

Avaliação: Mitos e Armadilhas

José Anchieta Esmeraldo Barreto

I - Introdução

Sem sombra de dúvida, um dos temas educacionais que vem ganhando maior atenção nos últimos anos, é o que trata da avaliação dos sistemas escolares. Isto decorre, julga-se, de dois fatores principais. Um, interno às organizações, é constituído por um pequeno grupo de profissionais que estão, de fato, convencidos de que nenhuma atividade humana pode prescindir de um sistema de controle que lhe garanta atingir e, sobretudo, manter o nível de qualidade desejada. Este grupo atua, com muitas dificuldades, nas diversas instituições educacionais: Escolas de 1º e 2º graus, Universidades, Secretarias de Educação dos estados etc.

José Anchieta Esmeraldo Barreto

*Mestre e Doutor em Educação
(Tulane University, Estados
Unidos da América), Professor
Titular da Faculdade de
Educação e ex-Reitor da
Universidade Federal
do Ceará*

exigir que a qualidade anunciada pelo vendedor de um artigo de seu consumo diário lhe seja garantida, passa também a cobrar das instituições educacionais uma qualidade de ensino compatível com as exigências que são impostas aos jovens de hoje.

Estes dois fatores conjugados criam um clima favorável para a chamada à responsabilidade dos agentes e agências educacionais. E estes começam a esboçar suas respostas. É nesse processo de responder às pressões que uma série de dificuldades é encontrada ao lado de mecanismos de resistência que são engenhosamente urdidos por quem não deseja prestar conta de suas responsabilidades. Dificuldades e resistências se

apresentam sob a forma, do que se pode chamar de mitos e armadilhas. É exatamente com o objetivo de identificar alguns destes mitos e armadilhas e propor meios para neutralizá-los que estas reflexões são apresentadas. Antes, porém, é importante que o conceito científico de avaliação seja retomado, bem como o de suas implicações mais importantes.

II - O Conceito de avaliação

A discussão sobre o que seja avaliação se, por um lado, pode ser fecunda e produtiva, por outro pode levar os estudiosos a disputas bizantinas e infrutíferas. Esta segunda alterna-

tiva ocorre quando os adversários se esquecem de explicitar os seus pressupostos filosóficos e metodológicos. Há várias maneiras de se definir avaliação e "variações nas definições e especificações podem também refletir diferenças fundamentais nas posturas filosóficas e metodológicas" (Anderson, 1975) daqueles que a definem. Malgrado tais dificuldades, pode-se postular uma definição de avaliação que possibilite um grau maior de concordância entre os estudiosos do assunto. Parece que a conceituação apresentada por James Popham atende a este critério. Diz ele: "embora venham ocorrendo algumas diferenças de opinião através dos anos, a maioria dos educadores concebe a avaliação educacional como operação na qual a qualidade de uma iniciativa educacional é julgada. Em outras palavras, para a maior parte dos educadores o termo avaliação significa o julgamento do valor de uma iniciativa organizacional". (Popham, 1977). Tal modo de ver a avaliação exige, para que possa ser efetivada, que cada aspecto da realidade educacional a ser avaliado sejam definidos padrões de comparação. E é justamente no julgamento comparativo entre a ação educativa e os padrões previamente definidos que consiste a avaliação. Pode-se, portanto, afirmar que "uma maneira conveniente de pensar sobre avaliação é considerá-la como o ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional com (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)" (Popham, 1977).

Difícilmente encontrar-se-ia alguém que discordasse desta maneira de conceber a avaliação. Onde pois estariam as divergências? Basta que se examinem com mais cuidado os elementos chaves envolvidos nesta concepção, para que a origem delas apareça com toda nitidez. Avaliar significa julgar qualidade comparando-a com critérios e padrões previamente definidos. Será, portanto, na definição de qualidade e de critérios que a diferença de orientação filosófica colocará pessoas em campos divergentes, enquanto que a escolha de metodologias próprias influenciará diferentemente os processos comparativos.

Aqui reside, sem dúvida, a maior dificuldade para todos aqueles que desejam enfrentar seriamente o problema da avaliação. É pratica-

mente impossível, a não ser em grupos fechados onde predomine o autoritarismo ou a disciplina ideológica, encontrar-se concordância em relação aos elementos constitutivos do processo de avaliação. Requer-se portanto, dos responsáveis por ele, um trabalho paciente de convencimento e negociação dos pontos comuns que possam ser aceitos por todos. Muitas vezes é melhor renunciar a um ótimo inviável a fim de que se possa obter um bom, que é o possível.

Também deste entendimento do que seja avaliação fica claro que ela não se confunde com técnica de medidas. As medidas efetuadas num processo de avaliação podem apenas oferecer subsídios para o ato de julgar, que é prerrogativa do avaliador. Entretanto, quando utilizadas, as medidas devem ser feitas com critérios e os instrumentos utilizados devem possuir as características técnicas indispensáveis, sem as quais seus resultados ficarão comprometidos.

Tradicionalmente exige-se, de um instrumento de medida, que ele seja *válido e preciso* ou *fidedigno*. A validade de um instrumento de medida diz respeito a sua capacidade de medir aquilo que ele pretende medir. Decorre deste entendimento que a validade de um teste está ligada especialmente a uma determinada situação, não sendo um conceito generalizado. "A validade é, portanto, não um critério geral mas um critério específico para um bom teste. É específico, no sentido de que um teste pode ser altamente válido quando usado em uma situação e altamente inválido quando usado em outra" (Gerberich, 1964). Desta forma, um instrumento pode ser válido para um grupo de pessoas, uma instituição, um programa e não o ser se as pessoas, instituições ou programas forem outros. Este é um ponto a ser considerado cuidadosamente na análise de propostas de avaliação de caráter regional ou nacional.

A precisão ou fidedignidade de um instrumento de medida tem sua importância no fato de ser uma condição necessária para a sua validade. É de fato simples de compreender que, antes de verificar se um instrumento é válido, é necessário determinar se, nos seus repetidos usos com um mesmo sujeito ou amostra, apresenta as mesmas medidas. Assim, por exemplo, se uma balança é precisa, não impor-

ta quantas vezes um determinado indivíduo se pese, ela apresentará sempre o mesmo valor numérico indicativo do seu peso. Cronbach (1970), utilizando a linguagem dos engenheiros de comunicação, usou os conceitos de *signal* e *ruído* para explicar a precisão de um instrumento de medida: O sinal é a informação que uma pessoa teria se a recepção fosse perfeita; o ruído é qualquer tipo de interferência na transmissão. Quando se pretende medir algo, sinal e ruído correlacionam-se negativamente: quanto maior for o ruído mais confuso e distorcido será o sinal. Reduz-se, portanto, o problema da precisão em determinar quanto da informação dada pelo instrumento de medida é sinal e quanto é ruído, e conseqüentemente que percentual da variância total é verdadeira variância e que percentual é resultado da imprecisão do instrumento.

Esta analogia também esclarece porque a precisão é uma condição necessária para a validade. Suponha que alguém esteja tentando receber uma mensagem através de um rádio. Para que isto ocorra é necessário que o sinal se sobreponha ao ruído. Se houver mais ruído do que sinal nada ou quase nada será captado. Para que alguma coisa seja captada é preciso que o sinal não seja apagado pelo ruído. Portanto, para que se possa medir o que se deseja medir, isto é, para que um instrumento de medida seja válido a condição necessária é que ele seja preciso. Entretanto, convém lembrar a advertência de Popper (1989). "A precisão absoluta é impossível, e é inútil pretender ser mais rigoroso do que exige a problemática em causa". Esta idéia é de fundamental importância para espantar alguns escrúpulos científicos na utilização de alguns instrumentos de medida. O que importa é que o sinal seja captado, mesmo que haja a presença de algum ruído.

Do que foi exposto emergem alguns pontos que são fundamentais para a compreensão do restante deste trabalho. Por este motivo tais pontos são reapresentados sob a forma de postulados, seguidos de alguns comentários.

Postulado 1. A avaliação dos sistemas escolares é, atualmente, um valor proclamado na comunidade educacional.

Difícilmente se encontrará quem discorde, em tese, da necessidade da avaliação. Entre-

tanto, na prática a situação é diferente. As evidências que apoiam esta afirmação são muitas e cada um poderia citar várias tiradas da sua experiência. A título de exemplo, cita-se a pesquisa realizada pelo autor destas linhas, em 1989-1990, que resultou num artigo publicado pela Fundação Carlos Chagas (Barreto, 1991). O relatório desta pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Ceará discute o problema da avaliação departamental e propõe algumas sugestões para que um programa de avaliação seja iniciado. Este relatório foi enviado para todos os professores que participaram da pesquisa como entrevistados num total de 50 (cinquenta) e para todos os Chefes de Departamentos. Aproximadamente 100 (cem) professores receberam o relatório. Apenas um deles, através de um ofício agradeceu o envio do documento. Nenhuma outra reação foi verificada. Este fato reforça a tese de que as pessoas proclamam a avaliação como valor, mas pouco fazem para concretizá-la.

Postulado 2. A avaliação é basicamente um julgamento do valor de uma ação.

Sendo um julgamento, para ela é conduzida toda a orientação filosófica e metodológica do avaliador que se faz presente na definição dos objetivos pretendidos e dos padrões de comparação. Isto se manifesta principalmente na compreensão que se tem da escola. Pode-se afirmar, correndo o risco de sofrer contestação, que atualmente dentro do sistema escolar duas concepções predominam. Uma, orientada para o conteúdo, propugna por uma escola exigente na definição dos níveis de qualidade que deseja atingir, crítica na formação do cidadão e pluralista na aceitação de posturas e visões diferentes que as pessoas possam ter perante o mundo. A outra, orientada para o processo social de transformação da sociedade, exige como valor supremo a militância política que possibilite as mudanças radicais indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa. A este valor ficam submetidos todos os outros. Nas universidades esta distinção é mais nítida. "Em alguns setores se propugna por uma universidade democrática e engajada nas lutas de emancipação e libertação do povo. Tais objetivos apresentados como valores maiores da instituição se sobrepõem, pelo menos na prática, ao mérito e competência"

(Barreto, 1991). O reflexo destas orientações sobre a avaliação é direto. São conhecidas situações de seleções (concurso para professor, exames para ingresso em cursos de mestrado etc) em que a militância em partidos ditos progressistas, atividade na política estudantil ou sindical se sobrepõem ao conhecimento do vernáculo e ao desempenho acadêmico, como um todo. Outras situações existem em que tais processos seletivos levam em conta apenas a competência acadêmica do candidato.

Postulado 3. A avaliação não se confunde com o ato ou o processo de medir um atributo.

A importância desta afirmação reside no fato de que resolve, ou pelo menos minimiza a questão da quantidade *versus* qualidade. Só existe, a rigor, avaliação qualitativa uma vez que, no processo, o que se pretende é fazer um julgamento sobre o nível de qualidade atingido pelas ações desenvolvidas. Os dados coletados, medidos é que podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Desta forma, a discussão sobre se a avaliação deve ser qualitativa ou quantitativa perde substância. Ganha importância a idéia de que no ato de avaliar (julgar) os dados, independentemente de sua natureza, devem ser válidos e fidedignos.

Estas considerações sobre o conceito de avaliação e suas principais implicações se fizeram necessárias, como pano de fundo, para a compreensão do que se segue, isto é, a discussão dos mitos e armadilhas que, respectivamente, influenciam e dificultam a implantação de qualquer esforço avaliativo. Antes, porém, deve-se ressaltar como exemplo de um programa de avaliação, que ao longo do tempo se afirmou, o sistema de avaliação da pós-graduação levado a cabo pela CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior). Dentro da própria comunidade universitária já existe o reconhecimento da evolução e adequação deste sistema à realidade nacional. "Em sua trajetória, essa estrutura tem passado por ajustamentos e aperfeiçoamentos contínuos que lhe permitem manter um certo dinamismo, apesar das grandes dificuldades... Acreditamos não ser necessário recorrer a nenhuma experiência exógena para construir um sistema de avaliação regular e abrangente da universidade. Basta adaptar o modelo vigente de avalia-

ção nacional dos programas de pós-graduação, reconhecido dentro e fora do país como uma experiência bem sucedida" (Dulci, 1992). Tal sucesso deve-se, em parte, a maneira como nestas duas últimas décadas seus executores souberam exorcizar os mitos e desativar as armadilhas que se apresentaram ao longo do seu caminho.

Deve-se também mencionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), iniciado em 1988 pela Secretaria Nacional do Ensino Básico (SENEB). "A proposta do SAEB é de que o sistema ofereça informações... que indiquem aspectos de qualidade... para que... o setor público tenha uma base melhor para decidir suas ações e traçar suas políticas e... a sociedade tenha maiores informações para estabelecer suas demandas por uma educação de qualidade" (Pestana, 1992).

III - A Avaliação e seus Mitos

Segundo o dicionário do Aurélio o mito é uma "idéia falsa, sem correspondente na realidade" e é também uma "imagem simplificada de pessoa ou acontecimento, não raro ilusória, elaborada e aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento". Portanto o mito é uma criação falsa da mente, enganadora, sem contrapartida no real, que as pessoas aceitam e permitem que orientem suas ações e procedimentos. A experiência no trato com os problemas de avaliação tem mostrado que, assim conceituados, existem alguns mitos que se insinuam e se instalam na mente e acabam por perturbar e solapar os esforços que as pessoas desenvolvem para avaliar suas atividades educacionais. O problema maior do mito está em que ele conduz à renúncia da racionalidade, como critério de orientação do comportamento. É óbvio que há momentos na vida em que não se exige um controle rigoroso da razão sobre a atividade humana, sob pena de se desvirtuar a finalidade desta ação. Um indivíduo, que participa de uma torcida organizada do seu time, vive durante o jogo sob o impulso do mito, por todos construído, de que seu time é o melhor do mundo. E a partir desta fantasia vai poder, ao longo de sua vida, experimentar intensamente sentimentos de alegria e tristeza, e compartilhar com seus companheiros momentos de vitória e de decepção. Entretanto, tal não pode

quando se trata de atividades da natureza da avaliação. Aqui se impõe um esforço para que a racionalidade predomine e os mitos sejam exorcizados. Para que tal aconteça no entanto, é necessário primeiro que sejam identificados e destruídos.

Não se pretende, nos limites deste trabalho, fazer uma relação exaustiva de todas as idéias fantasiosas sobre avaliação que transitam livremente nas instituições escolares. Apenas duas delas serão objeto de análise pela sua maior difusão e conseqüências negativas para a avaliação.

A primeira fantasia considera a avaliação uma coisa fácil. A segunda, ao contrário, percebe-se como uma tarefa impossível, quando se trata de avaliar as ações humanas. No primeiro caso, temos o mito da facilidade; no segundo, o mito da impossibilidade.

1 - O mito da facilidade

Em junho de 1992, patrocinado pela INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais), realizou-se em Brasília um Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais. Um fato que chamou a atenção dos participantes foi a ausência de pessoas jovens. E a conclusão a que se chegou foi que está havendo um descaso na formação de profissionais no setor de avaliação educacional.

Combinado este episódio com o pouco valor que as agências formadoras de recursos humanos para a educação têm dado à formação de profissionais na área de avaliação, entende-se qual seja a força do mito da facilidade. A mensagem chega clara e forte aos ouvidos e mentes dos futuros mestres: a avaliação é uma coisa simples, fácil, corriqueira e qualquer pessoa pode realizá-la. Não há necessidade de estudos especializados, experiência acumulada.

A influência deste mito se reflete na sala de aula onde, por força das circunstâncias e condições de trabalho, todos são obrigados a avaliar seus alunos e acabam por convencer-se de que estão aptos e capazes de fazê-lo. Está presente também nas Faculdades de Educação onde tanto as disciplinas propedênticas quanto as diretamente responsáveis pela formação do profissional em avaliação foram relegadas a segundo ou terceiro plano. Vejam-se, por exem-

plo, os seguintes dados coletados junto à Secretaria do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará. Nos últimos três anos (1991, 1992 e 1993) apenas nos primeiros semestres de 91 e 92 a disciplina Medidas Educacionais foi ofertada. Em 1991 foram ofertadas 30 vagas; 19 alunos se matricularam e 15 destes concluíram satisfatoriamente a disciplina. Já em 1992, a oferta foi de 15 vagas, a matrícula de 8 alunos e 6 o número de concludentes. Assim, durante 3 anos, apenas 21 alunos dos quase 500 que compõem o corpo discente do curso de Pedagogia da UFC receberam algum treinamento sobre avaliação. E no caso, ressalte-se, avaliação discente, ou seja, a avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Finalmente, o mito da facilidade está orientando as ações de avaliação institucional. Não é difícil encontrar, em organizações públicas, programas de avaliação institucional entregues a pessoas de boa vontade, mas sem preparo técnico profissional suficiente para levá-los a bom termo. E nunca é demais repetir: nada mais prejudicial a uma instituição do que o *diligente incompetente*, isto é, o funcionário zeloso, esforçado porém sem capacidade de realizar aquilo que, com boa vontade, se propõe a fazer.

Este mito tem que ser combatido e exorcizado. E só há uma maneira de fazê-lo. Formar recursos humanos. Neste sentido, o INEP vem tentando coordenar, junto às universidades, centros de formação profissional que aliarium à tarefa de avaliar os sistemas escolares de 1º e 2º graus a implantação de cursos de pós-graduação, com área de concentração em avaliação. (Bessa, 1992). Enquanto isto, chama-se a atenção para o seguinte princípio: ao desejo de implantar programas institucionais de avaliação deve corresponder a competência exigida. A hora da boa vontade já passou. Agora é a hora do conhecimento.

2 - O mito da impossibilidade

O mito da impossibilidade tem pelo menos dois fatores que o explicam. Um de ordem mais filosófica e ética repousa na crítica ao próprio conceito de avaliação, naquilo que é a sua parte essencial: o julgamento. E a pergunta que se impõe é: como é possível julgar as ações dos

outros? Cada ação humana é tão complexa, cheia de intencionalidades desconhecidas e incognoscíveis que não compete a nenhum semelhante tentar julgá-las. Além do mais, esta complexidade gera uma outra conseqüência. Como se poderá medi-las, captá-las. Não existem instrumentos capazes de fazê-los e os utilizados nem sequer conseguem ser fiéis à parte limitada do ato humano que pretendem medir.

O outro fator se refere, mais especificamente, à avaliação da produção intelectual e atinge mais as universidades. Postula-se aqui situar-se a obra acadêmica além dos limites da avaliação cotidiana. Argumenta-se que filósofos e cientistas importantes levaram muitos anos para produzir suas obras e só foram reconhecidos, em alguns casos, após sua morte. "O exemplo coloca um falso problema - não se duvida que trabalhos fundamentais na nossa história intelectual tenham requerido um longo tempo de maturação. Mas a verdade é que ninguém fica vinte anos sem escrever uma única linha para depois produzir uma obra genial... Há também alguma coisa de profundamente elitista nessa concepção de que o trabalho intelectual está acima de avaliações e controles" (Durham, 1988).

O mito da impossibilidade se constitui, de fato, em apenas um mecanismo de defesa daqueles que por um motivo ou outro temem a avaliação. Contrariamente àqueles que são orientados pelo mito da facilidade, que desejam avaliar e ser avaliados, mas não sabem como fazê-lo, os que se escudam por trás do mito da impossibilidade não querem ser submetidos a um processo de avaliação. E não o querem por várias razões dentre as quais destacam-se as seguintes:

a) Acomodação e resistência à mudança. Os resultados de uma avaliação poderiam romper a homeostase psicológica do indivíduo, demonstrando, assim, para ele a necessidade de redirecionar suas atividades e reformular seus métodos de trabalho, para que o equilíbrio seja novamente alcançado em um nível diferente.

b) Medo de que a mediocridade do trabalho produzido seja posta em relevo. A avaliação pode desnudar a incompetência de quem está sendo avaliado e a baixa qualidade dos resultados de seu trabalho. Muitas vezes esta

realidade é resguardada por uma espécie de pacto protetor, tacitamente estabelecido entre pares dentro de uma instituição. O professor finge ensinar; o aluno finge aprender; o funcionário finge trabalhar; o patrão finge estar satisfeito com seu trabalho; o pesquisador finge pesquisar e todos ficam felizes para sempre. A avaliação rompe este pacto, possibilitando que se revele o real valor do trabalho efetuado e põe um ponto final nesta felicidade de medíocres.

c) Desejo de preservar a instituição em que se trabalha. Um dos sentimentos mais forte no homem é o de ser parte de algo. Este sentimento, quando presente, é capaz de levar as pessoas a defender a instituição a que pertencem com o mesmo vigor com que defendem a si próprios. Assim, se eles percebem na avaliação uma ameaça à estabilidade da instituição serão os primeiros a se manifestar contra ela.

É evidente que estas razões são sempre conscientes. Na verdade, na maioria das vezes, o que aparece é a convicção explícita de que a atividade humana está além do alcance dos procedimentos avaliativos. Este mito só será destruído pelo esforço que for feito para desmascará-lo e identificar outras razões, além das mencionadas, que sob o seu manto se ocultam.

IV - A Avaliação e suas Armadilhas

Enquanto os mitos são idéias falsas que orientam o comportamento humano, as armadilhas são artificios postos no caminho de alguém para capturá-lo: São ciladas armadas para que o incauto e descuidado nelas caia.

No processo de avaliação as armadilhas de que aqui se trata são situações que, uma vez concretizadas, comprometem definitivamente o esforço realizado. Nos limites deste trabalho vale ressaltar as armadilhas *instrumental, individual e corporativista*.

1 - A armadilha instrumental

Conforme já foi dito o ato de avaliar consiste em fazer um julgamento comparativo entre os resultados observados (dados de desempenho) e os pretendidos (dados desejados). Isto significa que a avaliação tem dois momentos distintos. No primeiro, são definidos os dados pretendidos em função dos objetivos da instituição. "É necessário saber, em primeiro

lugar quais são os objetivos explícitos buscados por uma instituição em seu trabalho. Estes objetivos explícitos estão frequentemente expressos em documentos escritos... e podem servir de parâmetros para a avaliação dos resultados... No entanto, há que ir além do que está escrito e tratar de pesquisar o que está de fato, na cabeça das pessoas". (Schwartzman, 1988).

Realizada esta etapa, passa-se ao segundo momento onde os dados de desempenho devem ser coletados. Tais dados, que podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa, terão que refletir da melhor maneira possível a realidade. Para isto os instrumentos utilizados, para a sua coleta, devem ser válidos e precisos. E esta afirmativa se impõe seja qual for o instrumento utilizado. Desde a observação participante, a entrevista até a utilização de testes ou escalas, não se pode menosprezar as qualidades técnicas essenciais dos instrumentos de coleta de dados. Caso isto ocorra, a avaliação estará irremediavelmente comprometida.

Recentemente, um grupo de avaliação ligado à Secretaria de Educação de um dos estados do Nordeste, não por falta de advertência, se viu preso nas redes da armadilha instrumental. Pretendia-se fazer, como de fato foi feito, uma avaliação do desempenho dos alunos das quartas e oitavas séries do 1º grau, das escolas públicas da rede municipal e estadual, localizadas na capital. A avaliação envolvia as disciplinas matemática e português. Os instrumentos utilizados foram encomendados a uma instituição especializada, no sentido de propiciar uma maior garantia de sua validade e precisão. Antecipando, uma discrepância muito grande entre os dados pretendidos e os que seriam observados na avaliação de português, na oitava série, a equipe responsável resolveu não utilizar o teste encomendado e, de improviso, providenciou um outro. Tudo isto contra o parecer de assessores na área de avaliação que prestavam serviço à Secretaria. O resultado não poderia ter sido outro. O teste, feito às pressas, apresentou um coeficiente de precisão em torno de 0,4. Isto significa que, da informação recebida, apenas cerca de 16% eram sinal enquanto que 84% eram ruído. O grupo armou sua própria armadilha e, depois, deixou-se nela aprisionar sem a menor resistência.

É evidente que os efeitos de se cair na

armadilha instrumental variam em função da situação em que ela foi encontrada. Na sala de aula, onde o professor decide sobre a aprovação de um aluno, o efeito de um instrumento defeituoso pode ser neutralizado pelo fato de várias medidas serem feitas, inclusive medidas de observação direta do desempenho do aluno, no dia a dia escolar. Já no exemplo mencionado e em outros similares, o prejuízo é de duas ordens. Há o perigo de que decisões sejam tomadas a partir destes dados e existem o desperdício de recursos. Quando não se consegue evitar esta armadilha, muita energia (recursos humanos e financeiros) é desperdiçada. É como se alguém tentasse avaliar o seu peso com uma trena. Mais grave que a perda de tempo das pessoas e de dinheiro jogado pela janela é a má qualidade das decisões que poderão ser tomadas em função dos resultados da avaliação feita.

Esta armadilha deve ser evitada de qualquer forma. Todos os esforços devem ser feitos no sentido de que os instrumentos sejam tecnicamente adequados (válidos e precisos). Caso contrário, os avaliadores se assemelharão às Danaides, da mitologia grega, condenadas a uma tarefa impossível: "lá estão elas, tentando preencher com sangue um tonel sem fundo, sabedoras de que jamais completarão a diabólica tarefa" (Plutão, 1973).

2 - A armadilha individual

Uma das afirmações ouvidas com bastante frequência é aquela que garante as pessoas mudam. Isto é dito no sentido de que vivendo em um mundo que sofre contínuas transformações materiais e estruturais o ser humano necessariamente terá também que mudar. Tais postulados pertencem, porém, ao senso comum. Os estudos e pesquisas sobre o comportamento humano e a observação cuidadosa de cada um mostram que as pessoas resistem tanto quanto podem à mudança e são extremamente hábeis em sabotar as ações que, de cima para baixo, visam implementar transformações, sejam elas na sua vida particular sejam na profissional.

É exatamente esta realidade que fornece a matéria prima para a construção da armadilha individual. Quem pretender desenvolver um programa de avaliação deve levar em conta que, embutido nele, estão componentes que

ameaçam as pessoas, e também nunca esquecer que pessoas ameaçadas reagem.

Não importa as boas intenções dos patrocinadores da avaliação. Se alguém cair nesta armadilha comprometerá todos os esforços feitos e recursos despendidos.

Há cerca de dois anos registrou-se, no Ceará, um exemplo típico da armadilha individual. O novo governo, que se instalava, lançou um plano para revolucionar a educação. Um dos aspectos importantes do plano era o treinamento de recursos humanos. Resolveu-se porém, antes avaliar todos os professores para determinar em que nível o treinamento deveria ser iniciado. Os professores seriam avaliados apenas na sua disciplina. As provas de conhecimentos gerais envolvendo português, matemática e estudos sociais eram optativas.

Se alguém se der ao trabalho de verificar o noticiário dos meios de comunicação da época (jornal, rádio, televisão) poderá sentir a reação dos professores a esta tentativa de avaliação. Ignorando as razões apresentadas, o governo caiu na armadilha. Realizou as provas e sofreu um boicote por parte dos professores, manifestado principalmente sob duas formas, segundo as pessoas contratadas para aplicá-las. Uma delas era a entrega ostensiva da prova em branco sem que nenhum esforço fosse feito para tentar respondê-la; a outra era a sua realização conjunta ou, dizendo mais claramente, a oficialização da *cola*. Os professores abertamente discutiam as questões no local de aplicação e respondiam todos da mesma maneira. Observe-se que o governo só conseguiu a presença dos mestres no dia da aplicação, porque condicionou a ela o pagamento do salário do mês.

Este exemplo mostra os perigos da armadilha individual. Tempo, dinheiro foram simplesmente desperdiçados porque as pessoas não foram devidamente preparadas para o processo de avaliação. Os professores temiam ver expostos à opinião pública suas deficiências e se indagavam sobre as reais intenções da ação governamental.

Resta agora saber como desativar esta armadilha. A resposta é simples. As ações humanas não aparecem por efeito do fenômeno de geração espontânea. Elas são fruto de vários fatores. No caso da avaliação um dos fatores

mais significativos e efetivos é uma liderança forte que saiba conduzi-la a bom termo. E uma das primeiras providências para que isto seja alcançado é a discussão aberta, com todos, sobre o que, como e para que se pretende avaliar. Feito isto, a probabilidade da armadilha individual ter sido desarmada é muito grande. Se não, é esperar a sabotagem, o boicote. Como Sísifo que enganou a morte até quando pôde, as pessoas agirão da mesma forma tentando lograr quem estiver querendo avaliá-las.

3 - A armadilha corporativista

A organização da sociedade atual vem contribuindo, de forma significativa, para que pessoas com interesses comuns, principalmente interesses profissionais, se agrupem em corporações a fim de que mais eficazmente possam defender os seus direitos e fazer valer suas reivindicações. Isto ocorre também com professores, alunos, funcionários dos sistemas escolares. Todos têm suas associações de classe ou sindicatos. Estas corporações ganham, a cada dia que passa, maior prestígio e força.

No que se refere à avaliação, a armadilha corporativista nada mais é do que a junção das diversas armadilhas individuais. Cada pessoa sentido a possível fraqueza de sua reação individual procura, no seu sindicato, apoio. Este, por sua vez, no exercício de suas funções, deve estar atento aos anseios e preocupações dos seus associados. Há, portanto, uma convergência de forças e a armadilha corporativa está preparada. No exemplo citado antes, paralelamente à armadilha individual, verificou-se também a reação do sindicato dos professores que entrou em rota de colisão com o governo e se manifestou contrário à avaliação na forma por ele proposta. Em entrevista recente, o Governador, lembrando as dificuldades enfrentadas, classificou a reação organizada dos professores de *selvagem*.

É notório também a posição do movimento docente universitário. Aqui a reação se caracteriza pela sutileza e inteligência. Nunca se vai encontrar um pronunciamento das lideranças docentes universitárias contra a avaliação. Em tese o movimento docente é a favor da avaliação. Mas... é neste *mas* que a armadilha corporativa se apoia. Há sempre numa objeção, uma pergunta a ser feita, uma condição a

ser imposta, uma desconfiança levantada. E tudo isto, emperra, atrasa e, muitas vezes, impede a implementação da avaliação pretendida.

Um exemplo esclarecedor é a contraposição que é sempre feita entre avaliação e autonomia universitária, sobretudo quando se leva em conta que não há ainda uma definição dos limites desta autonomia. Enquanto o governo afirma, através do seu Ministro, que é "evidente que autonomia não significa soberania, mesmo porque a universidade não pode estar apartada da sociedade - sua efetiva mantenedora - e do Estado - que lhe confere existência jurídica" (Hingel, 1992), expressivo contingente da comunidade universitária defende que "o Estado deve acompanhar a operacionalização que a universidade faz do projeto político que ela mesma elaborou" (Freitas, 1992), questionando também se a universidade deve permanecer sob o domínio do Estado. É em nome desta autonomia ampla que representantes das corporações, que existem dentro das universidades, apontam obstáculos e levantam oposições às tentativas feitas para implantar um sistema de avaliação.

V - Conclusão

As reflexões apresentadas não desejam transmitir a idéia falsa de que nada se tem feito com relação à avaliação. Basta compulsar as revistas especializadas para se verificar o esforço que vem sendo realizado.

Na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, da Fundação Carlos Chagas, no período de 1990 a 1992, 38 (trinta e oito) artigos sobre o assunto foram publicados. Já o Conselho das Universidades Brasileiras (CRUB) dedicou, em 1988, todo o número 14 de sua revista *Estudos e Debates* ao mesmo tema. Neste número foram publicados 8(oito) artigos e 21(vinte e um) relatos de experiências realizadas nas universidades. Por sua vez, na revista *Educação Brasileira*, também do CRUB, de 1988 até a presente data, 12 (doze) artigos foram divulgados.

Há, portanto, evidências da preocupação e de experiências feitas. Entretanto, exceto os dois programas nacionais citados (o da CAPES e o da SENEb), parece que se têm apenas esforços isolados.

A discussão, que no momento (julho, 1993) as universidades retomam, procura quebrar este isolamento e tenta definir elementos mínimos para implantar seus programas de forma mais conjunta e cooperativa.

Espera-se que a prática continuada da avaliação e o intercâmbio de experiências consigam aprimorar os métodos e afastar os mitos e armadilhas. As reflexões aqui apresentadas, tiveram também, por objetivo, apenas alertar sobre esses riscos e dificuldades.

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a avaliação. Partindo da atenção que o tema vem ganhando, o estudo retoma a discussão do seu conceito como julgamento do valor das ações desenvolvidas, a partir da comparação entre o pretendido e o alcançado. Ocupa-se também dos critérios de validade e precisão. Trata, finalmente, das dificuldades que podem comprometer um programa de avaliação, classificando-as em mitos e armadilhas.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Scarvia B. Et al.** *Encyclopedia of educational evaluation*. Washington: Jossey-Bass, 1975. p. 136
- Barreto, José Anchieta Esmeraldo et al.** A Avaliação departamental: dificuldades e perspectivas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.4, p. 97, jul./dez. 1991.
- Bessa, Nícia M.** Seminário Nacional sobre medidas educacionais: temas para discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.5, p. 77-80, 1992.
- Cronbach, Lec J.** *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row, 1970. p. 156
- Dulci, Otávio; Azevedo, Sérgio de.** A crise da universidade pública e a reforma do sistema federal de ensino superior. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 14, n.29, p.26, jul./dez. 1992.
- Durham, Eunice R.** A avaliação na universidade, poder e democracia. *Estudos e Debates*. Avaliação da Universidade: propostas e perspectivas, Brasília, v.14, p. 75-76, 1988.
- Freitas, Luis Carlos de.** Anotações sobre avaliação: Universidade e Estado. *Universidade e Sociedade*, v.2, n.3, p.15, jun. 1992.
- Gerberich, J. Raymond; Greene, Harry A. ; Jorgensen, Albert N.** *Measurement and evaluation in the modern school*. New York: David Mackay Company, 1964, p. 53-54.
- Hingel, Murílio Avellar.** Universidade: a autonomia necessária. *Educação Brasileira*, Brasília, v.14, n.29, p.13, jul./dez. 1992.
- Pestana, Maria Inês Gomes de Sá.** O sistema nacional de avaliação da educação básica. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.5, p.83, jan./jun. 1992.
- Popham, William James.** *Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*. Trad. Cecília L. da R. Bastos. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 11-12.
- Popper, Karl R.** *Em busca de um mundo melhor*. 2ª ed. Lisboa: Fragmentos, 1989, p. 58.
- Plutão:** as Danaides e o tonel sem fundo. In: *MITOLOGIA*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, v.1, p.111.
- Schwartzman, Simon.** Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. *Estudos e Debates*. Avaliação da Universidade: propostas e perspectivas, Brasília, v.14, p.22, 1988.