

## Artigo original

# Por um antimanual de avaliação de políticas públicas

## For an antimanual in policy evaluation

Rosana de Freitas Boullosa<sup>1</sup>  [Parda], Breyner Ricardo de Oliveira<sup>2\*</sup>  [Pardo],  
Edgilson Tavares de Araújo<sup>3</sup>  [Branco], Alcides Fernando Gussi<sup>4</sup>  [Branco]

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Gestão de Políticas Públicas, Brasília, DF, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Departamento de Gestão Pública e Programas de Pós graduação em Educação e Economia Aplicada, Ouro Preto, MG, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Federal da Bahia (EAUFBA), Escola de Administração, Salvador, BA, Brasil

<sup>4</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Estudos Interdisciplinares, Fortaleza, CE, Brasil

**COMO CITAR:** Boullosa, Rosana de Freitas, Oliveira, Breyner Ricardo de, Araújo, Edgilson Tavares de, & Gussi, Alcides Fernando (2021). Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Avaliação*, 10(1), e100521. <https://doi.org/10.4322/rbaval202110005>

### Resumo

Este artigo problematiza a avaliação como campo de estudos e práticas, no Brasil, a partir da noção de campo científico de Bourdieu (1983, 2004). A avaliação se apresenta com densidade crescente, embora fragmentada, sujeita às suas próprias demandas, com repertórios de ação e gramáticas de justificação que ainda precisam ser ampliados. Apesar dos esforços em torno da profissionalização e do fortalecimento de redes nacionais e internacionais, predominam lógicas avaliativas centradas no plano metodológico, baseadas, em sua maioria, em prescrições contidas em manuais. Isso gera limitada reflexividade e consequências para seus próprios processos de aprendizagem, inclusive no contexto da chamada pós-verdade. Propomos uma interpretação crítica da atual configuração do campo, centrada, também, no plano epistemológico e não apenas no metodológico. Argumentamos a necessidade de um exercício axiológico de posicionalidade normativo-valorativa, de maneira intersubjetiva e relacional, entre avaliadores(as) e avaliado(as), em uma lógica que chamamos de antimanual de avaliação.

**Palavras-chave:** Campo da avaliação. Valores. Reflexividade. Posicionalidade. Políticas públicas.

### Abstract

This article problematizes evaluation as a field of studies and practices in Brazil, based on the Bourdieusian notion of scientific field (BOURDIEU, 1983, 2004). The evaluation presents itself with increasing density, although fragmented, subjected to its own demands, with repertoires of action and grammars of justification that still need to be expanded. Despite the efforts around the professionalization and the strengthening of national and international networks, evaluative logics centred on the methodological plan still prevail, mostly based on prescriptions contained in manuals. This generates limited reflexivity and consequences for their own learning processes, including in the context of the so-called post-truth. We propose a critical interpretation of the current configuration of the field, also centered on the epistemological perspective and not only on the methodological one. We argue for the need of an axiological exercise of normative-evaluative positionality, in an intersubjective and relational way, between the evaluator and the evaluated, in a logic of what we call an antimanual of evaluation.

**Keywords:** Evaluation field. Values. Reflexivity. Positionality. Public policy.

**Recebido:** Novembro 16, 2020

**Aceito:** Dezembro 15, 2020

**\*Autor correspondente:**

Breyner Ricardo de Oliveira.

E-mail: [breyner.oliveira@gmail.com](mailto:breyner.oliveira@gmail.com)



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



## Introdução

A avaliação em políticas públicas no Brasil vem, pretensamente, criando um campo de saberes e práticas científicas e profissionais, que é multifacetado em termos dos seus objetivos e interesses, plural quanto aos distintos atores que o compõem – avaliadores(as), demandantes, financiadores(as), avaliados(as) – e disperso quanto às suas finalidades e aplicações. A construção deste campo, atrelada, hegemonicamente, a lógicas gerencialistas, quantitativistas e objetivistas, tem sido marcada por pouca reflexividade e, como consequência, não imputa posicionalidade aos avaliadores e não exige, deles, que se posicionem sobre e no próprio campo da avaliação.

O objetivo deste artigo é problematizar a avaliação como um campo de estudos e práticas, considerando a reflexividade e a posicionalidade como elementos centrais aos diferentes atores envolvidos nos estudos e pesquisas avaliativas. Nesse sentido, ao demarcarmos nossa compreensão sobre o campo, apontamos as lacunas que o permeiam e analisamos seus elementos constitutivos, fornecendo elementos críticos e uma agenda que podem fortalecer sua discussão.

Para tanto, reflexividade é aqui entendida como sendo a capacidade de interpretação (auto)crítica dos valores individuais e sociais defendidos, das compreensões teórico-metodológicas, das experiências vividas e da formação das identidades dos(as) avaliadores(as) no desenvolvimento das suas atividades. Trata-se de uma compreensão que antecede a posicionalidade. Esta última, como categoria analítica, emerge dos estudos feministas negros e das lógicas decoloniais de construção do conhecimento (Collins, 2001; Ribeiro, 2017; Alcoff, 2016). Situa-se na existencialidade de cada ser diante de suas identidades e no entendimento sensível de marcadores sociais (classe, raça, gênero, orientação sexual, deficiência, faixa etária, etc.), de vulnerabilidades e de opressões vivenciadas.

É dessa perspectiva que emerge nossa intenção: pensar a avaliação com base em uma concepção “antimanual”, “contracartilha” ou “antigua”, que coloque em xeque a forma de se pensar o campo a partir de verdades absolutas, em termos de métodos e técnicas historicamente manualizadas e racionalizadas, que criam interditos para maior reflexão crítica. Nosso ponto de partida é pensar (e questionar) como, e a partir de quais posições, são produzidos e reproduzidos evidências e argumentos em torno dos estudos avaliativos.

Por que “anti” ou “contra”? Porque entendemos que o conhecimento avaliativo, à brasileira, tem sido produzido numa lógica prescritiva e normativa, tendo, como máxima, o ‘como’ avaliar, a partir de informações contidas em manuais, cartilhas e guias que estabelecem passos metodológicos e melhores técnicas que se enquadram para avaliar políticas públicas. Ainda que esses elementos sejam relevantes, não nos parece que devam ser dimensões estruturantes do campo, ou seja, ponto de partida para se pensar a avaliação.

Assim, trazer as noções de reflexividade e posicionalidade para o campo da avaliação implica explicitar e dar visibilidade às posições político-epistêmico-axiológicas, exercidas nas experiências vivenciadas por avaliadores(as), avaliados(as), demandantes e financiadores quanto aos fazeres avaliativos e à relação com os diferentes objetos envolvidos nos estudos e pesquisas – incluindo, nessas relações, privilégios e opressões. Por isso, a reflexão deve partir da intersubjetividade e do inter-relacionamento desses atores em dados territórios e lógicas de ação das políticas públicas.

Interessa-nos, aqui, instigar outras compreensões epistemológicas, mais construtivistas e axiológicas, sobre o porquê e com quais valores construímos processos avaliativos. Tal discussão é importante para organizar o pensamento avaliativo e fornecer subsídios relevantes para a prática. Partimos do pressuposto de que é preciso ampliar as concepções e compreensões, e não as circunscrever à lógica de manuais que podem induzir à falácia da neutralidade e interferir nos juízos de valor em relação às alternativas para o enfrentamento dos problemas públicos. Nesse sentido, a avaliação deve articular e revelar sentidos, conceitos, valores, intenções e práticas.

Algumas questões podem ser elencadas, portanto: podemos falar em um conhecimento avaliativo brasileiro? O que produzimos até então? Qual o grau de inovação nos conhecimentos



produzidos se parte disso advém de práticas adotadas com base em manuais, guias e *benchmarks* produzidos por outros países, instituições e sujeitos? Quais as distinções, singularidades e similaridades entre as avaliações realizadas pelas instituições de ciência e tecnologia e as universidades; e no mercado de consultorias? Qual o papel da academia, da sociedade civil, dos governos e do mercado na construção deste campo no Brasil?

Essas são algumas questões que nos instigam a pensar o campo da avaliação no país como algo mais fluído e dinâmico. Ainda que não tenhamos respondido todas elas de forma objetiva, o artigo traz elementos que as problematizam, ampliando o debate. Como essa construção tem sido marcada pela difusão de atores, agendas e interesses, a discussão aqui empreendida assume que há uma construção epistemológica e axiológica que deve ser ponto de partida para o fazer avaliativo.

Ao politizarmos a própria ideia de campo e de avaliação, problematizamos como as avaliações influenciam (ou não) a implementação, a (des)continuidade e a inovação das políticas públicas. Desse modo, podemos, inclusive, questionar se, de fato, temos um campo da avaliação no Brasil e em que pontos nós avançamos nos processos de aprendizagem individual e coletiva entre os atores que coexistem nessas arenas.

Nesse sentido, nossa intenção é propor uma dialética conceitual que articule e aproxime os diversos atores, sem, contudo, rivalizar ou reforçar uma visão maniqueísta. Pelo contrário, assumimos que, para atuar na construção e realização de estudos e pesquisas avaliativas, é preciso fazer com que o conhecimento avaliativo faça parte da vida cotidiana dos(as) avaliadores(as), seja na academia ou no mercado de consultorias. Urge dar vida à avaliação, para além de uma lógica mecânica, para que seja mais significativa em termos valorativos, vivenciais e aplicados. Um campo de saberes e práticas se molda e se (re)constrói pelas reflexões e posições valorativas assumidas perante as dinâmicas vividas e refletidas pelos próprios avaliadores, imersos neste campo.

Além dessa introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, problematizamos o que consideramos como o campo da avaliação de políticas públicas, a partir da concepção de Bourdieu (1983, 1990, 2004). Em seguida, situamos este campo no Brasil, ressaltando suas configurações, embates e tendências. Feito isso, passamos a uma proposta sobre uma possível configuração epistemológica da avaliação de políticas públicas. Na seção seguinte, aprofundamos a noção de posicionalidade, fazendo um exercício de explicitação da nossa própria. Por fim, propomos diretrizes para o que chamamos de “antimanual”.

### **Problematizar a avaliação de políticas públicas como campo**

A avaliação de políticas públicas é um conceito polissêmico, que articula distintos referenciais teóricos e abordagens metodológicas a partir de diversas áreas do conhecimento. No caso brasileiro, assumimos que a avaliação está inserida em um campo transversal, vinculando distintos atores institucionais de forma fluída e dispersa. No Brasil, o tema ganhou destaque a partir de meados dos anos 1990, no âmbito da Reforma do Estado, implementada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso. Associada a instrumentos de gestão pública e às noções de eficiência e de *accountability*, a avaliação tornou-se um “consenso”, conforme descrito por Pierre Bourdieu em ‘Sobre o Estado’ (Bourdieu, 2012).

Contudo, nossa compreensão sobre a avaliação extrapola a visão cartesiana, positivista e hegemônica que a circunscreve a um conjunto de ferramentas metodológicas reduzidas a instrumentos que atribuem valor e/ou medem o desempenho, os efeitos e os impactos das políticas públicas. Afastamo-nos dessas visões, que compreendem a avaliação como uma atividade sistemática, pragmática, asséptica e exclusivamente técnica.

Neste artigo, analisamos a avaliação a partir do conceito bourdieusiano de campo, tendo em vista a multiplicidade de atores, interesses e usos deste construto, com um referencial de conhecimentos e práticas dispersas, heterogêneas, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas. Para Bourdieu (2004), o campo é um espaço estruturado a partir



de posições de poder e disputas simbólicas. Em outras palavras, pode ser compreendido como um sistema de relações sociais que estabelece como legítimos certos objetivos que se impõem, “naturalmente”, aos agentes que dele participam. Tais atores interiorizam o próprio campo, incorporando suas regras e sua gramática em suas práticas. Estes estão dispostos a criar *habitus*, ou seja, “maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, lavá-los a resistir, a opor-se às forças do campo” (Bourdieu, 2004, p. 28). O *habitus* exprime, sobretudo, a recusa a uma série de alternativas que as ciências sociais encerraram, como a consciência e a inconsciência, o mecanicismo, o finalismo etc. Deseja-se evidenciar as capacidades “criadoras, ativas e inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que esse poder gerador não é um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana” (Bourdieu, 1983, p. 61).

Compreender a gênese social de um campo significa desvelar as crenças que o definem e orientam seus movimentos, o jogo de linguagem, a formação da gramática e da semântica ali performadas e a dinâmica das coisas materiais e simbólicas ali geradas e ressignificadas. Remete, portanto, à compreensão de sua dinâmica de produção e reprodução, também em termos culturais e territoriais.

É por isso que se pode afirmar que as políticas públicas e a avaliação operam em campos científicos. Bourdieu (2004, p. 21) define que “o campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve”. Os campos (ou subcampos) científicos possuem diferentes graus de autonomia, sendo parciais quanto ao mundo externo e definidos com relação à capacidade de retradução e refração às pressões ou demandas externas. Cada um possui sua própria estrutura, ou seja, seus próprios critérios de percepção da realidade.

O campo das políticas públicas e o campo da avaliação são lugares nos quais se geram as disputas simbólicas e os atores neles envolvidos exteriorizam suas escolhas e definem suas estratégias de interação, cooperação, sabotagem e cooptação, evidenciando tensões e contradições que também caracterizam essas arenas. Tais ideias são importantes para auxiliar na compreensão da transversalidade das políticas públicas e, conseqüentemente, da avaliação. Se a avaliação opera em um campo científico, as definições sobre o que é avaliar são porosas e polissêmicas. A depender da matriz analítica, assumem-se distintas conotações e há, portanto, diferentes definições e vertentes teóricas e epistemológicas que tratam desse objeto a partir de paradigmas variados (Guba & Lincoln, 1989; Weiss, 1994).

De todo modo, as definições convergem para um conjunto de expressões que definem gramáticas orientadoras do campo. Existem, portanto, múltiplas acepções e conceitos sobre avaliação. Uma das noções, que prevalece, é a lógica de que avaliar é um fenômeno objetivo e ordenado para aferir resultados, eficácia, eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade sobre algum objeto de política pública, programa e/ou projeto. Isso ocorre diante de um conjunto de padrões e *standards* aos quais se atribuem valor sobre o desempenho ou objetivos previamente definidos. Por outro lado, pode-se compreender a avaliação como algo mais processual e construtivista, não tão ordenado, que busca criar juízos de valor de modo argumentado em torno destes objetos a partir de pesquisas que tragam evidências quantitativas e qualitativas, gerando aprendizagens para dar suporte à decisão, às mudanças de rumo, à legitimação, etc.

Em outros termos, a avaliação pode ser compreendida como o produto em si e o que deriva desse processo, mas, também, diz respeito a dinâmicas de aprendizagem, de construção de significados ou de significâncias (Boullosa & Araújo, 2009). A conjugação desses conceitos e visões revela que há, em alguns aspectos, um descompasso entre a importância dada pelos(as) avaliadores(as), seus demandantes e financiadores ao “produto” da avaliação de políticas públicas e aos “processos avaliativos”, que deveriam ter um olhar mais apurado para a criação de novas epistemes e métodos e, também, para seus usos (Araújo, 2019).

Avaliar, então, não se resume apenas a uma atividade racional, técnica e procedimental, realizada por meio da pesquisa avaliativa (incluindo métodos e técnicas da pesquisa social aplicada), que seja capaz de criar análises “neutras”, cientificamente comprovadas e governamentalmente aceitas ou rejeitadas (Araújo, 2019; Araújo & Corá, 2019). É preciso



compreender que a avaliação envolve atividades nem sempre correlacionadas, voltadas para expressar um juízo de valor argumentado ou uma síntese avaliatória voltada para um fim “[...] nem sempre claro e/ou explícito, empreendido por um conjunto de agentes, nem sempre definidos ou etiquetados como avaliadores” (Boullosa, 2006, p. 112).

Defendemos, portanto, que a avaliação consiste em um processo crítico, reflexivo, dinâmico e multifacetado, realizado por múltiplos atores, que podem ter interesses e ideologias distintas e que buscam analisar o desenho, a implementação ou os resultados de uma política pública, programa ou projeto. Avaliar é, portanto, um julgamento valorativo que tem alguns propósitos, de acordo com Guba & Lincoln (1989), que incidem em problematizar, dialogar, intervir, produzir conhecimento e promover aprendizagem sobre a política. Deve induzir dinâmicas sobre a ação pública, uma vez que fornece subsídios relevantes – evidências – sobre um conjunto de atores e de elementos que estão a eles vinculados. Assumimos, enfim, que a avaliação se estrutura a partir de concepções e repertórios epistemológicos, ontológicos e axiológicos que são o ponto de partida para o ato de avaliar.

Nessa direção, o método surge como consequência ou como desdobramento de tais concepções, e não como uma decisão apriorística ou determinista, como as trazidas nos manuais, cartilhas e guias. O *mainstream* da literatura sobre avaliação informa que esta implica em uma valoração e em uma escolha de estratégia(s) metodológica(s) para que uma ou mais questões sejam respondidas, bem como em compreender seus efeitos não intencionais, não explícitos e não revelados. Ressaltamos, porém, que avaliar também está associado à ideia de criar e de problematizar padrões de referência, analisar argumentos e compreender *valores implicados* nas políticas públicas (Boullosa, 2019, 2020). Mais do que ferramentas, tais construções também constituem saberes que orientam o fazer avaliativo, refletindo premissas e valores.

Todas essas questões estão diretamente associadas à baixa reflexividade sobre os processos avaliativos e sobre a avaliação em si. Os atores envolvidos e interessados não refletem sobre a própria constituição desse campo ou mesmo se, de fato, este se concretiza como um campo científico. Por isso, na seção seguinte, apresentaremos algumas percepções sobre sua configuração no Brasil.

### **O campo de avaliação de políticas públicas no Brasil: configuração, tendências e embates**

A configuração do campo da avaliação, no Brasil, entendido como múltiplo, fragmentado e multifacetado, nos parece um empreendimento denso e complexo. É sabido que a estrutura do campo é determinada pela distribuição do capital científico num dado momento (Bourdieu, 2004). Neste sentido, podemos questionar como isso ocorre com relação à avaliação, considerando a baixa reflexividade e a posicionalidade assumidas, principalmente, a partir do que é posto nos manuais, cartilhas e guias. Partimos da ideia de que a reflexividade do e sobre o campo exige, antes de tudo, a posicionalidade do(a) avaliador(a) acerca do seu lugar político-epistêmico-axiológico.

Pode-se assumir, como ponto de partida, que as avaliações de políticas públicas têm sido operacionalizadas como processos de construção de conhecimento, com valores, racionalidades e argumentos. As avaliações conjugam perspectivas participativas, múltiplas racionalidades discursivas e subjetivas, com visões hermenêuticas e interpretativas. Isso difere de um aporte apenas manualístico, técnico-operacional. As avaliações devem aproximar-se dos conhecimentos de atores sociais, imersos na experiência concreta, nos seus contextos socioeconômicos, políticos e territoriais, revelando processos e dinâmicas políticas para além da racionalidade instrumental e de métodos experimentais (Alves & Boullosa, 2020; Boullosa, 2020; Gussi & Oliveira, 2016; Araújo, 2019; Araújo & Corá, 2019).

Neste sentido, trata-se de compreender um campo que se pluraliza, ao identificar-se por meio daqueles(as) que o avaliam, com as especificidades de realidades locais e nacionais imersas em suas contradições. Avaliadores(as) são atores sociais, sujeitos políticos. Logo, devem assumir



posições, conduzindo a uma ampliação democrática do campo, com enfoques, metodologias e práticas institucionais distintas e referenciadas.

Mas não é assim, nessa pluralidade, que o campo se apresenta no Brasil. É possível delinear tendências que operam, hegemonicamente, no campo da avaliação de políticas públicas no país, indicando um trajeto possível. Quando se consideram aqueles(as) que avaliam, há uma tendência à homogeneização de práticas, enfoques, pensamentos e modelos de institucionalização em avaliação que classificam e hierarquizam “boas práticas de avaliação”, sustentadas por manuais, guias e cartilhas. Baseiam-se em parâmetros, modeladores e estandardizados, que bastam a si mesmos nas suas intencionalidades científicas e políticas.

Tal assepsia acaba empobrecendo o debate sobre o campo e sobre sua capacidade de produzir um tipo de conhecimento enraizado nas políticas públicas, em processos sociopolíticos historicamente situados em territórios e universos culturais específicos (Gussi & Oliveira, 2016a). Entendemos que isso ocorre devido à legitimação, pelas relações de poder impostas por outros atores sociais, na busca de alinhar demandas e ofertas de avaliação – o chamado mercado da avaliação. Em outras palavras, avaliadores(as), de modo geral, produzem e reproduzem um conhecimento entrópico ao seu campo, que privilegia metodologias e aplicações de técnicas com critérios apoiados na suposta objetividade e neutralidade científicas.

Sabe-se, entretanto, que o nível de autonomia das práticas em um dado campo é relativo, mesmo que se use – por vezes excessivamente – a capacidade de retradução de alguns conceitos, usando jogos ambivalentes de palavras. Termos que, em um primeiro momento, parecem claros e autoexplicativos, ou mesmo aqueles mais vagos, levam cada ator a interpretá-los “da melhor maneira”. Tal fato é observável no campo da avaliação e podemos questionar se, de fato, têm se manifestado os poderes de refração e retradução. Neste sentido, vale ressaltar a formulação de Bourdieu (2004, p. 22), ao afirmar que, “inversamente, a heteronímia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente”.

Por isso, chamamos a atenção para a importância quanto à compreensão histórica sobre o conjunto de práticas, representações e modos de fazer que definem, dialeticamente, a avaliação e suas identidades, ao longo do tempo. Em outros termos, nos apoiando nas ideias de Barros (2010), é preciso questionar quais elementos constituem, efetivamente, um campo, para que este se mantenha frente a outros saberes. Ou seja, carecemos de compreensões sobre como o campo de avaliação de políticas públicas produz e reproduz hegemonias de setores, instituições e pessoas, formalizando um oficialismo político-institucional. Como outros, ele é histórico e formado por um “campo de interesses” que, talvez, coloque em xeque sua “singularidade”, no que diz respeito ao que o define por oposição ou contraste em relação a outros.

Se, por um lado, existe uma pluralidade de sentidos e significados da avaliação, por outro lado, seria o regramento manualístico que conferiria identidade ao campo? Questionamos isso porque entendemos que tais dinâmicas chancelam um modelo instrumental de produção de conhecimento avaliativo, engessando a dinâmica do próprio campo e suas possibilidades de diversificação. A produção de um campo hegemônico da avaliação de políticas públicas cria resistências à sua pluralidade. O contrário, dialeticamente, promoveria novas e outras concepções e aprendizagens, arejando-o.

Quanto a isso, há que se considerar alguns pontos. Primeiro, a hegemonia gera um desconhecimento de outros enfoques produzidos, por exemplo, em alguns grupos e pesquisas nas universidades, baseados em epistemologias e metodologias inovadoras. Segundo, o campo carece de pensar a experiência formativa de avaliadores(as) que sejam capazes de demonstrar os limites, as possibilidades e os diálogos possíveis entre as diferentes perspectivas de avaliação, permitindo, assim, posicionamentos críticos do avaliador(a) no seu ofício. Terceiro, para garantir um posicionamento hegemônico, avaliadores(as) não se detém a saber qual a real dimensão dos impactos (sociais, políticos, econômicos, territoriais, culturais, transversais, dentre outros) que são gerados pelas avaliações que realizam. Ou seja, não refletem sobre seus próprios limites, na direção de constituir meta-avaliações.



Finalmente, e não menos importante, como debate atual, inserir a agenda das diversidades (de gênero, étnico-racial, de faixa etária, de pessoas com deficiência, entre outras) nos escopos das avaliações não gera, necessariamente, maior reflexividade política *a priori*. Tratar de marcadores sociais das diferenças humanas não assegura a abertura para avançarmos em processos de aprendizagem significativa sobre o que as políticas públicas e suas avaliações geram para as populações marcadas, estruturalmente, por situações de vulnerabilidades e riscos sociais. Essa discussão deve, obrigatoriamente, abarcar a suposta hegemonia de valores e racionalidades, pensados a partir de uma lógica econômica dominante e de suas dinâmicas de exclusão. Novamente, a reflexividade e a posicionalidade são dimensões epistemológicas e axiológicas cruciais para o exercício avaliativo.

Desse modo, em que pese a tendência atual, no campo, pela pluralidade da avaliação, há, contudo, a captura política e de recursos financeiros que mobilizam e atrelam os(as) avaliadores(as) ao campo hegemônico da avaliação, afastando-os(as) dos próprios grupos sociais (de que muitos se outorgam porta-vozes). Surgem, assim, avaliações inócuas, em seus sentidos e usos, para promover mudanças sociais e políticas efetivas. Quando muito, estes estudos e pesquisas fundamentam decisões *top-down* tomadas por governantes e gestores de políticas públicas.

Como corolário, isso pode gerar o afastamento de grupos sociais importantes que estão envolvidos nas políticas públicas, sobretudo sociais, em seus distintos setores (saúde, assistência social e educação). Pode-se (des)legitimar, politicamente, as avaliações e seus resultados, quando não colocam em descrédito as próprias pesquisas avaliativas e seus(suas) avaliadores(as).

Dilemas, embates e tensionamentos entre hegemonias, homogeneização e a legitimação político-epistemológica com enfoques emergentes, que respeitem a pluralidade e a heterogeneidade do campo da avaliação, sobretudo no país, encaminham a ideia de que, para sua afirmação, é necessário que haja a reflexividade e a tomada de posição do(a) avaliador(a), considerando dicotomias, antagonismos e contradições do e no seu próprio campo. Para refletirmos sobre essas questões, propomos, no item seguinte, uma configuração sobre os aspectos epistemológicos da avaliação.

### Uma proposta de configuração sobre a epistemologia da avaliação

As identidades e classificações da avaliação vêm sendo definidas por leituras realizadas, de um lado, pela academia, a partir de outros campos e pelas experiências de formação e ensino-aprendizagem; e, por outro, por praticantes, em sua maioria consultores(as), especialistas (ou não) em avaliação ou em temas referentes aos objetos avaliativos a partir de demandas encaminhadas por organizações públicas e privadas. É preciso, assim, interpretarmos como se configura esse quadro epistemológico do campo da avaliação, destarte as críticas que muitos praticantes possam ter sobre os conhecimentos avaliativos criados no âmbito acadêmico, julgando-os como “academicistas”. Mesmo quando, muitas vezes, os(as) consultores(as) fazem uso destas epistemes e métodos desenvolvidos no âmbito acadêmico, tal uso ocorre de modo pouco reflexivo. Isso pode ocorrer, inclusive, devido à tradição imposta hegemonicamente pelo uso de manuais, cartilhas e guias.

Ao revés, a construção de reflexividade no campo de estudos e práticas em avaliação, como aqui enfatizamos, requer alguns esforços de interpretação tanto do seu percurso de desenvolvimento quanto da sua atual configuração. Neste último sentido, nos somamos aos esforços classificatórios de Boullosa (2018, 2020) e Boullosa & Peres (2020), deslocando, porém, a centralidade de tal discussão do plano metodológico para o epistemológico. O Quadro 1 a seguir sintetiza este movimento entre planos.

A **epistemologia científico-experimental** dá sentido e significado aos processos avaliativos em políticas públicas, que assumem uma noção objetivista de conhecimento, baseada em evidências experimentais e quantitativamente mensuráveis. Ancora-se, portanto, em uma tradição positivista da ciência. Filiar-se a esta escola significa considerar os objetos de avaliação, ou seja, os instrumentos de políticas públicas, como *fatoss científicos*, variáveis independentes,



Quadro 1. Uma configuração para o campo de estudos e práticas em avaliação.

Macroscopias / epistemologias	Do plano metodológico		Para o plano epistemológico		
	Objetivo / funcionalidade	Métodos de referência	Noção de conhecimento e de realidade	Noção de realidade	Ancoragem na tradição da ciência
<b>Científico-experimental</b>	voltada para a mensuração neutra	Método experimental; Método quase-experimental	científico, objetivo, empírico, mensurável, neutro e passível de reconstrução	racionalidade limitada	positivista
<b>Gerencialista</b>	voltada para a gestão do objeto avaliado	Custo-benefício; Custo-efetividade	instrumental, objetivo, preferencialmente empírico, promotor de eficácia e eficiência do Estado	racionalidade instrumental	positivista
<b>Participativa</b>	voltada para a construção coletiva de uma síntese avaliativa	<i>Practical Participatory Evaluation (P-PE)</i> ; Centrada em participantes	prático, situado, subjetivo, pactuado e coletivamente construído	racionalidade discursiva	hermenêutica
<b>Antropológica</b>	voltada para a reconstrução das matrizes de significado do objeto avaliado	<i>Black Box Evaluation</i> ; Etnográfico	normativo, subjetivo, estruturado, socialmente construído e não reproduzível	racionalidade subjetiva	construtivista
<b>Axiológica</b>	voltada para a reconstrução dos quadros valorativos do objeto avaliado	<i>Practical deliberation model</i> ; <i>Mirada ao revés</i>	normativo, subjetivo, socialmente construído, implicitamente ancorado em estruturas ativas de valores	múltiplas racionalidades	construtivista / interpretativista

Fonte: Elaboração própria a partir de Boullosa (2017, 2020) e Boullosa & Peres (2020).



que podem e devem ser *empiricamente investigados*, por meio da *completa dissociação entre fatos e valores*.

O(A) avaliador(a), preferencialmente externo(a), é compreendido(a) como um(a) sujeito(a) de posicionalidade tendencialmente neutro(a), privado(a) de viés político e destituído(a) de interesses e preferências. Mesmo assim, sempre que possível, devem ser empregadas técnicas que garantam ainda mais tal lisura de neutralidade (construções randômicas, diferenciais, integrais etc.). Seus métodos de referência são o experimental, o quase-experimental e suas variações de muitas ordens.

A **epistemologia gerencialista** apoia-se numa compreensão funcionalista da ciência, para a qual o conhecimento é visto como instrumental, objetivo e, preferencialmente, empírico. É ainda de matriz sequencial-linear, também positivista, mas em sintonia com os princípios neoliberais do *New Public Management*. Dentre os valores que subjazem tal epistemologia, além da crença em uma racionalidade de tipo instrumental, encontram-se tanto as noções de eficácia e eficiência quanto à noção de racionalidade limitada dos sujeitos sociais, particularmente pelos interesses e preferências que os levam a adotar comportamentos oportunistas.

Filiar-se a esta concepção significa, antes de tudo, assumir que as avaliações devem produzir conhecimento útil à ação do Estado, preferencialmente, para contribuir instrumentalmente com um projeto de governo, mesmo quando não explicitamente declarado. O(A) avaliador(a), também preferencialmente externo(a), é compreendido(a), mais do que como um(a) sujeito(a) de posicionalidade tendencialmente neutro(a), como alguém que promove a separação entre política e políticas públicas, advogando por uma gestão, esta sim, neutra. Usa, como métodos de referência, o custo-benefício, o custo-efetividade, dentre outros.

A terceira epistemologia, a **participativa**, ancora-se em uma tradição mais hermenêutica da ciência, assumindo uma noção de conhecimento prático, situado, subjetivo, pactuado e coletivamente construído. O tipo de racionalidade predominante pode ser considerado como discursivo, pois admite que a criação de contextos discursivos de produção de conhecimento avaliativo seja a raiz metodológica das avaliações. São classificadas como participativas por possuírem, em comum, pelo menos duas características: por um lado, problematizam sempre a dimensão política de suas experiências; por outro, buscam construir um juízo ou síntese avaliativa, não somente com a presença dos participantes, mas, sobretudo, com as suas vozes em primeiro plano.

Por isso, frequentemente, considera-se que o conhecimento avaliativo produzido por esta escola carrega consigo uma função de aprendizagem, a qual é comumente interpretada como promotora de empoderamento individual e coletivo. Como método de referência, temos o *practical participatory evaluation* e variações. Ressaltamos aqui que nem toda avaliação com participação pode ser considerada de epistemologia participativa.

A epistemologia **antropológica**, particularmente pela sua relação com o método etnográfico, também pode ser encontrada no campo de estudos e práticas em avaliação. Ancorada em uma tradição mais construtivista da ciência, assume uma noção normativa e subjetiva de conhecimento, o qual também é considerado como estruturado, socialmente construído e não reproduzível. As avaliações nesta linha, de racionalidade subjetivista, são voltadas para a compreensão da rede de significados que permeiam e que estruturam o objeto em estudo, redes estas modeladas e compartilhadas por grupos, culturas e/ou territórios.

Do ponto de vista do método, amparam-se na etnografia, embora se reconheça, criticamente, que esta é usada apenas como técnica, sem a devida densidade analítica que o empreendimento etnográfico possa trazer para a avaliação, como propõe Gussi (2014), pela grande importância dada a um trabalho de campo denso. Geralmente, seu nível de investigação situa-se, de forma restrita, ainda que não necessariamente, à escala micro; e a posição do(a) avaliador(a) é sempre a de observador(a) participante. Seu método de referência é a *black box evaluation*, ainda que também comporte variações de muitas ordens, por compreender que a descrição objetivista e institucional do objeto avaliado só deveria ser vista/lida pelo(a) avaliador(a) ao final do processo avaliativo.



Por fim, a **epistemologia axiológica** admite a existência de múltiplas racionalidades, ancorada a uma tradição construtivista de ciência, com viés mais interpretativista, cujo cruzamento também pode ser considerado, mais recentemente, como pós-positivista. A noção de conhecimento que a alimenta é de tipo normativo, subjetivo, socialmente construído e, o mais importante, implicitamente ancorado em estruturas ativas de valores. De fato, é a noção de valores a que melhor singulariza esta escola. Filiar-se a ela significa alinhar-se aos esforços dos estudos críticos em políticas públicas para compreender as próprias avaliações como esforços desenhados, conduzidos e validados no âmbito do processo de *policy*.

Mesmo que possuam múltiplas finalidades, a principal é sempre ampliar os processos de políticas públicas e a reflexividade sobre estes processos. Admite a utilização de uma multiplicidade de métodos. Objetiva revelar a matriz de valores que subjaz e estrutura todo o processo. Para tanto, tem como referência o *practical deliberation model* e suas derivações, a partir do reforço das dimensões política, argumentativa e/ou instrumental das abordagens axiológicas.

Ainda que de maneira sistematizada, a passagem do plano metodológico para o plano epistemológico, indicada no Quadro 1, é importante para que possamos problematizar o campo da avaliação de políticas públicas no Brasil. Ao deslocar a discussão do método para a episteme, tomando-a como eixo que organiza o fazer avaliativo tanto no plano objetivo quanto argumentativo-metodológico, o quadro não tem a intenção de classificar e tipificar, rígida e hermeticamente. Ao contrário, pretende fornecer subsídios para a compreensão dos processos e resultados alcançados pelos estudos e pesquisas em avaliação e, com isso, revelar as distintas possibilidades de reflexividade e de posicionalidade, nas quais se encontram a comunidade de avaliadores(as), situados(as) na academia, no mercado de consultorias, nas organizações da sociedade civil e nos órgãos públicos.

### Diante desta configuração, como nos posicionamos?

Por compreendermos 'avaliação' como um tipo de conhecimento específico que só encontra validade em seus próprios quadros epistêmicos (Boullosa 2020; Boullosa & Peres 2020) e só se realiza, plenamente, quando submetida ao fluxo de políticas públicas, defendemos a necessidade de esforços de posicionalidade, como o que buscamos discutir.

Conforme apresentado na introdução, a noção de posicionalidade à qual nos alinhamos vem sendo desenvolvida nos estudos do chamado feminismo negro (Collins, 2001; Ribeiro, 2017; Alcoff, 2016), a partir da necessidade teórico-epistemológica de as mulheres negras definirem a si mesmas. Essa ideia de "localização" adquire forma, inicialmente, com o conceito de *feminist standpoint* (Collins, 2001) ou de *ponto de vista feminista*, para, em seguida, desembocar na difundida ideia de "lugar de fala" (Ribeiro, 2017). Assim como nestas noções, entendemos que a 'posicionalidade' constitui o lócus de produção argumentativa, socialmente construído, capaz de retificar identidades, inclusive no que concerne a seus sistemas de opressão (Alcoff, 2016). Ao nos localizarmos, como nos lembra Collins (2001), compreendemos um lugar em que (macro) experiências comuns são experienciadas, refutando uma visão universalizante das identidades (Ribeiro, 2017). E, por ser lócus, a posicionalidade se constitui sempre em um espaço social, em relação ao(à) outro(a). Ela é sempre relacional em seus contornos, o que nos leva a assumir sua natureza eminentemente intersubjetiva.

Assim, para nós, este exercício de posicionalidade começa por situar-nos no plano da epistemologia, na qual ancoramos nossa construção, ontologicamente, no campo de estudos em políticas públicas (Boullosa, 2020). Com isto, assumindo que há uma disputa entre as epistemologias racional-gerencialista e interpretativo-construtivista, nos posicionamos junto a esta última, por compreendermos criticamente as políticas públicas como fluxos multitoriais ativados nos contextos de governo, de problemas considerados como de relevância pública ou de preservação de bens também considerados públicos (Boullosa, 2019). Dentre os materiais que transitam neste fluxo, conformando-o, encontram-se também os argumentos (Majone, 1989; Stone, 1988; Fischer, 2016) e as estruturas de valores subjacentes a eles. Assim, consideramos que as sínteses ou juízos avaliativos são, em sua natureza, um *tipo de argumento* que expressa e legitima o conhecimento avaliativo.



O processo de produção deste tipo de conhecimento, portanto, assume, para nós, uma posicionalidade de ruptura com a tradição racional-empiricista em avaliação, passando a considerar a diversidade de atores sociais e institucionais, as culturas e os contextos nos quais são ativados os instrumentos de políticas públicas (Gussi & Oliveira, 2016; Alves & Boullosa, 2020). Tal posicionalidade, que é intersubjetiva, situa-se no campo de estudos críticos em políticas públicas, mas dialoga, também, com os esforços de descolonização do ser e do saber (Quijano, 2007) e da politização das dinâmicas do fazer ciência (Collins, 2001). Busca uma compreensão interseccional dos problemas públicos (Crenshaw, 1991; Akotirene, 2018) e, ainda, a superação das amarras subalternas da discussão despolitizada sobre transversalidade em políticas públicas (Hooks, 1994).

Registramos, também, certo diálogo com Downs (1966), que enfatiza a imparcialidade e a não neutralidade da ação das burocracias públicas e privadas em diferentes níveis de complexidade, aí incluída a variação de comprometimento dos atores com os interesses e preferências das instituições às quais estão relacionados, criando contextos dinâmicos de incertezas, dissensos e conflitos, com as necessárias ressalvas para uma teoria do ator como sujeito estratégico.

Consequentemente, compreendemos que o processo de implementação das políticas pelas burocracias, pelos gestores e demais atores, públicos e privados, é um jogo processado por meio de rodadas sucessivas, no qual os que estão vinculados a esse processo podem ter agendas e interesses distintos, conjugados com suas crenças, valores e percepções. Ao posicionarem-se criticamente em relação ao paradigma institucional weberiano, Downs (1966); Lipsky (1980); Oliveira (2019) e Oliveira & Peixoto (2019) nos fornecem um conjunto de elementos, no sentido de reforçar a tese de que o processo de implementação é complexo e marcado pela diversidade de combinações e estratégias decisórias, que conformarão como os atores agem, tomam decisões, percebem, traduzem e (re)interpretam as políticas públicas, especialmente no nível local.

Este diálogo é importante porque, além de assumir a não neutralidade dos sujeitos e, portanto, apontar para a natureza valorativa desta não neutralidade, nos ajuda a refletir sobre o papel democratizador do conhecimento avaliativo (Boullosa, 2020), bem como de seus próprios processos de produção e reprodução. A partir da teoria downsiana e das evidências que as pesquisas sobre implementação revelam, consideramos, com Ricoeur (1986), os sujeitos em seus processos de afetação individual e coletiva e em seus processos de produção de significado.

Nesse sentido, também compreendemos, como Latour (1987) e Oliveira & Daroit (2020), a complexidade de ação em rede, mediada por todos os atores vinculados a essas dinâmicas; bem como, a partir de Hooks (1994), que seus corpos de ação carregam significações em um mundo ainda repleto de opressões. As redes que articulam e mobilizam transversalmente os atores nessa arena desempenham um papel crucial: reforçam a tese de que avaliar é um processo que vincula a ação pública às pessoas e aos cidadãos, colocando-os no centro do processo decisório, no território (Oliveira & Daroit, 2020). É, portanto, um processo multidimensional, porque assim são os sujeitos: diversos, repletos de subjetividade e inseridos culturalmente em seus territórios, espaços onde essas dimensões se encontram e se (re) combinam. Dar visibilidade a essas múltiplas conexões em rede é um dos sentidos da avaliação.

Ao ver-se como um processo crítico, a avaliação assume-se também como recurso dialógico ou como instrumento de produção democrática de argumento para os fluxos de políticas públicas nos quais seus objetos estão implicados ou se realizam. Essa posicionalidade aponta, por fim, para uma necessária dimensão pedagógica dos processos avaliativos. Esta dimensão começa a ganhar concretude a partir do momento em que assumimos o desafio de problematização e de explicitação dos quadros de valores implicados na avaliação, incluindo os do objeto avaliado. Participar da dinâmica democrática (Dahl, 2001), revelando seus valores, significa, mais do que sustentar a si mesmo, sustentar essa própria dinâmica, propondo que os demais atores também o façam dentro de arenas que só tendem a ganhar densidade criativa e força propositiva, na medida em que assumam a natureza de dissenso que rege o interesse comum (Dewey, 1927) e suas múltiplas formas de realização.



## Por um antimanual da avaliação de políticas públicas

A produção de conhecimento avaliativo requer, sempre, um desenho metodológico, mas, aqui, defendemos que este desenho esteja fortemente ancorado em uma estrutura normativa que situe seus processos e resultados, em termos de juízo ou síntese avaliativa, em quadros de valores explicitados pela equipe de avaliação (Boullosa, 2020). O desenho avaliativo é o coração da avaliação, como dizia Bezzi (2007), mas ele contém sempre uma teoria do objeto ou do programa.

Para Weiss (1972), porém, este é interpretado como privado de valores, como neutro ou como eminentemente técnico. Comportarmo-nos assim significaria destituir a dimensão política dos processos avaliativos, na contramão da posicionalidade que aqui adotamos intersubjetivamente. Nesse sentido, defendemos que o desenho avaliativo deve ser visto como um percurso de construção de um tipo muito específico de argumento/conhecimento, o conhecimento avaliativo, fortemente alinhavado aos quadros de valores dos(as) avaliadores(as).

Dentre estes valores de construção de uma sociedade democrática, ressaltamos a promoção de processos de visibilização de sujeitos invisibilizados (Gussi & Oliveira, 2016), mas também de estruturas interseccionais de produção de conhecimento por meio da reconstrução das trajetórias dos objetos em avaliação (Gussi, 2008). Alinhamo-nos a Araújo (2019), para quem a equalização das dimensões técnica e ética consiste em um dos principais desafios para a construção de respostas contra hegemônicas e para demandas hegemônicas em avaliação de políticas públicas.

Por isto, defendemos a antimanualização da avaliação, no sentido de trazer a dimensão normativo-valorativa como definidora e organizadora da dimensão metodológica. Em outras palavras, fincar os pés no plano epistemológico para construir um percurso avaliativo que dialogue, coerentemente, com seu próprio quadro valorativo. É preciso enfrentar a parcialidade dos processos avaliativos como consequência da nossa própria posicionalidade, pela natureza subjetiva e situada de qualquer processo de produção de conhecimento. Mais uma vez, insistimos que, assim como não há conhecimento destituído de valores, tampouco há avaliações. A manualização comporta, quase sempre, uma assunção valorativa automatizada e falsamente imparcial e, por isso, somos contra essa visão que, para nós, é reducionista e apolítica.

Como defendemos que a normatividade epistemológica dita as cartas do plano metodológico (Boullosa, 2020), emerge a pergunta sobre como fazer tal transposição. Reconhecemos que os percursos de desnaturalização da suposta neutralidade do plano metodológico, ancorando-o ao plano da epistemologia, requerem esforços críticos não indiferentes.

Um caminho possível e plausível é a investigação prático-axiológica do próprio instrumental com o qual estamos habituados a lidar e que estamos habituados a utilizar nas pesquisas avaliativas. Não tomar os instrumentos de avaliação como óbvios e neutros, ou seja, não naturalizá-los, pode ser o primeiro passo, para uma reconstrução crítica de nossos próprios repertórios e das nossas práticas, que, muitas vezes, podem estar enferrujados de percepção valorativa.

Ao nos posicionarmos, criticamente, sobre nosso próprio repertório e sobre nossas práticas, seremos mais capazes de começar a decolonizar os nossos próprios processos de desenho de avaliações mais aderentes ao contexto brasileiro. Trata-se de transmutar de uma lógica colonial do “padrão-ouro” das avaliações, para lógicas que respeitem as posicionalidades e diversidades dos próprios sujeitos avaliados. Por que não pensamos em nossos “padrões-barro”, “padrões-feministas”, “padrões-pretos”, “padrões-decoloniais”, que sejam fincados nos chãos que, muitas vezes, temos que percorrer e experienciar em territórios repletos de diversidades socioeconômicas e culturais, e de desigualdades? Que conceitos, compreensões, experiências e instrumentos podem ser construídos de modo a decolonizar o conhecimento avaliativo no Brasil? Exercitar respostas para essas questões é fundamental para compreendermos o quanto o pensamento avaliativo brasileiro ainda é colonizado, patriarcal, branco, cisheteronormativo – padrões hegemônicos que ainda moldam e governam os valores de nossa cultura e que



são socializados, nesse e em outros campos do conhecimento, como nos apontam Hooks (1995) e Akotirene (2018).

Após este primeiro esforço de reconstrução ou de revisão crítica do próprio repertório, a busca por caminhos metodológicos alinhados ao seu quadro normativo-valorativo poderá se dar por meio da problematização das diferentes dimensões de desenho. Certamente, esse investimento apontará para a proposição de quadros multimetodológicos, orientados à leitura dos argumentos e dos valores presentes em cada um dos objetos avaliados. Para isso, precisamos nos compreender, também, como produtores(as) de argumentos, na qualidade de avaliadores(as) que não fazem pesquisa *aplicada*, mas, sim, pesquisa *implicada*, com e em um projeto democrático de sociedade, nos termos de Boullosa (2019). Estes quadros multimetodológicos incluem a desnaturalização dos instrumentos e de seus valores a partir de uma precisa finalidade de construção de conhecimento avaliativo com potência e responsabilidade democratizadora.

Ao trazermos tais questões, chamamos a atenção, mais uma vez, para como têm sido feitas as apropriações sobre marcadores sociais, como gênero, raça e classe, por exemplo, nas pesquisas avaliativas. Sob uma perspectiva decolonial, não podemos resumir a complexidade desses elementos e de seus entrecruzamentos. Não ter experiência com relação a esses sujeitos e agendas não significa que estamos impedidos de avaliar determinados aspectos. Entretanto, importa ter clareza de que nossos quadros valorativos tenderão a significações específicas sobre os(as) sujeitos(as) que são *policymakers* e *policytakers* das políticas públicas.

Por fim, nessa proposta antimanual, o exercício de posicionalidade intersubjetiva também adquire uma dimensão projetual, inclusive no plano metodológico, de natureza reflexiva. A reflexividade, como já sustentamos, nasce em um quadro normativo-valorativo que compreende:

- (i) a situacionalidade da avaliação, ancorada ao campo de estudos em políticas públicas;
- (ii) o processo de avaliação como uma trajetória imersa em um processo de produção de argumentos, no contexto de uma dinâmica mais ampla, que compreende as políticas públicas em suas múltiplas representações (econômica, política, social, cultural e territorial), como nos recordam Lejano (2011) e Gussi & Oliveira (2016);
- (iii) a necessidade de explicitação do quadro normativo-valorativo que subjaz o percurso avaliativo a ser empreendido (Boullosa, 2020);
- (iv) a problematização das múltiplas posicionalidades intersubjetivas (Collins, 2001) que estarão implicadas em tal processo, inclusive com o compromisso de incluí-las e respeitá-las, por meio da construção de um quadro de atores amplo, denso, aberto, e que lhes dê visibilidade e dignidade, para além de envolver os sujeitos nos processos de avaliação (Gussi e Oliveira, 2016). Isso leva a incorporar, também, os argumentos e quadros valorativos que os subjazem (Fischer, 1995);
- (v) a construção de uma estratégia de avaliação que incorpore a necessária dimensão político-pedagógica (Freire, 2011), de modo a refletir e contribuir com a construção de um projeto democrático de sociedade, iniciando pela assunção da dimensão democratizadora do conhecimento plural e valorativamente explicitado, elemento particularmente importante no combate à pós-verdade, chegando a uma linguagem de libertação (Alcoff, 2016).

## 7. Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre os desenvolvimentos da avaliação como campo de estudos e práticas, nos valendo da concepção de campo científico de Bourdieu (1983; 2004). Em tal sentido, a avaliação operaria em um campo próprio, muito próximo ao campo de estudos em políticas públicas. Este campo estaria, assim, sujeito às suas próprias demandas, repertórios de ação, gramáticas de justificativa, enlaces culturais, definições de profissionalizações, estruturas de significado de validação metodológica e dinâmicas interacionais em rede, dentre outros elementos.



A nosso ver, o que vem singularizando este campo, no Brasil, é uma força crescente de autorreferencialização hegemônica, a modo de manuais e guias, que pode ser, metaforicamente, considerada como de tipo centrípeto, limitando ou impedindo a própria expansão do campo em praticamente todos os elementos que trouxemos ao longo do artigo.

Em decorrência disso, afirmamos que o campo da avaliação de políticas públicas acaba por produzir e reproduzir uma baixa reflexividade, que retroalimenta sua própria força limitadora, com impactos, sobretudo, em seus processos de aprendizagem. Num contexto de pós-verdade, urge revermos essas questões para impedir os riscos de que esse campo venha a sucumbir ou não atender as finalidades que lhe são demandadas.

A partir da leitura sobre a configuração e as tendências no Brasil, percebemos que os exercícios de reflexividade e de posicionalidade estão quase ausentes do e no campo. Ao entendermos movimentos, tendências e embates hegemônicos e, ao mesmo tempo, heterogeneidades, apresentamos as bases para uma avaliação antimanual, que desnaturalize a entrópica naturalização de práticas, valores e argumentos, sem levar em conta sujeitos, culturas e contextos, territorialmente localizados. Propomos, com isso, superar a autorreferencialidade do método, hegemônica no campo.

Enquanto a avaliação for centrada em verdades absolutas e naturalizadas e baseada em métodos infalíveis, preconizados em manuais e guias, reforçando lógicas que não consideram aspectos subjetivos, relacionais e políticos, não avançaremos nesse campo de conhecimento. Corremos o risco de permanecer reforçando falácias disseminadas em tempos de pós-verdade.

Lembremos que avaliamos em um país historicamente pautado por valores coloniais, clientelistas, patrimonialistas, assistencialistas e permeado por preconceitos que têm relação direta com o agravamento de múltiplas desigualdades. Frente à fragilização dos direitos sociais e com o esgarçamento desta noção de direitos, bem como da noção de público, defendemos que a avaliação, o(a) avaliador(a) e suas estratégias avaliativas são atores estratégicos para *influenciar* e *informar* as arenas em torno das políticas públicas.

É por isso que convocamos os(as) atores/atrizes, que atuam no campo da avaliação a adotarem uma postura reflexiva, que dê sentido e significado a novas e necessárias agendas de pesquisa e de trabalho, ampliando nossas possibilidades de atuação no campo das políticas públicas. É preciso, pois, que os(as) avaliadores(as) reflitam e se posicionem!

### Fonte de financiamento

Não há.

### Conflito de interesse

Não há.

### Referências

- Alves, Camilla, & Boulosa, Rosana. (2020) Avaliação axiológica do Programa de Transporte Urbano do Distrito Federal: Explorando o Público da acessibilidade. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, 5(2), 311-334.
- Akotirene, Carla. (2018). *O que é interseccionalidade?* (Feminismos Plurais). Belo Horizonte: Letramento.
- Alcoff, Linda. (2016) Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 143-129.
- Araújo, Edgilson Tavares. (2019) Respostas críticas às demandas e usos governamentais das avaliações de impacto de políticas sociais. *Revista Aval*, 1(15), 66-79.
- Araújo, Edgilson Tavares, & Corá, Maria Amélia Jundurian. (2019, October 28-31). Avaliação de políticas de Economia Solidária e Agricultura Familiar: desafios para adoção de novas abordagens construtivistas e instrumentos no desenho da pesquisa avaliativa. *VIII CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*. Maceió, AL: CONINTER.
- Bezzi, Claudio. (2007). *Il Disegno della Ricerca Valutativa*. Milão: Franco Angeli.



- Boullosa, Rosana de Freitas (2006). Che tipo di innovazione stiamo vivendo? Le politiche urbane di regolarizzazione fondiaria in Brasile. Tese de doutorado. Università IUAV di Venezia, Itália.
- Boullosa, Rosana de Freitas. (2020). Para onde tem nos levado a pandemia? Entre tantos desamparos públicos, precisamos também falar sobre avaliação em políticas públicas. *Revista NAU Social*, 11(21), 427-442.
- Boullosa, Rosana de Freitas. (2019). Mirando ao revés as políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva para o estudo das políticas públicas. *Publicações da Escola da AGU*, 11(4 esp), 89-105.
- Boullosa, Rosana de Freitas. (2017). Gestão social e avaliação. In: João Martins de Oliveira Neto & Jeová Torres Silva Junior (Org.), *Gestão Social* (1st ed., pp. 267-288). Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/UANE/BID/STDS.
- Boullosa, Rosana de Freitas & Araújo, Edgilson Tavares (2009). *Avaliação e Monitoramento de Projetos Sociais*. 1. ed. Curitiba: IESDE.
- Boullosa, Rosana de Freitas, & Peres, Janaina Lopes Pereira. (2020). Análise e elaboração e gestão de programas e projetos de desenvolvimento socioterritorial. Salvador: UFBA, Escola de Administração.
- Barros, José D'Assunção. (2010). Contribuição para o estudo dos "campos disciplinares. *Revista ALPHA*, 11, 205-216.
- Bourdieu, Pierre. (2012). *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre. (2004). Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP.
- Bourdieu, Pierre. (1983). A dissolução do religioso. In: Pierre Bourdieu. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre. (1990). O campo científico. In: Pierre Bourdieu. *Sociologia*. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- Downs, Anthony. (1966). *Inside bureaucracy*. Boston: Little, Brown.
- Collins, Patricia Hill. (2001). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, Kimberle. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <http://dx.doi.org/10.2307/1229039>
- Dahl, Robert. (2001). *Sobre a Democracia*. Brasília: Ed. UnB.
- Dewey, John. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt.
- Fischer, Frank. (2016). Para além do empirismo: Policy inquiry na perspectiva pós-positivista. *Revista NAU Social*, 7(12), 163-180.
- Fischer, Frank. (1995). *Evaluating public policy*. Chicago: Nelson-Hall.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gussi, Alcides Fernando. (2008). Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. *Revista de Avaliação de Políticas Públicas*.1(1), 29-37.
- Gussi, Alcides Fernando. (2014). Avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva antropológica. In Heloísa de A. Duarte Valente, Rosália Maria Netto Prados, & Cristina Schmidt (Org.), *A música como negócio*. São Paulo: Letra e Voz.
- Gussi, Alcides Fernando, & Oliveira, Breyner Ricardo. (2016). Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: Uma abordagem antropológica. *Revista Desenvolvimento em Debate*, 4(1), 83-101.
- Gussi, Alcides Fernando, & Oliveira, Breyner Ricardo. (2016a). The cultural dimension of public policy evaluations: an anthropological approach. *Evaluation Connections: European Evaluation Society Journal*, Set, 12-13.
- Hooks, Bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, Bell. (1995) Intelectuais negras. *Estudos feministas*, 3(2), 464-478.
- Latour, Bruno. 1987. *Science in Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lejano, Raul P. (2011) Parâmetros para análise de políticas públicas: A fusão de texto e contexto. Campinas: Editora Arte Escrita.
- Lipsky, Michael. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Majone, Giandomenico. (1989). *Evidence, argument and persuasion in the policy process*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oliveira, Breyner Ricardo de. (2019). A implementação de políticas educacionais no nível micro: Uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-17. <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.4.010>



Oliveira, Breyner Ricardo, & Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. (2019). Trazendo à tona aspectos invisíveis no processo de implementação de políticas públicas: uma análise a partir do Programa Oportunidades. In: Pires, Roberto Rocha C. Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea.

Oliveira, Breyner, & Daroit, Doriana. (2020). Public Policy networks and the implementation of the Bolsa-Família program: An analysis based on the monitoring of school attendance. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(120), 1-27.

Quijano, Aníbal. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel. (Orgs.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 93-126). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Ricoeur, Paul. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Le Seuil.

Ribeiro, Djamila. (2017) O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando. (Feminismos Plurais).

Stone, Deborah. (1988). Policy paradox and political reason. Glenview: Scott Foresman.

Weiss, Carol. (1972). Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Weiss, Carol. (1994). Evaluation: methods for studying programs and policies. Prentice Hall, New Jersey: Pearson.