, fundamentalmente, requieren detallados planteamientos de naturaleza filosófica, económica y socio-cultural.

Criterios operativos de valoración comúnmente empleados en la evaluación de programas y proyectos educativos.

Preocupa, a quien realiza la práctica de la evaluación de programas educativos, la identificación de criterios operativos de valoración. En términos generales, los programas educativos tienden a utilizar los siguientes criterios operativos de valoración:

- a) Es valioso el cumplimiento de los objetivos del programa. Este cumplimiento es valioso, ya que los objetivos expresan la razón de ser de los propios programas.
- b) Es valioso el alcanzar logros, efectos o resultados que superen los resultados comúnmente alcanzados por programas de similar naturaleza. Se consideran valiosos esos

logros porque se asocian con un avance cualitativo - del programa que llega a alcanzarlos.

- c) Es valioso obtener beneficios que superen los costos - implicados en el programa. Este tipo de relación entre costos y beneficios se considera valiosa porque se asocia con un ordenamiento eficaz de los recursos destinados a los programas.

Cada uno de los criterios operativos de valoración antes enunciados, presenta diversas posibilidades y está asimismo - sujeto a limitaciones de distinta índole.

El logro de los objetivos como criterio operativo de valoración.

Por lo que respecta al cumplimiento de los objetivos - puede señalarse que, previamente a garantizar que este cumplimiento puede considerarse como criterio operativo de valor, es conveniente efectuar una evaluación de los propios objetivos. Es preciso dilucidar si los objetivos del programa están relacionados - con algún valor que pueda garantizar su legitimidad.

Generalmente, se reconoce que los objetivos de un programa son operacionalmente válidos cuando expresan respuestas a necesidades concretas de una determinada población meta. Por otra parte, estas necesidades son expresadas frecuentemente en función de las discrepancias definidas por las situaciones existentes y las - situaciones deseadas en una determinada población-meta. Existen, sin embargo, percepciones diferentes en relación a estas discrepancias y, en un programa educativo, estas percepciones se focalizan, generalmente, dentro de tres grupos fundamentales de agentes: entidades directivas, entidades ejecutoras y entidades beneficiarias.

Existen, frecuentemente, contraposiciones en cuanto a la percepción de las situaciones existentes, vistas éstas, a través de la óptica de los distintos agentes que participan en los proyectos. Existen, sin embargo, aún mayores discrepancias en cuanto a la proposición de las situaciones deseadas para las poblaciones-meta, tal y como son percibidas, de diversas maneras, por los distintos - agentes que participan en los proyectos.

Frecuentemente los proyectos confrontan la disyuntiva de resolver necesidades de diversa naturaleza: las de los patrocinadores; las de quienes implementan el proyecto; o, las necesidades de la población-meta.

Podremos siempre argumentar que resulta obvio que los - proyectos justifican su existencia en función de las necesidades de la población-meta. La práctica, sin embargo, nos manifiesta que es ta obviedad no se refleja comúnmente en las acciones cotidianas de los proyectos. Es, por tanto, conveniente establecer el tipo de ne cesidades específicas que fundamentan los objetivos concretos de un programa, previamente a considerar el logro de estos objetivos como criterio operativo de valoración.

El logro de mejores resultados como criterio operativo de valoración.

Con relación al logro de resultados, cuantitativa y cualitativamente, a los comúnmente alcanzados por programas de similar naturaleza, conviene señalar que, si bien es cierto que este logro pudiera ser usado como criterio operativo de valoración, la determi nación e interpretación del mismo, presenta diversas dificultades.

En primer lugar, es difícil llegar a una definición - unívoca y generalizada acerca de lo que constituye los productos o resultados de un proyecto o acción de naturaleza educativa. - Existe, inclusive, una disparidad de percepciones en relación a los resultados de los proyectos, que tienden a acentuarse dentro de tres ámbitos fundamentales: las entidades patrocinadoras y - de financiamiento de los proyectos; los equipos de coordinación y ejecución de los proyectos; los supuestos beneficiarios de las acciones, dentro de las poblaciones-meta; y, diversos grupos, - formales e informales, dentro de los ámbitos de operación de los proyectos. Comúnmente, tiende a no existir acuerdo en relación a los resultados de los proyectos según son percibidos, por grupos e individuos, dentro de esos tres ámbitos diferentes.

En segundo lugar, suponiendo que exista acuerdo sobre - el posible tipo de resultados específicos dentro de un proyecto, persiste, frecuentemente, el problema de discernir si tales resultados se deben efectivamente a la acción del proyecto o son, más bien, explicables por la interacción del proyecto con otros elementos del ámbito de operaciones o, más aún, simplemente, debidos a situaciones provocadas por la intervención de factores - ajenos al proyecto mismo.

Por último, los resultados de un proyecto que pretende el beneficio social y, de manera particular, los resultados de - un proyecto educativo son percibidos como guardando, entre sí, diversas relaciones de prioridad y jerarquización. Algunos de esos resultados pudieron ser pretendidos por el proyecto. Otros, en cambio, pudieran haberse presentado, independientemente de haber sido pretendidos o no por el proyecto, sin que esto signifique - que sean, o no, importantes.

Situaciones habrá, sin duda, en que pueda, incluso, atribuirse una valoración negativa a determinados logros, previstos - por objetivos específicos, que fueron alcanzados por el proyecto. En otras ocasiones, por el contrario, el proyecto mismo podrá - haber provocado ciertos logros, ajenos a las previsiones iniciales del propio proyecto y, que, bajo determinadas circunstancias, puedan ser juzgados como los logros más importantes del proyecto.

Aún teniendo en cuenta las anteriores limitaciones puede, no obstante, señalarse que el aprendizaje, entendido como mejoramiento de las capacidades individuales y grupales, constituye uno de los más importantes posibles logros de los proyectos educativos. Consecuentemente, el análisis del aprendizaje logrado por los beneficiarios de los proyectos educativos constituye, de diversas maneras, un criterio operacional de valoración de esos proyectos.

Relaciones costo-beneficio, o insumo-producto, como criterio operativo de valoración.

Los intentos por utilizar diversos tipos de relación entre costos y beneficios, dentro de los proyectos educativos, han sido múltiples. Sin embargo, se han limitado, frecuentemente, al ámbito de la Educación Formal y se han realizado, preferentemente, a nivel "MACRO", Nacional o Regional.

Resulta difícil valorar, en escalas compatibles, los costos y los beneficios de los programas educativos. Particularmente,

es difícil establecer esta compatibilidad en escalas monetarias.

Los comúnmente llamados "estudios de costo-beneficio" y "estudios de rendimiento de la inversión educativa" soslayan las señaladas dificultades mediante la adopción de una serie de suposiciones y reducciones de carácter teórico, que tienen cierta validez y consistencia a nivel "MACRO", pero cuya significación, a nivel "MICRO" es cuestionable.

Recientemente, las metodologías para establecer relaciones entre costos y beneficios de proyectos que pretenden el beneficio social se ha desplazado hacia un enfoque específico que se engloba dentro de los criterios generalmente denominados de "costo efectividad". Se expresan aquí algunos señalamientos en relación a este tipo de criterios en virtud de que, los mismos, determinan una perspectiva atrayente para analizar la rentabilidad de proyectos de beneficio social y, especialmente, de proyectos educativos, a nivel micro. De conformidad a estos criterios, la parte fundamental del análisis de relaciones entre costos y beneficios es parte integrante, de un tipo de análisis global: el de insumos de un proceso en relación a los productos obtenidos por el mismo. Está constituido, por consiguiente, no tanto por la reducción, a través de determinados procedimientos, de los costos y los beneficios de los programas a escalas compatibles con el propósito de determinar la rentabilidad de la inversión educativa, sino que está básicamente constituido por el análisis de las formas y niveles de aplicación de los recursos para el logro de distintos tipos de resultados específicos. Así, por ejemplo, se puede insistir, de conformidad a criterios de costo-efectividad, en determinar indicadores tales como los siguientes:

- a) Número de horas de trabajo directo en el campo, por período de operación del proyecto.
- b) Costo unitario, por beneficiario del proyecto en la población atendida.
- c) Distribución de recursos, de distinta índole, a diversos tipos de actividades realizadas dentro del proyecto: planeamiento-programación, investigación, capacitación, etc.

Los indicadores enumerados tienen, desde luego, un valor muy relativo y su interpretación es restringida. Pueden, sin embargo, contribuir a la definición de criterios operativos de valoración fundamentados en la relación existente entre costos y beneficios asociados a un proyecto determinado. Requieren, no obstante, una adecuada interpretación dependiendo de los casos y circunstancias particulares, propios de cada proyecto.

La experiencia sugiere que los indicadores de la relación costo-efectividad resultan, frecuentemente, muy aleccionadores. Se ha dado el caso de proyectos educativos en los cuales la determinación del costo unitario, por beneficiario, ha permitido establecer que hubiese resultado considerablemente más económico realizar el mismo o similar esfuerzo educativo mediante procedimientos convencionalmente muy costosos y, aún así, incurrir en erogaciones mucho menos onerosas que las causadas por el proyecto evaluado. Situaciones similares han provocado expresiones como la siguiente: "Hubiese resultado mucho más conveniente enviar a estas personas a las más caras universidades del mundo a que les enseñaran las habilidades que este programa pretendió enseñar".

El establecimiento de relaciones insumo-producto, mediante la aplicación de indicadores de costo-efectividad, ofrece la oportunidad de conformar criterios operativos de valoración, de diversa naturaleza. Presenta, sin embargo, distintas dificultades.

Existen determinadas prioridades de atención educativa que, en virtud de la decisión política de los grupos sociales implicados, deben necesariamente ser atendidas, independientemente de las relaciones insumo-producto, de cualquier naturaleza, que pudieran generarse en el proceso de atención a las necesidades relativas a las prioridades existentes. Las relaciones insumo-producto están, necesaria y permanentemente, subordinadas a las prioridades establecidas en virtud de opciones de naturaleza política.

Las relaciones insumo-producto; costo-beneficio o costo efectividad: presentan, en sí mismas, dificultades de interpretación. Son fundamentalmente indicativas. Pueden servir para la conformación de criterios operativos de valor solamente si se asocian a interpretaciones cualitativas que las relacionen con los contextos específicos de operación de los proyectos.

Referencia socio-política y cultural de los criterios operativos.

En último término, cualquier criterio de valoración es relativo a las características socio-políticas y culturales del medio ambiente en que operan los proyectos. Son características de este tipo las que, en última instancia, norman los criterios operativos de valoración utilizados por los proyectos.

Resulta difícil especificar la relativa importancia de distintas características de naturaleza de los programas y proyectos. Sin embargo, conviene señalar que una parte importante de

las mismas, se expresa operacionalmente en las normas de conducta y organización social que formal e informalmente, rigen el comportamiento de los grupos e individuos a los que se dirigen las actividades de los proyectos. Esas normas de comportamiento social debieran, pues, ser referidas como instancias finales para determinar criterios operativos de valoración. Más allá de ellas se encuentra el amplio campo de la actividad política y de la reflexión fundamental.

1.4. Objetividad, Subjetividad e Intersubjetividad en la Evaluación Educativa.

Generalmente la Evaluación Educativa se considera como un proceso de apoyo a la toma de decisiones. Esto plantea un doble problema, por una parte resulta evidente que los procesos de toma de decisiones se realicen frecuentemente en un ambiente de incertidumbre y, por otra parte estos mismos procesos estén determinados por estructuras específicas de valoración y de gerarquización social. Se deriva de esta situación el hecho de que los evaluadores deban, frecuentemente de prever instancias de consideración de los aspectos subjetivos e intersubjetivos que operan en el interior de los Programas y Proyectos Evaluados. Este hecho ha sido recientemente resaltado (G. De Landsheere - 1982) y lejos de constituir un cuestionamiento a la objetividad de los procesos evaluativos, manifiesta que tales procesos se orientan a manejar formas más amplias de objetividad psico-social. La Subjetividad e Intersubjetividad de los distintos agentes participantes en los Programas Educativos constituyen aspectos objetivos insoslayables de los procesos de toma de decisiones que el evaluador debe considerar sistemáticamente al proponer y aplicar procesos evaluativos.

2. Algunas características del desarrollo de la Evaluación de la Educación de Adultos en América Latina, a partir de la década de los 70.

Se han realizado distintos intentos, de carácter general, orientados a sistematizar y evaluar experiencias innovadoras de Educación de Adultos en América Latina (Céspedes y Gutiérrez, 1981; Latapí, del Río, Fernández y Riquer 1982). Estos esfuerzos contribuyen sin duda a precisar marcos teóricos para evaluar acciones de Educación de Adultos, particularmente de aquellas que se han realizado con el propósito de buscar alternativas para este tipo de Educación. Existen además, distintos esfuerzos que caracterizan a la Evaluación de Educación de Adultos en América Latina, a partir de la década de los 70's. Con el propósito de ejemplificar tales esfuerzos, se señalan a continuación algunos de ellos.

2.1. *Evaluación de proyectos de Alfabetización Funcional.*

Se advierte una conceptualización de la evaluación dentro de los proyectos de Alfabetización Funcional (O'Jijens, 1970, de la Peña, 1971). Se identifica, así, dentro de este ti

po de proyectos, la Evaluación de base que, a través del estudio del medio, pretende facilitar el conocimiento de la situación vital y de las características de grupos humanos de los cuales se pretende elevar el nivel educativo. La Evaluación ba se permite identificar y entender mejor las características sociológicas y personales de los futuros educandos con el propósito de preparar programas educativos "*a la medida*". Se conceptualizan así mismo, dentro de los proyectos de Alfabetización Funcional, la Evaluación Intermedia y la Evaluación Final cuyo propósito es realizar ajustes periódicos a los avances y establecer el logro de los objetivos del proyecto de Alfabetización Funcional, respectivamente. La instrumentación de los distintos tipos de evaluación señalados, incluye el uso de procedimientos simples de codificación y tabulación de los datos recopilados en los distintos tipos de evaluación. Se consideran también formas simples de análisis que pretenden asociar los costos y beneficios económicos de los proyectos. Considerando la conceptualización de las evaluaciones de base, intermedia y final, se advierte dentro de los propios proyectos de Alfabetización Funcional (CREFAL, 1974) una multiplicidad de propósitos, criterios y técnicas a emplearse y aparece, reiteradamente, la preocupación de que, en la evaluación, participen todas las personas afectadas por el proyecto. No resulta muy claro, sin embargo, cómo esta participación debiera alcanzarse metodológicamente. La evaluación se conceptualiza como realizada, fundamentalmente, por investigadores o "*especialistas*" y los criterios de valoración parecen emanar fundamentalmente de los propósitos y planteamientos teóricos de la propia Alfabetización Funcional.

2.2. Evaluación en términos de la Constatación de Transformaciones.

Existen esfuerzos diversos por establecer procedimientos de Evaluación fundamentados en la constatación de indicadores - que contribuyan a medir el cambio experimentado por los participantes (UNESCO, 1969) y particularmente el cambio experimental - en términos del aprendizaje de habilidades (Oteiza 1977 y Avila Alves, 1979).

2.3. Evaluación en términos del análisis de componentes relevantes de los Programas y Proyectos.

Se han realizado estudios evaluativos, de diversa índole orientados a estimar la demanda de servicios educativos para los adultos (Cyves; Rodríguez y Muñoz, 1982). Se han realizado también, estudios de carácter cualitativo enfocados a establecer la calidad de las secciones educativas realizadas con Adultos (Ezcurra y Asociados, 1980, Gefe 1982 y Valesse, 1982).

Se han sugerido así mismo, diversos procesos de evaluación para distintos proyectos de Educación de Adultos. De esta forma, en el contexto de la Educación No Formal (Buitrago de Gómez, 1978), se han sugerido procedimientos evaluativos fundamentados en el análisis de distintos elementos de los programas a través de la aplicación de diversos instrumentos de observación aplicados por los evaluadores quienes desempeñan roles de investigación.

Se han desarrollado procesos evaluativos (Yáñez, de la Torre, Coloma, Muelana, 1980) que se fundamentan en el análisis

de diferentes parámetros del proceso educativo: Material di--
dático; formación; y, cumplimiento de objetivos y metas del -
programa.

2.4. Evaluación en términos de la realización de Procesos so ciopolíticos.

Se han llevado a cabo (Cruzada Nacional de Alfabetiza--
ción, Nicaragua, 1980) eventos de carácter político cuyo propó--
sito es establecer las dificultades concretas y las posibles su
gerencias de mejoramiento para los problemas operativos de pro--
yectos masivos de alfabetización.

Se han sugerido distintas formas participativas para -
realizar la Evaluación de la Educación de Adultos. Se advier--
ten en este sentido, al menos tres tendencias fundamentales:

- Aquellas en las que el proceso evaluativo to--
ma en cuenta la opinión de los supuestos bene
ficiarios de los proyectos, en vistas a la -
conformación de hipótesis y marcos de refe--
rencia que resulten significativos para los -
propios beneficiarios (Walker, 1980)
- Aquellas en las que el proceso evaluativo se
integra dentro de distintas formas de investi
gación participativa la que, a su vez, es con
siderada como una estrategia de la Educación
de Adultos (Fernández y Tandon, 1981).
- Aquellas en las que la propia evaluación es -
entendida como un proceso educativo que se -

conforma a través del ejercicio del juicio crítico de los participantes, en vista de los diferentes tipos de decisiones que determinan la existencia y funcionamiento de los programas educativos (Zúñiga, 1983).

3. Algunos señalamientos de carácter metodológico para la realización de procesos de Evaluación.

El análisis de procesos de Evaluación desarrollados en el marco de distintos programas educativos tiende a revelar diversas carencias (Zúñiga 1983)*. Se presenta a continuación un análisis de tales carencias.

(*) El cuadro que se anexa es el resultado del análisis cualitativo de 45 reportes de evaluación realizada por el autor de esta ponencia. Las categorías de interpretación de criterios y procedimientos de valoración se han adaptado con propósitos exclusivamente de ordenamiento. Los cuadros vacíos señalan áreas en las que se manifiesta una particular carencia de procedimientos y/o criterios evaluativos. Es preciso reconocer, no obstante, que incluso en aquellas - áreas donde parece existir evidencia de procesos evaluativos, frecuentemente resulta difícil definir los elementos de tal evidencia.

PROCESOS Y CRITERIOS VALORATIVOS COMÚNEMENTE USADOS EN PROYECTOS EDUCATIVOS

ETAPAS DE PLANEAMIENTO O DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

ENTIDADES IMPLICADAS	Determinación de Objetivos.	Diseño de Planes Operativos.	Ejecución Experimental	Operación Estable	Obtención de Resultados
Patrocinadores	Relación entre los objetivos y necesidades sociales en función de compromisos políticos de contenidos específicos.	_____	_____	Revisión eventual del funcionamiento genérico de los proyectos.	Aplicación de normas y criterios de análisis de costo/beneficio o de costo/efectividad.
Planificadores Investigadores	Grado de corrección técnica de los objetivos en función de los horizontes del avance teórico-disciplina o de la disponibilidad existente de recursos.	Grado de aprovechamiento factible y óptimo de recursos canalizados a las poblaciones meta a través de los proyectos.	Grado de seguimiento de los planes preestablecidos.	Revisión periódica de ejecución de procedimientos al interior de los niveles de ejecución.	- Análisis de causa-efecto - Análisis de efectos secundarios. - Análisis de congruencia, entre objetivos y resultados.
Ejecutores	_____	_____	Determinación de dificultades de implementación en los programas de actividades.	Establecimiento periódico de funcionalidad y satisfacción en relación a las actividades ejecutadas.	Determinación de grado de satisfacción en relación a los resultados obtenidos.
Beneficiarios	_____	_____	Determinación del grado de satisfacción y funcionalidad de planes y programas de operación de los proyectos.	_____	Determinación del grado de satisfacción y efectos individuales inmediatos.

IV. CONSIDERACIONES DE CARACTER METODOLOGICO.

Desde el punto de vista metodológico se advierte una amplia diversidad de enfoques en los estudios y procesos de Evaluación Educativa que se realizan en la Región.

1. A nivel macrosistema, como componentes metodológicos de la Evaluación frecuentemente considerados podemos señalar los siguientes:

1.1. Criterios de Evaluación frecuentemente propuestos:

- Relevancia de Programas y Proyectos, en términos de -- congruencia entre objetivos sociales y educativos.
- Equidad en la distribución de recursos, a nivel intersectorial y entre distintos programas y proyectos educativos.
- Atención a las demandas sociales.
- Logor de mínimos de bienestar.

Estos criterios son generalmente preestablecidos, en función de marcos de referencia jurídico-legales y de demanda social.

1.2. Metodologías frecuentemente empleadas:

- Técnicas diversas de Investigación social, fundamentalmente de carácter estadístico, dentro de marcos de referencia jurídico-normativos.
- Análisis conceptual-cualitativo de congruencia entre -- programas y marcos normativos.

1.3. Componentes de los Procesos de Evaluación:

- Establecimiento de un marco normativo de referencia.
- Derivación de hipótesis de comportamiento del sistema educativo en términos de sus funciones: Académicas, - socio-económicas y políticas.
- Análisis de información cuantitativa y cualitativa en relación a las hipótesis del comportamiento del sistema.
- Determinación de insuficiencias y suficiencias del sistema.
- Delineación de estrategias de desarrollo del sistema.

2. A nivel programa, como componentes estratégicos - de la Evaluación frecuentemente considerados podemos señalar los siguientes:

2.1. Criterios de Evaluación frecuentemente propuestos:

- Eficiencia y eficacia interna de los programas.
- Congruencia entre objetivos y metas programáticas y Planes Nacionales o sectoriales.

Estos criterios son generalmente preestablecidos mediante mecanismos de Planificación sectorial.

2.2. Metodologías frecuentemente empleadas:

- Diversos estudios, proceso-producto-impacto.
- Estudios de costo-beneficio.
- Estudios de costo-efectividad.
- Análisis diagnóstico de programas desde diversos puntos de vista: Atención a necesidades de Poblaciones--Meta, eficiencia y eficacia interna. Gestión de Programas educativos y administrativos, etc.

2.3. Componentes de los Procesos de Evaluación:

- Establecimiento de marcos operacionales y programáticos.
- Determinación de propósitos de la Evaluación.
- Diseño de Estrategias específicas de captación, análisis y uso de la información.

2.4. Resultados:

- Reportes diversos de Evaluación según los intereses - de los responsables de la gestión programática.

3. A nivel Proyecto, como componentes estratégicos de la Evaluación frecuentemente considerados podemos señalar los siguientes:

3.1. Criterios de Evaluación:

- Eficacia y eficiencia internas
- Resultados no previstos

- Valoración y percepción de supuestos beneficiarios y de los ejecutores de los Proyectos.

Estos criterios suelen ser preestablecidos a través de la intervención de marcos programáticos o institucionales pero, al mismo tiempo, se encuentran casos en que son generados por los propios procesos educativos.

3.2. Metodologías:

- Estudios etnográficos
- Estudio y análisis de casos
- Procesos de Investigación Participativa
- Seminario-Talleres evaluativos
- Estudios cuasiexperimentales
- Estudios clínicos
- Estudios de evaluación formativa.

3.3. Componentes de Procesos de Evaluación:

Diversos según la metodología empleada.

3.4. Resultados:

Diversos según la metodología empleada y propósitos de la Evaluación.

4. A nivel Actividad, como componentes estratégicos de la Evaluación frecuentemente considerados podemos señalar los siguientes:

Dentro de la amplia diversificación que existe para la Evaluación específica de actividades, dentro de Proyectos Educativos, podemos señalar, que, en este nivel, cobran particularmente relevancia los procesos de seguimiento y de Evaluación formativa. Sin embargo, dada la amplia diversidad de las actividades que conforman los programas y proyectos educativos, es preciso señalar que el diseño de estrategias de evaluación, a este nivel, resulta poco tratable desde una perspectiva de generalización. Podemos sólo señalar que, a nivel de actividades, los procesos evaluativos se fundamentan en la alternancia de la reflexión crítica y la acción. Los esquemas pueden ser diversos: Denotación, connotación, estructuración y acción; ver, juzgar y actuar; programar, ejecutar y evaluar, etc. Casi todos estos esquemas tienden a ser considerados como continuos, interactivos y participativos y a integrarse a los estilos de gestión de los Programas y Proyectos.

VI. BIBLIOGRAFIA.

- ALVAREZ, Isaías. "Educación Básica y Recuperación" -- Dirección General de Planeación, SEP. Informe -- final offset. GEFE IB-80-10. 68pp. México, 1982.
- ARAUJO F. OLIVEIRA, Joao B. "Tecnología y Estructura: sus Efectos en la Innovación Organizacional" Original en Portugués. Trad. del ILCE. Informe -- final offset en Vol. II GEFE 81-30 (0107). 53pp. Brasil, Mayo 1982.
- BUITRAGO DE GOMEZ, Cielo Piedad. "La Evaluación Educativa de un Proyecto de Educación No Formal". -- Tesis. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey/Pátzcuaro, 1978.
- CESPEDES, Edgar. GUTIERREZ, Francisco. "Investigación y Evaluación de Experiencias de Innovación de la Educación de Adultos". Informe final offset -- GEFE 04-80-07. 128pp. San José, Costa Rica. -- Agosto, 1981.
- COELI AVILA ALVES PEREIRA, Regina.- Construção de Preteste de uma Bateria de Testes de Leitura e Cálculo para o Programa de Alfabetização Funcional. Rio de Janeiro, Brasil, MOBRAL, 1978. 190pp. -- illus.
- COLOMA, Carlos. en "Alfabetización y Educación de Adultos en la Región Andina". Modelo Educativo "MACAC". Compilado por Juan Eduardo García Huidobro. Retablo de Papel 6. CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1982. Págs. 17/52.
- CREFAL. "Evaluación de Programas de Educación Funcional de Adultos". Primer Seminario Latinoamericano. Informe Final. Solalá, Guatemala, del 1º al 10 de Abril de 1974.
- CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION. "Primer Congreso de la Alfabetización Georgino Andrade Rivera". -- Managua, Nicaragua, del 9 al 11 de Junio de 1980.

- CHAPARRO, P. Félix, "Análisis Cualitativo de la Educación Primaria en México/Análisis de Planteamiento y Desarrollo del Currículum de la PRIAD". Informe final offset. GEFE IA-80-90 (02). 229pp. México, 1982.
- DE LANDSHEERE, G. La recherche expérimentale en éducation. UNESCO - DELACHAUX & NIESTLE. París, Francia, 1982. 115pp.
- DE LA PEÑA, Sergio. "Evaluación de Programas de Alfabetización Funcional". Pátzcuaro, Mich., México, 1971. Págs. 23/38.
- DE LA TORRE, Luis. en "Alfabetización y Educación de Adultos en la Región Andina". Modelo Educativo "MACAC". Compilado por Juan Eduardo García Huidobro. Retable de Papel 6. CREFAL, Pátzcuaro, Mich. México, 1982. Págs. 17/52.
- EZCURRA Ana Ma.; DE LELA, Cayetano. CARBAJOSA, Diana.- "Análisis Cualitativo de la Educación Primaria - en México/Segregación y Mitos en la Primaria Intensiva para Adultos". Informe final offset. - GEFE IA-80-09 (01). 129pp. México, 1980.
- FERNANDES W. Y TANDON.- Participatory Research and Evaluation: Experiments in Research as a Process of Liberation, Indian Social Institute, New Delhi, 1981. 216pp.
- GARIBAY, Francisco, Paloma de Lara, Consuela Juárez, - Laura Acuña.- "La evaluación en los cursos de capacitación: Principios técnicos e instrumentos" Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario A.C. México, 1982. 55pp.
- GYVES, Efraín, de; RODRIGUEZ, Pedro; MUÑOZ I. Carlos.- "Alternativas para la Atención de la Demanda de Educación para los Adultos". Informe Final mimeo. GEFE IA-80-03 e IA-80-04. 97pp. México, 1982.
- LATAPI, Pablo, Martha del Río Grimm, Milagros Fernández Florinda Riquer.- "La sistematización de Proyectos de Educación No Formal en América Latina" México, 1982. 30pp.

- MIKLOS, Tomás; et. al. "Estrategias para Mínimos de - Bienestar en Materia Educativa". Informe final mimeo. GEFE 81-05, 350pp. México, 1982.
- MUELANA, Humberto. en "Alfabetización y Educación de Adultos en la Región Andina". Modelo Educativo "MACAC". Compilado por Juan Eduardo García Huidobro. Retablo de Papel 6. CREFAL, Pátzcuaro, Mich. México, 1982. Págs. 17/52.
- O'OIJENS, Jean.- "La Evaluación para un Proyecto de - Alfabetización Funcional". CREFAL, México, - 1970.
- OTEIZA M., Fidel.- "La Enseñanza de las Matemáticas. Un Problema que Afecta a Muchos". Educación - Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. Una Mirada al Terreno: Primera Fase de Evaluación de un Programa de Matemáticas para Adultos. Julio-Octubre, 1977. Págs. 31/40.
- OTEIZA M., Fidel.- en Alfabetización y Educación de - Adultos en la Región Andina". Un Curso de Matemáticas como Componente de Programas de Educación de Adultos: Enunciado de un Problema y Análisis de un Caso. Compilado por Juan Eduardo García Huidobro. Retablo de Papel 6. CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1982. Págs. 59/86.
- PEREZ R., Manuel.- "Estudio del Sistema de Educación y Capacitación Tecnológica en la Gran Bretaña". - Informe final offset. GEFE 81-07, 104pp. México, 1982.
- UNESCO.- Evaluación de Proyectos Experimentales de Alfabetización. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1969. 100pp.
- UNESCO.- Programa Experimental Mundial de Alfabetización: Evaluación crítica., Pátzcuaro, Mich., - México, CREFAL, 1977. 219pp.
- VARESSE, Stefano. et al. "Diagnóstico y Evaluación de Alternativas Educativas para la Población Indígena" Informe final offset. Vol. I. GEFE 81-11 (01). 350pp. México, 1982.

YANEZ, Consuelo. en "Alfabetización y Educación de --
Adultos en la Región Andina". Modelo Educativo -
"MACAC". Compilado por Juan Eduardo García Huido
bro. Retablo de Papel 6. CREFAL, Pátzcuaro, -
Mich., México, 1982. Págs. 17/52.

ZUÑIGA MOLINA, Leonel.- EVALUACION DE PROGRAMAS Y PRO-
YECTOS EDUCATIVOS: Estrategias y Metodologías pa
ra Establecer la Calidad de las Acciones Educati-
vas en el Marco de Procesos de Desarrollo. CREFAL,
Pátzcuaro, Mich., México, 1983, 110pp.

EVALUACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS: Algunas Consideraciones Teóricas, Metodológicas e Ideopolíticas

Leonel Zúñiga

Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización funcional para America Latina "CREFAL"

MÉXICO



Doc 49

PROPOSITO GENERAL:

Contribuir al análisis de la situación actual de la Evaluación de la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

PROPOSITO ESPECIFICO:

Formular algunas consideraciones en relación a factores de carácter teórico, metodológico e ideológico-político que pudieran probablemente determinar las estrategias que debieran de adaptarse para evaluar los servicios educativos para los adultos.

ESTRUCTURA:

1. Algunas consideraciones Teóricas sobre la Evaluación - Educativa y sus implicaciones para la Evaluación de los Servicios Educativos para los Adultos.
 - 1.1. La Evaluación Educativa como conjunto de Estrategias operacionales para establecer la calidad de las acciones Educativas.
 - 1.2. Tendencias generales y problemas comunes encontrados en la conceptualización de la Evaluación Educativa.
 - 1.3. Objetividad, subjetividad e intersubjetividad en la evaluación educativa.

1.4. La Evaluación Educativa como proceso de valoración.

1.5. Los procesos de Planificación, de Investigación y Evaluación como Estrategias de la Educación de Adultos.

2. Algunas consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación de los Servicios Educativos para los Adultos

2.1. Algunos Elementos Fundamentales de los Procesos Evaluativos.

2.2. Algunas metodologías alternativas para la realización de procesos evaluativos con énfasis en la consideración de distintos niveles organizacionales, Funciones y Agentes participantes de los Procesos Evaluativos.

2.3. Evaluación, Sistemas de Información y Procesos de toma de decisiones.

3. Algunas consideraciones Ideopolíticas en relación a la Evaluación de la Educación de Adultos.

3.1. Conceptualización de la Educación de Adultos en los distintos contextos nacionales.

3.2. Criterios y procesos de determinación de prioridades y de asignación de recursos como determinantes de los procesos evaluativos.

3.3. La Educación de Adultos como función social y el papel del Estado en la promoción de los Servicios Educativos para los Adultos.

3.4. La política organizacional de los agentes promotores de la Educación de Adultos como elemento determinante de los Procesos Evaluativos.



EVALUACION EN LA EDUCACION POPULAR: UNA EXPERIENCIA DE ORGANIZACION
CAMPESSINA EN MEXICO

Doc. 15

José Sotelo
CEDEPAS - México

Cuando vas por el camino y
te encuentras con amigos,
te paras a platicar con uno
y a tomar un pulquito con
otro; como las nubes que se
detienen con sus amigos los
árboles y sueltan su aguita;
si no hay árboles, como no
hay amigos, se van de largo.
(Salvador García)

I. Introducción.

Vengo con el ánimo de Don Rafael, campesino de La Lagunita, que en tan bella forma expresa esa necesidad de comunicación entre los amigos, entre quienes tienen algo que decirse. Y se me ocurre que en dicha frase se implica una alegoría que parece relacionar: la aguita con las ideas, la tierra con la experiencia, los árboles con nosotros que somos promotores, y las raíces con ese compromiso social que nos liga a cierta causa y a cierta gente.

En condiciones como ésta, en la que se viene de lejos, cuesta trabajo delimitar el centro de interés común: donde la experiencia y la reflexión propia en algo aporten a los procesos que se viven aquí en Brasil en la coyuntura actual. Nuestra gran patria latinoamericana ha tendido grandes aportes de ustedes en gente célebre como Paulo Freire, Francisco Juliao y miles de camponeses y trabajadores que han hecho suyos los procesos que, sistematizados, nos han servido de escuela a toda la patria grande. Ya que nuestra realidad presenta en mucho rasgos comunes y que también la inquietud por modificar condiciones de opresión nos hermana en una misma lucha, por eso creo que al tratar aspectos que pueden ser significativos para nosotros, toque puntos que sean de interés común.

Las reflexiones que presentaré tienen la finalidad de confrontar con las experiencias de ustedes una serie de hipótesis de trabajo que un grupo de compañeros* hemos venido aplicando dentro de nuestra experiencia directamente promocio-

* Equipo del proyecto Sierra Norte de Guerrero

nal y de apoyo al trabajo de campo.

Me voy a referir en estas cuantas páginas a la evaluación interna que el propio equipo promotor realiza en el proceso mismo de la marcha de su quehacer. No voy, por tanto, a hacer referencia a los procesos de evaluación llevados a cabo por agentes externos a la acción promocional, cuyo quehacer, si bien tiene su importante aporte, debe necesariamente evitar ponderar los procesos como tales, el desarrollo de las fuerzas sociales y, consecuentemente, la función histórica del equipo de promotores. Por contraparte, el proceso de auto-evaluación, por parte del mismo equipo, corre el riesgo de distorsionar la realidad en función de lo ideal. Sin embargo, sin ella es imposible no sólo la corrección de las tareas y actividades del equipo en función de los objetivos trazados, sino la propia generación de conocimientos válidos a partir de la actividad transformadora.

Los supuestos fundamentales que han orientado nuestro trabajo en este sentido se pueden resumir como sigue:

- a) El proceso de evaluación de los proyectos promocionales es informal y completamente generalizado en todas las poblaciones que analizan las propuestas en función de sus experiencias previas, de las expectativas con las que perciben al agente promotor y de la repercusión que la implantación del proyecto pueda tener sobre sus intereses particulares y comunes. Es decir, hay un proceso continuo de evaluación entre los campesinos y las comunidades campesinas.
- b) Gran parte de la función de un equipo promotor es convertir este proceso evaluativo en un proceso consciente y sistemático.
- c) En la medida en que la evaluación del proyecto y de las condiciones de implementación se van dando, el proceso evaluativo está formando parte de una praxis que, como tal, es en sí un proceso educativo.
- d) En la medida en que el equipo promotor conoce e interpreta la evaluación que

la población realiza sobre sus propios procesos, éste puede convertir este contenido en instancia de reflexión. Así, los resultados de la evaluación realizada por los propios campesinos se convierten en material educativo.

En seguida presentamos algunos conceptos con las definiciones que les hemos dado dentro del equipo, ya que a ellos se hará referencia en diferentes momentos del desarrollo de este trabajo.

La teoría es el conjunto de conocimientos que nos ayuda a interpretar la realidad. En un proceso de transformación, la teoría es confrontada por los resultados de la acción. Es ahí donde se pone a prueba para las circunstancias específicas. De esta confrontación puede resultar modificada la teoría inicial.

La realidad, por su parte, es lo concreto en su totalidad. "Lo concreto es concreto, decía Marx, porque es la síntesis de muchas determinaciones; es decir, la unidad de lo diverso." *

La investigación y la evaluación son procesos de análisis sistemático a partir de determinadas categorías que tienen validez en tanto que surgen, se aplican y se convalidan en el análisis concreto de la situación concreta. El análisis es la separación y distinción de las partes de un todo. La investigación social y la evaluación examinan los problemas y las situaciones en sus diferentes aspectos, fraccionando la realidad a partir de estructuras significativas de quien evalúa o juzga la realidad. Es así como toda evaluación elige los parámetros y las medidas con que juzgará.

Es importante hacer notar que estas estructuras significativas no forman un conjunto de ideas que tenga unidad, totalidad ni coherencia; de esta forma, la interpretación no es unitaria, ya que hechos análogos pueden ser explicados de formas diferentes. No es global, ya que las explicaciones son puntuales, fragmentarias e inconexas. No es coherente, pues surge de distintos intereses de clase y de distintos niveles de conocimiento objetivo de la realidad.**

* Marx, Carlos. Introducción a la Crítica de la Economía Política de 1857. México: Ed. de Cultura Popular. 1974, p. 758.

**Paoli, J. A. Comunicación. México: Edicol. 1980, p. 67.

La ideología es el conjunto de opiniones, más o menos estructurado, que tiende a legitimar un orden de cosas y a imprimirle una tendencia, que corresponde al grupo social que se vale de ellas.

La ideología responde más a nuestras condiciones objetivas; con la interpretación no siempre sucede lo mismo: el intelectual suele tomar una interpretación más apegada a los conceptos teóricos mientras que, por contraparte, su ideología tiende más a justificar su acción.

La lucha ideológica confronta información y las distintas interpretaciones de la realidad, procurando explicitar los parámetros de interpretación. La lucha ideológica no se hace desde posiciones rígidas y preconcebidas, sino que contextualiza; es la reflexión que antecede a la acción; es la acción educativa que busca modificar las condiciones subjetivas.

Retomando estos conceptos y nuestra manera de entenderlos, podemos sintetizar las hipótesis que han guiado nuestra acción promocional como sigue:

Primera hipótesis: Podemos modificar la realidad.

Segunda hipótesis: La modificación de la realidad requiere de la construcción de un sujeto permanente (organización popular) que modifique las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas.

Tercera hipótesis: "Lo educativo" en nuestro programa promocional se centra en avivar la conciencia de clase para sí de dicho sujeto.

Cuarta hipótesis: La PRAXIS es la instancia superior de conocimiento de la realidad social, de la programación y de la evaluación ya que los conjuga y pone a prueba en el acto de transformar la realidad.

Quinta hipótesis: La evaluación en la promoción aporta a lo educativo del proceso tanto desde su método como desde los conocimientos que genera.

Para terminar esta introducción, diremos que concebimos el proceso de evaluación como el que le da rigor al proceso promocional. Si bien los métodos utilizados son similares a los de la investigación, varía su objeto de conocimiento. Mien

tras la investigación-acción busca conocer la realidad para modificarla, la evaluación pretende conocer el proceso seguido en la praxis a fin de determinar el impacto que ha tenido y de reorientar la práctica seguida. El objeto de conocimiento de la evaluación es el proceso.

Busca hasta encontrar a tu pueblo
Amalo;
Aprende de él,
Mira cómo construir un futuro con él.

Comienza con lo que ellos tienen.
Construye a partir de lo que ellos saben

El mejor promotor es aquel que, cuando ha
realizado su tarea y su trabajo ha terminado,
logra que la gente comente entre sí:
"Nosotros somos quienes lo hemos hecho"
(Proverbio chino)*

II. La Promoción Popular Pretende Modificar la Realidad.

La promoción tiene como característica fundamental buscar un cambio intencionado en determinada dirección. La historia, y la teoría que nos ayuda a interpretarla, nos permiten hacer algunos postulados en el sentido de que:

- a) Los procesos sociales son tales por la acción intencionada de los hombres, por la fuerza que las clases sociales han ido adquiriendo en las relaciones sociales que establecen. No hay un determinismo absoluto en el acontecer social.
- b) Las la intención y voluntad de los hombres no logran los cambios que pretenden realizar como ellos lo quisieran, ya que la realidad material y las fuerzas sociales que se oponen a ese cambio intervienen también en el proceso de cambio.
- c) Los procesos sociales de cambio tienen una explicación científica y no se dan en forma aleatoria e incomprensible.

Dicho de otra manera, lo anterior significa que la promoción puede lograr algunos cambios; que la promoción que se haga no puede lograr todos los cambios que el promotor quisiera; que el conocimiento científico de nuestra realidad y de los procesos que inciden en el cambio es una tarea indispensable para hacer una promoción con posibilidades de éxito y lograr los objetivos que el programa pretende alcanzar.

Desde luego, señalar que la promoción puede ser una instancia válida para lograr un cambio social no significa que sea la única instancia válida.

Cuando una organización campesina, o un promotor, trata de ubicar su acción en referencia a un proceso histórico, su acción tiende a relativizarse. Nuestro tiempo histórico se reduce a un nivel pequeño cuando nos proponemos cambios de tal envergadura. Debemos ser conscientes de nuestras limitaciones para lograrlos.

Los grandes cambios sociales requieren de acumular gran fuerza social, de aprovechar coyunturas, de lucidez en el análisis y de gran valentía; el cambio cuantitativo se puede convertir en cualitativo; el cambio cualitativo en cuantitativo.

¿Qué es lo que buscamos dejar como huella, como marca que atestigue el resultado de nuestra actividad promocional?

Me atrevo a pensar que toda formulación de objetivos intermedios implica necesariamente la intención de modificar condiciones subjetivas, ya que se pretende lograr una conciencia de clase en un sujeto histórico, un colectivo que es la organización popular.

La actividad promocional surge en América Latina con identidad propia como fenómeno contestatario a las propuestas de desarrollo de la comunidad surgidas bajo los auspicios de países excolonialistas. Los proyectos de desarrollo de la comunidad han sido fomentados en su planteamiento desde el análisis funcionalista y Rostowiano de que las comunidades están subdesarrolladas, y de que lo que importa es que las comunidades se organicen para resolver sus necesidades sentidas y para producir más; lo educativo es educación funcional. Finalmente lo que se busca es que la población sume sus esfuerzos a los de su buen gobierno a fin de lograr su integración a la sociedad.

Por contraparte, la promoción popular, como proceso contestatario, considera su quehacer como espacio eminentemente político ya que el equipo promotor, mediante su acción:

a) Pretende intervenir en un proceso social hacia un cambio pretendido.

*Citado en Werner, Helping Help Workers Learn. En prensa.

- b) Ejercita, como sujeto activo, una praxis en la que interpreta las condiciones como fuerzas sociales e interviene en los procesos pre-existentes.
- c) Provoca que ciertas fuerzas sociales aglutinen su potencial endógeno en la organización popular.
- d) Se alía con esta organización popular y provoca que la participación de ésta en los procesos y en las relaciones sociales pre-existentes se convierta en una praxis.
- e) Provoca que la organización popular dimensione su quehacer mediato en un proyecto histórico, en la medida en que avance su claridad junto con la fuerza y experiencia que obtenga de su praxis.
- f) Provoca que la organización popular acumule mayor fuerza mediante procesos de vinculación orgánica o programática en donde conjugue su proyecto histórico con otros proyectos históricos afines a los intereses de su propia clase.

Cuando te llamen agitador,
no te sientas avergonzado o amedrentado,
porque sin agitación el pobre no sale adelante;
del mismo modo que sin sangre agitando las venas
no hay vida
y sin viento agitando los árboles
no hay fruto.* (Francisco Juliao)

III. La Organización Popular como Sujeto del Cambio.

La promoción popular es un espacio político con dos sujetos definidos:

- a) El equipo de promotores que se inserta en los procesos pre-existentes, en una región determinada, y que tiene objetivos y estrategia que pondrá a prueba mediante su praxis.
- b) La organización popular que aglutinará la fuerza y actuará como sujeto histórico en defensa de sus intereses de clase.

El equipo promotor tiene su estrategia y programa de trabajo; la organización, aparte de esto, su fuerza interna.

* Juliao, Francisco. "Bendición Madre!", en Escucha Campesino. Recife: 1964

Lo que pretende el equipo promotor es lograr organizaciones estables, fuertes y conscientes que puedan elaborar su estrategia y su programa. Cuando no existe la organización, hay que propiciarla; cuando existe, hay que fortalecerla; el tipo de trabajo que el equipo realiza es eminentemente educativo; el trabajo de la organización popular es eminentemente político.

El equipo promotor debe tener un programa que al corto y mediano plazo de su actividad le oriente e inscriba racionalmente su trabajo en una estrategia que considere viable para lograr objetivos a más largo plazo.

Las organizaciones campesinas deben lograr la capacidad de elaborar su programa en torno a sus intereses inmediatos, mediatos y de clase. La capacidad de análisis, planeación y acción que surge de la praxis y que implica grados de consolidación es uno de los principales indicadores de avance en el proceso organizativo y educativo de dichas organizaciones. Las organizaciones populares que pretenden vincular amplios sectores de población deben tener también su programa sustentado en una estrategia global.

Ninguno de estos programas es independiente de los otros ni puede ser fijo e inamovible, sino que se interrelacionan y modifican mutuamente y varían de acuerdo al momento histórico de los procesos en que se inscriben y al grado de fuerza que logran acumular.

Nuestra primera preocupación, por tanto, ha sido la de crear, fortalecer y aliarnos con un sujeto colectivo que tenga fuerza propia; este sujeto lo constituye la organización popular regional. Nos importa provocar que esta organización tenga características anticipatorias al tipo de sociedad general por el que nosotros luchamos: que sea autogestiva y democrática; que busque defender los intereses fundamentales de sus asociados y de su clase.

Es en relación a este sujeto colectivo, a esta organización popular, que cobra sentido nuestro trabajo educativo:

- El acompañamiento ideológico debe corresponder siempre al avance de su proceso organizativo; los parámetros de avance en la conciencia de clase estarán

en relación directa al avance del proceso organizativo logrado: de la solidez interna de la organización, de la envergadura de las luchas que pueda emprender, de la claridad de sus análisis, de la congruencia de su discurso y se quehacer.

- Consideramos que la conciencia de clase tiene menos relación al discurso teórico que al compromiso de lucha con los de su clase para defender los intereses fundamentales de los suyos; importa más la experiencia y la claridad del movimiento político como análisis específico de las contradicciones que el conocimiento conceptual de las estructuras sociales.

Así, pues, pesnamos que la modificación de las condiciones objetivas, actuando comofuerza en el carácter de la organización popular, permite lograr avances significativos en el nivel de conciencia de los sujetos.

Quién podrá contener al que
conoce su condición?

(Bertold Brecht)*

IV. Lo Educativo en un Proyecto Promocional.

Entendemos la educación popular como el proceso que anticipa y consolida el proceso de transformación que se da en la praxis y que, a través de la modificación de las condiciones subjetivas, trasciende en la conciencia de clase para sí. Así entendida, la educación cumple:

- a) Una función de vanguardia en los procesos populares, al anticipar, preparar y motivar para la siguiente acción posible en el proceso de transformación. Dentro de un proceso continuo de reflexión-acción-reflexión, la educación actúa como vanguardia al lograr la coincidencia entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas de transformación.
- b) Una función de retaguardia, al propiciar la obtención de los conocimientos, habilidades, detrezas y actitudes necesarias para la transformación eficaz de las condiciones objetivas. Cumple una función de retaguardia en cuanto

* Loa a la Dialéctica, en Poemas y Canciones. Madrid: Alianza. 1976

que permite ir consolidando los avances que la organización va logrando.

Es así como el momento y el contexto en el que se realiza un evento educativo -- el tiempo político -- es más importante en la determinación de sus resultados de impacto que los propios contenidos formales del evento.

Al inicio de nuestra experiencia promocional en Guerrero, una vez realizadas acciones iniciales de diagnóstico, asambleas en las comunidades y algunas "escaramuzas" organizativas (por ejemplo, compras en común de insumos), emprendimos la motivación hacia la formación de una organización regional más estable que tuviera características de una organización alternativa.* Además de procurar esta motivación mediante consultas, pláticas y asambleas de reflexión conjunta, intentamos formalizarla en una serie de eventos de capacitación no formal cooperativa, con el fin de que cada una de las comunidades de la región, en forma colegiada, analizara las posibilidades que esta organización tenía de convertirse en una instancia real de defensa de sus intereses fundamentales. En cada pueblo hicimos un esfuerzo por ejemplificar mecanismos concretos de explotación a los que estaban sujetos y que podían ser resueltos mediante fuerza organizativa. Los objetivos del curso eran, en primera instancia, lograr motivar a los campesinos para la formación de secciones comunitarias organizadas, y en segunda instancia, de propiciar un análisis de la estructura y funcionamiento de una organización cooperativa. Este mismo curso se impartió en forma simultánea en las diversas comunidades durante varios fines de semana:

- a) En una de estas comunidades, integrada ya al proceso promocional que se venía desarrollando, el análisis de las relaciones sociales entre campesinos e intermediarios motivó a que el grupo más afectado por contratos

* Sotelo, José. "La Organización Alternativa para el Cambio". México: mimeo. 1981

fijos de compra-venta de su producto iniciaran un proceso de autodiagnóstico. A partir de este proceso se modificaron a tal grado las condiciones subjetivas de los miembros de la comunidad que se desencadenó un proceso de lucha de dimensiones regionales para la recuperación de las huertas.*

- b) Ese mismo curso se aplicó en otra comunidad donde las condiciones tanto objetivas como subjetivas eran diferentes. Ahí el impacto a largo plazo fue prácticamente nulo, pues esta comunidad se ha mantenido alejada del proceso organizativo regional.
- c) En otra comunidad que contaba ya con experiencia previa de organización cooperativa (contaban con una cooperativa de consumo), el mismo curso tuvo un efecto muy diferente, en tanto que los contenidos, al analizarse en confrontación con su experiencia, ayudaron a consolidarla.

La evaluación inmediata de estos cursos mostró que se habían cumplido satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación participativa, llevada a cabo un año y medio después, nos dió como resultado que únicamente en la comunidad que ya tenía experiencia previa en cooperativismo había asimilado los contenidos del curso y los había puesto en práctica. La comunidad en la que se desencadenó la lucha regional recordaba claramente el análisis de sus condiciones y su proceso de lucha, aunque nadie recordó la forma como debía funcionar una cooperativa. En la comunidad que permaneció ajena al proceso no recordaba ningún aspecto del contenido del curso.

Recientemente diseñamos un curso a nivel regional para analizar la experiencia pasada de comercialización colectiva y las posibilidades de retomar esta experiencia para iniciar una actividad más eficaz durante el ciclo en curso. Los resultados obtenidos en el caso de una comunidad que había explotado durante dos años una huerta en forma colectiva tuvieron mucho que ver con la coyuntura específica por la que atravesaba su organización interna.

* Sotelo, Jose. "Para Defender Nuestros Intereses, ¿Qué Necesitamos Conocer", en La Organización de los Campesinos y los Problemas de la Investigación Participativa. México: IMISAC. 1983.

El curso cayó, por así decirlo, en terreno fértil, y la combinación de circunstancias coyunturales permitió que desencadenara una nueva fase de trabajo colectivo y de lucha en contra del intermediario. Sin este entorno inmediato, el curso no hubiera repercutido más allá de un análisis estático del pasado.

Nuestra experiencia, por tanto, nos indica que aunque pueda esperarse cierta homogeneidad en cuanto a resultados inmediatos de aprendizaje, los resultados de impacto a más largo plazo de los eventos de capacitación no formal tienen más que ver con el momento en que éstos se realizan -- el contexto objetivo y las condiciones subjetivas de cada comunidad -- que con el contenido del evento en sí.

Por su parte, los cursos de contabilidad y cursos técnicos de fumigación han permitido consolidar logros del proceso de lucha. Debido a éste han cobrado todo su sentido, pues han venido a asegurar la posibilidad de modificar las condiciones objetivas.

El proceso de lucha ideológica -- nuestra manera de entender el proceso educativo -- ha permitido, en su función de retaguardia, convertir los procesos seguidos en referentes educativos en sí. En su función de vanguardia, ha propiciado el avance del proceso a través del análisis colectivo de las condiciones y de la interpretación conjunta de la cambiante realidad social.

No supe comprender nada.
 Hubiera debido juzgar a mi rosa
 por sus actos y no por sus palabras.
 (Antoine de Saint Exupéry)*

V. La Praxis como Instancia Superior de Conocimiento de la Realidad.

Toda sociedad conlleva en su misma naturaleza un proceso de cambio; son "innumerables fuerzas que se inter cruzan las unas con las otras, un grupo infinito de paralelogramas de fuerzas de las que surge una resultante: el acontecimiento histórico."** Sin embargo, no todas las fuerzas son

*El Principito.

** Engels a Joseph Bach, 21-22 sept. 1890 - cartas.

iguales; ellas son el "resultado de la energía práctica de los hombres, pero esta misma energía se halla determinada por las condiciones en que los hombres se encuentran colocados, por las fuerzas productivas ya adquiridas, por la forma anterior a ellas que a su vez es el producto de la generación anterior." **

Es justamente el interés de la investigación social y, en este contexto, del autodiagnóstico, analizar los mecanismos de acumulación, las fuerzas acumuladas y la composición de las estructuras sociales, las contradicciones existentes y las fuerzas intervinientes en mantener y en resolver dichas contradicciones.

Son fuerzas sociales porque actúan en beneficio de sus intereses y hay lucha de clases porque los intereses en juego en las relaciones sociales son opuestos.

El equipo de promotores se inserta en estos procesos pre-existentes con la intencionalidad de intervenir como agente activo; una de sus primeras tareas consiste en analizar cuáles son estas contradicciones y en qué estadio se encuentran:

- Hay momentos que se definen claramente como estadios de conflicto.
- Otros momentos son de provocación de condiciones para un determinado cambio.
- Otros, finalmente, son de reposo relativo de las contradicciones.

El análisis de las condiciones implica, asimismo, determinar la correlación de fuerzas existentes en un momento dado a fin de determinar el tipo de movimiento posible o conveniente: de consolidación, de avance o defensivo.

A pesar de que la historia -- los cambios que hacen dicha trama -- es un acontecer permanente y todos intervenimos activa o pasiva, consciente o inconscientemente en ella, ésto no constituye una praxis; ésta requiere de una intervención consciente y reflexiva. La función del equipo promotor es

* Marx a Pavel Pasievich Annenkov - Carta del 22 de diciembre de 1846

justamente la de crear las condiciones para que la organización popular sea el sujeto activo que convierta su fuerza social en praxis. Esta es la preocupación fundamental y estratégica del equipo.

El proceso de hacer suyos los procesos sociales va constituyendo el proceso organizativo de la organización popular.

Un equipo promotor puede conscientemente buscar el tipo de organizaciones con las cuales realizar su trabajo, pero es justamente el desarrollo del proceso organizativo de cada organización popular la que va a delimitar el tipo de trabajo que le toca realizar al equipo. Y una vez que se compromete en una región, es el avance de cada proceso organizativo el que determina su actividad: un menor avance de la organización implica una mayor presencia programática del equipo en los procesos que se siguen; a mayor grado de organización, el papel del equipo requiere de una mayor consistencia de apoyo ideológico sistematizado. La presencia del equipo debe garantizar que el proceso seguido en la modificación de las condiciones sea una PRAXIS y que la organización popular asimile este proceso-consciente de modificación de su realidad.

En Guerrero hemos trabajado desde un estadio muy inicial del proceso organizativo. Consideramos que todo núcleo agrario está organizado internamente y vinculado a estructuras y organizaciones externas. Sin embargo, es posible que la experiencia organizativa que dicho núcleo tenga sea ajena a sus intereses y a su control, o que la organización se limite a cumplir funciones de contacto o adhesión al Estado. Hay falta de experiencia organizativa cuando la organización no asume conscientemente funciones de defensa de sus intereses y no está bajo el control de los sujetos. Cuando no existe una práctica organizativa consciente y reciente, el papel del equipo promotor es el de reactivar o favorecer los procesos sociales, preparando las condiciones para la reflexión sobre la praxis organizativa. Esto se hace mediante el fomento de acciones organizadas.

Las acciones organizadas difieren de la organización en que no tienen continuidad y muchas veces inciden focalmente en alguna actividad del proceso productivo. Tal es el caso, por ejemplo, de la promoción inicial nuestra en torno a la compra en común de fertilizante o de insumos para la fumigación. Se trata de "escaramuzas" de organización. Sin embargo, en la medida en que las comunidades controlen el proceso, y las acciones sirvan a sus intereses inmediatos, es posible iniciar la reflexión y el análisis de la PRAXIS organizativa en una experiencia propia.

Pero las acciones organizadas, al no tener continuidad y estabilidad, no conforman una organización básica, aunque favorecen el logro de las condiciones para que ésta surja.

El inicio de una organización estable ha sido un proceso lleno de tropiezos y problemas. Nos hemos enfrentado al fenómeno de que la organización es cohesionada sólo por poca gente que vanguardiza el proceso; de que existen fuertes diferencias internas en los análisis, la participación y la seguridad de conducción. Los problemas tienden a particularizarse y en muchos asociados causan desánimo; las formas colegiadas de toma de decisiones y las formas asociativas de ejecutarlas son novedosas y causan desconcierto en muchos. Pero estos mismos problemas son objeto de reflexión y, por tanto, de aprendizaje.

En la medida en que vaya configurándose una organización estable cuyas acciones estén encaminadas a la defensa de los intereses mayoritarios, se presentan condiciones cualitativamente diferentes a las de la etapa anterior. Aquí el proceso se realiza con un sujeto colectivo que como tal avanza en su experiencia. Este avance se analiza en relación a indicadores tales como:

- la participación de la base en el proceso de toma de decisiones;
- la autonomía de los análisis de la organización respecto a los del equipo;
- las actitudes y la conciencia solidaria;
- las formas de relación con el exterior en el proceso de exigencia de

sus derechos;

- Las formas de vinculación con organizaciones afines;
- Los proyectos estables que la organización inicia por su cuenta.

El proceso de reflexión y la PRAXIS que va confirtiendo una organización en organización de clase y el análisis de contradicciones en una herramienta de diagnóstico la va fortaleciendo y conduciendo hacia posibilidades reales de vinculación más amplias. Y es en este proceso en el que la organización va creciendo en conocimientos y aprendizajes que tienen la característica de ser fruto de su experiencia y de utilidad directa a su acción actual y futura.

Esclavo, ¿quién te liberará?...
 Los esclavos te liberarán...
 Hambriento, ¿quién te alimentará?...
 Los hambrientos te alimentarán...
 Vencido, ¿quién te puede vengar?...
 Nosotros, compañero, aunque débiles,
 nosotros te podemos vengar...
 Aquél que ya no pueda soportar su miseria,
 que se una a los que luchan
 porque su día sea el de hoy
 y no algún día que ha de llegar.
 (Bertold Brecht)*

V. La Evaluación como Proceso Permanente.

Como promotores, y a la vez como científicos sociales, nos interesan objetivos de diferente naturaleza cuando realizamos nuestro trabajo de campo:

- a) Nos importa que el trabajo que realizamos sea eficaz en cuanto a su impacto social.
- b) Nos importa que dicho trabajo sea mucho más que una chispa que sólo esté presente cuando estamos nosotros actuando; por eso buscamos que sea la organización campesina la que, a partir de una praxis, haga suyo el proceso de transformación hacia una sociedad congruente con sus intereses y con nuestros valores de participación, igualdad, democracia.
- c) Nos importa confrontar nuestra praxis y la de la organización campesina con la teoría general y con los métodos de trabajo que seguimos, a fin de "O Todos o Ninguno", en Poemas y Canciones. Madrid: Alianza Editorial. 1968

contribuir con nuestra experiencia y reflexión al conocimiento de la transformación social.

Hay tres tipos de evaluación de los que nos valemos para confrontar nuestra acción con los objetivos señalados: la evaluación permanente, la participativa y la sumativa.

- a) La evaluación permanente es el método de rescatar el juicio que prepara, acompaña y sucede constantemente las acciones del equipo y de la organización campesina.
- b) La evaluación participativa es el análisis colectivo entre equipo y campesinos del programa de trabajo del equipo, de los objetivos trazados, de las actividades y de los estilos de trabajo; es también la reflexión sobre el quehacer que la misma organización popular realiza. Esta evaluación repercute directamente en la reprogramación general de actividades, que también es objeto de análisis participado.
- c) La evaluación sumativa es el proceso de reflexión que retoma algunas inquietudes teóricas y metodológicas y las confronta con la experiencia acumulada hasta un momento determinado, o, a la inversa, que retoma algunas consideraciones de la experiencia y las traduce en forma de hipótesis de trabajo de orden general.

Toda forma de evaluación requiere de una infraestructura de información. No consideramos válido hacer altos en el camino para evaluar únicamente con la información recordada o subjetivamente relevante. En nuestro proyecto, la infraestructura de información para la evaluación se encuentra en las siguientes fuentes:

- a) Las actas de reuniones de equipo. Las reuniones semanales de equipo son siempre objeto de un acta rigurosa donde se procura anotar: La información de cada uno de los miembros del equipo sobre lo ocurrido en la semana, la revisión de acuerdos previos en lo relativo a su cumplimiento y modalidad, los análisis que se hacen del avance de la actividad por localidad,

- las reacciones y comentarios de la gente, la programación de la semana siguiente (acuerdos y distribución de actividades y responsabilidades).
- b) La bitácora, donde se anotan las actividades diarias de cada uno de los miembros del equipo. Esta permite recuperar la secuencia general del trabajo.
- c) Los reportes de trabajo que sistematizan cada una de las principales actividades del equipo. Así por ejemplo, después de la visita a una comunidad se reportan por escrito los contenidos de las pláticas informales que son relevantes al trabajo, las observaciones del promotor, las opiniones de la gente. Los reportes se analizan en reuniones periódicas.
- d) El diario de campo, que es el instrumento que nos ha resultado de mayor utilidad en la sistematización. En él se anotan todos los datos y observaciones que obtiene el promotor en su quehacer diario y que no están incluidos en los reportes de trabajo.
- e) El sistema de archivo, concebido como un instrumento de trabajo que permite ubicar la información que se aporta o se necesita, de tal forma que se favorezca la consulta y el manejo de los datos.

Es el rigor en la consignación de esta información la que nos acerca a la praxis y nos aleja del peligro del activismo.

Pero no basta con consignar información, aunque esto es condición indispensable. Es necesario contar con un método que nos permita ordenarla y manejarla. Con esta finalidad, elaboramos un índice analítico a partir de los indicadores de resultados que se derivan de nuestras hipótesis generales de trabajo. Este índice es común a todos los miembros del equipo y a todos los instrumentos de captura de información. Así por ejemplo, al final del diario de campo, se lee el índice analítico:

	páginas
1. Datos regionales	
1.1. Económicos	4,5,7,8,11,13,14,15,17
1.2. Políticos	28,30,33,35,38,40,44
1.3. Ideológicos	6,13,14,15,19,27,29,32
...	

A continuación describimos con amplitud cada una de las formas de evaluación empleadas en nuestro proyecto.

1. Evaluación Permanente.

Este tipo de evaluación tiene como finalidad la de retroalimentar nuestra actividad a fin de que vayamos corrigiéndola permanentemente.

Los momentos en los que se realiza este tipo de evaluación son:

- a) Las reuniones periódicas de evaluación, análisis y programación.
 - b) Las asambleas ordinarias y extraordinarias de evaluación, que marcan etapas o períodos de trabajo.
- a) Las reuniones periódicas de evaluación, análisis y programación son aquellos momentos del trabajo que se programan con mayor frecuencia (semanalmente), a fin de:
- analizar los procesos de los núcleos campesinos donde se trabaja;
 - evaluar los trabajos que cada uno de los integrantes del equipo realiza en estos procesos, así como las condiciones en que se ubica;
 - determinar las variables intervinientes en el proceso; los obstáculos y los facilitadores;
 - evaluar la eficacia y eficiencia de los trabajos realizados;
 - programar las acciones que a futuro se prevén como las más conducentes para lograr los cambios pretendidos;
 - programar las actividades que al equipo corresponden para que estos objetivos se cumplan;
 - distribuir al interior del equipo las actividades previstas;
 - calendarizar y coordinar la realización de las actividades;
 - asignar los recursos necesarios para la realización de dichas actividades.

En la programación se señalan tanto las actividades que cada uno de los integrantes tiene que realizar como los resultados o productos tangibles que se tienen que lograr en el intervalo de una reunión a otra. Estos resultados

tangibles son de dos tipos:

- Los que se refieren a los procesos de trabajo y que son externos al equipo.
- Los que se refieren a la sistematización del trabajo, que son productos internos del equipo.

La evaluación de la programación se hace en la siguiente reunión sobre el contenido y contexto de estas actividades, y no sobre su cumplimiento mecánico.

- b) Las asambleas de evaluación son las que tiene el equipo y a la que asisten asesores. Su objetivo es evaluar un período preestablecido de trabajo o una etapa del mismo.

Las formas y procedimientos con los que hacemos nuestras evaluaciones en estas ocasiones se asemejan, por congruencia interna, a los que pretendemos impulsar en la organización popular. Para estas asambleas se prepara con anticipación la documentación que sistematiza el desarrollo de la promoción por secciones (comunidades) y sectores (funciones de la organización). La sistematización se hace con base a los indicadores que se derivan de nuestras hipótesis generales. Las asambleas representan ocasiones en las que podemos hacer una revisión de conjunto del avance organizativo en sus aspectos económico, ideológico y político, en forma colegiada. Esto permite dar el paso a la reprogramación, que en sí misma es una evaluación de continuidad de los propósitos. En ésta se revisan:

- Los objetivos de impacto.
- Las metas intermedias a nivel de resultados que configuran las etapas del proceso.
- La región de atención prioritaria y su forma de atención.
- Las organizaciones estables que deben tener prioridad de atención.
- Las líneas de acción prioritarias del equipo.

Asimismo, se define la siguiente etapa en términos de:

- La meta particular que le dará sentido y denominación a la etapa.
- El desglose de los indicadores tangibles que permitirán evaluar la calidad del cambio que se fomenta en esta etapa.
- Los plazos para la obtención de los instrumentos y medios necesarios para lograr dichos cambios.
- Los proyectos organizativo y educativo para cada una de las organizaciones que serán objetos de atención.
- Los instrumentos adecuados de captación y sistematización de la información

La evaluación es, en el trabajo promocional, una actividad constante.

Se interioriza a tal grado como proceso que resulta imposible separar esta función del resto de las actividades. Las reuniones y asambleas vienen siendo el motor y el cerebro de toda la actividad del equipo; se nutren de la sistematización rigurosa y en ellas se evalúa y se programa.

2. Evaluación Participativa.

También este tipo de evaluación, al igual que la anterior, es permanente. No obstante, queremos destacar algunas formas de interrelación del equipo promotor con las organizaciones campesinas y los momentos cruciales en los que la evaluación participativa cobra todo su sentido.

Los momentos que queremos brevemente destacar son:

- a) La investigación inicial. Uno de los hallazgos no pretendidos de nuestro acercamiento inicial a las comunidades estuvo referido al carácter colectivo de emprender la investigación. Grupalmente los campesinos se atrevían a cuestionarnos el por qué de nuestras preguntas. Las respuestas colectivas tenían un carácter mucho más veraz, pues eran discutidas y analizadas hasta que se iba logrando en consenso.
- b) Las reuniones y asambleas populares de consulta. Las asambleas que

hicimos en los pueblos con la finalidad de devolver y discutir la información del diagnóstico inicial ya sistematizada marcaron el inicio de lo que serían las asambleas consultivas-propositivas. La dinámica que adoptaron es la siguiente:

- Los campesinos proporcionaban ideas y propuestas sueltas como resultado de la confrontación con la información.
- El equipo promotor, en un primer momento, capturaban las que tenían relación más estrecha con el proyecto; estructuraba las ideas como propuesta y las devolvía a la comunidad.
- En el proceso de devolución, cuando la propuesta interesaba, los campesinos la modificaban. En la asamblea de consulta en la siguiente comunidad, la idea o propuesta que se sometía a consideración era ya la propuesta original enriquecida con la participación campesina. La propuesta que finalmente hacía el equipo en forma más acabada resultaba ser el resultado de las aportaciones enriquecedoras de los campesinos agrupados de los diferentes pueblos.
- En la medida que los procesos avanzaban, estas reuniones se fueron convirtiendo también en instancias de evaluación de los procesos regionales. En un principio era el equipo quien proporcionaba la información. Más adelante han sido los propios campesinos que recorren los pueblos para socializar los hechos.

c) Las reuniones con "los principales".

"Los principales" es el grupo de personas que tienen en común una trayectoria de servicio a su comunidad. Es reconocida como tal por la gente, y digna de respeto. Son quienes respaldan a la autoridad local que el pueblo elige. Hemos evaluado como acierto el habernos acercado a los principales a tomar consejo: ellos nos asesoraron respecto a la forma de hablarle a la gente, consultarla y valorar sus opiniones. Al

poco tiempo estos grupos se convirtieron en referentes continuos de nuestro trabajo. Sin embargo, también hemos evaluado como error el haber ligado tanto nuestra imagen a ellos, ya que muchas veces sus problemas internos repercutieron innecesariamente sobre el trabajo.

Nuestra continua cercanía con los principales ha implicado necesariamente una constante evaluación, consulta y programación participativo-selectiva.

d) La evaluación de las comunidades.

Al cabo de tres años de trabajo, consideramos importante detenernos y hacer una evaluación con las comunidades de manera formal y sistemática. Partimos de la hipótesis de que las comunidades ya nos tenían confianza y que podíamos hablar un lenguaje común. Combinamos los métodos de entrevista y de asamblea general del pueblo:

- Revisamos cada una de las promociones realizadas en cada comunidad.
- Analizamos los problemas, sus causas y sus resultados, así como las opiniones que se habían suscitado en cada momento del proceso.
- Preguntamos sobre cada uno de los indicadores con que nosotros evaluamos el avance, y los confrontamos con sus intereses.
- Revisamos en común la congruencia de cada promoción con los programas.

Recogimos y sistematizamos sus evaluaciones, y nosotros en el equipo también evaluamos y modificamos nuestra programación, con mayor seguridad de apuntar hacia la consolidación orgánica.

e) Los comités promotores.

En la actualidad se está intentando dar un paso cualitativo con la formación de comités promotores, que son la instancia orgánica de la coo-

perativa para promover los programas que busca impulsar como sujeto colectivo regional.

Estos comités promotores permiten ir ya abandonando la relación de consulta del equipo hacia la agente, para que el equipo asuma su justo papel de asesor de la organización campesina.

3. La Evaluación Sumativa.

Entendemos por evaluación sumativa aquélla que confronta las concepciones teóricas o metodológicas con la experiencia, a fin de convalidar o modificar dichas concepciones o hipótesis generales de trabajo, o, a la inversa, la que retoma algunas consideraciones de la experiencia y las traduce en forma de hipótesis de trabajo de orden general.

Muchas de las ideas que se han vertido en este trabajo son producto de la evaluación sumativa que hemos realizado a partir de nuestro trabajo promocional, confrontando nuestra experiencia con la teoría que le dió origen. Sin embargo, estas concepciones se han ido incorporando paulatinamente, y no en la forma ordenada que aquí parecen asumir.

Este tipo de evaluación es el que nos corresponde realizar en calidad de intelectuales orgánicos, de forma que seamos capaces de rescatar de las diversas experiencias una teoría de la transformación social. La evaluación sumativa es una forma de hacer ciencia a partir de la praxis, y de convalidar la ciencia acumulada en la praxis misma. Si bien la convalidación de la ciencia acumulada se hace únicamente para una región determinada y en un momento histórico concreto, la acumulación de las convalidaciones a partir de la praxis necesariamente interpelan a la teoría y permiten el avance cualitativo de la ciencia de la transformación. Así, cualquier experiencia, por limitada que sea, en la medida en que se realice con la seriedad requerida, pone a prueba ciertas hipótesis tanto de transformación como de conocimiento. Sistematizar y consignar

estos resultados constituye la evaluación sumativa.

Es el cuerpo de evaluaciones sumativas las que han ido imprimiendo una tendencia a la promoción popular en América Latina -- educación popular, autodiagnóstico, investigación participativa, organización alternativa --. La evaluación sumativa de una y otra experiencia van formando un cuerpo de conocimientos con la validez general de la Búsqueda. Lo que ya no es permisible es que los errores más frecuentes que todos cometemos cuando iniciamos nuestro trabajo se sigan cometiendo, y que la práctica sea el camino obligado del aprendizaje.

Estas reuniones, por modestas que sean, hacen ciencia, la ciencia que requieren nuestros pueblos, la ciencia que actualmente estamos descubriendo en nuestro proceso, la ciencia de la transformación social por la organización popular.

En México, una serie de organizaciones independientes que tenemos como tarea la promoción popular, estamos en un proceso de reflexión colegiada a fin de acumular estas experiencias, provocar su sistematización y, si es requerido, acreditar el conocimiento que surge en la práctica. Estamos formalizando el Colegio de Investigación Participativa como instancia de segundo grado a fin de podernos ofrecer este servicio común de formación de nuestro personal, y de propiciar la evaluación sumativa de experiencias que están en proceso.

Así es la vida de los pueblos, amarga y dulce,
pero su lucha lo resuelve todo humanamente
Por ello, patria, van a nacer madrugadas,
cuando el hombre revise luminosamente su pasado...
La lucha del hombre te redime en la vida.

(Otto René Castillo)*

VII. Reflexión Final.

* "Vámonos Patria a Caminar", en Asalto al Cielo. La Habana. 1975

Nuestro trabajo promocional ha sido de búsqueda. Muchos de los conceptos que manejamos no proponemos que tengam validez de orden general, pero los ponemos a la consideración de ustedes ya que nos han sido de utilidad y que han surgido de nuestra PRAXIS.

El interés fundamental de nuestro compromiso no solo es el de descubrir e interpretar esta realidad que vivimos sino el de transformarla; es no solo el de intentar transformar la realidad con nuestras fuerzas sino el de potenciarla con la fuerza y permanencia de la organización popular que lucha por sus aspiraciones en un programa que responda a sus intereses de clase; y finalmente, que a traves de la evaluación se asegure una PRAXIS participativa permanente a la que la vayamos dando sentido histórico en la medida que sirva como reflexión a otros procesos populares.



Dec. 16

SOBRE A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

DO QUANTITATIVISMO À PARTICIPAÇÃO.

Jacobo Waiselfisz

OPINATU S:
Gutierrez 102-

I. INTRODUÇÃO

A avaliação, como olho clínico do fazer educacional, apareceu sob condições que definiriam tanto as suas possibilidades históricas quanto o sentido de sua prática e a estrutura de sua racionalidade.

Estas condições determinariam também os supostos ⁸ mecanismos que permitiriam a uma forma ideológica de conceber o saber, se transmutar em ciência universal e absoluta; supostos que hoje podem ser ^{evidenciados} ~~cancelados~~, talvez, porque estejamos assistindo ao nascimento de novas formas de ser e de aprender a realidade, o que nos permite retomar, de forma histórica e crítica, o conjunto de marcos carregados de valores que ^{agora} ~~agora~~, sob as novas perspectivas, podem ser profundamente questionados.

Tradicionalmente a avaliação das práticas e programas educacionais ^{foi} ~~foram~~ encarada sob o estreito prisma de racionalidade técnica, cujo correlato imediato é o ^{amento} ~~questionário~~ objetivo-positivista da adequação entre fins e meios. Com isto, ficaram marginalizados ^{os} da discussão tanto o problema dos supostos subjacentes à eleição de determinados modelos ou técnicas de análise, quanto a possível gama de alternativas teórico-metodológicas em melhores condições de dar conta da realidade que se pretende encarar.

No primeiro sentido, concordamos com PAULSTON (1980, p. 301) quando afirma que "devemos reconhecer que toda teoria social e esforços de reforma partem de noções normativas, ou estipulações sobre a natureza

do homem, da sociedade, e da relação entre o homem e a sociedade".

No segundo, diversos autores (COLEMAN, 1973; PAULSTON, 1980; PATTON, 1975; LEVIN, 1977 e 1978) concluíram, com justiça, sobre a incapacidade destes modelos de avaliação de explicar o fracasso de suas próprias propostas de reforma.

Paralelamente, na América Latina, como produto do auge (e também dos fracassos) dos movimentos populares da década de 60, e dos intentos de reforma por eles originados, as ciências sociais tomam consciência das limitações dos "modos acadêmicos" de percepção, tratamento e reconstrução da realidade social. Assim, duas séries de fenômenos convergiram nas propostas de alternativas de superação:

- a) o questionamento epistemológico, teórico e metodológico da forma específica através da qual os círculos acadêmicos concebem a ciência em geral, e como consequência, a prática da pesquisa e da avaliação em particular. Basicamente, se questiona uma prática que, sob o mito da "neutralidade" da ciência, gera "uma alta probabilidade de ter uma posição conservadora do conjunto social ou do sistema ao que se pertence" (GONZALEZ CASANOVA 1973, pg 23). Assim, esta prática não assume o marco de suas opções perante a sociedade, nem explicita os grupos aos quais beneficia, transformando sua atividade em um enunciado apologético da sociedade existente (MANSILLA⁽¹⁹⁷³⁾). Critica-se também a alta dose de empirismo e positivismo que permeia este modo de produzir conhecimento, que a nível epistemológico, reduz o real às meras formas de apresentação ou manifestação (aparência) dos fenômenos, o que origina fórmulas estritamente descritivas

de tratamento da realidade (KON, 1976). Também ^{se} crítica... a atomização estática dos fenômenos, o que origina uma aproximação parcelada e a-histórica da realidade (G. CASANOVA, 1973). Assim, para adquirir o status de "ciência", ^{o modo acadêmico vale-se} de fórmulas e métodos adotados das ciências naturais, que pouco ou nada contribuem a compreensão de seu objeto, que, a par, são sujeitos e atores da história.

b) a proposta de modos alternativos de entendimento (quando não de verdadeiros confrontos de paradigmas) da realidade social e dos processos de mudança, que alteraram profundamente tanto o estilo das práticas "intervencionistas" quando os modos de avaliar tais práticas. Intimamente relacionado ao questionamento teórico, metodológico dos modelos objetivo-positivistas de encarar a realidade, emergiram diversas propostas alternativas que vão a marcar sensivelmente as perspectivas e práticas da avaliação. Tal diversidade de propostas, tomaram resumidamente dois caminhos diferenciados:

- os modelos subjetivo-compre^ensivistas, que, baseados nas propostas de Weber e Dilthey, procuram, na intuição compre^ensiva e fenomenológica, o entendimento dos programas, a partir do ponto de vista e das representações dos atores, e

- os modelos crítico-participativos, que, a partir de uma perspectiva histórico-estrutural de entendimento e análise da realidade, procuram articular, em um mesmo processo, reflexão, aprendizagem e ação transformadora, tomando por base aos setores sociais tradicionalmente ¹¹²³marginados e submetidos, para criar as condições que permitam a sua transformação de objetos em sujeitos de sua própria história.

Assim, a intenção deste artigo é tentar delimitar algumas propos-

tas de ordem metodológica e conceitual a respeito de uma das alternativas mais apaixonantes, frutíferas e polêmicas que, no campo da pesquisa social, está servindo de base para fundamentar a necessidade e a possibilidade de articular teoria e prática transformadora como momento indissolúvel na atividade de produção de saber. Para isto, pensamos necessário percorrer um caminho que começa com a exposição da evolução histórica das concepções objetivo-positivistas em avaliação, detendo-nos em uma de suas propostas mais atuais : o modelo CEPP; passamos logo à corrente subjetivo-compre^ensivista, tentando pormenorizar o modelo iluminativo, para por último, entrar nas propostas, sentido e metodologia de uma estratégia que por falta de outro título melhor, denominaremos de "participativa".

II - AS CONCEPÇÕES OBJETIVO-POSITIVISTAS EM AVALIAÇÃO

A evolução das formas que assumiu o positivismo no campo da avaliação parece recapitular (e não poderia ser de outro modo) a história desta abordagem no marco das ciências sociais em geral. Em sua origem, a avaliação era proposta como um juízo emitido por expertos, alguém cuja condição experiência ou hierarquia outorga-lhe a condição de ponderar determinados objetos, e emitir juízos de valor sobre programas, situações, etc. Apesar de ser uma das formas mais antigas, pode-se dizer que segue sendo um dos procedimentos mais comuns e difundidos, dado que não demanda capacidades extraordinárias (se existem limitações de tempo ou de recursos humanos, a avaliação pode ser encomendada a um agente externo) e apresenta potencialmente, uma grande amplitude (pode abranger grande quantidade de aspectos já que se baseia mais na utilização de argumentos ^{vincentes} ~~variantes~~ que na demonstração de resultados). Com independência do marco teórico ou ideológico do "experto", este modo de avaliação remete imediatamente a um entendimento hierarquizado das relações ^{sociais}, fundada na "autoridade" dos que possuem saber sobre os que "não sabem", que recapitula e reforça um modelo determinado de organização das práticas pedagógicas (calcadas nos modos de relação a nível social).

Sobre esta forma de avaliar é que investe o positivismo, criticando a ambigüidade e subjetividade dos juízos, critérios e indicadores utilizados. Assistimos assim ao predomínio sucessivo de diversas propostas objetivo-positivistas de encarar a prática avaliativa (STUFFBEAM, 1971; GARZON GARCES, 1974; NILO ~, 1975):

a) Como ato de medição: resultante do auge dos modelos positivistas nas ciências sociais, e mais especificamente, do desenvolvimento das técnicas psicométricas, a avaliação começa a se transformar numa técnica

de elaboração de instrumentos de medição e de análise dos resultados da aplicação de tais instrumentos (ver, por exemplo, as propostas de TORNDIKE, 1961). Isto deriva, em boa parte, da expansão do "cientificismo" nas ciências, sob orientação e guia das ciências físicas, onde o subjetivismo e os modelos críticos convertem-se em heresia ao caráter universal, objetivo e neutral da ciência.

Assim, a estratégia conceitual da avaliação aparece como um derivado da capacidade de desenvolver instrumentos de medição cada vez mais precisos e confiáveis e de delimitar sistemas de indicadores e índices suscetíveis de manipulação matemática e estatística. Tudo aquilo que não pode ser medido ou ponderado pela balança fiel do avaliador, converte-se em "intangível", isto é, não significativo. Assim, a avaliação toma a forma de instrumento a-valorativo e ascético, social e politicamente. Mas isto é só aparente, é uma concepção que não escapa a uma visão de mundo, da sociedade e da política: a positivista.

congruência

b) Como congruência entre realizações e objetivos: perante a necessidade de subordinar a medição às demandas da administração de grandes projetos de intervenção social, a partir da 2ª Guerra Mundial, a avaliação começa a ser entendida como a ponderação da medida em que os objetivos (de um sistema, plano, programa, curriculum) são realmente atingidos. Este enfoque, desenvolvido nos mesmos padrões positivistas que o anterior (formulação de objetivos comportamentais quantificáveis, que possibilitem "medir" o grau de atingimento), teoricamente apresenta a possibilidade de: 1º) ser integrado como parte de um processo (e não como algo externo, como no caso anterior) e, 2º) ampliar o âmbito da avaliação (não só avaliação terminal, senão dos meios e processos ^{envolvi-} ~~termei-~~ dos ~~graus~~ na execução). Se teoricamente esta foi a proposta, na prática houve uma estreita focalização nos objetivos terminais e nos resultados. Além disso, o ~~marco~~ marco positivista limitou enormemente a capacidade

7

da de avaliação, ao colocar ao avaliador em um papel estritamente técnico, circunscrevendo as suas atividades:

- ao empiricamente mensurável e observável;
- a exaltar o comportamental como critério final de toda ação e avaliação, em uma perspectiva pouco digerível por outras correntes;
- a operar sob a base de relações lineares e unívocas entre processos e objetivos, isoladas do conjunto de determinações provenientes do marco social, político e cultural onde as atividades estão sendo processadas.

c) Como processo formativo: a percepção dos problemas derivados das formas de avaliação, especialmente no referente a sua incidência exclusivamente terminal (o problema dos logros não intencionais de um projeto; a sua proposta de relações causais lineares, em uma realidade de complexas relações sociais) levaram a um conjunto de autores (SCRIVEN, 1967; BLOOM, 1969) a propor a necessidade de uma outra forma de avaliação, a formativa, além da terminal (ou somativa). Isto, em função da necessidade de um esquema que permitisse dar conta e retroalimentar o processo mesmo de execução de um programa. Assim é proposta uma maior integração ^{do} (problemática de avaliação no processo ~~mesmo~~ ^{derivado} de um projeto, que não ~~é~~ ^é, necessariamente, como no caso da avaliação somativa, ^{em} a uma "qualificação", senão ^{em} a identificar e apontar medidas e correções, antes de tal qualificação, que possibilitem reorientar o projeto.

d) Como análise de custo-benefício: seguindo a tônica do *efficientis* mo na utilização de recursos, começaram a ser difundidos uma série de modelos, que, sob uma visão empresarial da educação e dos fatos sociais, transformaram a avaliação em uma técnica tendente a minimizar os gastos em recursos (custos), procurando maximizar os benefícios dos projetos. Isto demanda, obviamente, uma análise a preços de mercado dos diversos custos implicados num programa (sociais e individuais, diretos e indiretos)

é uma tentativa de quantificação dos benefícios auferidos. Como é pouco frequente a possibilidade de ponderar em termos quantitativos os benefícios intelectuais, sociais e/ou individuais (salvo em variáveis como população atendida, relação professor/aluno, etc) tudo aquilo não quantificável ou é deixado de lado, ou dá lugar a intentos de mediação extremamente grosseiros.

Uma forma particular desta proposta está dada pela identificação absoluta de benefícios com rentabilidade econômica. Assim, julga-se se o investimento demandado por um programa foi ou não um bom negócio, quando comparado com outras alternativas de utilização do dinheiro.

e) Enfoque de Sistemas e Modelo CEPP:

Formando parte da difusão do "eficientismo" no planejamento educacional, que nos remete imediatamente a esquemas e métodos de incentivo da produtividade, de níveis ótimos de distribuição dos recursos, de utilização, racionalmente incrementada, de tecnologia educacional, como elementos básicos da administração tecno-burocrática de programas, formando parte, digo, desta interpretação efficientista do fazer educação, é introduzida uma corrente que se denominou "movimento de sistemas", que incluía em seu bojo diversos elementos do Enfoque e da Análise de Sistemas, da Teoria Geral de Sistemas, da Cibernética, da Teoria da Informação e da Psicologia da Aprendizagem e da Instrução (ACKOFF, 1960; SCHODERBUCK, 1971).

Neste panorama, diversos autores propõem um enfoque de avaliação como processo de suprimento e subsídios a administradores e/ou responsáveis pela tomada de decisões, largamente utilizado por especialistas do sistema educacional brasileiro. Neste enfoque, pela sua abrangência, destaca-se o modelo CEPP (contexto, entrada, processo e produto) enunciado

9

por STUFFLEBEAM e Associados (1971), para ^{os quais} quem "avaliação é o processo de delinear, obter e prover informações úteis para julgar alternativas de decisão". Vemos, por esta definição, que existem dois elementos chave no modelo: quem julga (o avaliador) e quem escolhe entre as alternativas (o decisor).

Retomando a nossa pergunta inicial: "quem necessita conhecer o que para que propósito?" temos claro e evidente que a quem se endereçam os resultados da avaliação é a instância administrativo-decisora dos projetos, das instituições e/ou dos órgãos financiadores, que se convertem em únicos interlocutores válidos.

Com referência ao que é necessário conhecer, existiria uma resposta ampla: tudo aquilo que seja útil para julgar alternativas de decisão. Assim, a cada tipo de decisão identificado dentro do sistema, corresponderia um tipo de avaliação para delinear, obter e prover informações. Haveria, especificamente, quatro tipos de decisões que determinariam necessidades diferenciadas. As decisões de planejamento, para determinar objetivos, demandaria uma avaliação do contexto significativo do programa ou projeto, o que permitiria estabelecer ^(os) fins intencionais. As decisões de estrutura, para definir procedimentos, originaria uma avaliação de entrada, que serviria para delimitar os meios intencionais. As decisões de implementação, baseada na avaliação de processo, para ^(meios e objetivos) utilizar, controlar e refinar procedimentos, permitiria julgar os meios reais empregados. E por último, as decisões de reciclagem, baseadas na avaliação de produto encaminhada a julgar e reagir face aos resultados, permitiria ponderar os fins reais (WASELFISZ, J. & PENNA FIRME, J. 1978).

O propósito global da avaliação, neste modelo, é subsidiar as decisões dos responsáveis, embora que cada momento oportunize objetivos ma-

is específicos, como pode ser visto no quadro a seguir, onde também é esboçado o método de cada momento avaliativo do modelo.

	AValiação de Contexto	AValiação de Entrada	AValiação de Processo	AValiação de Produto
OBJETIVO	Para definir o contexto de operação, para identificar e avaliar oportunidades no contexto, e para diagnosticar problemas relacionados com as necessidades e oportunidades.	Para identificar e avaliar capacidade do sistema, estratégias a serem usadas, procedimentos para implementar as estratégias.	Para identificar ou prever no processo, defeitos nos procedimentos concebidos ou na sua implementação, para fornecer informações para decisões programadas, para manter o controle dos eventos nos procedimentos e das atividades.	Para relacionar informações de produto, aos objetivos, e ao contexto, aos inputs e ao processo de informação.
MÉTODO	Descrevendo o contexto, comparando os inputs e outputs reais e esperados; comparando prováveis e possíveis causas de discrepâncias entre o pretendido e o real.	Descrevendo e analisando os recursos humanos e materiais, estratégias de solução, esquemas de procedimentos, adequação e economia no curso de ação a ser tomada.	Controlando os obstáculos potenciais de procedimentos da atividade e mantendo-se alerta para outros obstáculos não antecipados; obtenção de informações específicas para decisões programadas e descrevendo o processo existente.	Definindo operacionalmente e medindo os critérios associados aos objetivos, comparando essas medidas com padrões predeterminados ou com bases comparativas, interpretando os resultados em termos de contexto dos inputs e da informação do processo.
RELACIONAMENTO COM O RESPONSÁVEL PELA MUDANÇA	Para decidir as situações de avaliação a serem consideradas sobre as metas, associadas às necessidades encontradas, ou às oportunidades a serem utilizadas, e sobre os objetivos associados à solução de problemas, isto é, para planejar as mudanças necessárias.	Para planejar fontes de apoio, estratégias de solução e esquemas de procedimento, isto é, para estruturar as atividades de mudança.	Para implementar e aperfeiçoar esquemas de programas e seus procedimentos, isto é, para efetuar controle do processo.	Para decidir, continuar, modificar, ou reencolocar a atividade de mudança para ligar a atividade a outras fases relevantes do processo de mudança, isto é, para reciclar as atividades de mudança.

MODELO CLPP

30/15/15

CRITICA DO ENFOQUE OBJETIVO-POSITIVISTA

Como ponto de partida, pode-se dizer que a ciência, entendida sob o prisma positivista, é a forma específica que assumem as relações sociais do saber - da natureza e da sociedade - no período histórico do capital.

Geradas no mesmo berço, aparecem, já desde suas origens, indissoluvelmente ligadas. Assim, o ascenso da burguesia na idade média vai ser concomitante e determinante do nascimento da ciência (vg. Copérnico), que por sua vez, seria um fator fundamental para minar o poder da Igreja e da ordem feudal. Com o predomínio do capital industrial, esta relação se consolida mais ainda: a ciência converte-se no instrumento fundamental para o fabuloso desenvolvimento das forças produtivas ao serviço do capital. Com isto, a "cientificidade" transforma-se em sinônimo de verdade, em questão indiscutível, evidente por si mesma. De forma prática, esta confiança cega na "cientificidade" opera-se mediante um processo circular: são "científicos" (e por isso, verdadeiros), os resultados da aplicação do método, e o método científico ^{e verdadeiro porque} é experimental-quantitativo. Como pode ser enunciado este método? Segundo NEEDHAM (1956) como segue:

- a) Seleção de alguns aspectos delimitados da realidade, em condições de serem expressos em termos quantitativos;
- b) Formulação de hipóteses que designem uma relação matemática entre magnitudes observáveis;
- c) Observação - mudança das condições - nova observação (experimentação, manipulação experimental), medindo os resultados;
- d) Aceitação (ou rejeição) das hipóteses formuladas;
- e) As hipóteses aceitas convertem-se em base de novas hipóteses e novas experimentações.

Assim, opera-se um duplo processo de redução: por um lado, a multiplicidade do real é reduzida^{a)} (aqueles aspectos diretamente quantificáveis, e por outro, projetos, sociedade e intencionalidade humana^{b)} aquilo que pode ser submetido a experimentação.

Disto resulta que, na postura positivista, só é considerada ~~uma~~ avaliação "científica" aquela que tome por base:

- a) a pesquisa operacional e/ou a análise de sistemas
- b) a metodologia experimental ou, em seu defeito a quase-experimental (CAMPBELL, 1969; RIEKEN e BORUCH, 1974)
- c) entrevistas, geralmente referidas a comportamentos verbais ou verbalizáveis, em amostras probabilísticas de população (e, quanto maior o tamanho da amostra, menor o erro de predição)
- d) tratamento estatístico (quanto mais sofisticado e menos compreensível pelo ^{leigo} ~~vulgo~~, mais científico) dos resultados.

Este modo de entender a avaliação tornou-se praticamente hegemônico, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática das instituições educacionais. Mas, de forma paralela, e desde diversos ângulos, foi-se desenvolvendo um rápido processo de desmistificação ao pretendido caráter universal e absoluto com que se revestem tais modelos. Com a finalidade de sintetizar e ordenar a exposição, agruparemos o conjunto de questionamentos em algumas grandes categorias, apontando, desde já, o caráter relativo deste ordenamento, pois trata-se de problemas e questões fortemente relacionadas.

- Atomismo: a partir de uma imagem ^{fisicista} ~~realista~~ da realidade, a complexidade das relações entre os homens e destes com o seu mundo é reduzida a unidades atômicas elementares, que serão logo submetidas a observação para detetar os seus possíveis atributos. Assim, a realidade

de é considerada como um simples agregado ou somatório de elementos homogêneos (a sociedade, simples adição de indivíduos; ideologia ou cultura, agregado de opiniões individuais, e assim por diante)

- Apar encialismo: No nosso meio, as concepções positivistas foram fortemente impregnadas por idéias provenientes da tradição empirista, limitando a capacidade de conhecer à aparência imediata dos fenômenos, em uma perspectiva deliberadamente externa e coisificada. Ao limitar a análise ao nível imediato da objetividade e às formas de apresentação dos fenômenos, o âmbito da problemática fica limitado, e não excede, ao âmbito do dado. Isto explica porque o dominante da avaliação positivista seja o império das técnicas, especialmente as de medição, levantamento e tratamento dos dados. Mas, com o império do dado, desaparece o conjunto de relações e categorias que podem atribuir-lhe sentido e significação. Como diz Marilena Chaui (1980, pg3) "... essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou dissumulação do real".
- Dicotomização Sujeito-Objeto. Segundo a racionalidade das ciências físicas, a proposta positivista mantém, a nível do conhecer, a dicotomia sujeito-objeto. Tratar os fatos sociais, políticos ou econômicos como "coisas" seria garantia necessária de objetividade científica. A distância entre ambos (sujeito cognoscente-coisa humano) só pode ser diminuída pelas operações de um certo indivíduo (o cientista) que, no ato de conhecer, interioriza, por meio de procedimentos científicos (aparelhagem metodológica) essa exterioridade diferenciada. Assim, longe de buscar o movimento interno, ^{a par de} ~~o~~ movimento histórico e contraditório pelo qual a realidade se constitui, e da qual o sujeito (cientista) é um dos momentos e resultados, o pen-

sar positivista baseia-se em uma racionalidade que mantém ambos os termos permanentemente separados. E esta negação do outro, de sua capacidade de se converter em sujeito cognoscente, em função da "objetividade" da ciência, transforma^{se} em exercício de dominação sobre o objeto (ao negar-lhe atribuição de sujeito). Dominação porque, por um lado, o sujeito^(pesquisador) tem a capacidade de dizer tudo o que o outro é, e o que deveria ser; e, por outro lado, porque nega a competência (ao objeto) de um movimento reflexivo autônomo. Assim, o objeto, totalmente determinado e dominado pelo sujeito (científico) é o que se entende por objetividade (tomar os fatos sociais como coisas). O objeto social se converte em um repertório de atributos (os dados e informações de suas "propriedades" positivas) ^{para} ~~o~~ que permite a sua medição, previsão e manipulação. Assim, a objetividade científica fecha com a racionalidade do sistema: possibilitar o controle e a manipulação do real como se fosse um fato natural, lógico e universal (e não um produto histórico da dominação do particular de determinados grupos sobre o conjunto).

- Historicidade: No caso extremo de entrosamento das correntes positivistas e empiristas, os procedimentos avaliativos assumem um caráter decididamente anti-histórico, pretendendo exclusivamente a descrição da realidade a partir de uma "fotografia" estática da situação, sem problematizar ou tomar em conta o movimento do real, isto é, o conjunto de determinações que explicam o modo de constituição da realidade presente. E esta visão estática, condição de possibilidade da quantificação, margina a consideração e do entendimento a especificidade dos fenômenos sociais, que não podem ser isolados da identidade histórica dos grupos protagonistas. Assim, passado por alto a história, a identidade e a cultura dos grupos protagonicos, o objetivo deste tipo de avaliação centra-se em responder so

bre o êxito ou fracasso do planejamento ou tomada de decisão por parte dos responsáveis dos programas (Gordon e Morse, 1975). Os estudos avaliativos, na vertente empirista, convertem-se, como máximo, em cumpridos inventários de informações sobre a realidade presente da população, sem nexos ou categorias histórico-explicativas que permitam recuperar o sentido de tais dados.

- Desenvolvimentismo. Sem a extrema anti-historicidade das vertentes empiristas, o positivismo tem suas próprias formas de neutralizar os perigos da história (e dos conflitos históricos), tentando permanecer no terreno do que sempre é idêntico e harmonioso: as noções de progresso (e o lema do positivismo comtiano, inscrito na bandeira do Brasil, foi "Ordem e Progresso") e de desenvolvimento. A primeira, longe de conter o sentido de transformação e negação, nos leva a um devenir sem história, à manifestação de algo já existente desde o início como germe, algo que apenas cresce, mas já existe. Já desenvolvimento, pelo contrário, pressupõe um ponto terminal fixo ao qual se encaminha a realidade (países avançados, sociedade industrial, etc) de forma impreterível. Seja entendida como germe ou como destino, a própria história também é determinada e ideologicamente ocultada. Isto, junto à tendência de conceber a sociedade como um agregado aritmético de elementos estanques, tornam a história um fenômeno simples, linear e ascendente, que toma como modelo de realização, como meta ideal, as sociedades "modernas" ^{EUA} (~~USA~~).

- Neutralidade valorativa. O positivismo tem-se apresentado como o modelo da ciência, de validade universal e desprovido de ideologia. Mas diversos autores (GARCIA, 1982; CHAUI, 1980; DE DEUS, 1974; MANSILLA, 1970; GONZALEZ CASANOVA, 1973) desde diversas posições, concorrem a denunciar o caráter mistificador e ideológico desta postura, porquanto sintetiza e expressa os interesses e valores de deter

minados grupos e classes da sociedade. Como concepção, é relativa a uma determinada formação histórica: a do capitalismo moderno, e con corre a consolidar a sua matriz ideológica. Como aponta HABERBER (1974, pg 107) "para a ciência, a idade da inocência acabou", ou OPPENHEIMER (1955, pg 28) "os cientistas tomam^{com} contato com o ps-^{transforma-}cado" e ainda ROQUEPLO (1974, pg 154) "a racionalidade científica em ideologia logo que se impõe como a única forma de racionalidade: trata-se então de uma miragem mantida a serviço de opções políticas que essa miragem serve para justificar e dissimular".

- Causalidade. Uma outra noção, central no método positivista de indagação, também resultado da transposição mecânica das ciências naturais, é o conceito de causalidade, isto é, causas que podem ser descobertas de forma independente por observadores diferentes, quando aplicados os controles do método experimental. Assim, na avaliação de programas, procura-se saber se as ações desenvolvidas produziram os resultados esperados, e se tais resultados não podem ser explicados por outras causas (controles experimentais). norma nos esquemas positivistas de avaliação a procura de relações entre variáveis independentes (as ações do programa, tomados como estímulo experimental) e variáveis dependentes (os efeitos ou resultados de tais ações). E este é o fundamento da utilização de estudos experimentais em avaliação de projetos. Que são os tais estudos experimentais? Segundo TRIPODI e associados (1975, pg 45) "são investigações que têm como finalidade principal o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de causa-efeito ... usam projetos que incluem grupos de controle, seleção aleatória e a manipulação de variáveis independentes a fim de controlar o máximo possível fatores pertinentes. Variáveis são especificadas para que possam ser descritas quantitativamente". Se o conceito de variável já supõe uma atomização, um parcelamento da realidade em elementos mutuamente excludentes e isolados, coisa extremamente difícil de encontrar na realidade so-

cial, a noção de variável causal (independente) como exterior, anterior e produtor de um determinado efeito, mostra-se totalmente inoperante quando se analisa a realidade humana. Aqui encontramos múltiplos fatores que interatuam, mutuamente enlaçados; formas de relação extremamente complexas, onde um mesmo elemento pode ser, ^{ao mesmo tempo} ~~uma~~ causa e efeito. A redução da realidade complexa e contraditória a esquemas lineares de causa-efeito, sob moldes mecanicistas e organicistas do paradigma positivista, mostra-se incapaz de dar conta da realidade dos projetos ou programas educacionais. Como aponta M. BUNGE (1960) desde o próprio campo positivista, a relação causal é uma das formas, e não a privilegiada, de determinação dos fenômenos da realidade. Existem outros modos de determinação (circular, estrutural, dialética, ~~biológica~~, de retroalimentação, etc) que permitem exprimir com maior competência a realidade, especialmente quando se trata de fenômenos sociais, onde entre a causa e o efeito interpõe-se o projeto humano.

- Medição de resultados. Intimamente relacionado com o anterior, temos o problema da exigência de quantificação que o modelo positivista exige, para poder estabelecer a relação entre objetivos e resultados, ou entre atividades e efeitos. Isto forma parte da noção de objetividade com que se reveste a avaliação em função de uma pretensa cientificidade; isto é, para evitar a subjetividade e descrever a realidade tal qual é, tornar-se-ia necessário atribuir valores aos fenômenos e poder provar, matematicamente, as relações sugeridas. Para isto, são utilizados testes padronizados, ou são construídas escalas de medição de atributos, tomando sempre em conta as medidas de validade e confiabilidade para assegurar a prescindência e objetividade da avaliação. Assim, o problema da objetividade, no modelo positivista, aparece centrado na capacidade de medição dos

fenômenos, na construção de instrumentos de medição cada vez mais precisos, na utilização de procedimentos estatísticos cada vez mais sofisticados. Mas, os problemas seguem existindo: até que ponto os modelos matemáticos e as inferências estatísticas são adequados para dar conta da complexidade dos fenômenos que tem ^{de} ser avaliados? Até que ponto não estamos simplificando e empobrecendo a realidade quando a fragmentamos em variáveis, as independentizamos umas das outras, ^{quando} atribuímos (mais ou menos arbitrariamente) valores às mesmas, para depois estabelecer estatisticamente o grau de significação de uma relação? Não se quer negar que a informação quantitativa pode ser de grande utilidade para descrever a realidade e os fenômenos, mas o que se questiona é um tipo de avaliação que se limita a esta quantificação e às relações quantitativas entre variáveis. Isto é útil para descrever, mas, pobre para explicar. Assim, na prática concreta da avaliação, ^{e de modo de todo} ~~são necessárias~~ uma multiplicidade de aspectos pouco enquadráveis quantitativamente, ou para os quais ainda não dispomos de instrumentos de medição (representações, ideologias, formas de consciência social, significações, percepções, etc).

A consciência ^{de} que os modelos de avaliação calçados sob moldes positivistas foram extremamente improdutivos (FOX, 1976; GRNSTEIN, 1976) ; que, se foi possível elaborar instrumentos de medição extremamente rigorosos, pouco ou nada contribuíram para melhorar as condições de vida da população, ou para explicar o fracasso dos grandes programas de reforma (PAULSTON, 1980), determinou a existência de, pelo menos, 3 posições bem diferenciadas quanto a alternativas de superação:

- 1) A da maior parte dos "especialistas" na área, cujo porvenir e situação depende da manutenção da indústria da pobreza, e de sua avaliação, que pedem "objetivos mais claros, mais tempo e um esquema estatístico mais limpo..." e experimentos altamente controlados

"cujo ciclo completo, desde a experimentação inicial até a divulgação dos resultados deverá tomar 10 ou 12 anos", como o fazem HIVLING e TIMPANE (1975)

2) Uma outra série de especialistas, em menor número, mas cujo volume está em constante crescimento, desiludidos com as promessas positivistas e com as abordagens experimentais, propõe a legitimação de orientação ^{des} não-positivistas, a partir de uma aproximação subjetiva à realidade avaliada; e

3) Outra série de autores, nunca bem entrosados no campo dos "profissionais" da avaliação e nos circuitos que permitem a sua reprodução (publicações especializadas, congressos, seminários, etc), influenciados pelo processo crítico que se vem operando no campo das ciências sociais a partir da década de 60, ou por um compromisso concreto com os setores subordinados da sociedade, fundamentam novas alternativas de pesquisa e avaliação, a partir de uma estratégia crítica e participativa.

E estas duas últimas vertentes serão abordadas nos próximos capítulos.

III -- ENFOQUE SUBJETIVO-COMPREENSIVISTA^{E)}

O questionamento dos moldes positivistas de indagar a realidade (moldes aliás, ainda dominantes no âmbito acadêmico e profissional) foi realizado não só a partir de uma perspectiva crítica à ideologia subjacente a tais moldes, senão ^(que) também desde um outro ângulo: desde a perspectiva "subjetivo-compreensivista^{e)}".

Retomando as tradições da filosofia fenomenológica de HUSSERL e do método da "compreensão" de WEBER no campo dos fenômenos sociais, desenvolvidas posteriormente na filosofia existencial de BERGSON ; no interacionalismo simbólico de GEORGE MEAD (1934) e HERBERT BLUMER (1969) e na etnometodologia de HAROLD GARFINKEL (1967) e AARON V. CICOUREL (1973), foi proposto uma série de modelos de avaliação baseados em juízos subjetivos que rapidamente ganharam aderentes e legitimidade (EISNER, 1972; HOUSE, 1978 ; ROSS, 1979). Sob as diversas denominações (avaliação iluminativa, transacional, crítica, credenciamento, etc), podemos encontrar um substrato comum que identifica as concepções e modos de ação deste enfoque.

1) O ponto de partida não é uma teoria da qual será deduzido ^(um) conjunto de hipóteses para serem submetidos a teste empírico (positivismo) senão o mundo do conhecido e cotidiano, que é analisado tomando como base o marco ^{das} experiências compartilhadas. Estas experiências fornecem os indicadores que permitem compreender ^{e)} a diversidade de símbolos, os processos e as situações. Assim, o ponto de partida ^(de análise) é a estrutura dos conteúdos e significações dos símbolos do mundo cotidiano onde os sujeitos atuam.

2) As ações humanas tem uma intencionalidade e um objeto, ~~assim~~ a tarefa é indagar sobre o sentido dessas ações que conformam a estrutura da realidade, tal como é percebida pelos próprios atores. Assim, não se enfatiza nem o sistema, nem a estrutura social, senão a interpretação dos significados que os sujeitos atribuem ao seu mundo e às suas ações.

3) Esta interpretação da realidade através do sentido subjetivo adquire conotação social quando corresponde à interpretação de outras pessoas (isto é, o subjetivo torna-se objetivo quando existe inter-subjetividade).

4) Desta forma, não existe verdade ^{de} como tal, os homens constróem sua verdade pelos sentidos e significações compartilhadas. Chega-se à interpretação ^{envolvidos} (que uma situação é real (verdadeira-objetiva) se os ~~envolvidos~~ ^{certos} a definem como tal.

5) A atividade de avaliação é vista como uma interação simbólica, mas, desta vez, entre o avaliador e os sujeitos. Isto permitirá focalizar temas e situações complexas, dado que o avaliador é parte integral dos fatos ou programas. É o mundo do participante do programa que provê os problemas, conceitos e indicadores; o avaliador, a partir dessa interação, e por introspecção, converte-se em fonte dos dados (HOUSE, 1977).

6) ~~Exige~~ ^{Foge} da utilização de instrumentos altamente confiáveis (precisos) sob o ponto de vista "cientificista", mas cuja validade conceitual e sua correspondência com o real é altamente questionável.

7) Trabalha utilizando métodos múltiplos, ^{é predominando em geral, os} ~~em geral de tipo qualitativo~~ ^{de tipo qualitativo sobre os quantitativos}. ~~tem mais que quantitativos~~

Uma das propostas mais profundas neste enfoque, é a denominada avaliação ^{alternativa}, cuja característica pretende-se sintetizar no item a seguir.

II.1 AVALIAÇÃO ILUMINATIVA

Comparte, com as restantes propostas compre^ensivistas, a intenção de interpretar (mais^{do}/que explicar) o significado do conjunto de experiências implicadas em um projeto ou programa, do seu funcionamento e processos no marco de um determinado contexto cultural e, fundamentalmente, das representações e considerações dos participantes sobre as ações, resultados e problemas do programa. Assim, procura-se basicamente a estrutura de significados intersubjetivos (compartidos) que as pessoas avaliadas, como sujeitos lingüísticos que interagem simbólica e ideologicamente com o avaliador, elaboram sobre o sentido das práticas e os efeitos do programa que está sendo avaliado.

Voltando a nossa questão inicial: "Quem necessita conhecer o que para que propósito?", poderíamos ter uma melhor imagem do sentido e alcances da proposta iluminativa.

Com referência a que aspectos procura-se conhecer, pode-se dizer que interessa, mais que os objetivos institucionalmente prefixados, ou as intenções dos planejadores, o programa tal como ele é, através dos significados e intenções que os participantes lhe atribuem. Isto se realiza procurando inicialmente entender todas, ou o ^{maior número} ~~maior~~ possível, de situações desenvolvidas com a implementação do programa, isto é, um conhecimento mais complexo ^t possível da realidade do programa e das situações geradas em seu processo. Este primeiro quadro integral permite ir focalizando, progressivamente, alguns problemas ou aspectos considerados (intersubjetivamente) centrais para o programa, aspectos que irão sendo aprofundados progressivamente, a partir da compreensão dos participantes dos processos e resultados.

A respeito do propósito da avaliação, esta é ^{dirigida / de} ~~destinada~~ mais ^{do} que aos técnicos, administradores ou profissionais, aos participantes do programa, que são tomados como interlocutores principais, o que condiciona os níveis e processos de interpretação para localizá-los ao nível daqueles aos quais o estudo vai dirigido.

A responsabilidade da avaliação corre por conta de um elemento externo ao programa e alheio à realidade local, o que facilita tanto a visualização do programa tal ^{qual ele é} ~~qual ele é~~, (e não como se pretende que seja) ^{quanto} ~~como~~ o levantamento das interpretações dos participantes (em alguns momentos existe participação da população na avaliação : quando se devolvem ao grupo ^{os} conclusões parciais para ^{sua} consideração e discussão; na redação do informe, onde alguns participantes podem contribuir como atores, ou elaborando algumas partes).

A avaliação iluminativa foge dos padrões metodológicos tradicionais ao propor, mais que uma rígida sequência de passos e regras, uma estratégia ou perspectiva global de indagação. Também a seleção das técnicas segue este princípio; mais que ^{pré}fixadas no projeto de avaliação, vão sendo selecionadas no transcurso do processo, tentando sua adequação aos problemas que vão ^{se} emergindo progressivamente.

Globalmente, como estratégia de avaliação, podem ser distinguidas 4 fases com fronteiras pouco fixas que, em muitos casos, se superpõem mutuamente (Walker, 1982).

a) Negociação. Trata-se de um levantamento dos interesses, problemas e expectativas dos diversos setores ^{envolvidos} ~~envolvidos~~ em um programa, visando, em primeiro termo, identificar interesses contrapostos e/ou conflitantes, e, em segundo lugar, compatibilizar os diversos pontos de vista para negociar um acordo entre os setores.

b) Observação inicial. A partir do envolvimento direto do avaliador nas diversas atividades do programa, tenta-se obter uma visão o mais completa possível das diversas situações derivadas da prática concreta de sua execução: as ações e procedimentos empregados; os instrumentos e meios utilizados; as formas de relação e interesses institucionais e interinstitucionais; as representações e experiências vividas pelos participantes, agentes e técnicos envolvidos; os condicionamentos do meio sócio-cultural; os problemas acontecidos na execução e as estratégias de superação; os efeitos percebidos, etc. Em outras palavras, com o envolvimento do avaliador no programa, tenta-se reunir o máximo de antecedentes possíveis (sem critérios de exclusão, tudo pode ser significativo).

Para isto, o avaliador assiste às reuniões e atividades, dialoga com agentes e técnicos envolvidos, cria uma corrente empática com os participantes, participa de outras atividades da comunidade para conversar informalmente com seu público, etc. E registra ou grava da forma mais textual possível os diálogos e discussões, registrando também as próprias vivências, comentários e interpretações dos fatos, conversas e informações.

Uma área privilegiada nesta observação inicial são as representações e significados que os participantes atribuem ao programa e as diversas atividades nele enquadradas. Procura-se assim, detetar as impressões, opiniões, atitudes, experiências e significados subjetivos dos participantes sobre as situações do programa. À medida que a avaliação progride, surgirão fatalmente diversos pontos de vista e diferentes formas de apreciação por parte dos participantes; o avaliador solicita, então, esclarecimentos aos participantes visando aprofundar ou definir as oposições.

Uma técnica fundamental nesta fase, é a entrevista do tipo etnográfica, centrada no participante. Com isto, procuram-se os elementos que permitam entender a realidade cultural dos participantes, a significação do programa e de sua inserção no mesmo. Assim, o aspecto básico e diferenciador deste tipo de entrevista (a diferença da entrevista tradicional) é indagar como se representam os informantes a sua própria cultura, quais as categorias e conceitos que utilizam para interpretar as experiências, e que permitirão organizar as experiências do programa; quais os efeitos que percebem do programa, dadas as categorias e conceitos organizadores que possuem, etc. Assim, é o informante que ministra ao avaliador a teoria cultural que permitirá explicar os dados, e os conceitos, critérios e definições que permitam avaliar a experiência.

c) Aprofundamento dos aspectos significativos. A fase anterior possibilitou ao avaliador ir detetando os diversos aspectos, perspectivas e interpretações do programa. Trata-se agora de ir aprofundando gradativamente os aspectos que podem ser considerados centrais. Este processo recebe o nome de "focalização progressiva" mediante o qual vão se definindo e precisando os focos centrais para a avaliação do programa.

Definidos ^{os focos} a partir da vivência concreta dos participantes ~~avaliados~~, procura-se realizar pesquisas paralelas para aprofundar em tais aspectos, visando ~~procurando~~ analisar cada um desde diversos pontos de vista, e mediante procedimentos e técnicas diferentes (os métodos e técnicas tem que ser adequados à índole do problema que se quer resolver). Este processo (pesquisas paralelas que, a partir de diversos pontos de vista, utilizam diversos procedimentos para aprofundar no significado de um determinado aspecto), ~~é~~ denominado de "triangulação". Com isto se pretende estabelecer se as evidências subjetivas com que contamos são consistentes. Isto é, a multiplicidade de pontos de vista, neste enfoque, ao ser consistentes, nos determinaria uma espécie de objetividade por intersubje-

tividade, e as diversas técnicas, uma espécie de consistência nos resultados. Mas, se tais linhas de evidência não são convergentes, questiona a imagem formada do programa pelo avaliador, o que obriga a prosseguir para resolver as contradições, com novas pesquisas e evidências.

d) Redação do informe. O informe assume, na avaliação iluminativa, um papel destacado, mescla de arte e ciência, considerando que este deve dar conta do universo de significações que o programa reveste para os participantes. A própria linguagem do informe deve ser consoante com isto, e refletir o nível da cultura experimentada, ^{adotando} ~~adotando~~ como interlocutor, mais que a instituição ou os profissionais, a população envolvida no programa. Assim, o informe pretende dar conta do programa no contexto onde este foi desenvolvido, e na linguagem que se fundamenta nesse contexto. Assim, WALKER (1982) estabelece as seguintes recomendações para o informe "iluminativo":

- apresentam-se muitos fatos concretos, de caráter geral e/ou particular, grandes e pequenos;
- também muitas citações textuais dos participantes, na riqueza da linguagem cotidiana, para informar sobre as percepções da situação;
- há muitas referências a pessoas determinadas (os participantes como atores do processo) e a sua atuação no programa;
- é feita muita interpretação psicológica e sociológica, ^{representa} sobre ~~ações~~ ^{ações} ~~ações~~, sentimentos, propósitos, interesses, etc, dos grupos envolvidos.

III.2 CRÍTICA DO ENFOQUE SUBJETIVO-COMPREENSIVISTA

- Superação da dicotomia sujeito-objeto? Penso que se segue mantendo, no enfoque compreensivista, uma relação desigual na troca entre avaliadores e sujeitos, mas com características diferentes às dos modelos positivistas. A capacidade de controle por parte dos sujeitos, seja sobre a situação da avaliação, seja sobre o seu interlocutor, é relativamente baixa. Pode existir uma maior integração: enunciar temas, colocar questões, ser introduzido como ator nos relatórios e, talvez, até colaborar com a redação do mesmo, mas sempre em função de enriquecer e melhorar os processos e resultados da avaliação. Assim, esta participação limitada assume uma função diretamente instrumental, onde o poder de decisão segue concentrado no avaliador, sendo, como máximo, outorgado por este ao sujeito, em alguns momentos do processo. Esta função de melhorar a recepção e a qualidade da informação, esta concentração da capacidade decisória no avaliador, não muda em muito o quadro das relações hierárquico-institucionais já existentes quanto à produção e reprodução do saber. Este modo de participação corre o risco de ^{se} converter em uma forma mais sutil de utilização, uma forma mais "eficiente" de produzir materiais verbais que logo serão explorados pelo avaliador em função de seus próprios quadros de referência. Assim, o que pareceria um direito à palavra por parte do sujeito, torna-se um procedimento mais eficiente de obter respostas. Desta forma, o objeto de pesquisa, que no discurso fora transformado em sujeito, reassume a sua fatal condição de objeto (de observação, de estudo, de ministrante de informações e materiais para a avaliação). "Sabemos que uma das maneiras mais eficazes de criar nos objetos sócio-econômicos e sócio-políticos a crença que são sujeitos, consiste em elaborar uma série de discursos segundo ou derivados, por cujo intermédio é outorgada competência aos interlocutores que puderem assimilá-los" (Chauí, 1980, pg.12). Por outro lado, com isto, reforçam-se os mecanismos sociais de dominação, onde as condições e instrumentos de

construção do saber são monopolizados pelos que possuem "competência" para tal fim, e o direito de questionar aos questionadores ou é tolerado, ou é out^{or}ugado, mas sempre sob o controle de quem monopoliza o discurso da competência (neste caso o pesquisador ou o avaliador). Acho que o problema reside em se perguntar sobre as condições possíveis em que a gestão e o controle da indagação e do saber podem deixar de ser monopolizados por e para benefício da reprodução dos "competentes", e serem assumidos pelo conjunto. Penso que é a única possibilidade para que os objetos do saber se transformem em sujeitos reais, não só do conhecimento, senão da própria história.

-- Superação do empirismo? A pretensão da avaliação iluminativa de superar as armadilhas do empirismo, só a levaram a reforçá-lo, mas por outra via: a subjetiva. A preminência outorgada às técnicas da antropologia social aplicada e da etnometodologia para o estudo de comunidades urbanas e rurais, levaram a uma séria distorção do processo de indagação, ao substituir o objeto teórico do conhecer, pelo objeto concreto e imediato. São os problemas cotidianos, as opiniões diretas, as representações, as crenças (da população e do avaliador) as que se colocam no centro da indagação iluminativa, substituindo o saber pela opinião, o objeto processado via pensamento pelo objeto empírico. Assim, da mesma forma que nos modelos positivistas, a realidade se esgota na aparência, nas mesmas formas de apresentação fenomênica (se no primeiro caso imperava o do quantitativo, agora é o império do dado qualitativo). Em ambas, a verdade é imanente e imediatamente explícita pelo objeto observado. Assim, a tarefa "científica" tende a se centrar no correto registro, e na clara comunicação ^{do} fact^oual significativa, que só exige boa capacidade de observação, de registro e de linguagem para a comunicação. Mas o saber sobre o real é construído com base num processo de transformação: é uma negação, via pensamento, da aparência imediata dos fenômenos, um trabalho de captação reflexiva de uma realidade resistente e opaca, transformação da experiência imediata em conceitos que permitam a sua explicação. Nes-

te ponto podemos perceber a linha de demarcação entre o mito (ideológico) do empirismo e as condições do saber sobre o real. Neste último, a experiência imediata e a matéria prima, ^{ainda} ~~em~~ indeterminada, que exige um trabalho reflexivo em condições de elevar a dimensão de conceito a capacidade inicial. Para o empirismo, as ideias assumem a forma de conhecimento imediato, e a realidade, via ideias instituídas, uma transparência que nega ou torna desnecessária toda tentativa de superação.

- Qualitativo vs. quantitativo? A análise realizada sobre os problemas do enfoque compreensivista e, de suas técnicas subjetivo-qualitativas, não deve levar a pensar que estamos propondo um retorno ao positivismo, e a sua pretensa objetividade quantificadora. Esta é precisamente a armadilha ideológica das dicotomias metodológicas de eleição forçada: é uma ou outra. Penso que o problema é mais complexo do que isso, mais profundo que a simples rejeição "a priori", seja do quantitativo, seja do qualitativo. Mais do que rejeitar, deveria-se examinar de forma tão sistemática quanto possível as condições e níveis de análise do objeto do conhecimento, quais as funções e necessidade do conhecer (descrever, explicar, diagnosticar), que conceitos do nosso marco teórico admitem ou demandam quantificação, e quais tem que ser tratados qualitativamente. A simples dicotomização excludente entre processos qualitativos e quantitativos não resolve a questão do conhecer, nem facilita a construção de conhecimento sobre a realidade. É que a severa crítica aos modos qualitativo-empiristas de produção científica derivaram em que alguns setores rejeitassem em bloco qualquer tipo de quantificação ou de técnica de pesquisa empírica, relegando a um incômodo ostracismo todo tipo de estudo da realidade objetiva. Qualquer tentativa de observação quantitativa foi quase imediatamente denominada ^(de e) ~~de~~ empirismo, e o uso de modelos de pesquisa empírica, de formalismo. Mas, como já foi visto, o empirismo e o positivismo aparecem como uma ideologia particular sobre o real, e sobre as formas de conhecer esse real. Da mesma forma que o fato de ter ideias não converte a um indivíduo em idealista, o fato de quantificar da dos empíricos não o convertem em positivista ou empirista.

Iluminação: saber da ideologia ou ideologia do saber? Como já foi apontado, a iluminação centra a sua proposta na tentativa de estabelecer a estrutura de significados e representações que as pessoas elaboram sobre o sentido das práticas de um programa e sobre sua própria inserção no mesmo. Assim, como proposto, faz com que as idéias (representações, significações, etc) expliquem as relações e práticas sociais, não apresentando mecanismos teóricos ou metodológicos que permitam inferir que tais idéias só podem ser explicáveis pela própria forma que as relações e práticas sociais assumem. Desta forma, o modo de aparecer (os fenômenos) no campo da consciência dos atores, converte-se no próprio ser da realidade social e cultural. Isto é, as imagens que do mundo e das coisas possuem os indivíduos, passam a ser consideradas como a realidade do mundo e das coisas. Com isto, credito que a iluminação opera um duplo processo de inversão:

- as imagens, idéias e representações convertem-se em fonte de realidade, onde as formas de consciência social dos indivíduos determinariam o seu ser social (idealismo);

- se aceitarmos que as idéias dominantes de uma época são as idéias das classes dominantes, a avaliação iluminativa, ao operar criticamente com as idéias com que os indivíduos se representam a sua própria realidade e situação, incorpora e outorga validade aos esquemas da ideologia dominante, que tende a tornar "natural" e universal a estrutura de dominação (ideologização).

Assim, a negação de transcender e criticar o "aparecer" das representações, representações que incorporam e articulam as formas produção e reprodução do sistema de dominação, se converte em um novo mecanismo ideológico de integração, que reforça, pela sua omissão, o esquema dominante. E neste ponto é possível começar a perceber as formas de operação específicas que assume o discurso ideológico: realizar a lógica da dominação pela ocultação-omissão da lógica do sistema, fazendo com que uma percepção ideológica do real seja assumido como o real mesmo. De representação imediata das relações e da prática social transforma-se, imediatamente, em discurso sobre as relações e sobre a prática social, sem nenhuma mediação crítica ou conceitual. E é esta passagem do discurso que marca, a meu entender, a passagem do saber para a ideologia na abordagem iluminativa.

IV - ESTRATÉGIA CRÍTICO-PARTICIPATIVA

Como já foi apontado na introdução, a crítica aos modos objetivo-positivistas de conceber e tratar a realidade derivou em uma série de propostas alternativas que, desde diversas posições teóricas e metodológicas, tentaram aliar a análise ^{conceitual} uma prática social concreta, que permitisse a ruptura da tradicional dicotomia sujeito-objeto do saber. Seria extenso demais analisar cada uma destas propostas participativas, cujas estratégias, em vários casos, apresentam muito em comum, e se diferenciam só em função de algum matiz. Mas a simples enumeração desta diversidade poderá dar idéia do marco global das alternativas existentes:

- Pesquisa-ação. Em sua versão tradicional, deriva das experiências de K. LEWIN (1939) sobre dinâmica de grupos, havendo sido retomada na última década (FALS BORDA, 1978, 1981; MINDELSTRAND, 1978, SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA, 1978) como procedimento superador da dicotomia teoria-prática nas propostas de transformação social. Seria um processo de pesquisa através da ação transformadora da realidade, que permitiria uma análise mais aprofundada com base nas experiências de intervenção. FALS BORDA (1981) registra uma série de princípios metodológicos da pesquisa-ação, e do papel do pesquisador comprometido com um projeto de transformação social: autenticidade e compromisso, antidogmatismo, devolução sistemática, retroalimentação e intelectuais orgânicos, equilíbrio entre ação e reflexão, ciência modesta e técnicas dialógicas. Assim, a tomada de consciência dos setores populares de suas condições reais de existência se converte em guia das experiências da pesquisa-ação. Experiências concretas de utilização desta proposta podem ser encontradas em ALBO Y BARRIOS (1978).

- Auto-pesquisa: Pode-se caracterizar como um processo no qual a comunidade assume o papel central tanto na iniciativa quanto na idealização e execução de cada uma das fases da pesquisa, ficando os pesquisadores (profissionais) no plano de assessoria e do apoio técnico. Geralmente, são utilizados os mesmos métodos positivistas da pesquisa tradicional, não transcendendo em muito o plano da realidade imediata. Sobre os aspectos teóricos e metodológicos desta proposta, pode-se consultar HENDRIKS (1962) e ALBINSKI (1978).

- Pesquisa Temática. Formulada como momento do método psico-social de Paulo Freire (1968) refere a apreensão, por parte de profissionais e população, das formas como estes últimos visualizam os processos e contradições sociais e reconstroem sua realidade, como parte do estudo do "universo temático significativo" e dos temas geradores que serviriam de base para a programação da alfabetização de adultos (ver também BOSCO PINTO, 1969; GAJARDO, 1982).

- Pesquisa Militante. Fundamentada nas propostas de FALS BORDA (1972), ACOSTA, BRICEÑO e LENZ (1978) e D'OLIVEIRA (1975), toma como ^{base} ~~si~~ ^{se} existência de um projeto político, no qual a pesquisa ^{se} ~~converte~~ em um processo que permite a formação de quadros em condições de construir conhecimento para diagramar políticas (e não só aplicá-las). Assim, a produção de conhecimentos (pesquisa) ^{política de} ~~converte-se~~ ^{ção} em condição e momento inicial de uma prática transformadora da realidade.

- Pesquisa Participativa. É uma proposta, inserida em uma estratégia geral de mudança, que se encaminha basicamente a ruptura da dicotomia sujeito-objeto do conhecimento da pesquisa tradicional, ao ^{incorporar} ~~integrar~~ diversos setores como agentes ativos do processo de produção de conhecimento.

cimento. Assim, esta cumpre um triplice papel: pesquisa, quanto produção de conhecimento; capacitação, aprendizagem, na medida que os próprios "objetos" da pesquisa incorporam o instrumental que permite conhecer a realidade e porque processa tal conhecimento; e ação, na medida que tal conhecimento forma parte de um processo de planejamento de ações que implicam a transformação dessa realidade. Para uma análise mais pormenorizada dos aspectos metodológicos, políticos e epistemológicos da pesquisa participativa: GAJARDO (1982); DE SCHUTTER (1981); B. Hall (1978); ^{LE BOTERF} ~~ASSA~~ (1981).

Existem ainda outras propostas de trabalho participativo, como a equete participativa (Unesco-Unicef, 1976; Movimiento de Acción Social (1974), o auto diagnóstico (SEDEMEX-SEDEPAS, 1978), a entrevista conscientizadora (LOPEZ DE CEBALLOS, 1979), que, por coincidir em suas linhas gerais com as acima expostas, ^{não precisam ser aqui mais detalhadas.} ~~podem ser consideradas.~~

Desta diversidade de orientações podemos derivar que, sob o conceito de avaliação participativa, em seu sentido mais amplo, poderemos entender as diversas estratégias que permitem à população implicada, em um projeto ou programa, recuperar a capacidade de gestionar, executar e decidir sobre o mesmo. Nesta perspectiva, a avaliação coloca-se como um ato de reflexão que tem como sujeitos cognoscentes os atores do programa, e como objeto, a prática e resultados do ^{mesmo} ~~programa~~.

Assim, a avaliação participativa parece constituir-se em um instrumento privilegiado para re-pensar os modos de ação e organização, quando os programas pretendem trabalhar com e para os setores populares. Que quer dizer isso? Se são programas orientados por uma intenção de transformar a realidade existente, se tomam como base a capacidade dos setores populares de refletir sobre a sua própria realidade; se pretende ^{colaborar} na construção das formas do saber, ⁿ consciência e ação que levem a ~~no~~

30/02

va, por parte dos setores que participam do programa, das relações e determinações estruturais, não de forma abstrata, senão como mecanismos de compreensão das diversas situações, problemas e relações vividos pelos setores populares.

Assim, a avaliação participativa cumpre uma função imediatamente pedagógica, como um aprendizado em e pela prática, como momento de auto-reflexão que alimenta o processo global de conscientização e prática organizada dos setores populares. Integra, em um único processo, as instâncias de construção de conhecimento (reflexão e desvelamento das determinações do mundo real) e as práticas transformadoras (encaminhadas à superação do real) articulando os momentos de pesquisa, aprendizagem, ação e avaliação na práxis de um único programa.

As próprias características do processo determinam também os modos de relação entre os promotores ou mediadores do programa (professores, pesquisadores, técnicos, avaliadores, etc) e os setores populares, como atores de um processo comum, onde a problemática e mecanismos de avaliação são definidos a partir das situações concretas e necessidades propostas por uma realidade compartilhada (que é o programa). Assim, a avaliação converte-se em um processo coletivo de análise, onde prevalecem as relações horizontais entre intelectuais e população. E são estas relações horizontais entre sujeitos com diferentes experiências e conhecimentos o que enriquece o potencial da avaliação, porquanto permite sintetizar e unificar elementos diversos e romper as dicotomias tradicionais entre sujeitos e objetos da avaliação, entre os que "sabem" e os que sofrem a dominação do saber.

dificar as bases estruturais de uma situação; se são formas através das quais os setores implicados transformam-se progressivamente em sujeitos de sua própria ação; se são programas que objetivam desenvolver formas de ação coletiva cada vez mais organizada, mais ampla e mais crítica, tais programas não podem já ser pensados como uma ação vertical (da instituição para a população) nem hierárquica (dos que sabem para os que não sabem), senão como instâncias que deverão ser diretamente geridas pelas instâncias organizadas dos setores populares, nas quais convergem o apoio de diversos grupos e instituições que compartilha^m uma opção liberadora.

Isto determina alguns requisitos ao modo de conhecer e avaliar a prática de tais programas: em primeiro termo, a reflexão sobre a prática, ^{mais} ~~do~~ que um subsídio para a instituição que dá apoio, constitui uma necessidade e um instrumento para os próprios atores do processo, para o desenvolvimento cada vez mais consciente de sua prática transformadora; em segundo lugar, as mesmas características do processo estão determinando ~~mo~~ dos coletivos de reflexão sobre a própria prática.

Existem ainda outros elementos que permitem diferenciar as estratégias participativas das outras modalidades de avaliação. ^{São} ~~Elas~~ ~~uma~~ formas de produzir conhecimentos sobre uma prática transformadora, profundamente articulada por uma visão política (ou programa histórico) que define, orienta e outorga sentido a tal prática. Isto é, ^{a avaliação} ~~é~~ não se propõe como externa ou à margem do conjunto de práticas implicadas num projeto, nem como atividade de reflexão extra-ordinária, anterior ou posterior à prática mesma.

Este programa "histórico", por sua vez, exige um compromisso do intelectual em função de uma opção de trabalho, e demanda um entendimento ~~procedimento~~ histórico e estrutural da realidade social, econômica, ideológica e cultural. Isto torna necessário uma inteligência progressi-

Resumindo estas propostas de avaliação participativa, podemos dizer que é um processo de reflexão crítica e de produção de conhecimentos que se desenvolve para satisfazer necessidades, superar problemas e recuperar teoricamente os diversos aspectos da prática originada por um projeto, programa ou plano de trabalho, e que supõe uma articulação horizontal entre os diversos atores do mesmo. Então, outras palavras, é o espaço de reflexão sobre a teoria e a prática de ação dos programas, levado a cabo diretamente pelos setores sociais aos quais tais programas se orientam.

IV.1 A questão do método na estratégia participativa.

Entendemos o método como o caminho que possibilita a realização de uma determinada estratégia, para a qual a teoria propõe o marco ou matriz na qual se inserem e cobram sentido os elementos da realidade. Assim, a estratégia nos demarca o "para que" de um processo, a teoria nos propõe os elementos centrais do processo: o "que" o "sobre que" atuar, enquanto a metodologia indica o "como" atuar. Obviamente, não são elementos isolados, existe a necessidade de coerência entre estratégia, teoria e método, cuja seleção implica, via de regra, uma opção ideológica. Assim, o método apresenta o caminho a percorrer para concretizar uma estratégia; os modos de atuar, proceder e organizar o processo para atingir um determinado fim.

Os aspectos teóricos da estratégia participativa acima esboçados, permitem estabelecer uma série de orientações para propor uma metodologia em condições de superar os problemas já criticados na prática tradicional da avaliação:

- necessidade de articular, em um processo único, as instâncias de aprendizagem, pesquisa, ação transformadora e avaliação. Isto origina que a avaliação não se conceba como um elemento "externo", ou simplesmente "agregado" à prática de um projeto, senão como parte solidária e indiferenciada de tal prática.

- Isto permite entender a avaliação como um recurso metodológico que possibilita ajustar o ritmo que necessariamente tem que existir entre a reflexão e a prática, entre a teorização

36

e a ação. Este ritmo está dado por uma espiral, continuamente progressiva, de reflexão-ação-reflexão, que constitui o processo de avanço do conhecimento sobre o real. Supõe um método que vá da reflexão à ação, e da ação à reflexão, mas em um novo patamar, mais profundo, de consciência do real.

- isto supõe, também recursos metodológicos em condições de serem ^{em} apropriados pelos setores aos quais se dirige o projeto, o que está a exigir um instrumental simples, que atenda mais aos aspectos qualitativos ^{de} que aos meramente quantitativos (isto não implica ^{em} que ^{se} eliminem, senão que são incorporados de acordo e em função das necessidades da análise).

Agora já estamos em condições de tentar sugerir um caminho para o desenvolvimento da estratégia participativa. Esta proposta surge da revisão de diversas experiências concretas de pesquisa e de planejamento participativo existentes em América Latina (e ao respeito, foram extremamente valiosas as sugestões e materiais contidos em GAJARDO, 1982 e DE SCHUTTER, 1981).

De acordo com as orientações acima esboçadas, a avaliação tem — que ser vista como parte solidária de totalidade que representa a estratégia participativa (síntese de aprendizagem, pesquisa, ação e avaliação); assim, a exposição do método também deverá tomar em conta essa totalidade, destacando, em cada momento ou atividade, o sentido específico atribuível à avaliação.

Para ordenar a exposição, julgou-se conveniente agrupar as diversas atividades em vários "momentos". Mas não se trata de etapas ou fases rígidas e sequenciais; em cada um de tais momentos podem ser encontradas práticas semelhantes (de indagação, de capacitação, de ação, de reflexão), mas a partir de um propósito que as articula e subordina. Assim, por exemplo, a capacitação do grupo promotor, colocado como momento inicial, continua ao longo de todo o processo, mas define e orienta as primeiras atividades de proposta.

MOMENTO 1 : Capacitação inicial do grupo promotor.

Neste primeiro momento trata-se que a equipe promotora (isto é, o grupo de profissionais, técnicos e/ou intelectuais interessados em desenvolver a estratégia participativa) adquira um conjunto de conhecimentos básicos sobre as determinações e problemas macro e micro-estruturais que afetam a região e aos grupos sociais com os que se pensa trabalhar. Assim, o grupo se auto-capacita para iniciar a sua atuação tentando, mediante o estudo e a discussão, homogeneizar uma primeira visão da realidade que se pretende encarar. Esta visão resulta da articulação de duas séries de perspectivas: a macro-estrutural, que possibilita um entendimento global das determinações e contradições histórico-estruturais que explicam e tornam legíveis os fenômenos específicos locais; e a micro-estrutural, que representa o entendimento dos problemas concretos ^{que} ~~que~~ afetam os locais e ^{as} ~~as~~ populações ^{que} ~~que~~ potencialmente participaram do programa.

Neste sentido, tentando articular as duas perspectivas (uma mais teórica e abstrata; a outra mais local e concreta) torna-se necessário atuar em vários níveis de análise mutuamente relacionados:

- a formação histórica da sociedade, tentando captar as principais determinações e processos da sociedade como um todo.
- as características da conjuntura, isto é, a situação atual das relações sociais e políticas (formas e níveis de organização dos diversos setores e camadas sociais, seus interesses e for-

ça relativa, etc.).

- as determinações e situações locais (na região onde se pen
sa trabalhar): aspectos econômicos (como produção, comercialização ,
etc); sociais (organizações e movimentos existentes, situação da ro
radia, saúde, cultura, etc); educacionais (educação formal e não -
formal institucionalizada , formas de produção e reprodução da cultura
e do saber popular, etc); populacionais (aspectos demográficos, nigra
ções, concentração-dispersão da população, etc).

- as práticas e estratégias da instituição, agência ou orga
nização que patrocina o programa.

Os dois primeiros níveis permitem conformar um marco concei-
tual que dará sentido aos dados e informações dos outros dois níveis,
isto é, constitui a matriz ou esquema teórico que permite relacionar
os fatos e fenômenos concretos, além de orientar o processo de sele-
ção de informação possível de ser analisada.

Em geral, os insumos básicos deste primeiro momento proveem
de fontes secundárias (estudos, monografias, censos, estatísticas ,
etc) não descartando, por isso, contatos com indivíduos ou institui-
ções, nem observações diretas que possam ampliar o marco da compreen-
são. Mas o eixo concentra-se na capacidade do grupo promotor de ex
primir, sintetizar e refletir a partir do conhecimento já existen
te e disponível.

Como método de trabalho, pensa-se que seminários e encontros
periódicos, combinados com uma distribuição de áreas de aspectos se

gundo os interesses dos participantes (para dividir o trabalho) pareceria ser o mais adequado.

Como resultantes deste momento, pode-se esperar:

- uma primeira definição (aproximativa) dos locais prováveis de trabalho, e dos grupos ou setores da população que, em tais locais, poderiam ser os participantes potenciais do programa.
- uma primeira representação da problemática econômica e sócio-cultural que afeta a tais setores, e suas possíveis explicações estruturais e históricas.
- o marco das políticas, tanto da instituição ou agência que patrocina o programa quanto do contexto social global, como fatores que podem condicionar ou limitar as possíveis estratégias e implementar.
- um esclarecimento coletivo dos propósitos e orientações que ^{guiam} ~~guberna~~ o grupo promotor.

As inquietações avaliativas (temas de reflexão) ficam restritas, neste momento preliminar, ao grupo promotor, e visam, geralmente, estabelecer:

- as condições restritivas (ou facilitadoras) impostas pelo marco estrutural e conjuntural;
- os limites da ação institucionalmente possível, levando em consideração as características do grupo promotor, o marco da agência patrocinadora, e as condições estruturais, conjunturais e locais.

- o sentido global e propósitos socialmente exequíveis para uma estratégia participativa.
- os locais e grupos sociais que poderiam se integrar no programa, e as possíveis vias e procedimentos de trabalho.
- os problemas centrais de tais grupos (~~enumerados~~^{como} hipóteses preliminares que orientarão a aproximação futura do grupo promotor à população).

É conveniente que o conjunto de resultados elaborados neste momento, desde a caracterização do contexto sócio-político até os problemas detectados no processo de estudo da realidade (dúvidas, interrogações não satisfeitas, etc) fiquem registrados em um ou vários documentos que, além de permitir manter a memória do processo, sirva^m de base para futuras interpretações e correções, em função do andamento do programa ou ^{de} novas evidências que complementem ou retifiquem os resultados apontados.

MOMENTO 2 : Aproximação, vivência e inserção nos locais

Uma vez delimitada de forma global, a área e os setores com ^{quais} os ~~que~~ se pensa trabalhar, formula-se a necessidade de iniciar a a aproximação ao local, tentando:

- conferir as elaborações e conhecimentos resultantes do momento anterior.
- conhecer e vivenciar concretamente à comunidade em sua própria realidade cotidiana.
- lograr que a comunidade reconheça os elementos do grupo

da que nossos conceitos e hipóteses prévias se adequam a realidade; a necessidade de aprofundar determinados aspectos da realidade; a necessidade de corrigir a nossa estratégia de aproximação em função das novas evidências, etc.

b) vivência da realidade cotidiana: aqui duas questões adquirem especial importância. Uma coisa é ler, estudar ou analisar os possíveis problemas da realidade imediata dos setores populares, e outra bem diferente é conviver cotidianamente com os mesmos. Apesar da empatia ou opção do grupo promotor, os problemas tendem a permanecer no estrito plano intelectual-cognitivo; trata-se agora de vivenciar essa realidade, tentando, na medida do possível, de conviver e sentir os fatos. A segunda questão, que tem a ver com a primeira, diz respeito às imagens com que o povo se representa os seus próprios problemas. Em muitos casos, uma longa história de dominação faz com que muitos problemas ^{formem} ~~entrem a formar~~ parte da ^{ordem} ~~vida~~ "natural" das coisas, ou o que aparece para o grupo promotor como problema não o seja na realidade, tendo, ^(consequentemente) ~~então~~, que ^{se} ~~seja~~ reajustado o marco de análise. Trata-se, então, de visitar as famílias, participar em atividades (trabalhos, festas, reuniões), conversar informalmente, observar o dia a dia da comunidade, seus hábitos, costumes, etc. A inserção direta em trabalhos e atividades da comunidade, a observação (^{participante} ~~passiva~~ ou não) das situações de vida e trabalho, as conversas informais com indivíduos e grupos sobre os problemas vividos, as histórias de vida, etc, podem ser os meios utiliza

veis para este fim. Aqui, a reflexão avaliativa orienta-se a ponderar as formas de consciência existentes e os modos como os indivíduos se representam a sua existência.

c) aceitação da comunidade: trata-se, a princípio, e no processo das atividades de aproximação e inserção, ^{de ir} ~~para lá~~ ^{de ir} propondo (nas visitas, observações, etc.) os motivos da nossa presença no lugar, ^{para} ~~que~~ os indivíduos do grupo promotor sejam conhecidos e aceitos pela comunidade como elementos que, se bem ^{sejam} que ~~vão~~ de fora, ^{tem} algo em comum e podem trabalhar junto com a comunidade em algo útil. Assim, vai se adiantando, de forma individual ou ~~para~~ grupos, em reuniões, uma proposta de trabalho, de forma simples e sem tentar manipular situações ou deformar os motivos e fatos. Isto começa a ser desenvolvido, de forma gradual, desde o início da aproximação ao local. A necessidade de avaliação recai, neste caso, no grau de correção da proposta que estamos levando, o interesse que desperta e os grupos e/ou organizações com maior potencial de desenvolvê-la.

d) constituição do grupo de pesquisa: como finalização do momento de aproximação, trata-se de constituir, como produto do processo desenvolvido, um grupo de pesquisa integrado, fundamentalmente ^{por} ~~uma~~ os elementos da população que demonstraram maior interesse ^{ou que surjam como representantes da população.} se e predisposição. Isto pode ser logrado reunindo pequenos grupos para discutir a proposta, ou convocando, se as condições de mobilização da comunidade o permitem, uma reunião geral que nomeie

"representantes" para constituir um ou mais grupos de pesquisa. A capacidade do grupo promotor de apresentar em tais reuniões, de maneira simples e objetiva os problemas detectados, utilizando formas emergentes da cultura local (música, versos, representação, etc) para sintetizar os elementos centrais das situações problemáticas, facilitará, não só a comunicação e a integração, mas também uma primeira etapa da síntese "reflexão-ação" que propõe a estratégia participativa. Isto é, com base na devolução codificada da problemática até ali processada pelo ^{grupo} promotor, tais reuniões podem se transformar no início efetivo do diálogo e da avaliação conscientizadora que estamos propondo. Assim começa-se a incorporar a própria população na avaliação dos problemas que afetam a sua vida e das alternativas viáveis para superá-las. A dimensão avaliativa neste final do momento de aproximação, tenta o registro auto-crítico do caminho percorrido, dos problemas surgidos, dos erros cometidos, do grau de interesse e mobilização da comunidade (em função não só do programa, senão também dos problemas que a afetam diretamente) tentando recompor e precisar melhor o quadro de referência com o que se iniciou o trabalho.

MOMENTO 3: Auto-diagnóstico

Como já foi indicado, a população começa a ser protagonista de um processo onde a realidade vivida se constitui no objeto de estudo dos sujeitos que atuam e participam ^{da mesma} ~~dessa realidade~~. A finalidade do processo é que esse setor recupere o saber, não só dos ele-

mentos básicos que permitam interpretar e transformar a sua realidade, senão também dos instrumentos e métodos para aprofundar progressivamente tal saber. Para isto, são propostas várias atividades de forma sequencial; que são levadas a cabo pelo grupo de pesquisa (representantes da comunidade e técnicos).

a) devolução ao grupo de pesquisa, do conjunto de elementos macro e micro estabelecidos nos momentos anteriores, aprofundando a discussão da problemática local, de sua inserção em um contexto maior, das formas e níveis com que a população se representa tal problemática. Isto permitirá uma primeira identificação provisória ^{provisório} ~~preliminar~~ (a modo de hipóteses de trabalho a serem confirmadas no diagnóstico) dos problemas que a comunidade considera prioritários e urgentes. A avaliação concentra-se, nesta fase, nos níveis de consciência da população sobre sua problemática e nas capacidades e necessidades do grupo de pesquisa para levar adiante o processo, propondo no primeiro caso, as possíveis estratégias ^{que} ~~de~~ orientarem o diagnóstico, e, no segundo, as necessidades de capacitação do grupo de pesquisa.

b) planejamento da metodologia do processo auto-diagnóstico. Problemas, hipóteses de trabalho, estratégias, temas de pesquisa, instrumentos de coleta, etc, são ~~elaborados~~ ^{elaborados} progressivamente num processo dialógico e horizontal entre técnicos e população. Mais importante que utilizar métodos e técnicas "cientificamente" sancionados (formulários, questionários) é idealizar procedimentos que, recuperando as

formas de produção e manifestação de cultura popular local, possam servir como veículos codificantes de situações-estímulo dos possíveis problemas locais, re-apresentação de situações reais que possibilitem o diálogo e o aprofundamento da realidade existencial. Por outro lado, trata-se também de privilegiar, mais que uma situação individual e atomística de produzir saber (entrevista, etc.) formas que permitam a elaboração coletiva da problemática local (jogos, teatro, fantoches, grupos de discussão, etc.). Isto é, formas que levem à população a aprofundar sua capacidade de leitura do real (como parte da preocupação pedagógica ^{de estratégia participativa} do processo). Aqui, os problemas centrais de avaliação giram em torno da adequação dos métodos e instrumentos ao sentido de nossa proposta, sua capacidade de gerar diálogo e discussão e também uma leitura correta do real. Deve-se considerar, também, se o tipo de instrumentos propostos têm condições de serem apropriados pelos setores que deverão usá-los no futuro, dominando a sua construção e mecânica. Relacionado com isto, está também a avaliação das necessidades de capacitação do grupo de pesquisa para aplicar tais instrumentos (técnicas e procedimentos de aplicação e ^{de} registro de informação).

c) Levantamento da informação: Trata-se aqui de aplicar os instrumentos e procedimentos programados para coletar e registrar as informações sobre a visão que a população tem de seus problemas, as possíveis causas e alternativas de solução. Mediante uma correta combinação de métodos individuais e coletivos será possível converter es

ta fase de coleta em uma instância pedagógica não só para o grupo de pesquisa, se não ^{que} para o conjunto da população. Isto ^{sucedera} se as técnicas possibilitam a população aprofundar reflexivamente sobre suas condições de vida, os determinantes de tais condições, as contradições entre as explicações imediatas (aparentes) e a situação real, a relação intrínseca entre a problemática individual e a coletiva, as possibilidades da ação organizada.

d) Sistematização e análise da informação. Uma vez levantado o material, impõe-se uma primeira ordenação, orientada pelo planejamento de temas já estabelecidos na fase "b". Aqui, o grupo de pesquisa classifica as informações segundo temas e problemas e analisa o significado dos dados. Trata de descobrir as tendências existentes nos materiais e as inconsistências e contradições que podem surgir. De acordo com as circunstâncias, possibilidades e necessidades, pode-se ^{voltar} ~~relevar~~ novamente a população para solucionar as contradições nas respostas (quando não se planejou uma ida e volta entre análise e coleta, isto é, que em determinada fase da coleta - p.é., levantamento por entrevistas - se analisa a informação e os resultados são devolvidos à população para seu aprofundamento e superação de discrepâncias - p.é., com métodos coletivos ou grupais). Desta fase resulta um rico material sobre:

- percepção da população sobre as características de seus problemas, a visão de suas causas, e as possíveis alternativas de superação.
- os níveis de consciência coletivos sobre a importância rela

tiva dos problemas e suas possíveis relações. →

- as contradições entre representações e situação objetiva.
- a capacidade e predisposição para uma ação coletiva para tentar superar tais problemas.

Todos estes temas convertem-se em eixo de avaliação do grupo de pesquisa, analisando também as possíveis alternativas de organização do material para ser devolvido à população.

e) Organização do relatório diagnóstico e devolução à comunidade

O material e resultados do diagnóstico são organizados para sua discussão e avaliação pela comunidade. Nisto tem que se pensar em uma boa síntese dos aspectos centrais e fundamentais, em forma de apresentação que permitam sua apropriação direta por parte dos diversos setores e níveis da população, naqueles aspectos em condições de gerar propostas de organização e ação coletiva, como transição ao momento seguinte: o de planejamento da ação. A ponderação central aqui, ^{re}refere-se aos meios que permitam apresentar os resultados de forma simples e compreensível, e dinamizar a reflexão coletiva sobre os problemas que a comunidade vive, as causas e as soluções possíveis.

MOMENTO 4: Planejamento das ações prioritárias

A finalidade deste momento é converter as propostas do auto-diagnóstico (prioridades e alternativas de solução) em planos de ação coletiva, organizando e incorporando ao processo a setores cada

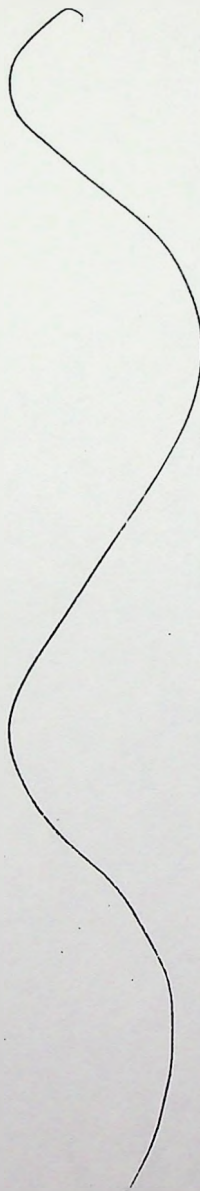
vez mais amplos da população. Assim, o plano a construir representa uma síntese de todas aquelas ações (educativas, produtivas, organizativas, etc) que contribuíram ao crescimento das capacidades para que a comunidade ^{controle} ~~gestione~~ e domine a sua própria realidade. Aqui, várias fases ou atividades tornam-se necessárias:

a) a devolução à coletividade (e discussão) dos resultados e das alternativas de solução com que finalizou o momento anterior, ^{condições} gera ~~auto-avaliação~~ ^{tec} para reflexão, paralelamente, sobre a viabilidade das diversas alternativas apontadas no auto-diagnóstico. Assim, são analisados os recursos e facilidades disponíveis, as prioridades, as limitações e possibilidades de ação concreta.

b) capacitação do grupo diagnóstico (que pode ser ampliado incorporando novos elementos da comunidade) em técnicas e estratégias de planejamento participativo.

c) o material diagnóstico e as prioridades e necessidades da fase "a", servem de base para elaborar, nos grupos diagnósticos, ~~os planos de trabalho~~ ^{os} planos concretos de trabalho. Outros subsídios podem ser utilizados (disponibilidade de instituições, facilidades de obtenção de recursos externos, etc) com base em uma negociação concreta para que sejam utilizados sob o ^{direto} controle ~~concreto~~ da comunidade. Assim são delimitados os planos de trabalho, estabelecendo concretamente objetivos, recursos, atividades, formas de mobilização, organização e controle, necessidades de capacitação da população, etc.

c)em uma nova reunião ampla o grupo diagnóstico devolve a comunidade os planos traçados para sua discussão e aprovação, além de estabelecer democraticamente tanto as possíveis formas de gestão, quanto a coordenação dos mesmos.



Momento 5 - Execução do(s) plano(s)

Trata-se agora de levar a prática os conteúdos e atividades programadas, de forma tal que o próprio processo de ação seja também motivo de reflexão e aprendizagem. Isto será possível se, no processo, criam-se as instâncias ou espaços necessários para que os atores pensem a sua própria prática, como parte de um processo mais geral de organização e capacitação; isto é, uma forma de pensar e refletir na ação, e não, como até agora, sobre ou para a ação. As indicações concretas vão a depender do tipo de plano que se trate, mas a avaliação aqui sempre questiona o sentido da ação, como forma de domínio da realidade, forma que permite corrigir desvios, prever erros e metabolizar circunstâncias não previstas em função do processo de aprendizagem coletiva.

Dependendo do tempo necessário para a execução do plano coletivo (e também de sua natureza), convém estabelecer certos pontos ou momentos intermediários na marcha dos planos, para refletir coletivamente sobre o andamento do mesmo. Aqui, as perguntas típicas são:

- em que medida está-se avançando na direção inicialmente procurada? Que estão a indicar os resultados parciais?

- a própria prática de implementação não estará indicando a necessidade de repensar ou reformular os planos e estratégias agramadas?

- as atividades estão gerando organização e participação crescente da população?

- que sugestões existem para melhorar a prática e a organização coletiva?

- que outros efeitos, não previstos, estão-se originando na prática?

- quais são as experiências coletivas e instrumentos organizativos que podem ir sendo recuperados do processo?

- quais são os erros e desvios que precisam de correção?

Momento 6: Resultados e diagnóstico de novas necessidades e possibilidades

Geralmente, em projetos de tipo participativo, é problemático; senão impossível, estabelecer uma finalização lógica ou formal. Na medida que se trata de uma estratégia organizativa e mobilizadora, a solução de certos problemas imediatos determina a emergência de novas necessidades, e os níveis de organização e consciência derivados do processo, por sua vez, abrem novas possibilidades de realização. Por isso, a execução coletiva do plano (de educação, saúde, moradia, etc.) não implica em finalização, senão em um novo ponto de partida. Isto não tem que ser visto como um círculo repetido de reflexão - ação - reflexão, senão, como uma espiral ascendente, onde cada volta implica um novo patamar de consciência e de organização. Mas existe a possibilidade e a necessidade de dar resposta a uma série de inquietações, tanto sobre o já realizado, quanto sobre as novas perspectivas que se abrem. Assim, com a execução dos planos, abre-se a possibilidade de recuperar o sentido da ação coletiva, re-pensando a prática e a teoria que orientou tal política. Com isto, ^{emergem} ~~surtem~~ interrogantes referidos, pelo menos, às seguintes áreas:

- em que medida os propósitos originais foram logrados?
- que outras mudanças o plano impementado originou?
- quais foram os resultados (organizativos, de conscientização, materiais, etc.) do trabalho realizado?
- que experiências podem ser derivadas do trabalho coletivo?
- quais foram os erros cometidos?
- quais são as novas necessidades?
- quais as possibilidades atuais de dar conta de tais necessidades?
- que aprendemos, em conjunto, que pode ser útil no futuro.

A diversidade de situações e a experiência adquirida no processo, vão a orientar melhor que ninguém sobre os procedimentos para orientar esta avaliação (se em grupos, em assembleias amplas; se preparar materiais prévios, ou um relatório verbal co-

mo estímulo a discussão; etc.). Ainda convém introduzir alguns elementos que podem apoiar a avaliação:

-O diagnóstico prévio (e os materiais, codificações e resultados do mesmo) podem ser utilizados pela comunidade para comparar a situação "antes" do plano, com a atual. Isso pode permitir uma análise mais real das mudanças havidas.

-Também os registros dos diversos momentos da avaliação, quando o planejamento e a execução, podem servir de material e de base para a análise coletiva das estratégias utilizadas e das mudanças geradas.

IV. 2 — ALGUNS PROBLEMAS NAS ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS

O até aqui exposto sobre formas e níveis de participação dos setores populares nos processos de construção de conhecimento, poderia deixar uma falsa imagem: ^{a de} que todo ou qualquer processo que implique participação popular é, em si e por si, ^{liberador} ~~progressista~~. Considero que não é assim. A participação popular também pode ser um instrumento de integração de diversos setores populares ao esquema de dominação, isto é, uma nova forma de sujeição ao esquema dominante, em uma fase "mais democrática" ou evoluída.

Penso que o ponto de ruptura nos esquemas de participação está dado pela capacidade de uma determinada forma de gerar organização e acumular poder para esta organização, em sua capacidade de desmistificar a "naturalidade" das relações de dominação e de gerar modos de ação consequentes com os interesses estratégicos de tais setores.

Isto implica que os modos de consciência crítica que tais esquemas podem gerar são condição necessária, mas não suficiente para produzir poder e organização; é no campo da práxis concreta que os modos de consciência realmente se diferenciam e se convertem em fator ^{de} de poder.

Também temos que considerar que a metodologia empregada (participação) é só um instrumento, mas que não substitui a claridade de compromisso, nem o marco teórico que dá sustentação a tal compromisso. Mas, a claridade de compromisso e a precisão teórica, sem um método correto, também pouco valem, nem são eficientes.

Penso que isto tem que ficar claro de início. Em muitos casos (fortemente influenciados pelas propostas de Freire), a transposição mecâni-

ca dos mecanismos de "conscientização" e "participação" isolaram uma determinada prática proposta em um projeto das restantes práticas sociais e do momento (conjuntura) histórico. Ficou subordinada, assim, a transformação da ordem social à transformação da consciência. Superestimando o seu papel, entendeu-se que a consciência e a participação, por si próprias, não só servem à mudança, senão que são suas produtoras. A ausência em um "projeto histórico" de transformação social, e a falta de entrosamento com níveis organizativos superiores, derivaram em esquemas de intervenção cuja validade era auto-justificada. Sem um "Que Fazer?" para o diálogo e a consciência, estas derivaram em uma entelequia passiva, carregada de humanismo voluntarista, ou, como máximo, de sentido "comunitarista".

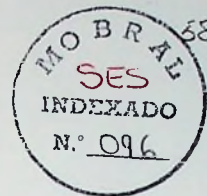
Outros riscos devem ser ainda colocados. Na relação entre os técnicos do projeto e a população, temos um problema que considero central, e que traz à tona a questão da relação entre intelectuais (e o técnico, o pedagogo, o pesquisador, o avaliador são imediatamente, pela sua situação, intelectuais) e as massas. Em certos casos, tentando viabilizar determinadas atividades em função de um "projeto histórico" (e não importa aqui o correto que pudesse ser tal projeto) a relação do grupo promotor (técnicos) com os setores da população assumiu diretamente uma forma instrumental. Interpretando esquematicamente os problemas da dominação ideológica, foram deduzidos, de uma teoria onipresente, as metas, ^{os} objetivos e estratégias que deveriam orientar ~~o~~ programa. Assim, a ^{questão da dominação} ~~programa~~ foi ultrasimplificada: era só questão de virar ao verso os conteúdos e intenções dos programas elaborados pelos intelectuais orgânicos do sistema. Assim, continuaram persistindo, os mesmo métodos manipulativos, as formas hierárquicas e autocráticas de imposição do saber.

De forma oposta, em outra série de casos, a partir de uma super-estimação do saber popular, constituído como uma espécie de "ethos" histórico das camadas populares, certos grupos negaram ou desprezaram a sua condição de intelectuais e o seu saber, em função de uma maior "inserção" e receptividade nas massas. Assumindo uma posição passiva em torno às representações imediatas com que o povo descreve e expressa suas condições de existência, a capacidade destes grupos de gerar níveis de consciência e ação superiores viu-se seriamente comprometida. Mas, podem os setores populares, com uma visão de mundo e uma consciência da realidade permeada pelas condições hegemônicas da ideologia dominante, submetidas ao impacto constante dos mecanismos integrativos do sistema e dos aparelhos de controle social, podem, digo, compreender autonomamente o mundo de forma diferente? Podem, espontaneamente, construir uma teoria de sua prática liberadora? Ou é necessário a participação dos intelectuais orgânicos nesse processo de elaboração? Penso que grande parte da problemática centra-se no correto equacionamento das articulações ^{nem} (nem manipulativas nem auto-negadoras) entre os intelectuais e os movimentos populares.

Penso que o ponto de partida é um projeto político-educacional que atua ^{como} ~~condicionante~~ condicionante estratégico de todo o processo, onde o pesquisador, como intelectual orgânico, vai se articulando às necessidades e interesses dos setores populares. Em função dessa claridade estratégica, os métodos e táticas adquirem extrema flexibilidade. Assim, temas e procedimentos vão sendo desenvolvidos à medida que a consciência da realidade vai se aprofundando, ^{deixando de lado} ~~marginando~~ a necessidade de organizar rígida e antecipadamente o processo de descoberta e o de indagação. Mais importante que a sistematização quantitativa dos dados é a reflexão qualitativa sobre os fatos, produzindo-se assim uma unidade dialética entre o saber do povo, não como "produto terminal" senão como matéria prima do processo de produção de conhecimento, ^{é a teoria de sua história} passando a níveis cada vez mais e-

levados da descoberta do real e de organização em função dos interesses que se vão ^(re)desvelando e precisando na prática mesma. Aqui, o intelectual se centra, como início do processo, em promover e estimular uma reflexão inicial sobre a necessidade do trabalho coletivo, e sobre os problemas, suas origens, magnitude, efeitos e centralidade; numa segunda fase estimula a ação e a organização para resolver tais problemas, passando assim a outro nível de descoberta da realidade: ao nível da práxis, que inclui a reflexão, possibilidades e limitações da ação e as condições de transformação do real.

Vemos assim que nesta proposta também se unem dialeticamente reflexão e ação (práxis), exigindo ao intelectual muito ^{MAIOR} ~~mais~~ inserção ^{E COM MAIS} ~~na~~ ^{que tem de} ~~prática~~ ^{prática} concreta, não só teoricamente, senão na prática concreta.



BIBLIOGRAFIA.

ACKOFF, R.L. Systems, Organizations and Interdisciplinary Research. General Systems Yearbook. Vol.5. 1960.

ACOSTA, M.; BRICENO, A. e LENZ, R. Una línea política revolucionaria: la investigación Militante. In: Simpósio Mundial de Cartagena. Crítica y Política en Ciências Sociais. Bogota, Punta de Lanza, 1978.

ALBINSKI, M. ONDERZOEK EN AKTIE, Amsterdam, Van Gorcum, 1978. Apud: DE SCHUTTER, A. Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de Adultos. México, CREFAL, 1981.

ALBO, X. e BARRIOS, F. Investigación Activa desde la perspectiva rural boliviana. In: Simpósio Mundial de cartagena. Crítica y Política en Ciências Sociais. Bogotá, Punta de Lanza, 1978.

BLOOM, B.S. Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: TYLER, R. (ed). Educational evaluation: new roles, new means. Chicago, University of Chicago Press, 1969.

BLUMER, H. Symbolic Interacionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall. 1969.

BOSCO PINTO, J. Metodologia de la investigación temática. Bogota, IICA-ICIDA, 1969.

CHAVI, M. Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1980.

BUNGE, M. Causalidad y ley científica. Bs.Aires, EUDEBA, 1960.

CICOUREL, A.V. Cognitive Sociology. Harmondsworth, Middlesey, Penguin Books, 1973.

COLEMAN, J.S. Conflictin theories in Social Change. In: Zaltman, G. (Ed.). Processes and phenomena in social change. New York, John Willey & Sons, 1973.

DARCY D'OLIVEIRA, R. e DARCY D'OLIVEIRA, M. The militant observer: a sociological alternative. Geneve, IDAC, 1975.

DE DEUS, J.D. (org.) A crítica da ciência. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

DE SCHUTTER, A. Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de Adultos. México, CREFAL, 1981.

Google, J.D (org). Understanding Everyday Life, Chicago, Aldine, 1970

ELISNER, E.V. Emerging models for educational evaluation. School Review, 1972, 62(4)

④ FALS BORDA, O. CAUSA POPULAR, Ciencia Popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción. BOGOTÁ, Publicaciones de la ROSCA, 1978.

④ FALS BORDA, O. Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla. In: Simposio Mundial de Cartagena. Crítica y política en Ciencias Sociales. BOGOTÁ, Punta de Lanza, 1978
— LA CIENCIA Y EL PUEBLO. In: FALS BORDA et alii. Investigación Participativa y Praxis Rural. Lima, Mosca Azul, 1981

FOX, T. Limitations of standard evaluation methodologies for federal programs. San Francisco, American Educational Research Association, April 1976

④ FREIRE P. Investigación y metodología de la investigación del "hombre generador" In: Cristianismo y Sociedad Uruguay, ISAL, 1968

④ GAJARDO, M. EVOLUCIÓN, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN AMÉRICA LATINA. PUNTA DE TALCA/CHILE, TALLER SOBRE LA TEORIA Y LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR, IDRC-FORD FOUNDATION, 1982.

GARCIA, A. Modelos operacionales de reforma agraria y desarrollo rural en América LATINA. COSTA RICA, IICA, 1983

GARFINKEL, H. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1967

GARZON GARCÉS, A. EVALUACION y Educación. Revista de Tecnología Educativa, OEA, 1974, 2(1)

GONZALEZ CASANOVA P. LAS CATEGORÍAS DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. Bs. Aires, Nueva Visión, 1973.

HARBERBER, J. Politização da ciência. In: DE DEUS, J.D (org). A crítica da ciência. Rio de Janeiro, Zahar, 1974

④ HALL, B.J. El conocimiento como mercancía y la investigación participativa. In: FALS BORDA, O. et alii. Investigación Participativa y Praxis Rural. Lima, Mosca Azul, 1981

HENDRIKS, G. Community self survey. LA HAYA, Ministere pour le travail social. N° 6, 1962. Apud: DE SCHUTTER, A. Investigación participativa; una opción metodológica para la educación de adultos. México, CREFAL, 1981.

HIMMELSTRAND, U. La investigación Acción y la ciencia social aplicada. In: Simpósio Mundial de Cartagena. Crítica y Política en ciencias sociales. Bogota. Punta de Lanza, 1978.

HOUSE, E.R. The logic of evaluative argument. Los Angeles, UCLA Center for the Study of Evaluation, 1977.

HOUSE, E.R. Evaluation as scientific management in U.S. school reform. Comparative Education Review, 1978, 22(3)

KANDEL, L. Reflexões sobre o uso de entrevista, especialmente a não diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In: THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Livraria e Editora Polis Ltda, 1980.

KON, I.S. Positivismo y Neopositivismo. México, Pueblo Nuevo, 1976.

LE BOTERF, G. La investigación participativa como proceso de educación crítica. In: FALS BORDA, O. et alii. Investigación participativa y PRAXIS RURAL. Lima, Mosca azul, 1981.

LEVIN, H.M. A decade of policy developments in improving education and training for low-income populations. In: HAVEMAN, RH (Ed). A decade of federal anti-poverty programs: Achievements, failures and lessons. New York, Academic Press, 1977.

LEVIN, H.M. Why isn't educational research more useful? Prospects, 1978, 8(3)

LOPEZ DE CEBALLOS, P. Introducción metodológica a la encuesta conscientizadora. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. IX, n° 1, 1979.

MANSILLA, H.C. Introducción a la teoría crítica de la sociedad. Barcelona, Seix Barral S.A., 1970.

MEAD, G.H. Mind, Self and society. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

MOVIMIENTO DE ACCIÓN SOCIAL. La encuesta-participación(1974). Apud: DE SCHUTTER, A. Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de Adultos. México, CREFAL, 1981.

NILO, S.U. Temas de Evaluación. Revista de Tecnologia Educativa. OEA. 1975.3(1)

OPPENHEIMER. J.R. The open mind. New York. Simon and Shuster. 1955.

ORNSTEIN, A.O. Evaluating the social educational/noverty industry. Educational Technology. 1976, 16(11).

PATTON, M.Q. Alternative Educational Research Paradigm. Grand Forks, University of North Dakota Press, 1975.

PAULSTON, R.G. Evaluation and explication of Educational Reform. Studies in Educational Evaluation. Vol.6, 1980.

RIVLING, A.M. e TIMPANE, E.M. Planned variation in education: should we give up or try harder? Washington, DC, The Brookings Institution, 1975.

ROOS, J.P. From oddbal research to the study of real life: the use of qualitative methods in social science. Acta Sociologica, 1979,22(1)

ROQUEPLO, Ph. Oito teses sobre o significado da ciência. In: DE DEUS, J.D. (org.) A crítica da ciência. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

SCHODERBURK, P. Management Systems. New York, John Wiley & Sons Inc, 1971.

SCRIVEN, M. The Metodology of evaluation. In: Aera Monograph series on Evaluation of Curriculum (Nº1). Chicago, Rand McNally, 1967.

SEDEMEX- CEDEPAS. Memoria del seminário de auto-diagnóstico. México, 1978.

— SIMPÓSIO MUNDIAL DE CARTAGENA. Crítica y Política en Ciências Sociais. Bogotá, Punta de Lanza, 1978.

Pattison, H.Q. Alternative Educational Research Paradigm. Grand
Forks, UNIVERSITY OF NORTH DAKOTA, 1995.

PAULSTON, R.G. EVALUATION AND EXPLICATION OF EDUCATIONAL REFORM. STUDIES IN EDUCATIONAL EVALUATION VOL.6.
1980.

PIULINO, A.M. e TIMPANE E.M. Planned variation in education: should we give up or try harder? Washington, DC, The Brookings Institution, 1995.

ROOS, J.P. From oddball research to the study of real life: the use of qualitative methods in social science. Acta Sociológica, 1979, 22(1)

ROQUEPLO, Ph. Oito teses sobre o significado da ciência. In: DE DEUS, J.D. (org.). A crítica da ciência. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

SCHROEDER, P. MANAGEMENT SYSTEMS. New York, John Wiley & Sons Inc, 1971.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: AERA Monograph Series on Evaluation of Curriculum (Nº1). Chicago, Rand McNALLY, 1967.

SEDEMEX-CEDEPAS. Memoria del seminario de auto-diagnóstico. Mexico, 1978.

① SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA. Crítica y Política en Ciencias Sociales. BOGOTÁ, PUNTA DE LANZA, 1978.

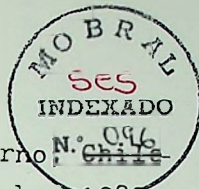
STUFFLEBAM, D.L. et alij. Educational Evaluation and Decision-Making in Education. Itasca, Illinois: PEOCK, 1971.

TORNDIKE, R.L. e HAGEN, E. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York, John Wiley and Sons, Inc, 1961.

TRIPODI, T.; FELLIN, P. e MEYER, H. Análise da população social. Rio de Janeiro, FALVES, 1975.

① UNESCO/UNICEF. Universidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana. Guatemala, UNESCO, 1976.

WALKER, H. Una evaluación sobre los proyectos de educación popular. Santiago de Chile, CIBE, 1982.



Presentación de La Evaluación de la Acción Cultural

estudio evaluativo del programa padres e hijos, Osorno,
Seminario Mobraal-UNESCO, Rio de Janeiro 22-30 Septiembre 1983

Doc. 17

Se trata de la evaluación de un programa de educación de adultos en el sur de Chile, programa cuyo punto de partida es la familia. Los niños son los retoños, los brotes queridos; la conversación en torno a su crianza desvela la realidad y desemboca en la organización; la solidaridad humana es el destino; el cariño la fuerza motriz; el pueblo el agente que se auto-educaba y se moviliza; la cultura popular, tal y cual existe con todos sus llagas infligidas por la historia, es la materia prima de esta labor.

¿Qué decirles? Nunca sobra la comunicación, y nunca la comunicación es fácil. Me toca presentarles a Uds. la evaluación del Programa Padres e Hijos en la región de Osorno, Chile. Me toca dar una especie de prólogo hablado a una voluminosa documentación escrita, que ojalá Uds. alcancen a leer. Más que resumir los pormenores de las técnicas de evaluación utilizadas, los cuales Uds. encontrarán a su disposición en forma escrita, prefiero en este prólogo hablado ofrecerles una invitación a participar en el espíritu animador del estudio evaluativo y en el del programa mismo. Busco la manera de compartir con Uds. los fundamentos de las líneas directrices del estudio, porque Uds. a su vez van a colaborar en la evaluación de otros programas de educación de adultos, en otros sitios y en otras fechas, y si es que la comunicación de la experiencia nuestra algo pueda aportar a las obras de Uds. será aquella dimensión de la nuestra que reposa sobre principios aplicables en circunstancias diversas.

Les propongo a Uds. a modo de meditación previa, a modo de clave para entrar en el pensamiento que orienta la evaluación del dicho proyecto de educación de adultos, una reflexión sobre la palabra. Los seres humanos somos animales que tenemos la palabra, y más humanos somos en la medida en que nos guiamos, con entereza y compromiso, según palabras que son las nuestras.

Ya en los comienzos del siglo actual el fisiólogo ruso Pavlov, descubridor del reflejo condicionado, destacó en sus últimos escritos que el ser humano posee lo que él denominó un segundo sistema de señales, v. gr. las palabras, siendo el primer sistema de señales el mismo reflejo condicionado. Son las palabras las típicas, aunque dicho sea que no son las únicas, características de este ser social, este ser cultural, que llamamos persona. El concepto del segundo sistema de señales, y otros afines, han sido desarrollados mucho por la sicolingüística soviética y por científicos de diversos países, de modo que se puede hablar de un hecho ampliamente constatado, que en gran parte los grupos humanos se organizan y se guían en torno a palabras, discurso concreto, y en torno a estructuras, lenguaje codificado.

Comencemos, pues, con la palabra enfocada en su calidad de orientadora de la acción humana. Es un enfoque coincidente con los hechos y se subentiende que su primer mérito es su certeza. Dicho enfoque tiene además otros méritos de índole sociopolítica. Permite, por una parte, como diría Gramsci, una recuperación popular del acervo cultural de la tradición occidental cristiana. Ya Aristóteles había caracterizado la acción humana en términos de energeia kata logon, es decir la actividad según la palabra. Santo Tomás de Aquino es casi el calco fiel de Aristóteles en este sentido, destacando el carácter voluntario de la acción humana, y definiendo la voluntad como consigna racional que uno da a sí mismo. No se debe olvidar que cuando Santo Tomás escribe la palabra "racional" no hace más que traducir al latín el logos de Aristóteles. Decir que la persona es "animal racional" es referirse al animal con la palabra, y no a los corruptos sentidos modernos de la palabra "racional." La persona humana de la tradición tomista, dotada de voluntad, inteligencia, y amor, no tiene nada que ver con la Zweckrationalitat que postula la llamada "modernización de los países en vías de desarrollo," ni menos con el "hombre racional" postulado por las ciencias económicas. Mas exacto sería decir que la tradición designa el alma humano como la casa en donde la palabra mora.

La meditación sobre la palabra nos permite además una mayor sintonía con el sentido común del pueblo. Veremos primero como se produce una cierta falta de sintonía. Nosotros, que somos en gran parte por formación si no por origen intelectuales progresistas de la pequeña burguesía, hemos aprendido a querer la libertad y la investigación. Son los dos grandes ideales europeos del siglo dieciocho. Siendo progresistas, queriendo superar el capitalismo y construir alguna forma del socialismo, en lo posible una forma menos defectuosa que las existentes, queremos avanzar la lucha política en el plano cultural a través de la denuncia de las contradicciones de los que en nombre de la libertad suprimen las libertades. Siendo intelectuales, queremos producir conocimientos. El pueblo, por otra parte, se da cuenta que la libertad y la investigación no son las más de las veces las necesidades más apremiantes. En el caso de la libertad, el sentido común recalca a menudo al contrario una crítica del libertinaje, condena la libertad excesiva, por cuanto se necesita organizaciones más disciplinadas, la supresión de la delincuencia en el barrio, familias más unidas, y mayor firmeza personal frente al consumo excesivo del alcohol y frente a las demás evasiones. Resulta pues a menudo un poco ruidoso el canal de comunicación que liga el equipo animador con las bases.

La meditación sobre la palabra nos permite mejorar la sintonía. Sin renunciar la libertad y la liberación, consideramos la faceta generadora de la unidad de la acción cultural. Se trata de crear un ambiente de mucha confianza y cariño en donde la personas comparten experiencias y criterios, así construyendo códigos culturales funcionales en todo sentido. Partiendo de

las palabras que hay, del discurso concreto, se realiza el análisis crítico de ciertos temas, por ejemplo "Hay que beber para ser hombre," y a la vez el florecimiento de otros, como por ejemplo, "la unión hace la fuerza." Se define la acción cultural como recodificación, mas la acción consecuente. El desvelamiento de las estructuras opresoras es una parte de la recodificación, como también lo es la creación mancomunada de la voluntad colectiva necesaria para superarlas.

Coloquemos en barbecho la meditación previa sobre la palabra y veamos en forma muy somera con mucho omitido el método de trabajo de PPH, eso es, Programa Padres e Hijos. Al margen de los contenidos, que puedan ser de salud, de técnica agropecuaria, de lo que sea, y al margen de las actividades, que pueden ser la construcción de una sala comunitaria, corte y confección, o lo que sea, queremos observar aquella parte del programa que es expresar valores y compartir experiencias. Seamos concretos. Imaginemos una pequeña reunión de ocho madres campesinas de la alejada aldea de Pozo Perdido. La coordinadora, campesina como las demás, es un miembro del grupo escogida por sus compañeras para desempeñar el rol de coordinadora. Ella presenta al grupo un letrero con dibujo. El dibujo enseña un hombre sentado a la mesa, comiendo. Hay una mujer en el dibujo también; ella está de pie lavando la loza. No hay letra. Al analizar el dibujo, el grupo emite una serie de juicios valorativos, predominando la opinión que la mujer es mal educada. Debe sentarse con su hombre para acompañarle durante la comida. Después debe lavar la loza. Este juicio del grupo no representa un valor que el equipo animador habría elegido, ni para promover ni para combatir, pero es un valor que existe, que funciona en el medio. Tampoco se le había ocurrido al equipo animador presentar un dibujo de semejante escena a fin de problematizar la temática que salga cuando los grupos lo analizaran. El hecho que este dibujo se presenta en la reunión, y no otro, se debe a la experiencia previa del programa y a la participación de las bases en la selección de los contenidos. Los contenidos son, como quien dice, probados por la experiencia, en el sentido que se sabe que son aptos para estimular el intercambio de juicios valorativos y el compartir de las experiencias.

Aunque poco hemos avanzado en la exposición del método, ya podemos deducir un principio importantísimo para la evaluación. Este programa no tiene objetivos. Por lo tanto no se puede evaluarlo a través de la determinación del grado de logro de los objetivos. No los tiene porque el equipo animador de la institución que proporciona la base organizacional no controla el programa, ni menos lo controla la burocracia superior, ni menos los donantes. El modelo de entrega que se utiliza excluye el control y por lo tanto el objetivo. Se entiende "entrega" en su sentido de entrega personal. El programa no existe para entregar servicios educacionales, ni conocimientos,

a vivir a través de un período de iniciación. Dijo un coordinador, "La metodología no está en el manual, sino en el estilo que aprendimos en la capacitación." En este último punto el programa se asemeja a los antiguos misterios griegos, de los cuales viene nuestra palabra "mística," y en donde según Aristóteles los que experimentaron la iniciación quedaron susceptibles a actuar según ciertas influencias.

Puede ser ahora el momento para esbozar la metodología de la evaluación del proyecto, dando cuenta de sus líneas directrices. Ellas se pueden denominar iluminativa, hermenéutica, y dialéctica.

La línea iluminativa proviene de los adelantos en materia de evaluación educativa realizados por el inglés Malcolm Parlett. "Iluminativa" dice relación con la manera de presentar los hechos concretos. Los hechos que más nos interesan son las acciones realizadas por los campesinos por iniciativa propia, como consecuencia de sus deliberaciones en torno a su realidad, como las son, por ejemplo, creación de un botiquín comunitario, organización de recreación sana para la juventud, demanda que las autoridades cumplen su promesa de ubicar una posta médica en la zona, etc. Queremos saber concretamente qué hacen las personas, considerando las acciones la mejor evidencia del compromiso.

Este procedimiento se llama iluminativo porque su afán es iluminar los hechos, hacerlos visibles, a través de una descripción plástica, e incluso con la fotografía. Vale decir se considera la fiel descripción de los hechos más válida que los datos numéricos que colocan los datos en renglones con cifras, sin dar nunca una imagen concreta que ponga de manifiesto de qué se trata.

La línea iluminativa desautoriza el positivismo y con éste la mayor parte de la hegemonía de las llamadas técnicas de ciencia social. La ideología dominante de la ciencia social trabaja con datos abstractos que nunca dejan de serlo porque ignora los mecanismos del cambio personal y social, prefiriendo a su vez un juego de los llamados "factores" o "variables," que se pretenden medir con tests y encuestas, y analizar mediante las técnicas estadísticas. Parlett denomina la ideología dominante de las ciencias sociales "el paradigma agrícola-botánico" porque utiliza las técnicas estadísticas que se originaron en las escuelas de agricultura a fin de analizar, por ejemplo, el impacto de los distintos fertilizantes sobre las cosechas, técnicas que se trasladan posteriormente a las ciencias de la educación y a las ciencias sociales en general.

Los tests y las encuestas si se los utilizò en la evaluaciòn de PPH, pero en calidad de tècnicas subalternas. No son el mètodo principal porque no se cree que la realidad sea un juego de variables, una serie de impactos de las unas sobre las otras. Sin embargo, no se descartan los tests y las encuestas, porque la verdad tiene que armonizar con todos los hechos. Por lo tanto, una vez que se cree haber pillado la verdad, y haciendo tiempo y recursos suficientes, vale la pena someter la supuesta verdad a todas las pruebas, tomando en cuenta todos los hechos, sea lo que sea el mètodo de su recolecciòn.

En la documentaciòn escrita se profundiza mucho la polèmica contra la ciencia social dominante. Los mètodos iluminativos al contrario recalcan la descripciòn de los hechos concretos, y por lo tanto surge inmediatamente la pregunta ¿quién describe? puesto que toda descripciòn se la hace con palabras y toda palabra es palabra de alguien. Hemos preferido en general las descripciones de los propios campesinos, como ellos las hacen en las palabras propias de ellos.

Los campesinos hicieron la descripciòn fundamental del programa, sus logros y sus fallas, y también ellos hicieron la verificaciòn fundamental de la exactitud de la misma, interviniendo en total aproximadamente 600 personas en la confecciòn y revision del informe. Los campesinos conocieron los resultados en forma verbal y en forma audiovisual. Sin embargo, la participaciòn del campesinado en la evaluaciòn no es el aspecto interesante de este estudio. Ha habido proyectos de investigaciòn-acciòn con igual y mayor nivel de participaciòn. Si hay algo en la evaluaciòn de PPH que sea relativamente novedoso, aunque no sea tampoco novedad, estarà en la valorizaciòn de las palabras de los campesinos como datos fundamentales. En vez de capacitar a los campesinos para que ellos hagan tests y encuestas, hemos valorado sus relatos y sus deliberaciones grupales hallando en ellos la iluminaciòn primera y bàsica que hace visible su realidad.

Nuestra insistencia en ver la sociedad desde abajo, del punto de vista de quienes son vïctimas de su violencia, suscita muchas dudas desde un punto de vista cientïfico. La veracidad de los relatos se puede poner en duda porque es gente amedrentada, algunos de ellos han sido encarcelados y torturados, parientes y vecinos han desaparecido, etc.; es gente de escasa formaciòn escolar, es gente que recibe constantemente mensajes distorsionadas a travès de los medios de comunicaciòn de masas.

Ademàs centrarse en la interpretaciòn de la conciencia de los actores contradice las tradiciones mäs fuertes de las ciencias sociales. Desde Durkheim y Weber y sobre todo en Pareto la ciencia social ha insistido que la historia se mueve segùn leyes las cuales los actores no entienden. El propio

Marx dedicò los dos primeros tomos de El Capital a la estructura invisible pero determinante del capitalismo, y tan solo en el tercer tomo regresò a la superficie visible de la sociedad, para dar cuenta de los fenómenos tales como ellos aparecen en las mentes de las personas en el diario vivir. Insistió varias veces que el ser determina la conciencia y no al revés.

Se puede justificar la prelación que otorgamos al discurso de las bases recordando dos lemas más del mismo autor, primero que la gracia no està en explicar el mundo sino en cambiarlo, y segundo que el pueblo tiene que llegar a ser sujeto y no objeto de la historia. Vale decir, no es precisamente la investigación que perseguimos, ni precisamente la liberación. Propiciamos más bien el crecimiento de aquella solidaridad que se mantiene leal al pueblo aún en los momentos difíciles del cambio social, aun cuando hay que hacer cola para conseguir el pan, aun cuando los repuestos para los vehículos se escasean, aun cuando los inversionistas se retiran y dejan sin trabajo a miles de obreros, aun cuando los escuadrones de la muerte patrullan las calles de noche.

A veces sueño con proyectos para elevar el nivel de conciencia de las masas, entregándolas por ejemplo mayores antecedentes sobre el Fondo Monetario Internacional, y sobre los vínculos entre la acción del FMI a nivel de la economía internacional y el sufrimiento de los marginados a nivel de la vida cotidiana del barrio. Al despertarme me doy cuenta que cualesquiera que sean los antecedentes que yo podría, como quien dice, bisagrar, la nueva conciencia no puede ser obra mia sino que tiene que ser obra de masas. No poseemos la nueva cultura y por eso no la podemos difundir.

Ilamamos hermenéutico nuestra metodología porque se centra en la lectura de una cierta especie de texto. El texto es el discurso popular que se ha venido discutiendo. Es un texto del cual conocemos tan solo una pequeña y aislada porción, es a veces evasivo, es fragmentado, y son muchos los mal intencionados que lo han mutilado. Sin embargo, es este texto que tiene que crecer, tiene que pulirse de la distorsión ideológica al enfrentar los problemas concretos, tiene que ensancharse para constituir la voluntad del sector popular, tiene que recuperar el acervo cultural para que sirva a los desheredados, tiene que llegar a ser la consigna de la disciplina, etc. Si hay otro camino a un cambio social que no termine siendo una nueva dominación de parte de una nueva oligarquía, no lo conozco.

Si estamos de acuerdo que por diversos motivos urge producir conocimientos exactos acerca de la conciencia, entonces nuestro método tiene que ser iluminativo. Dicho de otra manera, si el cambio de las actitudes, los valores, las costumbres, ~~xx~~ es lo que hay que evaluar, entonces las palabras textuales y la acción de los sujetos son datos imprescindibles.

Por eso mismo, el método es dialéctico a la vez que hermenéutico. Vale decir, la opción por valorizar la voz de los pobres es una opción dialéctica. Perdóneme si me refiero en forma muy breve a una voz de muy ricos significados. La documentación escrita se dice dialéctica en más de un sentido de la voz; lo que ahora les planteo a Uds. es simplemente que el método merece tal adjetivo porque privilegia el conflicto. La lucha social es el telón de fondo de todos los discursos, lo del campesino, lo del gobernante militar de la zona, lo de la mujer del terrateniente, lo del obispo, lo del científico social quien llega a la zona para coordinar una evaluación. Se ha acuñado la frase "hermenéutica del conflicto" para designar la interpretación de lo que las personas dicen a la luz de lo que les conviene decir, en el momento actual de las luchas en las cuales se hallan insertas.

Además, en sus aspectos medulares, y al margen de la verificación de la adquisición de determinadas destrezas, el método iluminativo es barato y sencillo. A veces decimos que si no medimos nada más, hay tan solo dos elementos imprescindibles. El uno es la conciencia, la cual se da a conocer a través de citas textuales de lo que las personas dicen. El otro es el compromiso, el cual se pone de manifiesto al constatar las acciones concretas. Cabe decir que no es necesario, ni es deseable, que el evaluador emita juicios sobre la conciencia de las personas; basta que apunte lo que dicen.

Es en todo caso absurdo ser evaluador. No hay ni uno de nosotros que sepa ni de dónde venimos ni adónde vamos. Si colaboramos con los demás para que juntos arrojemos un poco de luz sobre el camino, esto ya será mucho.

LA EVALUACION DE LA ACCION CULTURAL

Howard Richards, Horacio Walker, Luis Brahm,
Juan-Eduardo Garcia-Huidobro

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

CHILE

Caracterização da Instituição:

CIDE es una fundación privada sin fines de lucro. Se dedica a programas de innovación educacional, sobre todo entre poblaciones marginales y campesinas.

Caracterização do programa Padres e Hijos:

- Principios: auto-educación, educación popular
- Objetivos : apresto escolar, salud, organización de la comunidad.
- Conteúdos : ejercicios de apresto para lectura y matemáticas para niños en edad pre-escolar, para usar bajo la tutela de los propios padres; material para adultos sobre alcohol, nutrición, problemas de las comunidades.
- Formas de avaliação: evaluación iluminativa con estudio de costos y beneficios, participación de los campesinos en el proceso evaluativo, evaluación formativa de los materiales, triangulación de los resultados con tests, encuestas y otros medios, informe escrito e informe audio-visual.

Avaliação do programa Padres e Hijos

- Principio de avaliação: avaliação de acción cultural.
- Objetivo principal: apreciar las iniciativas de las base y los cambios de actitud.
- Metodología: iluminativa y hermeneutico-dialéctico.
- Desenvolvimento: construcción de una imagen verbal por los participantes campesinos, chequeo de la misma por una serie de métodos (triangulación).
- Resultados: se pudo constatar mayores niveles de conciencia y compromiso, mejor preparación del niño para la escuela, organización de las comunidades.



Sec. 20

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O LABORATÓRIO DE AÇÃO
COMUNITÁRIA

JOÃO BOSCO G. PINTO

VERSÃO PRELIMINAR

João Bosco G. Pinto

O Laboratorio de Ação Comunitaria foi uma experiência educativa, realizada no âmbito de instituições governamentais, de carácter multiinstitucional e interdisciplinario que visava desenvolver um processo de produção de conhecimentos e uma prática renovada, junto à população rural (pequenos produtores rurais com ou sem terra) de Agreste Meridional de Pernambuco. As reflexões que tentamos produzir referem-se à experiência como um todo e não apenas ao processo avaliativo, em si mesmo.

Sobre o Conceito de Avaliação

Como o Seminário versa sobre avaliação, gostaríamos de ressaltar o seguinte: existem varios conceitos sobre avaliação, sendo o mais difundido e predominante o que se faz sobre objetivos e metas, e mais sobre estas últimas, dado seu carácter mais quantificável. A avaliação quantitativa obedece grandemente aos critérios que norteiam também a pesquisa empírica de corte positivista: não é científico o que não é imediatamente quantificável, mensurável; só o que possui esse carácter pode ser estudado cientificamente. Não vamos aqui entrar no mérito da questão. Simplesmente queremos esclarecer que o que entendemos por avaliação refere-se principalmente à atitude de vigilância que os agentes imediatos de uma produção de conhecimentos exercem de forma contínua sobre todo o processo, desde a formulação de seus objetivos até a consecução dos mesmos, para impedir que certos fatores intervenham de forma a inibir, ou mesmo impedir tal produção. Não se produz a avaliação como uma etapa do processo - seja intermediária seja final - mas como uma prática da crítica exercida sobre a prática da produção de conhecimentos. Ela não exclui o quantitativo mas não o privilegia nem como método, nem como fator essencial do processo avaliativo.

Ressaltamos que também não pretendemos descrever detalhadamente o Laboratorio de Ação Comunitaria. Isto foi feito em um relatório cuja cópia se encontra nas mãos dos organizadores do Seminário, para consulta.

Objetivos do Laboratório

Na formulação da Proposta inicial do LAC diz-se que o objetivo geral do mesmo seria:

"Produzir, cooperativamente, um conjunto de conhecimentos, embasados na teoria social, que possibilitem desenvolver pedagogias alternativas de ação comunitária, orientadas a assegurar a participação da população no processo de desenvolvimento da região."

Quando o próprio grupo reformulou a proposta inicial, redefiniu os objetivos iniciais da seguinte maneira:

"Produzir conhecimentos que possibilitem desenvolver pedagogias que favoreçam a organização da população rural para o seu desenvolvimento".

A diferença mais marcante das duas formulações jaz na questão da participação, enfatizada na primeira, tanto na produção de conhecimentos (produzir cooperativamente), quanto na orientação destas pedagogias alternativas que visavam assegurar a participação da população. A segunda formulação restringe mais o objetivo à organização.

A segunda formulação inclui outro objetivo:

"Desenvolver um processo de grupo, permitindo o alcance de maior autonomia".

Outra diferença consiste também em uma maior ênfase dada na proposta inicial ao embasamento teórico, que se supunha fundamental para uma produção de conhecimentos, coisa que a segunda formulação deixa de lado, como parte do objetivo geral.

A reformulação dos objetivos do LAC reflete o processo/^{pelo} que passou o próprio grupo do LAC, conforme se poderá apreciar no restante da exposição, assim como da constituição do grupo inicial.

Cronografia do LAC

O LAC tinha uma sequência de objetivos de carácter mais operacional que se expressavam nas propostas das etapas do processo. Ao se reformularem os objetivos gerais e também os específicos, essas etapas também se alteraram. Passamos a expor as etapas tal como se deram e que resultaram do processo pelo qual o grupo passou.

I - Etapa Preparatória:

Consistiu na formulação da proposta inicial, e nos trâmites burocráticos para a obtenção dos recursos, na seleção dos participantes e nos demais detalhes que viabilizaram a realização do LAC. Ela se concluiu ao passar-se para os membros do LAC a gestão dos recursos financeiros e a condução pedagógica do mesmo.

II - Etapa de Preparação Conceitual:

Esta fez-se em dois momentos: um primeiro momento em que várias questões referentes à própria gestão do LAC, à organização interna, e a aspectos conceituais foram discutidas, sem que esta discussão tenha necessariamente conseguido resolver as pendências e conflitos internos; um segundo momento cuja preocupação foi ouvir experiências variadas sobre ação social, organização, participação e visitar as áreas pre-selecionadas para definir uma microrregião onde o trabalho de campo se realizaria.

Estas duas etapas deram-se na cidade do Recife, com exceção, é claro, da visita ao campo que teve a duração de uma semana.

III - Etapa de Adaptação à área:

Realizou-se na sede municipal da microrregião selecionada (Município de Agrestina, a 20 km ao sul de Caruarú, no Agreste Pernambucano). Constituiu-se principalmente de visitas às várias concentrações de população rural (pequena produção) e de trabalho teórico. Culminou com a seleção de duas sub-áreas (Capivara e Cruz de Água Branca) e com formação de dois sub-grupos, com atuação específica em cada uma delas.

IV - Etapa do Trabalho de Campo:

Consistiu na residência na área e na realização de dois momentos (não terminados) da sequência metodológica da Pesquisa Ação, escolhida pelo grupo para orientar o trabalho com a população.

V - Etapa de Avaliação:

Conforme prevista na proposta inicial, realizou-se uma etapa de avaliação, que objetivava mais do que tudo a redação de um

relatório para as instituições participantes, que concluiria a parte formal da experiência. Entretanto, foi neste momento que se deu ou melhor que se alcançou o maior nível de criticidade, embora não se possa dizer que este processo crítico foi uniforme no grupo. Ele foi possível na medida em que a prática da crítica foi estimulada durante todo o processo. A síntese da avaliação encontra-se no Relatório Final às páginas 78-84.

VI- Etapa de continuidade

Com o encerramento das atividades formais do LAC, não se deu por terminado a prática pedagógica com a população. Os remanescentes do LAC nessa etapa continuaram a elaboração do plano pedagógico e a ação junto à população, embora de forma menos intensa. Esta etapa ainda não se encontra terminada, embora enfrente o grupo sérios problemas, como veremos mais adiante, para assegurar esta continuidade, mercê da resistência tenaz da estrutura de poder local e do reduzido número de técnicos que ainda mantem um certo compromisso com o trabalho.

Esta síntese é insuficiente para ter uma idéia do que foi o LAC. Recomenda-se aos interessados uma leitura mais atenta do Relatório Final. Ainda assim o que se pôde colocar em um relatório, dirigido aos diretivos das instituições de governo, foi muito pouco, tanto no que se refere ao processo pelo qual passou o grupo do LAC, internamente, quanto aos produtos do processo de conhecimento e à ação desenvolvida com a população.

Os Acertos e os Tropêços do LAC

Esta parte da exposição refere-se ao resultado da avaliação contínua exercida (não sempre de forma pacífica) pelo grupo sobre sua própria prática, não sobre o método de avaliação. Como afirmei o LAC não pretendeu desenvolver um método de avaliação, embora entendesse que isso constituía o aspecto essencial do processo de aprendizagem e produção de conhecimentos, enquanto exercício ou prática da crítica. Por isso mesmo a ênfase será dada aos erros, falhas e deficiências, e não ao que nos pareceu positivo no LAC.

a. A seleção dos participantes

A primeira falha do LAC e que teve efeitos posteriores na medida em que não foi possível corrigi-la, foi a seleção dos participantes. Uma experiência como a que se propunha, implicando em uma prática comprometida com a participação da população, e além disso a ser realizada com funcionários de governo, supunha que houvesse um processo cuidadoso e participativo de seleção. Na realidade não houve seleção e sim indicação de participantes pelas instituições. O processo de participação supunha pelo menos que houvesse suficiente informação e discussão da proposta, com os futuros participantes, o que não se fez. Resultou que o comprometimento com o trabalho ficou definitivamente enfraquecido, não medida em que alguns participantes estavam cumprindo uma tarefa imposta e não querida ou buscada por eles. Às vezes tende-se a deixar de lado o aspecto volitivo de uma prática, dando-se ênfase apenas aos cognitivos, sobretudo quando se trata de experiências com instituições governamentais, onde os funcionários raramente têm possibilidade de decidir sobre seu próprio treinamento ou capacitação. O próprio conceito de prática implica em seu significado não apenas o conhecer (ideia do fim, ou do objeto a ser transformado), mas o querer o fim, sem o qual nenhuma prática se realiza.

Observe-se que o processo não se realizou (a seleção) não porque não tivesse sido considerado como importante, pela equipe que formulou e preparou a proposta do LAC. Mas porque as funções institucionais dos membros da equipe impediu que ela se realizasse, de fato; parece-nos que este fator objetivo, aparentemente irrelevante, tem um peso bastante grande de caráter inibitório, quando se trata de processos semelhantes. Frequentemente a estrutura institucional (funções, normas, papéis e tarefas) age objetivamente com maior eficácia no sentido inibidor, do que alguma intencionalidade buscada por autoridades superiores. Em outras palavras, não é necessário buscar intencionalmente ou diretamente que a prática educativa ou participativa não se dê; não raro basta deixar que a prática cotidiana institucional iniba a ação ou a prática inovadora que se pretende instaurar.

b) Ambigüedades da autogestão

A proposta inicial do LAC, visando a participação, entendia que a autogestão deveria ser a forma preferencial do manejo do LAC, não no que tocava à condução pedagógica, quanto operacional e até financeira. Não se pensava que ela fosse absoluta, mas também não se tinha antecipado a resistência ou melhor, a desconfiança que ela suscitaria nos participantes, todos funcionários de governo. Boa parte da etapa conceitual foi gasta no confronto entre aceitação e recusa da autogestão. A recusa era mais de tipo conceitual, enquanto proposta inviável dentro de instituições autoritárias de um Estado autoritário. Na realidade a autonomia do grupo não era limitada já que a proposta não tinha sido produzida pelos participantes, mas o espaço de autonomia, até mesmo financeira, dentro das quantias totais estipuladas pela instituição patrocinadora, foi bastante amplo.

A primeira ação autônoma do grupo foi a de rejeitar a proposta inicial. Esta rejeição foi absoluta no sentido de que o grupo recusou sequer ler e estudar a proposta. Engavetou-a simplesmente, como algo impôsto (não proposto), sem perceber que sua possibilidade de recusar a proposta demonstrava que ela era uma proposta, não uma imposição. O problema que se deu foi que o grupo foi incapaz inicialmente de formular de forma sistemática e consciente uma proposta alternativa. O que se deu na prática foi que o grupo a nível consciente rejeitou, por um lado, mas a nível prático adotou a proposta autogestionária, assumindo a condução pedagógica e financeira do LAC. A reformulação dos objetivos acima mencionada, ao término da 1a. etapa, revela a restrição que o grupo faz à participação, eliminando dos objetivos os termos "cooperativamente" e "participação" e acrescentando um segundo objetivo geral que era dar ênfase à autonomia do grupo, dando maior peso à organização da população: esta se transforma em fim, mais do que meio para consolidar a participação enquanto processo social. Não estaríamos de fato verificando que a atitude dos participantes, embora de certa forma rebelando-se contra a imposição pela proposta, recusa a participação, enfatizando a organização? Não é esta por acaso a proposta estatal, ou o tipo de participação que o Estado quer?

Outra observação que talvez seja pertinente, relaciona-se ao que já foi dito anteriormente. Na realidade, diretamente as instituições não interferiram no LAC senão através da quantidade de recursos institucionais alocados; na condução mesma das tarefas do LAC, na forma como os recursos foram distribuídos, houve uma autonomia bastante ampla. No entanto a instituição não deixou de interferir na prática do LAC mediante as atitudes e comportamentos dos seus funcionários, de sua visão de mundo e de seu comprometimento com o processo. O que na verdade constituía-se numa luta de caráter ideológico disfarçava-se em incompatibilidades pessoais e até em suspeições da função que certas pessoas tinham no LAC. Este processo foi contínuo não somente nas etapas iniciais, mas durante todo o curso do LAC.

c) A questão da teoria

A insuficiente preparação teórica dos participantes era algo previsível no LAC e na proposta inicial pensou-se em dedicar boa parte do trabalho do mesmo a suprir esta deficiência, buscando-se uma certa homogeneidade no grupo. O grupo de fato foi muito heterogêneo não só em quanto à formação acadêmica, mas também em quanto a sua experiência de trabalho junto à população.

No entanto, a atitude do grupo frente ao trabalho teórico foi ambivalente e contraditória: continuamente afirmando a necessidade de formação teórica, reconhecendo suas carências conceituais, no entanto nunca conseguiu sistematizar e organizar seu estudo teórico, apesar da reconhecida suficiência dos materiais postos à sua disposição. O estudo teórico foi sempre resistido no grupo, que organizava temas de estudo e não os estudava, não lia e muito menos discutia. Outra mostra desta resistência é o fato de ter-se eliminado nos objetivos gerais reformulados qualquer referência à teoria social, o que o objetivo geral da proposta inicial expressamente mencionara: "embasados na teoria social".

Essa debilidade teórica teve consequências no decorrer do processo de produção de conhecimentos. A primeira demonstração disto deu-se por ocasião da seleção das 4 áreas a serem visitadas, que não foram escolhidas a partir de critérios conscientemente formulados, antes de proceder à seleção, e sim a posteriori. Em seguida, novamente, ao proce-

der à escolha definitiva da área rural ou microrregião, na qual se daria a prática junto à população, embora se tivessem formulados critérios específicos para a escolha, na seleção final não prevaleceram tais critérios e sua ponderação, mas outro critério não explícito, de caráter mais subjetivo e definitivamente não conceitual ou teórico. Esta decisão do grupo vai ter consequências futuras no trabalho, na medida em que a área selecionada tinha características objetivas que dificultavam a ação organizativa que o grupo privilegiava no objetivo geral.

Os três fatores acima analisados, ou seja, o não-comprometimento dos participantes com o objetivo geral da proposta, a insuficiência da formação conceitual ou teórica e a seleção de uma área, com grandes limitações objetivas para o trabalho pedagógico, fazem com que as questões interpessoais (antipatias, suspeição) cresçam de forma a prejudicar grandemente o processo de produção de conhecimentos, que não se faz realmente participativo, além de entravarem o desenvolvimento do IAC no tempo. Por exemplo, inicialmente se pensava em uma semana apenas de permanência na sede do município; ~~em vez~~ disso o grupo permaneceu na sede durante cinco semanas, atrasando o trabalho posterior. Na proposta inicial se havia dedicado uma etapa inteira para a formulação de um conjunto de diretrizes para a ação com a população. O grupo não foi capaz de formular tais diretrizes e em seu lugar "adotou" um esquema metodológico pre-elaborado (em experiências anteriores, por um dos membros), ao qual resistia e que não foi capaz de por à prova.

Em síntese, nenhuma das duas equipes conseguiu constituir-se em grupo instrumental, unificado por uma compreensão coletiva da realidade, e por um querer único, solidário, com todas as consequências que isto tem em um trabalho de produção de conhecimentos, que se supõe ser coletivo.

4) As limitações objetivas da situação camponesa

Aos fatores intragrupais e institucionais acima analisados é preciso acrescentar a análise da situação objetiva da população com a qual se desenvolveu a experiência.

Acreditamos que em qualquer trabalho de ação comunitária que objetive ir mais além da simples solução de problemas imediatos, é necessário proceder de forma estratégica na seleção, tanto da região

como da população com a qual se vai trabalhar. Se se visa a ampliação da ação educativa e da organização, a área e a população escolhida deve ter certas características que facilitem o trabalho pedagógico e cuja organização contribua para um fortalecimento da ação de transformação social que se objetiva realizar. A determinação de critérios de seleção, embasados teoricamente e objetivamente verificados permitiria uma seleção, que vá além disso : reconfirmada, pela própria população. Como vimos na seleção das áreas em questão, os critérios que o próprio grupo escolheu não foram seguidos e sim um critério que se referia mais à carência de ações institucionais e da própria população. Este critério é predominante nas ações governamentais, já que esta se baseia na afirmação da "carência" dos pequenos produtores rurais, no que toca a serviços de estado. (Esta noção de carência da população rural foi analisada de forma bastante interessante por Ivandro Sales (e sua equipe), em um documento intitulado "Metodologia de Aprendizagem da Participação e de Organização de Pequenos Produtores", preparado para o Projeto Nordeste, ora em processo de ser formulado pela SUDENE e pelo Banco Mundial.)

As áreas selecionadas para o trabalho de campo (Município de Agrestina) e a população com a qual se propunha a realizar a experiência pedagógica, tinham as seguintes características objetivas :

- 1) População constituída por pequenos produtores rurais, com pequenas áreas de terra (inferiores a 4 ha), cujos solos estão exaustos pelo uso intensivo, sem possibilidades de irrigação; situadas no Agreste, embora não localizadas em região semi-árida, assim mesmo sofriam há varios anos uma insuficiência de precipitação pluviométrica, que não vem ocorrendo na época do plantio do feijão e do milho;
- 2) Devido à expansão da pecuária sobre as áreas de cultivo, já não há terras disponíveis para arrendamento, cessão ou parceria: os pequenos produtores não podem portanto complementar o cultivo do milho e feijão, com a cultura da mandioca, base de sua alimentação. As terras que ainda são cedidas em arrendamento não podem ser cultivadas com a mandioca, já que o grande ou médio proprietário as quer de volta nove meses após, para alimentar o seu gado com o restolho do milho e do feijão;
- 3) A valorização das terras, resultante de sua ocupação pelo gado, torna o preço delas inacessível aos pequenos produtores, quando porventura alguma pouca terra é posta à venda;

- 4) Estes e outros fatores provocaram e continuam provocando a migração da população jovem, que já não encontra trabalho na escassa terra dedicada à pequena produção, nem nas terras da grande propriedade utilizada para a produção extensiva de gado; na área encontram-se apenas os menores de 16 anos e os mais velhos de 45 ou mais anos; é grande também o número de pessoas aposentadas, por idade ou por doença;
- 5) Devido aos fatores enunciados acima, coloca-se em questão a própria reprodução da família camponesa; é de fato um grupo social no limite de sua resistência ao capital, com uma situação objetiva tal que não permite ilusões ou expectativas alentadoras de desenvolvimento;
- 6) A única alternativa existente além da migração, e utilizada ademais por varias famílias camponesas, é dedicar-se a um pequeno comercio de compra e venda de produtos agrícolas, nas feiras da região da Mata Sul, alternativa que por seu elevado custo só pode ser utilizada por uma pequena proporção da população;
- 7) Esta situação de fragilidade, dependência e falta de alternativas viáveis de desenvolvimento, torna a população extremamente dependente do Estado, cliente de seus escassos serviços (sobretudo no que se refere a saúde e previdência social, aposentadoria) e politicamente submissa. Esse subjugamento político do campesinado se estende também a seus órgãos de classe, sobretudo o sindicato, mero agente do Rural, incapaz de defender os interesses objetivos dos trabalhadores e totalmente atrelado à política partidária do Governo;
- 8) Tal subjugação dos trabalhadores rurais (pequenos produtores) passa também por uma complexa rede de lealdades familiares e para-familiares, que recobre as relações de exploração e torna ainda mais difícil o desvelamento desta última.

Foi com uma população de pequenos produtores rurais com estas características que se deu a experiência de campo, anotando-se além do mais que ela ocorreu no período pre-eleitoral, em que mais acirrada estava a disputa pelos votos do setor rural, o que provoca ainda mais a ênfase sobre as lealdades, favores e clientelismo. A equipe trabalhou em duas sub-áreas, uma das quais se encontrava mais identificada com a oposição; as idéias oposicionistas eram veiculadas na área mais através dos comícios do que mediante qualquer trabalho político partidário. Por outro lado, o fato de a oposição não ter alcançado a vitória contribuiu, na fase final da experiência para uma frustração maior do segundo grupo.

Anote-se finalmente que a situação recessiva do país, e a inflação dos preços dos produtos de primeira necessidade tem um efeito devastador nas condições de vida de uma população rural, crescentemente dependente do mercado urbano para satisfazer a suas necessidades de alimentos, vestidos e serviços.

A continuidade do trabalho com a população

O término dos prazos institucionais para a realização do LAC alcançou a equipe antes que ele pudesse ter atingido, sequer minimamente os objetivos que se propusera, com tantas limitações já assinaladas antes. Apesar de cumprir os requisitos formais do projeto, a tarefa estava apenas iniciada com a população e tomou-se a decisão de dar prosseguimento ao trabalho. Dos 12 membros da equipe, cinco por residirem em outros estados não podiam mais participar no trabalho. Dos 7 restantes somente quatro puderam encontrar algum tempo e recursos para dedicar ao trabalho com a população. Somente um deles tinha residência na área e podia dedicar boa parte do seu tempo ao trabalho iniciado. Os outros três residiam a 160 km de distância e só podiam vir apoiar o trabalho de 15 em 15 dias. Em quanto sobraram recursos do financiamento, os custos do transporte foram absorvidos. Quando estes terminaram, o custo crescente da gasolina passou a ser assimilado pelos participantes.

Durante os 6 meses de trabalho : a) logo no início, ^{elaborou-se} o programa pedagógico, embora ainda ficassem por produzir-se os materiais didáticos; b) em uma das áreas, a discussão dos problemas e seu encaminhamento levou a buscar uma forma de organização, sob a égide do sindicato. Neste trabalho participou a Federação de Trabalhadores da Agricultura de Pernambuco (FETAPE). Tratava-se de organizar uma delegacia sindical que servisse como canal de reivindicação para a população local. Tal caminho revelou-se totalmente fechado pelo atrelamento burocrático e partidário da liderança do sindicato, conforme veremos adiante; c) na outra área, de caráter mais urbanizado (povoado com luz elétrica e TV Globo), as discussões sobre as necessidades mais sentidas, sobretudo a água para consumo humano, desembocaram sempre num impasse organizativo. Não se encontrou a forma através da qual a população se organizara para reivindicar esse serviço essencial.

Sendo esse sector da população partidário do Governo e além do mais estando boa parte das pessoas que participavam do trabalho, dedicadas ao pequeno comércio (só marginalmente à produção agrícola), as reivindicações eram respondidas com promessas de instalação de um serviço de água potável, ficando assim neutralizadas as possíveis reivindicações, embora esse serviço só venha a ser efetivado dentro de alguns anos.

d) A maior deficiência ou falha deste período foi a impossibilidade de realizar o programa pedagógico proposto e elaborado, isto devido ao fato de se realizar a continuidade do trabalho com resquícios de tempo e recursos humanos.

e) O último golpe no processo de continuidade do trabalho no campo deu-se a bem pouco e a este capítulo dedicaremos as últimas reflexões desta parte do trabalho.

Conforme mencionamos acima, a estratégia que o grupo da área de Capivara encontrou para organizar-se foi a organização de uma delegacia sindical, já que todos são associados do Sindicato de Trabalhadores. Quando a ideia surgiu, foi convidado o presidente do sindicato que desde o início se mostrou resistente à ideia, alegando que a área estava muito perto da cidade sede. Assim mesmo, e como preparação à sua constituição, foram convidados membros da FETAPE que discutiram com o grupo o que significava Sindicato e Delegacia Sindical. O Presidente do Sindicato parecia aceitar inclusive a eleição como forma de indicação do Delegado Sindical. Finalmente, em uma reunião com a presença do Presidente do Sindicato foi marcada a data da eleição. No dia e hora da eleição o Presidente brilhou por sua ausência. Assim mesmo procedeu-se à eleição, em que por unanimidade foi indicado para Delegado Sindical, um dos agricultores da área. No mesmo momento e reunião foi levantado um problema na escola (remoção de uma professora, por questões políticas, ficando a escola sem mestra) e fez-se um abaixo assinado ao prefeito, para que desse solução imediata ao problema. Quando o abaixo assinado e a ata da eleição foram levados ao Presidente, este declarou nula a eleição por não haver estado presente nenhum representante da Diretoria do Sindicato. Foi então marcada uma nova reunião com a população e aí tornou-se clara que a questão tinha alcançado o nível de poder político local. Dela participou o Prefeito e seus secretários. Outro candidato foi indicado pelo presi-

dente do sindicato, para competir com o que fora indicado pela população: ele era um médio proprietário de uma área limítrofe com a comunidade.

Marcada a nova data da eleição, foi aí que se confirmou tudo o que já se suspeitava. Houve uma enorme mobilização, feita pelo partido do governo, para garantir a vitória nessa eleição. Se para a eleição do Presidente do Sindicato, normalmente não votam mais de 300 pessoas, para esta votaram cerca de 800 pessoas, quando a área em questão não tinha mais de 97 famílias. Votaram pessoas de 11 comunidades, algumas vizinhas, outras bem distantes. O Prefeito colocou 13 carros transportando pessoas, contra dois modestos carros do candidato da área. Resultado final: 235 votos pelo candidato da população, 455 pelo do Prefeito.

Mas infelizmente as coisas não ficaram por aí. O prefeito tinha mandado uma ordem à nossa companheira que residia na área e trabalhava com um dos órgãos estaduais (Emater-pe) que tirasse o candidato da área, por ser ele de oposição. Ao que ela respondeu que não podia tirá-lo pois não tinha sido ela que o pusera. Irritado o Prefeito foi ao Secretário da Agricultura e ao Presidente da Ematerpe, exigindo e obtendo a transferência da colega para outra cidade, localizada na Zona da Mata.

Perdemos assim nosso ponto de apoio na área, tornando muito problemática a continuidade do trabalho. Vamos regressar à área a princípios de Outubro para com a população decidir o que fazer. É escusado dizer que a população ficou muito desanimada e frustrada pelo que viu e o próprio candidato não quer mais participar de nada.

Isto nos leva a algumas considerações. Quando se fala de trabalho institucional frequentemente se coloca na própria instituição os obstáculos maiores para a realização de um trabalho de educação popular autêntico. A visão do problema fica muitas vezes restrita ao âmbito do órgão, principalmente se ele for um órgão estatal. Outras vezes, quando se fala de Estado, parece reduzir-se o conceito a seus aparelhos, seus órgãos ou instituições. Se o Estado é visto de forma mais ampla e abrangente, como conjunto contraditório de relações de classes, como configuração portanto de interesses, não poderá ser restringido a suas materializações, nem muito menos identificado com

o governo, seja ele visto em qualquer dos seus níveis, central, estadual ou local. O Estado presumivelmente abrange e incorpora todas essas formas e manifestações mas não se esgota nelas. O que foi-nos dando presenciar nesse caso foi precisamente o acionamento dos aparelhos institucionais e dos níveis de governo (local e estadual) para neutralizar uma ação organizativa que podia de algum modo futuramente ameaçar a estrutura de poder e domínio, estabelecida na área. Este nível de organização do poder de Estado e sua relação com outros níveis, frequentemente põe em cheque experiências de trabalho organizativo e político junto com a população trabalhadora. Não é de certo a primeira vez que vemos este processo acontecer, mas é algo que deve de ser tomado em consideração em qualquer trabalho com população rural, sobretudo quando está *em feito* por funcionários de instituições estaduais. Parece-me que este nível do poder (a aliança de interesses locais) é extremamente sensível a qualquer tipo de enfrentamento e se mobiliza com rapidez e eficácia para neutralizar qualquer trabalho que venha ameaçá-lo.

Em síntese, o LAC enquanto experiência junto à população encontra-se fortemente ameaçado, sem ainda ter desenvolvido todos os aspectos metodológicos, e sem ter alcançado seus objetivos.

Lições até aqui aprendidas do LAC

Como dissemos acima, daríamos ênfase neste trabalho mais aos tropeços e falhas do LAC, que a seus êxitos e resultados positivos. Dos erros se aprende muito mais do que dos acertos. O LAC foi realmente um laboratório, principalmente porque se deu ampla autonomia ao grupo e o processo que o grupo seguiu, independentemente dos seus resultados mensuráveis, foi acompanhado sempre pela reflexão crítica. Isto não quer dizer que o grupo, embora consciente da crítica, tenha sempre se apropriado da crítica para mudar sua ação. Há outros fatores além da crítica, que impedem um grupo de atuar numa direção correta. Em grupos muito pequenos os fatores pessoais e até psicológicos tem um grande peso, não há dúvida.

Nesta parte final gostaríamos de enfatizar duas coisas que talvez sejam mais significativas para este Seminário sobre Avaliação.

A primeira das questões refere-se à viabilidade de uma prática de Educação Popular (no sentido em que entendemos a educação popular como prática política, cf. Reflexões sobre as Estratégias Educativas do Estado e a Prática da Educação Popular, Encontro sobre Educação Popular, Ibrades, Rio - 1982), no contexto da prática institucional. Há muitos grupos que negam qualquer viabilidade ao exercício dessa prática; isto, se fôra verdade, impediria que qualquer dos profissionais que trabalham em órgãos de governo, pudessem desenvolver um processo educativo, orientado a favorecer os interesses das classes populares.

Inegavelmente que não é uma prática fácil e sem atropelos e dificuldades. Mas também não existe prática de educação popular que seja fácil, nem ~~existe~~ em organizações não-governamentais, e nem mesmo ~~que~~ no seio de partidos ditos de esquerda. Por outro lado, parece-me que pretender sair do âmbito da influência do Estado, simplesmente escapando a um trabalho em instituições governamentais revela uma visão muito estreita do Estado, à qual já fizemos referência acima. Se por um lado tentar desenvolver uma prática a partir de instituições do Estado carrega consigo maiores dificuldades, por outro lado, pensar que essa prática de educação popular é fácil, só porque não estão presentes os entraves resultantes da prática institucional, parece-me um engano. Por um lado, a ação do Estado (repressiva ou consensual) é muito mais abrangente, e por outro lado, a ideologia dominante não se veicula apenas através da prática governamental, mas quiçás ela encontre maior pasto até em instituições não governamentais (vg. religiosas e políticas), mesmo porque o fato de se não estar trabalhando para uma instituição estatal, pode fazer baixar a guarda, aquela vigilância crítica de que falamos no começo desse trabalho.

Dáí que a colocação da primeira questão nos leva a colocar a segunda: a importância da avaliação, entendida não como comparação quantitativa ou mesmo qualitativa de resultados, mas como prática da crítica, em qualquer prática política.

O LAC, em quanto prática pedagógica junto à população rural não obteve resultados imediatos e medíveis. De certa forma, ainda se encontra inconcluso. Para a equipe que dele participou integralmente, porém, o LAC foi e está sendo um processo de aprendizagem, sobre o processo coletivo de produção de conhecimentos, sobre os obstáculos que se antolham a essa produção coletiva, principalmente no que toca à população.

A experiência do LAC nos permitiu:

a) Compreender a indispensabilidade do compromisso com o processo de transformação da sociedade, entendido como o ato de volição, o querer coletivo de objetivos, que são a clara representação antecipada de algo novo. Essa volição conscientemente buscada parece ser o único elemento que integra e unifica a equipe, por cima de suas individualidades, hábitos e antipatias.

b) Dar-nos conta de que é necessário, para que tal querer coletivo se dê, que a de alguma forma a totalidade social se represente, como compreensão das suas determinações essenciais. Esse parece ser o papel que a teoria cumpre no processo: não só ela faz esboçar o modelo do objeto a ser transformado, como facilita apreender a relação que esse objeto-fim há-de manter com cada etapa do processo, com cada um dos objetivos intermedios, com cada uma das atividades cumpridas ou propostas.

c) Compreender que o eixo do processo de produção de conhecimentos é o exercício da crítica: o refletir de forma metódica com a ajuda de categorias teóricas a ação empreendida em todas as suas relações, a vigilância continua sobre os hábitos e automatismos, a capacidade de aprender dos desacertos para modificar os rumos da ação, a honestidade de até mesmo analisar a conduta do grupo, para neutralizar qualquer efeito negativo desta sobre ação e alcance de objetivos.

Esses elementos pelo menos constituem para nós o que chamamos a prática da crítica, prática de vigilância permanente daqueles que sabendo o que querem, e não desconhecendo o quão difícil é mudar e transformar não se deixam levar, nem por entusiasmos fáceis nem por desalentos prematuros.

Quanto ao conteúdo mesmo da experiência o LAC nos permitiu apren-

der (e de certa forma reafirmar convicções anteriores) sobre tres aspectos referentes ao trabalho com população :

- a) A importância do trabalho de equipe, com sólida formação teórica e unificada por objetivos comuns; a improvisação ou o agendamento pragmático pode conduzir a graves problemas no trabalho de educação popular;
- b) A necessidade de trabalhar com áreas e agrupações estratégicas de modo que a ação educativa tenha um maior poder de irradiação;
- c) A importância, o poder, a quase onipresença do Estado, enquanto configuração de interesses e sua relevância para qualquer tipo de ação política que vise desenvolver a consciência e a organização das classes trabalhadoras (populares) na busca de uma sociedade nova, pautada e organizada ao redor desses interesses. Desconhecer o Estado é fadar a ação educativa a um longo irradiação.

A EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE AÇÃO COMUNITÁRIA

João Bosco Pinto

JABOATÃO - PE

1. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO:

- a) Quantitativo x qualitativo
- b) A avaliação como prática da crítica

2. OS OBJETIVOS DO LABORATÓRIO DE AÇÃO COMUNITÁRIA:

- a) Objetivos não expressos e objetivos explícitos

3. CRONOGRAFIA DO LABORATÓRIO:

- a) Fase preparatória
- b) Fase de preparação conceitual
- c) Fase de adaptação à área
- d) Fase de campo
- e) Avaliação
- f) Continuidade da experiência

4. CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DO LAC:

- a) Processo de treinamento
- b) Experiência com instituições estaduais
- c) A autogestão como modelo ideal

5. OS TROPEÇOS DO LABORATÓRIO:

- a) A seleção (não seleção) dos participantes
- b) Angústia da autogestão:
 - b.1 - recusa/aceitação da autogestão
 - b.2 - recusa/aceitação da proposta inicial

b.3 - objetivos "reformados"

c) Efeitos no LAC dos fatores acima mencionados:

c.1 - insuficiência da nova proposta

c.2 - insuficiência da preparação conceitual

c.3 - incapacidade para formulação de critérios para a ação

c.4 - não comprometimento dos participantes

c.5 - o problema das relações interpessoais

d) As limitações objetivas da situação camponesa:

d.1 - escassez de terras e exaustão dos solos

d.2 - migração dos jovens

d.3 - a reprodução familiar ameaçada

d.4 - as alternativas existentes

e) O controle político do campesinato:

e.1 - as lealdades pessoais e familiares

e.2 - o clientelismo

e.3 - o subjugamento do sindicato: FUNRURAL

6. A CONTINUIDADE: BOA VONTADE x CONDIÇÕES OBJETIVAS

a) Dificuldades por distância, custo e recursos humanos

b) A não continuação do programa pedagógico

c) A resistência do poder Local

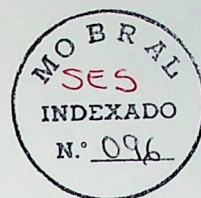
7. CONCLUSÕES

a) Êxito ou fracasso

b) Questões sobre a prática institucional

c) A prática da crítica

Juan Eduardo García Huidobro



Dec. 21

Discurso

Decir algunas palabras al cierre de un encuentro en el que algunos nos hemos conocido, en el que hemos profundizado nuestra amistad con otros, en el que hemos visto nuestras prácticas y nuestros conceptos enriquecidos y desafíos por el conocimiento y la experiencia ajena es siempre complicado. Lo vivido supera a lo expresable, más aún, es posible que lo expresable suene excesivamente parco o falsamente laudatorio. Alguien desde este mismo lugar, hace un par de días, aludió el hecho de que este tipo de asambleas y discursos tenía mucho de ritual y de liturgia, que nuestros decires eran mecanismos complejos de expresión y ocultamiento. En este sentido hablar ahora me resulta no sólo complicado sino riesgoso. Con todo lo estoy haciendo, y no se me ocurre mejor forma de ser veraz y de dar sentido a nuestro agradecimiento que compartiendo con Uds. algo de lo aprendido en estos días.

Uno de los expositores, nos señalaba que en lo básico la actividad de evaluación consistía en mantener una actitud vigilante frente a nuestras experiencias, en llevar adelante una reflexión crítica sobre nuestra propia práctica.

Creo que no traiciono mucho lo compartido estos días entre nosotros si lo describo, simplemente, como un esfuerzo por evaluar y evaluarnos; como un esfuerzo de reflexión que versó sobre un conjunto de aspectos teóricos y un conjunto de informes expresivos de nuestras experiencias, y que estuvo atravesado por el propósito común de poner nuestra actividad de educadores, de intelectuales - valga la mala palabra - en la perspectiva de los intereses de los sectores populares.

Vale decir, nos enriquecimos al plantearnos y replantearnos nuestra comprensión de lo que es y hace la educación popular en Brasil y América Latina y al perfilar mejor nuestro papel de

profesionales y cientistas sociales ligados a esos procesos.

Es, precisamente, el haber tenido esta ocasión de compactir, el más claro motivo que nos lleva a decir a esta hora gracias.

Sin embargo, quisiera abusar un poco de la paciencia de Uds y "significar" más este agradecimiento señalando dos aspectos; que - en lo personal - me han resultado particularmente desafiantes.

- el primero relativo a nuestra responsabilidad;
- el segundo relacionado con lo aprendido sobre evaluación en este Seminario.

1. El tema de los intelectuales y de su función social ha atravesado continuamente nuestras conversaciones de estos días. Hemos sido provocados por juicios fuertes que tienden a ubicar la función intelectual como subsidiaria de la dominación y del poder establecido, enfatizando sus potencialidades de legitimación y control social; que subrayan la poca relevancia de la ciencia social y de sus especialistas para el pueblo. Hemos tenido, también, juicios opuestos que, ligando el poder y el saber en la sociedad, señalan que los sectores populares no llegarán a ser sujetos históricos plenos sin un acceso substantivo al conocimiento y a la ciencia; que insisten en que no basta con que los sectores populares produzcan relaciones sociales nuevas a través de sus prácticas, sino que necesitan - también - una comprensión clara y racional, de las significaciones y sentidos que emerge de esas prácticas y, por tanto, de su concreta, particular y situada personalidad histórica. Por esta vía, se revaloriza la función intelectual, tanto por su contribución posible a la constitución de identidades colectivas y de sujetos sociales y políticos plenos, como por su capacidad de transferir conocimientos, ciencia y técnicas; paso necesario a la creación de nuevos conocimientos.

Se trata de problemas gruesos. Hay mucha historia detrás; hay también muchas imágenes y mitos: la del mandarín; la del sacerdote; la del intelectual eje de la modernización, el desarrollo o la del intelectual de izquierda conciencia crítica y lúcida de la sociedad...

Creo - en lo personal - que estos días, discutiendo sobre investigación y evaluación participativa; examinando las posibilidades y los límites que el aparato estatal ofrece a una acción significativa para el pueblo; tratando de hacer y ver luz en la bruma del concepto de participación, ha crecido en nosotros un sentido de responsabilidad sobre nuestra función de intelectuales que si bien nos ha ayudado a la modestia: no somos ni tan importante, ni tan peligrosos como nos gustaría; nos ha ayudado también a plantearnos el problema en términos de una responsabilidad social y política que poseemos y que debemos jugar. Ella esta cruzada de ambigüedades, podemos ser - aún sin darnos cuenta - "tantos útiles" del poder de dominación; podemos ser - a nuestra vez - manipuladores y opresores; podemos - ingenuamente - pretender hablar en nombre del pueblo para justificar nuestra palabra... Sin embargo, esta responsabilidad existe: tenemos una cuota de conocimiento, una cuota de poder y de influencia, que - en alguna medida - podemos jugar responsablemente por aquello en lo que creemos.

Si lo anterior es razonablemente cierto, me parece que decir gracias a esta hora tiene poco de rito y mucha significación. En efecto, ocasiones como éstas en la que nos encontramos profesionales provenientes de países, lugares y contextos tan distantes y diversos, teniendo - además - cada uno biografías y formaciones tan disímiles, y que nos permiten, pensar en común nuestros anhelos, dificultades y respuestas y discutirnos como "colectivo", como partícipes en una tarea común de transformación social, tienen una importancia y una potencialidad política que no es retórica. En efecto, esta identidad, compartida, se convierte - para usar un término de uno de los expositores - en "mística", ya que nos permite participar en un grupo que nos afirma;

en un grupo poseedor de una voluntad colectiva que nos sobrepasa a la vez que nos convoca y estimula.

2. El segundo motivo para decir "gracias" que me gustaría enunciar brevemente ante Uds. se refiere específicamente al tema de la evaluación.

No me parece excesivo afirmar que, pese a los esfuerzos desplegados por evaluar, vale decir por reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas para esclarecerlas, comunicarlas y aprender de ellas, la educación popular en América Latina no ha logrado todavía un nivel de elaboración teórico capaz de dar cuenta de lo que se hace. Con esto, no estoy desvalorando la práctica. De hecho, cada uno de nosotros es participe o testigo de numerosos procesos y experiencias ricas en su densidad humana, cultural y política. Sin embargo, en el momento de dar cuenta de esa riqueza el discurso suele ser fuertemente escuálido de cara a la vida. No es este el momento de enunciar el problema en todos sus matices, pero podemos - al menos - evocarlo señalando que nos damos, con mucha facilidad, tumbos entre proposiciones externas que no logran expresar adecuadamente ni lo que - de hecho - practicamos, ni lo que pretendemos. A modo de ejemplo, es posible señalar que, en muchos casos, huyendo de la cara autoritaria, dogmática, manipuladora que la educación posee, caemos en posturas no directivas, ingenuamente participacionistas que oscurecen la finalidad política de la educación popular.

Otras veces, el tema de la finalidad es acentuado, pero recurriendo a simplificaciones, según las cuales, la meta de la historia y de estrategia política estarían ya dados por una presunta ciencia o teoría política, que nos señala con claridad quien es el sujeto de la revolución, cual es su estrategia y cual "el" proyecto revolucionario... acá la educación popular sería un proceso de politización, consistente en llevar esa verdad al pueblo. Sabemos que, tampoco es eso lo que hacemos.

Podemos, también con ingenuidad, acentuar prácticamente que los sujetos y los proyectos sociales y políticos no están dados, sino que se constituyen, y caer por esta vía a posiciones basistas, populistas o anti-intelectuales y así por delante.

Los dilemas y problemas que enfrentamos son muchos y variados: cómo establecer un proceso educativo capaz de crear conocimientos que elaboren la experiencia y la cultura popular y que aprovechen, el mismo tiempo, el acervo científico y cultural de la humanidad? Cómo dar cuenta de experiencias que se definen como espacios de participación y creatividad popular, pero que simultáneamente son claros en su finalidad, en sus propósitos...? Etc. Etc.

La anterior ejemplificación sirve para aquilatar la complejidad de la tarea que tenemos delante. Estimo que - después de estos días - tal vez no podemos decir que hayamos avanzado mucho en la resolución de los innumerables problemas que enfrenta la evaluación, sistematización y análisis de experiencias educativas en sectores populares. Sin embargo, es claro que cada uno de nosotros está hoy en mejores condiciones de seguir avanzando.

Sobre este punto, sólo puedo terminar por señalar algunas constataciones que emergen al oír y pensar problemas y experiencias.

- a) Me parece posible postular que el lugar o tarea privilegiada de la evaluación es el esclarecimiento de la estrategia de los proyectos. Generalmente tenemos claridad sobre metas políticas a largo plazo, en cuya intencionalidad los proyectos se inscriben: la justicia, la liberación, la democracia, el socialismo... Suele haber también cierta claridad operativa: sorprende la creatividad para dar lugar a dinámicas, a través de las cuales, los grupos se expresan, crecen en auto estima, fortalecen su identidad cultural... Es mucho más difícil tratar de determinar y explicitar el conjunto de criterios que llevaron a actuar de un modo y no de otro; en un lugar y no en otro...

A explicitar - en suma - las "apuestas" de los programas y proyectos; las "mediaciones" en juego. Ahora bien, parece claro que si no logramos ser crecientemente explícitos y concretos en la determinación de estas opciones operativas, tendremos el dudoso privilegio de no equivocarnos (resultados hay siempre), pero no habrá mucha posibilidad de aprender de la experiencia, ni de enriquecer a otros comunicando aciertos y errores.

- b) Un segundo punto que me parece central es que, a través del Seminario, ha quedado claro que no hay "recetas" útiles siempre, para todo; pero hay un conjunto de indicaciones acerca de las condiciones que esta evaluación - centrada en la estrategia operativa de los proyectos - debiera cumplir:

1) Se ha dicho que evaluar es reflexionar críticamente sobre la práctica... por tanto esta reflexión debe dar cuenta de la riqueza de esa práctica, en el conjunto de aspectos que la constituyen y condicionan. Para no mencionar si no algunos de estos aspectos que me sorprendieron en diversos trabajos y discusiones de estos días se puede señalar que:

- el contexto nacional es importante: el haber logrado que un grupo de campesinos hablase de su realidad y sus problemas en el Sur de Chile en 1976 posee una valencia política y popular incompensable sin leer el Chile de 1976.

Ahora bien, este análisis lleva a plantearse un análisis económico, político, cultural... en relación al proyecto que no es simple.

- el medio de inserción de la acción es importante
- lo institucional es importante: acá fue recurrente la consideración de dinámicas que tienen que ver con la tendencia de las instituciones a servirse a sí mismas;

la necesidad de comprender más los límites y potencialidades de la acción desde el aparato de Estado.

- la subjetividad de los actores es importante.

La pregunta qué es el proyecto para los participantes no es ni intrascendente ni fácil de contestar.

- 2) Ahora bien, la misma complejidad y envergadura de la tarea que la evaluación debe acometer choca y hace estallar visiones restrictivas de ella misma. Al parecer, acá también, resultan empobrecedoras algunas disjuntivas sobresimplificadoras; no avanzamos mucho oponiendo el conocimiento de los resultados, al conocimiento del proceso, ya que: quién puede negar que el conocer algunos "resultados" nos acerca e preguntas más pertinentes acerca del proceso?; tampoco parece muy esclarecedora la oposición entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre la ciencia y la sabiduría y otras.

Si retomamos e insistimos en lo ya dicho, vale decir que la evaluación en este tipo de procesos es una reflexión crítica sobre la práctica y que su rol es esclarecer y constituir una estrategia y una finalidad compartida, entonces podemos también concordar en que se trata de un conocimiento prácticamente orientado y que serán, por tanto, los problemas, las exigencias y oscuridades de esa práctica las que comandarán sobre el plan y los métodos de evaluación. En otras palabras, no parece - a esta altura - escandaloso postular que frente a distintos intereses de conocimiento existan diversas formas de constituir la realidad y de acercarse a ella.

- 3) Como última observación acerca de lo aprendido quisiera señalar que así como la educación popular es una contribución, entre otras, pero importante en su especificidad, al proceso de constitución del pueblo en sujeto político y social; así también el mejorar,

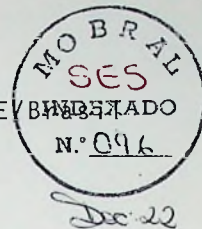
mediante la evaluación, la comprensión de ese campo de acción es una contribución - la nuestra - pequeña tal vez, pero también importante, para comprender la significación que el pueblo da a la vida y a la sociedad para ayudar a sus procesos de identificación colectiva. Aspectos todos insustituibles en la construcción de una sociedad conciente y substantivamente democrática.

Con esto, y otros tantos casos entre manos, si decir gracias es un rito, no cabe duda que es un rito veraz.

Crec que debemos decirnos gracias reciprocamente, ya que recíprocamente hemos aprendido y que juntos debemos dar gracias al equipo de MOBREAL y a todos los que han contribuido a la realización de este evento. A algunos los hemos conocido durante estos días, pero somos conscientes que detrás de esos rostros y esas manos conocidos, hay muchos otros que han puesto su trabajo y entusiasmo para permitirnos compartir estos días. A todos gracias y en especial, a Hugo Lovisolo por su labor de coordinación y estímulo intelectual.

VENTOS NOVOS

João Francisco de Souza - UFPE/BRASILEIRO



1. O Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos na nova conjuntura Latino-Americana.

Há poucos anos atrás seria impossível a realização de um evento da amplitude desse que acabamos de realizar. Sua realização é um dos indicadores da modificação conjuntural porque passa o Brasil e a América espanhola. Ela responde a fatos novos, a necessidades diferentes e interesses não convergentes, mas conjunturalmente capazes de se aproximarem, conviverem durante alguns dias e com conseqüências certamente importantes. Impossível a alguns anos atrás, se fez, atualmente, viável pela crise econômica que atravessamos desde 1974 parecendo caminhar agora para seu pique e pelo avanço do movimento social, neste período, em nossos países. Esses fatores conjugaram-se proporcionando nova correlação de forças que permitiu, por exemplo, a anistia e o início da abertura "democrática" no Brasil, o Governo Silas Suazo na Bolívia, etc. e permitiu também este evento. Respondendo a interesses diversos e até divergentes, seus usos também serão diversificados. Cada um de nós, cada instituição aqui representada, cada país, dependendo da correlação de força em que se encontra, se comprometerá efetivamente com aqueles aspectos que constituirão respostas a sua interpretação da realidade local e institucional.

Mas, parece-me, nenhum de nós deixou de ser mordido pelos desafios práticos e teóricos que aqui se fizeram presentes. Inclusive, o desafio de todos, na América Latina, sermos bilingues, para tentar a nossa unidade, a unidade da pátria latino-americana, "nuestra américa", já que, parece-me, não há alternativa viável, de nova sociedade para cada uma de nossas nacionalidades isoladamente. O confronto que aqui se iniciou, ou reiniciou exige desdobramentos que permitam aprofundar e levar às últimas conseqüências tudo que denunciou-anunciou.

O Seminário permitiu aflorar as contradições de nossas realidades, das dos processos educativos aí realizados e das avaliações experimentadas. A consciência dessas contradições se faz exigência de respostas sucintas e adequadas aos ventos novos que sopram na América Latina.

2. Significado e Exigências do Seminário

O evento, parece-me, se tornará um marco importante na História da Educação da América Latina se levarmos adiante suas denúncias-anúncios. Não apenas para a Educação de Adultos, pois questionar, refletir, propor alternativas para esta nos leva necessariamente a questionar, refletir e propor alternativas para todo o processo educativo em seus diversos níveis e situações. Se conseguirmos dar uma contribuição nova para compreensão e a prática da educação de adultos, estaremos contribuindo para a renovação de todo o processo educativo. Estaremos contribuindo para uma nova prática e uma nova teoria da educação, como atividade mediadora da prática social global.

O momento da realização desse Seminário é um passo importante neste sentido na medida em que exige inúmeros desdobramentos. Ele que demandou um enorme trabalho prévio na sua concepção, montagem e implementação, a mobilização de um enorme contingente de recursos humanos e materiais, se faz a partir de seu encerramento mais exigente. Pois, o trabalho maior, efetivo, agora que se anuncia, agora que deverá começar. É o esforço sério e sincero de levá-lo a suas últimas consequências. São as exigências de desdobramentos práticos e teóricos que poderão se constituir numa enorme contribuição à práxis educativa em nossos países.

Os participantes, os observadores, patrocinadores, promotor com suas equipes de apoio, estamos todos de parabéns. Não é hora, parece-me, de agradecimentos. A realização de Seminários dessa ordem era, é e será sempre obrigação de todos nós que nos envolvemos nesse trabalho. É nosso trabalho. Então, a hora é de compromissos. Pois, a gratidão de cada uma dessas instâncias

a cada uma outra será concreta, efetiva, na medida em que nos comprometermos, cada um de nós, no interior da correlação de forças em que nos encontramos, com as exigências-desafios que emergem de um evento desta natureza e magnitude.

Exigências-desafios que se configuram na necessidade de um compromisso mais efetivo com os interesses imediatos e históricos das classes subalternas aspirantes à hegemonia onde emerge a necessidade de intensificar a prática e a teorização educacionais, ou seja, a construção de Pedagogias. Os desafios prático-teóricos que se manifestaram em nossas diversas e diversificadas intervenções deverão se constituir numa força propulsora para avançarmos em nossas pesquisas, em nossas ações e em nossas formulações.

Na minha maneira de ver, pois, a evidência maior que se apresentou foi a necessidade de Pedagogias. Explico-me. Pedagogia entendida como uma teoria da Educação que dê conta da conflitividade, globalidade e especificidade do processo educativo dentro da prática social global. Pedagogia como diagnóstico, judicção e teleologia da realidade social e da educacional no seu interior realizados na perspectiva da hegemonia proletária através de um método que dê conta da realidade na sua conflitividade e antagonicidade. Pedagogia entendida como reflexão e teoria da Educação que seja a arma de nossa ação onde se incluem as questões da avaliação. Se não dispusermos de uma teoria que dê conta da conflitividade, globalidade e especificidade do processo pedagógico no qual se insere a avaliação não conseguiremos nos realizar como educadores. Pedagogia entendida, pois, como uma teoria do social e uma teoria do homem, tendo, portanto, enquanto teoria crítica da educação, de dar conta do conflitivo da educação e permitir-lhe estruturar-se de tal forma que contribua para a transformação do status quo. Neste sentido, a Pedagogia será, uma proposta de teoria do conhecimento da realidade social, em suas contradições, da formação do homem apto a esse processo transformador e a consolidação da nova estrutura social. Posicionamento que se fundamenta, pois, no pressuposto mais geral da necessidade urgente de transformação de nossa realidade social no sentido de estruturá-la em novas relações de produção como exigência do

desenvolvimento das forças produtivas.

O processo educativo se apresenta, assim, sempre e em todo seu acontecer, avaliativo porque é, no fundo, uma questão de escolha, no interior de uma determinada correlação de forças, de valores, de direção social e mais de transformação, construção e consolidação de um tipo determinado de organização social a favor da maioria trabalhadora ou da minoria acumuladora. Isso é, me parece, uma exigência histórica de valoração, de judicação, de avaliação. Com isso, não nego a especificidade de um procedimento técnico, específico, de avaliação, strictu sensu, no interior do processo educativo. Não, tão pouco, a necessidade de nos instrumentarmos especificamente para ele, com o cuidado, evidente, de não reificá-lo, isolando-o de todo processo educativo e social global.

A educação é sempre e em qualquer circunstância uma decisão no sentido de tentar imprimir uma determinada orientação social que sustente subjetivamente a estrutura determinada de uma sociedade. O objeto da educação é sempre a sociedade. E seu objetivo a transformação ou conservação desta sociedade. É, pois, uma das práticas sociais que contribui para transformar, construir e consolidar uma estruturação da sociedade em favor de um dos contendores fundamentais.

O Seminário, no meu juízo, permitiu a manifestação dessa necessidade, além do encontro, da confraternização e do estímulo da vontade de dar uma contribuição mais efetiva ao processo de mudança em curso na América Latina. Permitiu, assim, a revelação da realidade multifacetada em suas contradições seja nas máscaras chilena, brasileira, argentina, seja na esperança nicaraguense, caboverdiana, guineense, e mesmo, mutatis mutandi, boliviana. Iniciou-se ou reiniciou-se o confronto de seu conhecimento, reconhecimento, ajudando-nos a superar nosso isolamento e nossos particularismos, quando não preciosismos.

Tudo isso ganhará uma significação enorme se se transformar efetivamente numa nova postura prática e teórica do nosso envolvimento com a classe trabalhadora em suas diferentes

faces e condições de existência, operaria, camponesa, indígena, "marginal", mas sempre produtora da riqueza mundial da qual não usufrui, em cada um de nossos países, seja em função da transformação que se faz necessária e urgente, seja em função da consolidação da nova organização social como no caso da Nicarágua, de Cuba e das novas nações africanas.

Resumindo, em alguns pontos, podemos afirmar que saímos do Seminário com os seguintes desafios a serem concretizados no dia a dia de nossa ação:

1. contribuir para elaboração de uma Pedagogia, enquanto reflexão e teoria crítica da educação, capaz, portanto, de dar conta da conflitividade, globalidade e especificidade do processo educativo dentro de contexto social global;
2. não reificar a avaliação: ela será um dos aspectos da Pedagogia a ser elaborada;
3. a memória desse Seminário que deverá ser materializada num Documento que servirá de instrumento para a elaboração da Pedagogia acima proposta, como uma arma, da nossa prática educativa;
4. promoção de debates, reflexões e produção de material, a partir de nossas práticas locais e institucionais, utilizando a memória desse Seminário, a nível de cada uma de nossas instituições, de nossos estados e países;
5. realização, daqui, a 2 (dois) anos de um novo Seminário dessa magnitude, já não mais convocado apenas pelo MOBRL, mas por todas as instituições e países aqui presentes para avaliar os desdobramentos-consequências do Seminário que ora encerramos;
6. captação e liberação de Recursos pela UNESCO, SUBIN, CNPq, MOBRL para viabilizar as propostas 4 e 5.
7. sair das constatações e das boas intenções e nos arriscarmos a propor, e mais ainda, experimentar novas modalidades de ação

pedagógica, no interior da correlação de forças concretas, existentes em cada um de nossos países e instituições;

8. delegar a coordenação desse Seminário para articular a continuidade concreta dessas intenções.

Os agradecimentos formais e de praxe dos promotores, participantes e patrocinadores deste Seminário serão o compromisso concreto com a experimentação de novas práticas pedagógicas e realização das intenções acima propostas.