

EDITORIAL

SOCIEDADE EM MUDANÇA E A CULTURA AVALIATIVA

*Eduardo Santos**
*José Rubens Jardimino***

*Sociólogo e mestre em Geografia Humana (USP). Professor e coordenador de Política Editorial na UNINOVE. Editor de *EccoS*.

**Mestre e Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor do Mestrado em Educação e Diretor do Departamento de Educação da UNINOVE. Editor de *EccoS*.

Introdução

As ações sociais dos indivíduos e da coletividade, no último quartel do século passado, foram analisadas sob o prisma de uma vertente tensiva que ora as julga conforme o arcabouço conceitual da Modernidade, ora as toma como emergência de práticas sociais que insinuam um rompimento com os ditames da racionalidade moderna, indicando, assim, que estamos numa travessia e em busca de uma nova visão de mundo e do conhecimento. Insere-se nessa tensão a temática dos processos avaliativos¹ nas organizações, especialmente a instituição escolar, impactadas pelo vagalhão das mudanças socioeconômicas, políticas, culturais e cognitivas que enfrentamos atualmente.

Por isso, pareceu-nos oportuno refletir, neste artigo de pretensões editorialistas, sobre a crise conceitual que afeta a ciência hoje. Iniciamos a reflexão expondo brevemente as mudanças que ocorrem no campo epistemológico, em decorrência dessa crise e da pretensa superação do paradigma dominante da Modernidade rumo a um paradigma emergente. Em seguida, mapeamos, à luz da nova ordem geopolítica e geoconômica, as mudanças e transformações no campo social e cultural, a fim de colocá-las em consonância com as exigências do novo mundo do trabalho e da hibridização cultural. O terceiro item deste texto situa o tema da avaliação em meio a essa onda de rupturas e mudanças, em que as novas exigências da sociedade, da cultura e da ciência fazem da avaliação um instrumento de suma importância para repensarmos as culturas organizacionais e os processos de ensino-aprendizagem. Afinal, vivemos num mundo que, cada vez mais, exige dos indivíduos uma relação dialógica e

¹Entendemos ser oportuno apresentar a discussão que se segue uma vez que as metodologias dos processos avaliativos, quer na escola ou noutros tipos de organização, são geralmente embasadas na pretensão de determinar, como atividades pertinentes à avaliação, as funções de medir, especificar, localizar, selecionar, verificar, controlar - ou seja, quantificar. Assim, a vigência da verdade afere-se pelo rigor das medições. Isso nos mostra como as metodologias quantitativas e meramente estatísticas estão sustentadas pelas colunas do paradigma positivista das ciências sociais e naturais.

²Nas discussões pedagógicas, uma categoria que demarca a idéia de uma comunidade de ‘aprendentes’ e ‘ensinantes’, a constituir uma ‘pedagogia informal’ que se espalharia pelas diversas instituições sociais e mesmo empresariais, sem necessariamente referenciar-se nos *locus* escolares formais, é a de ‘sociedade pedagógica’, utilizada, entre outros, por Jacky Beillerot, em *A sociedade pedagógica* (Porto, RES, s/d/p.) e, no Brasil, por Libâneo (consultar, por exemplo, *Pedagogia, pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2000).

³O positivismo considerava, basicamente, duas formas de conhecimento científico – o modelo lógico-matemático e o conhecimento empirista das ciências naturais. E é deste contexto epistemológico que emergem as Ciências Sociais, com uma vocação empirista simbolizada pelo seu primeiro nome – Física Social. A gênese das Ciências Sociais e seu estatuto científico foram circunscritos ao estatuto epistemológico das Ciências Naturais. O exemplo mais notório desse fato não está somente na teoria do Estado positivista de Comte e sua concepção de sociedade, mas sobretudo na obra do fundador da sociologia científica, Emile Durkheim, que reduziu os fatos sociais a Coisa, exacerbando suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, como requeria o bom método positivista. (Cf. Emile Durkheim [1895] *Les règles de la méthode sociologique*; [1987] *Le suicide*, ambas traduzidas para o português).

contínua com o conhecimento, isto é, exige a constituição de uma comunidade de ‘aprendentes’ e de ‘ensinantes’². Por fim, num tom de conclusão e síntese, apresentamos os artigos que compõem este número.

Mudanças e rupturas paradigmáticas no campo epistemológico

O modelo da racionalidade, oriundo da revolução científica, econômica e política que se inicia no século XVI, percorreu toda a discussão sobre o conhecimento, da modernidade até nossos dias. Mesmo com o surgimento das Ciências Sociais no século XIX, o referido modelo dava as cartas no jogo epistemológico³. Contudo, não se pode afirmar que esse modelo imperou, durante séculos, incólume, sem críticas: vozes de dentro da própria modernidade ecoaram, abalando as colunas de sustentação da racionalidade moderna. Dentre elas, destacamos, especialmente, as dos mestres da suspeita – Nietzsche, Marx e Freud⁴. De qualquer maneira, pode-se afirmar que a Modernidade sustentou, como paradigma dominante, um modelo global e totalitário de racionalidade científica, conforme assinala Santos (2000: 61):

Sendo um modelo global, uma nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que se nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. Está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e, finalmente, na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e Descartes.

Abalado por rachaduras internas e pela crítica do pensamento social, esse modelo deu-se conta de que o impulso libertador da Modernidade se opunha radicalmente aos princípios e às leis da ciência, dos sistemas econômicos e políticos e da racionalidade técnica, dos quais o sujeito moderno convalescia.

Os críticos perceberam que essa racionalidade levou o sujeito moderno a viver num mundo mais de busca do que de certeza, mais de liberdade e tolerância do que de ordem e princípios, com a finalidade de superar aquilo que se tornou instrumento de controle, de integração e de repressão. A crise da Modernidade, representada pelo esgotamento da liberação, pela morte do sujeito, pela perda de sentido da cultura que se enclausurara na ação instrumental, levou-os a compreender, conforme Touraine (1994), não as carências da Modernidade, mas seus próprios objetivos positivos.

Kuhn (1962) afirma que toda transição para um novo paradigma representa uma revolução científica. Assim, a crise epistemológica que atravessamos é indicativa de que estamos num momento de passagem muito importante. Boaventura Sousa Santos (2000) sugere que essa transição não é somente profunda, mas também irreversível. Por não sabermos quando acabará, compete-nos apenas designar esse momento como indicador de uma revolução científica da qual certamente emergirá um novo paradigma, que vem sendo prenunciado pelos progressos científicos da microfísica, da microbiologia e das próprias concepções de ciência e conhecimento das ciências humanas. Esse potencial revolucionário que emerge da crise epistemológica do paradigma da modernidade não é um fenômeno isolado nas ciências naturais. Segundo Santos (2000: 71):

Faz parte de um movimento convergente, pujante sobretudo a partir das duas últimas décadas, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar que Jantsch (1980) designa por paradigma de auto-organização e que tem aflorações, entre outras, na teoria de Prigogine, na sinergia de Haken (1977; 1985: 205 e ss.), no conceito de hiperciclo e na teoria da origem da vida de Eigen (Eigen e P. Schuster, 1979), no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela (1973), na teoria das catástrofes de Thom (1985), na teoria da evolução de Jantsch (1981:83 e ss), na teoria da ‘ordem implicada’ de David Bohm (1984; Bateson, 1985) ou na teoria da Matriz-S de Geoffrey Chew (1968) e na filosofia do ‘bootstrap’ que lhe subjaz. Este movimento científico e as demais inovações teóricas (...) da crise do paradigma dominante têm vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.

⁴Sobre a crítica formulada pelos três pensadores acima, consulte-se Alan Touraine em *Crítica da modernidade*, em especial o capítulo II, “A destruição do Ego”.

A ideologia da Modernidade apresentou-se como uma forma de crença na possibilidade de relação unionista entre o homem e a natureza. Foi também a identificação perfeita do triunfo da razão e, por fim, arrogou-se como a única instância de realização ontológica e Una do Ser. O fracasso desse investimento deixou órfão o sujeito que emergiu no fim da modernidade. A vontade metafísica da totalidade traduziu-se em nostalgia – muitas vezes em revolta –, provocando uma separação nefasta entre o homem interior e a natureza exterior. No início do século XXI, não confiamos mais no progresso, nem que uma nova ordem econômica, política e social traga consigo a emancipação do ser e sua felicidade; ao contrário, tememos que o crescimento traga mais desigualdades sociais e desequilíbrios ambientais, ou seja, que definitivamente se desliguem os aparelhos que sustentam a vida do sujeito (e do planeta). Será a constituição de novos paradigmas o tônico vital para o ressurgimento do Sujeito?

Mudanças e rupturas paradigmáticas no campo sociopolítico e cultural

As mudanças pelas quais passa a história do pensamento ocidental não se reduzem apenas a uma perspectiva epistemológica, mas encarnam-se também no cotidiano das sociedades, com derivações políticas, econômicas e culturais profundas. Partindo dessa constatação, é a questão social que se encarrega de nos mostrar como a ação social dos indivíduos vem adquirindo novas modalidades, empurradas pelas rupturas que estão acontecendo nas relações entre capital e trabalho, nos processos produtivos, na gestão do Estado e na conseqüente redução de sua presença nas políticas sociais – de um Estado de Bem-Estar Social a um Estado regulador de mercados (ou ao Estado do Mal-Estar Social). Como questão social entendemos aqueles componentes da sociedade – nação, estado, cidadania, trabalho, gênero (WANDERLEY, 1997) – que têm sido considerados fundantes no processo de mudanças pelas quais a sociedade vem passando.

Para exemplificar as mudanças sociopolíticas que as rupturas paradig-

máticas propõem, fixar-nos-emos na discussão sobre o tema da globalização, do desenvolvimento humano e sustentável, da sociedade do fim do trabalho, da crise do emprego e do redimensionamento das noções de identidade, tendo sempre presente a articulação destas temáticas com a questão do sujeito e, numa segunda instância, da avaliação (isso porque queremos, neste texto, situar os processos avaliativos no contexto de mudanças).

As idéias de globalização ou mundialização, arquitetadas pelo discurso neoliberal dos anos oitenta e noventa, foram aos poucos sendo assumidas, no cotidiano das pessoas e na propaganda governamental, como discurso autorizado. Contudo, convém lembrar o que parece consensual entre os analistas políticos: o capitalismo, desde as suas origens, desenvolveu um processo de internacionalização do capital que buscava integrar as fronteiras geográficas; porém, foi na versão neoliberal que ele adquiriu a forma hegemônica atual, intensificando as desigualdades e o processo de rompimento do chamado Estado-nação e promovendo transformações socioeconômicas e culturais profundas.

O conceito de globalização/mundialização é comumente compreendido como um processo crescente de mudanças que integra os mercados, as finanças, a informação, a comunicação, os valores culturais, criando um sistema de vasos comunicantes entre países e continentes, como afirma Wanderley (1997: 61):

Pode-se afirmar que o conceito apresenta um conteúdo com duas dimensões interligadas: uma de um novo mito, de caráter ideológico, e outra de uma tendência historicamente objetiva, ambas produzindo efeitos pertinentes. Pelo lado da mitificação ideologizadora as idéias de eliminação de todas as fronteiras, de interdependência e oportunidades em condições de igualdade, de uma nova ordem mundial, da possibilidade de um Estado único com poder mundial, constituem um discurso envolvente e sedutor, e os governos passam a adotá-lo como referente central em seus diagnósticos e estratégias de ação.

Os efeitos dessa dimensão da globalização são perigosos para aos países emergentes e, para as nações pobres, danosos. A emergência de novos valores e relações decorrentes da reorganização geoeconômica do capitalismo impõe

severas limitações à ação dos Estados nacionais, amplia a concentração de poder econômico em blocos de mercados seletos e leva à predominância do capital especulativo e volátil. Estes impactos econômicos se fazem sentir na sociedade com o agravamento nas condições de vida e trabalho das populações do terceiro e ‘quarto’ mundos. Entre as questões mais gritantes desse agravamento da situação econômica mundial, que coagem os países pobres e em desenvolvimento a se integrarem às regras e às formas impostas pelos blocos de mercado fortes, estão o aumento das disparidades de renda entre Norte e Sul, as dificuldades de acompanhamento da competição tecnológica nos países do hemisfério austral e as políticas protecionistas dos países ricos.

As conseqüências do modelo exposto repercutem nas questões relativas ao desenvolvimento humano e sustentável das nações. A mais significativa delas refere-se às mudanças no mundo do trabalho, com o chamado fim do emprego. Que o trabalho tenha passado por transformações é historicamente compreensível; no entanto, o que se encena hoje, em atendimento às mudanças econômicas e tecnológicas, é o seu fim. Não sabemos por quanto tempo essa versão ‘moderna’ de trabalho ainda permanecerá. As investigações sobre a questão apontam três grandes debates: 1) a mundialização como causa do desemprego; 2) o desemprego tecnológico provocado pela terceira revolução industrial, 3) as dificuldades associadas à baixa qualificação dos trabalhadores.

Segundo Ferreira (2002: 268),

o futuro do trabalho concebido como crise do trabalho assalariado, que modelou a organização das sociedades ocidentais depois da revolução industrial, conduziu à identificação de três factores de rupturas estruturais: (1) milhões de pessoas estão excluídas do trabalho ou encontram-se em situação precária; (2) a sua capacidade de gerar coesão é questionada; (3) a intervenção estatal e as políticas de regulação laboral têm-se revelado incapazes de tornar o trabalho factor de integração e coesão social.

Ainda conforme este autor, a crise do trabalho é mundial, mas é sobretudo sobre o terceiro mundo que recai a maior injustiça, como demonstram os dados da OIT/ILO (1999) – Organização Internacional do Trabalho/International

Labour Office: no fim da década passada, cerca de um bilhão de trabalhadores permaneciam desempregados ou subempregados; destes (150 milhões recensados em todo mundo), 75% não dispunham de nenhuma política social de proteção ao desemprego. Isso corresponde, na sua maioria, aos países pobres que não têm políticas compensatórias e onde a maioria trabalha no setor informal da economia.

Essas análises evidenciam a crise do modelo de economia global e as profundas rupturas pelas quais passam as sociedades deste início de século. O desafio da questão social é crucial, pois estamos colocando em xeque a vida e futuro da juventude que chega ao palco desta história⁵, assim como a própria segurança da vida em sociedade. Por ser o trabalho uma forma fundamental de construção de identidades e de integração social, torna-se cada vez mais dramático o problema da socialização, tanto para os desempregados, quanto para os que vivem num processo de trabalho gradualmente mais individualizado e precário, como é o caso daqueles vinculados à economia informal. A perda dessa identidade e da dimensão coletiva, pela falta de coesão que o trabalho proporciona, aliada à falta de seguridade social, traz graves conseqüências não somente para as sociedades periféricas, mas também para o primeiro mundo.

Por outro lado, as mudanças no campo do trabalho indicam um aspecto positivo, embora iníquo para uma grande maioria de (des)capacitados: a urgência de formação para o mundo trabalho tem levado os trabalhadores a buscarem uma formação continuada, pois, nesse quadro de transformações, quanto menores forem suas capacidades de oferta de trabalho (em linguagem marxista, vender sua força de trabalho), menores serão suas chances de trabalho. Deve-se denunciar, no entanto, que esse processo enfraquece a condição cidadã do trabalhador por serem,

sobretudo, os jovens, os desempregados de longa duração, os trabalhadores desempregados e em idade de reforma, os menos qualificados, as minorias étnicas e as mulheres aqueles que enfrentam as maiores barreiras de acesso ao mundo do trabalho e conseqüente fuga a todo um processo de exclusão social. (FERREIRA, 2002: 269)

⁵O fim da sociedade do trabalho e a conseqüente exclusão que ele provoca atingem, sobremaneira, a juventude. Calcula-se que no mundo cerca de 60 milhões de jovens entre 15 e 24 anos em vão procuram trabalho.

⁶Melhor fundamentação para estas reflexões, baseadas, respectivamente, na epistemologia do multiculturalismo e no desenvolvimento do conceito de cultura nas Ciências Sociais, podem ser encontradas em SEMPRINI, na obra *Multiculturalismo*, e em Couche, na obra *O conceito de Cultura nas Ciências Sociais*, ambas traduzidas, no Brasil, pela Edusc, em 2000, conforme referências bibliográficas ao final.

No que se refere ao âmbito da cultura, restrita aqui às suas manifestações no campo dos imaginários e valores sociais e no do sujeito, o que se pode observar é uma crescente sensação de frustração diante de uma reorganização econômica e política que procura prescrever a diferença e segue instaurando a desigualdade. Assim, tradições, comportamentos, identidades, vivências típicas, fruições específicas e imaginários diversos, que têm nos locais e nas comunidades, nos territórios, regiões e nações seu quadro sentimental/espacial (poderíamos acrescentar, ontológico) de referência, passam a perder vigência, em nome de uma cultura global de duvidosa existência, já que cultura só tem sentido se a concebermos no plural⁶, pois cultural e historicamente plurais são os povos, os grupos, as sociedades.

Na reorganização capitalista, a cultura é refém do mercado – bens culturais precisam, tanto quanto quaisquer produtos que tenham materialidade, submeter-se às leis da oferta e procura, à racionalia da relação custo-benefício, à fixação de uma imagem e configuração adequadas ao gosto médio, ou ao do ‘consumidor médio’. Refletindo sobre a pós-modernidade, Guattari (1995) afirma, em tom pessimista, que o que nos resta é “um sujeito que se deixa referenciar, um sujeito sem identidade fixa, um vir a ser permanente e exteriorizado”. Com efeito, na contemporaneidade, a desterritorialização do sujeito o desloca de seus territórios etológicos – corpo, clã, aldeia, práticas. Estes não se encontram mais concentrados em um ponto fixo determinado, amalgamam-se em universais incorporais. “Ao mesmo tempo em que quase tudo circula em todos os lugares, tudo parece permanecer onde sempre esteve; em meio à padronização tudo tornou-se intercambiável” (id., ib.). O mercado torna-se o referencial identitário por excelência, determinando as referências para o imaginário social, articulando artificialmente novas identidades que substituem as antigas formas de identificação cultural dissolvidas pela subjetividade/objetividade capitalistas.

Os resultados são a subsunção de uma possível identidade auto-referida, uma resistência mínima ao ‘imperialismo cultural’, a fragilização das culturas autóctones e do conteúdo popular de suas manifestações, a subordinação das elites econômicas e políticas locais, a derrota das referências da tradição e a

dificuldade de inserção minimamente soberana (se é que é possível) na alta modernidade capitalista.

O fato é que o sujeito pós-moderno padece de uma desconfortável indefinição identitária. Na pós-modernidade “o sujeito, que anteriormente tinha experiência de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto, não de uma, mas de muitas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas... isto produz o sujeito pós-moderno, conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial”. (HALL, 1997: 9)

A reorganização geoeconômica encontra seu correlato cultural na expansão e cartelização da indústria cultural, bastando constatar o frenesi de fusões que têm levado as etapas de produção, divulgação e distribuição de produtos culturais – cinema, vídeo, produtos fonográficos etc. – a estarem sob o comando de poucos donos. Equivale dizer que a criação e circulação de símbolos identitários e valores, assim como a formação da opinião pública, se fazem sob a égide de estratos sociais numericamente muito reduzidos e com interesses plutocráticos bastante definidos. Estar-se-ia constituindo, então, uma cultura mundial? A sociedade de massas, sociedade industrial, sociedade de consumo... sociedade capitalista, enfim, opera no âmbito destas contradições, mais aprofundando-as do que lhes dando algum tipo de solução includente para as maiorias. Neste sentido, identidades que se criem fora do mercado, que não consigam compor o circuito de trocas na forma de mercadoria, pouco ou nada influem. Haja vista o papel central dos meios de comunicação, contabilizados como elementos da indústria da cultura, na definição de políticas culturais.

Claro que este processo de homogeneização, característico da atual etapa do desenvolvimento capitalista, depara com resistências importantes, que buscam manter, iluminar e politizar determinadas identidades locais, ou aquelas que, embora de vocação planetária, mantinham-se convenientemente submersas na intolerância e no silêncio das mídias e dos poderes – caso dos movimentos pela emancipação feminina e dos homossexuais, pelo cuidado com o meio ambiente, pelos direitos dos povos indígenas e assim por diante⁷.

Por constituírem agências culturais, as organizações escolares, bem como todas as instituições que, de uma ou outra maneira, convertem-se em espaços de

⁷Com relação às discussões sobre cultura e identidade, diferença e desigualdade, resistência e transformação cultural pode-se consultar a edição de junho de 2001 de *EccoS* (volume 3, número 1), cujo tema foi *Cultura e Identidade*.

produção do conhecimento, deparam com desafios de alta complexidade: dirigem-se a elas as demandas e expectativas sociais por formação, num mundo em permanente transformação, que enfrenta crise epistemológica, reordenação econômica, reconfiguração do aparato tecnológico, desterritorialização de identidades...

A cultura avaliativa no quadro das rupturas

Nesta encruzilhada de desafios contemporâneos, em que assomam muitas questões e poucas respostas, evidencia-se o papel dos processos avaliativos. Não apenas a avaliação dos sistemas de ensino, mas de todas aquelas instituições e organizações que vêm repercutindo os impulsos das mudanças apontadas e que precisam reposicionar-se nos diversos outros sistemas sociais. É também a avaliação do próprio sujeito, no que se refere às suas responsabilidades éticas diante do planeta e dos diferentes grupos étnico-culturais.

À guisa de considerações finais, cabe agora estabelecer algumas relações – mais propriamente algumas indagações – entre os processos de mudanças aqui esboçados e os procedimentos avaliativos em educação, o que faremos remetendo o leitor aos textos publicados neste número.

É importante apontar o fato de que a avaliação na educação defronta-se com um velho enigma político-sociológico: a dimensão educacional e seus *locus* privilegiados – as escolas – são resultantes do processo de mudanças sociais, ou são estas que estão a refletir o processo de construção de um conhecimento escolar que tem a responsabilidade de conduzir/orientar as transformações na sociedade? A esta indagação de fundo, acrescentemos: no quadro contemporâneo seria suficiente pensar em avaliação exclusivamente nos ambientes educativos formais?

Mesmo que se traga como resposta que os fatos educacionais devem ser vistos desde uma perspectiva dialética e dialógica, em que os termos aqui postos se referenciam mutuamente, restarão indagações ainda muito amplas, tais como: quem avalia, para quê e, numa sociedade de classes, para quem? O artigo *Avaliação: exclusão ou inclusão*, de José Eustáquio Romão, apresenta reflexões críticas importantes para estas questões, incluída uma definição elucidativa das modalidades de avaliação. A autoridade intelectual de Romão, advinda de

suas inúmeras experiências acadêmicas e profissionais no campo da educação, aliada à sua capacidade de reflexão e exposição de idéias, muitas delas já publicadas em obras sobre o tema avaliação, credencia-o para esta tarefa. O mesmo pode-se dizer da pesquisadora Bernardete Gatti, da Fundação Carlos Chagas e da PUC-SP, que oferece um texto destinado a historicizar o percurso dos processos avaliativos no Brasil, seus impasses e avanços, destacando, ao final, a importância que deve ter a formação permanente de quadros intelectuais para dar conta de qualificar os sistemas avaliativos.

Como decorrência dos processos cada vez mais acelerados de mudanças e os desdobramentos que implicam, entre outros, a ampliação das possibilidades de relacionamentos sociais (mesmo que virtuais), é certo que as novas gerações vêm sendo torpedeadas por sinais civilizatórios os mais diversos e quaisquer noções de valores universais não têm mais o mesmo sentido no generoso espectro da diversidade cultural e do relativismo radical que lhe subjaz. Não têm certeza os jovens de hoje – obviamente também não a têm os educadores – se devem respeitar e modelar-se nos paradigmas da publicidade midiática, ou se naqueles que se impõem no mundo do trabalho; se pela opinião pública ou pelo discurso do Estado; se pelas tradições culturais familiares e comunitárias – que insistem em sobreviver diante das forças hegemônicas do homogêneo –, ou, em última instância, pelo conhecimento racional sistemático, diga-se científico, que julgamos (julgávamos?) ser tarefa da escola.

Para refletir sobre o papel do professor como comunicador e os critérios de avaliação de seu desempenho, o leitor pode recorrer ao artigo da professora e comunicóloga Nádia Lauritti, lastreado nas mais recentes teorias que tratam do ato comunicativo e da experiência docente. Para que tenhamos uma visão empírica das condições objetivas de exercício do magistério, agora na educação básica, chamamos a atenção para o ensaio “Síndrome de Burnout em professores”, do casal Ferenhof, estudiosos da educação que se debruçaram cientificamente sobre a realidade da rede pública municipal de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, chegando a conclusões alarmantes.

Para pensar sobre o futuro das gerações que acorrem às salas de aula e têm de se submeter aos testes e provas definidos por seus professores, oferecemos o

⁸A paráfrase se dá em razão de discurso proferido na Câmara dos Deputados, conforme citado em Santos (2002, mimeo), Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da FFLCH-USP.

texto de Luiz Carlos Freitas, professor da Faculdade de Educação da Unicamp e profundo conhecedor do ensino público. Freitas analisa a lógica da forma escola, da avaliação e, particularmente, do sistema de ciclos, comparando algumas experiências e delas extraindo reflexões importantes para orientar procedimentos avaliativos mais qualificados, e chama a atenção para o artificialismo que ainda apresentam as avaliações propostas nas escolas.

Em última análise, o que estamos discutindo são os impactos dos processos de globalização, que o educador e pesquisador português António Teodoro, no uso de termos cunhados por Boaventura de Sousa Santos e numa visada de abrangência mundial, vai denominar de *globalização de baixa intensidade*, num texto que, embora não trate diretamente de avaliação, pretende verificar as novas formas de regulação transnacional e seus impactos nas políticas educativas.

Parafraseando um deputado mineiro⁸, no momento de crise de um dado sistema ou política, mais política; no momento de revisão dos papéis e das responsabilidades públicas – a avaliação entre eles – e também da atribuição de responsabilidades éticas às organizações empresariais, mais avaliação de nossas *condições e possibilidades*. No que se refere à análise de uma ação pública de avaliação nacional dos atuais cursos de graduação, o chamado ‘provão’, a pesquisadora Gláucia Novaes nos oferece um texto em que deslinda criticamente a base de fundamentação desta ação – o sistema de competências e habilidades. Ela nos permite compreender uma das respostas avaliativas dadas pelos organismos oficiais às mudanças que ocorreram no sistema de oferta e acesso ao ensino superior nas últimas décadas.

Rigorosamente, a resposta a estas questões deve ser procurada no interior de processos cada vez mais amplos e qualificados de avaliação, especialidades que pessoas e instituições brasileiras foram amalhando ao longo do tempo, conforme nos informa a professora Bernardete Gatti. Estes processos devem ser assimilados, como atividade permanente, pelas estratégias empresariais, informadas agora por um conjunto de desafios que não se restringe à lógica privatista de um setor de mercado, mas que adquirem uma dimensão coletiva, de responsabilidade social. Do mesmo modo, precisam ser incorporados às atividades profissionais e pessoais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEILLEROT, JACKY. A EVOLUÇÃO “QUATERNÁRIA” DA PRODUÇÃO E O LUGAR DOS SABERES. IN: *A sociedade pedagógica*. Porto: RES, s/d/p.
- Castel, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Crippa, Giulia. Reflexões acerca do espetáculo como fundamento cultural do Ocidente. *EccoS*, v. 3, n.1, p. 11-24, dez. 2001.
- CUCHE, DENYS. *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: Edusc, 2000.
- Ferreira, António Casimiro. Para uma concepção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos: (Re)pensar o direito das relações laborais. In: Santos, Boaventura Sousa (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Guatari, Félix. O novo paradigma estético. In: Schimman, Dora (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Hall, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Kuhn, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996
- Libâneo, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para Quê?* São Paulo: Cortez, 2000.
- Santos, Boaventura Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política da transição paradigmática. In: *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.
- Santos, Eduardo. *Brasil, política cultural e identidades no Mercosul*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da FFLCH-USP. (mimeo)
- Semprini, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: Edusc, 2000.
- Touraine, Alan. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 1
v. 4

jun.
2002