

# **AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: A METODOLOGIA<sup>5</sup>**

*Carlos Eduardo Bielschowski<sup>6</sup>*

*Aspectos fundamentais da metodologia utilizada na avaliação proposta.*

*Principais referências teóricas .*

Numa visão contemporânea, a avaliação é entendida, tanto como julgamento do valor de um programa numa Instituição ou num indivíduo, como do próprio processo pelo qual esse juízo é formulado. De múltiplas maneiras, porém, tais julgamentos são mais comumente elaborados. Às vezes o são com base exclusivamente pessoal e subjetiva que um administrador isolado, por exemplo, venha expressar; outras vezes, pelo consenso de um grupo na análise de opiniões e posições diversificadas ou, ainda, levando-se em conta uma exaustiva coleta e interpretação de dados. Um pesquisador, por sua vez, poderá formular seu juízo depois de sofisticada análise estatística com dados objetivos obtidos mediante complexos modelos de pesquisa, tentando assegurar altos níveis de confiabilidade e validade.

Aqui se poderia pensar que esse último fosse o modo mais pertinente e adequado de se chegar ao juízo valor. Entretanto, tal procedimento tem, por sua própria natureza, sérias limitações e isso porque as constantes mutações e complexidades das questões humanas e sociais nas quais se inserem plenamente os temas educacionais e institucionais, desafiam as abordagens avaliativas oriundas de rigorosas metodologias de pesquisa, nas quais o estudioso mais ocupado com problemas de longo alcance, na busca de generalizações e princípios, limita e restringe seu campo de observação, o que conduz, muitas vezes, o juízo, a soluções inviáveis para problemas complexos. No caso educacional mais amplo, por exemplo, uma avaliação clama freqüentemente, por soluções a curto prazo, porque toca a intensidade dos problemas imediatos e urgentes, tão próprios desse contexto. Nessa

perspectiva, juízos e decisões emergem, enfrentando pressões sociais, políticas, financeiras e de tempo, as quais não sintonizam necessariamente com a pesquisa acadêmica rigorosa e justamente porque, no caso, ela se faz irrelevante. Geralmente, o pesquisador mais afastado das questões sensíveis e emocionais do cenário e protegido pela liberdade acadêmica está freqüentemente sujeito, apenas, à crítica de seus pares e, não, às pressões da sociedade. Nesse sentido, enquanto o pesquisador é um ocupado com as questões que estuda, o avaliador é um preocupado com as questões e os temas que suscitam soluções de várias dimensões no contexto acadêmico-social mais amplo. Nessa perspectiva, a responsabilidade essencial da avaliação seria a de identificar e examinar valores, muito além dos dados, e promover substancial suporte a decisões relevantes, utilizando plenamente os valores envolvidos junto aos legítimos interessados no objeto que está sendo avaliado.

Tais considerações não desprezam de maneira alguma a contribuição da coleta sistemática de informação que utiliza a estatística mais sofisticada, ou menos, se for o caso, contanto que a informação seja relevante para a formulação do juízo de valor que, por sua vez, deve iluminar as necessárias mudanças no processo de aperfeiçoamento. A avaliação em sua integridade, deve estimular a flexibilidade e a adaptação por um lado e, ao mesmo tempo, por outro lado, desafiar e provocar as transformações, sobretudo naqueles - sejam programas, instituições ou indivíduos - que se agarram à estabilidade para não crescer. Uma e outra dimensões são necessárias ao sucesso da avaliação.

<sup>5</sup> Texto extraído do projeto de avaliação institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro submetido ao PAIUB em atendimento ao edital 01/95.

<sup>6</sup> Presidente da Comissão Permanente de Avaliação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nessas considerações, em síntese, estão as marcas mais recentes e polêmicas de um conceito de avaliação que, nos últimos cem anos, passou por sensíveis e substanciais transformações teórico-metodológicas, mas lamentavelmente, nem sempre acopladas a uma prática inovadora e promissora. Valeria, pois aqui, rever, ainda que brevemente, a trajetória dessa evolução, sobretudo se ela contribuir para apontar novos caminhos e esperanças para um milênio mais digno na educação, nas instituições e na sociedade em geral.

## 6.1. Evolução do conceito

A avaliação, portanto, como avaliação educacional teve seu ponto de partida no início do século. Vários avanços significativos marcaram esse percurso constituindo-se em, pelo menos, quatro gerações de estudiosos cujos nomes não caberiam nos limites deste texto, mas cuja contribuição Guba e Lincoln (1989) sistematizam com clareza, de modo a caracterizar cada etapa nos seus aspectos essenciais.

A primeira, principalmente associada à mensuração, não distinguia avaliação de medida, nem na teoria nem na prática. A ênfase se colocava na utilização de testes para a verificação de rendimento escolar, e seu valor residia no aprimoramento de tais medidas. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico.

A segunda geração, voltada para a verificação do alcance dos objetivos, adquiriu visão mais *descritiva* do rendimento do aluno. Tornava-se, também, evidente a necessidade de se rever o currículo escolar. Mais ainda, nessa fase, emergiu o termo *avaliação educacional* na expressão de Tyler (1934), e daí eclodiu grande expansão da tecnologia de elaboração de testes, tanto com relação a objetivos como a diferenças individuais ou ao estabelecimento de normas regionais ou nacionais, especialmente no contexto norte-americano. Deuse, então, uma grande expansão de modelos de avaliação que explicavam relações entre as variáveis do fenômeno educacional maior, fosse ele programa ou Instituição, ou currículo, ou sistema. Faltava, porém, à complexidade desses modelos, utilidade e relevância aos que deveriam se beneficiar da avaliação. A distinção entre medida e avaliação foi marcante nessa fase, e o papel do avaliador, embora ainda técnico, foi muito mais o de descrever padrões e critérios em relação ao sucesso ou ao fracasso de

objetivos.

A terceira geração surgiu em decorrência das limitações detectadas na fase anterior, em relação à excessiva dependência da definição de objetivos. Programas e projetos, nos seus variados campos de conhecimento, nem sempre estabeleciam, *a priori* e com rigor, seus objetivos, o que bloqueava o processo avaliativo, tornando-o, muitas vezes, inútil e pouco relevante (Cronbach, 1963). Mais ainda, o aspecto puramente descritivo da fase anterior omitia o que se tornava essencial no processo avaliativo, ou seja, o *juízo de valor*, e este foi o que caracterizou essa terceira geração. O papel do avaliador, de acordo com uma multiplicidade de modelos de avaliação, se distinguiu predominantemente como o de juiz.

Conquanto essas três gerações tivessem representado um avanço no desenvolvimento do conhecimento em avaliação, alguns problemas se agudizaram na tentativa de o avaliador integrar todos esses papéis técnicos, descritivos e de julgamento. Nesse sentido, algumas tendências tornaram-se conflitantes e o foram, principalmente no que diz respeito à relação entre gerenciamento e avaliação, à falha em integrar a pluralidade de valores e ao compromisso rígido com o paradigma científico de investigação (Guba e Lincoln, 1989). A quarta geração emerge então e se identifica, principalmente, pela busca de um enfoque mais amplo e amadurecido de avaliação, indo para além de uma posição supostamente científica e meramente voltada para a coleta de informação, a fim de envolver aspectos humanos, políticos, sócio-culturais e contextuais, sendo a *negociação* elemento crucial de integração. Nesse sentido, são levadas em consideração as preocupações, as percepções, as construções e os valores dos interessados em relação ao objeto de avaliação. É, sobretudo, em respeito à dignidade, à integridade e à privacidade de cada um dos envolvidos que o processo deve ser trabalhado, o que implica intensa participação e criatividade na

construção de metodologias de abordagem. Em síntese, poder-se-ia dizer que uma geração não eliminou a anterior mas, sim, buscou superá-la, sempre incorporando aspectos indispensáveis na essência do processo avaliativo.

Na prática, são as várias concepções do enfoque de avaliação que se prioriza, que vão gerar as diferentes abordagens avaliativas. É possível dizer que, de um modo geral, o papel da avaliação é dar respostas às indagações que, por sua vez, provêm essencialmente de três grupos de interessados: os que têm poder de decisão sobre o ob-

---

**Em síntese, poder-se-ia dizer que  
uma geração não eliminou a  
anterior mas, sim, buscou superá-  
la, sempre incorporando aspectos  
indispensáveis na essência do  
processo avaliativo**

---

jeto ou o foco em questão (programa, curso de ação, Instituição ou outro); os que, fora da Instituição ou desse objeto, influem direta ou indiretamente na formulação de políticas relacionadas ao foco de atenção; e aqueles que formam o corpo da Instituição ou do programa e que vivem e dinamizam seu cotidiano (Tijiboy, Penna Firme e Stone, 1990).

Assim, é das preocupações dos interessados e do tipo de questões que são formuladas, que o caminho ou a abordagem para a resposta mais apropriada a cada caso, o que poderia gerar uma abordagem voltada para os propósitos ou objetivos do programa, para o gerenciamento ou, ainda, para os destinatários. Tais direcionamentos inspirariam as diferentes metodologias para a busca e a interpretação das informações. Responder, porém, a todos esses interesses é o genuíno desafio da avaliação. Assim, o que mais contemporaneamente emerge e que possui maior sintonia com a concepção de avaliação no perfil da quarta geração é a abordagem voltada para os participantes, ou seja, todos que, de alguma forma, estão envolvidos com o objeto da avaliação. A característica principal dessa abordagem é a de responder à multiplicidade de interesses, por sua flexibilidade e sua amplitude. Conhecida como abordagem *responsiva* (Stake, 1975), ela leva em consideração toda e qualquer indagação que se apresente ao longo do processo avaliativo, detectando ou criando, para cada uma, os procedimentos metodológicos mais pertinentes. Estes, por sua vez, tendem a privilegiar a descoberta, uma abordagem que envolve democraticamente todos os *integrantes do objeto-alvo*, em todo o curso do projeto ou programa. Inerente à concepção de avaliação aqui defendida, impõe-se a necessidade de uma postura crítica permanente da própria avaliação; é o que chamamos de meta-avaliação - uma visão crítica do processo avaliativo que aqui é brevemente comentado.

## 6.2. Meta-avaliação

Torna-se cada vez mais inadmissível conviver com a defasagem entre organizações cada vez mais dinâmicas e flexíveis, por um lado, e a visão retrógrada da concepção e dos métodos de avaliação, por outro. Isso ocorre nem tanto pela lacuna da produção do conhecimento na área de avaliação, rápida e substancialmente desenvolvida nas duas últimas décadas, mas, sim, por uma prática arbitrária e distorcida, porque desvinculada

das conquistas teórico-metodológicas já alcançadas. Tem faltado, sobretudo, a crítica ao que se divulga como resultados de avaliações que, às vezes, são *pseudo-avaliações* por sua fragilidade, superficialidade e manipulação; outras vezes, são as *quase-avaliações* que, embora não incluídas de modo algum nas anteriores, são, entretanto, muito mais identificadas com a pesquisa e, por isso, nem sempre úteis aos propósitos avaliativos. Raramente se trata de *verdadeiras avaliações* nas quais o juízo de valor tem lugar primordial, e questões essenciais, referentes a mérito e relevância, são objetos de atenção. Nesse contexto, as dimensões filosóficas, políticas, metodológicas, sociais, pedagógicas e técnico-científicas da

avaliação são consideradas nas suas múltiplas implicações.

No momento atual, de acentuada crise social e econômica, marcada pela convulsão de valores éticos e morais, simultaneamente com a preocupação por uma sociedade melhor, não se pode prescindir de uma postura sensível e crítica e, sobretudo, de um compromisso sério com soluções que conduzam ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos. Avaliações devem servir a esse propósito.

Entende-se que avaliar se caracteriza como uma ação que orienta os caminhos que um programa e uma Instituição devem seguir e que estimula seus participantes a segui-los, gerando e preservando o seu compromisso de assim proceder. Vale então, agora, ressaltar o que representariam os critérios para se guiar a própria avaliação. Tais critérios ou padrões estabelecidos por uma comissão interdisciplinar de grande alcance (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1981) contribuem, sem dúvida, para iluminar uma necessária e permanente reflexão sobre a qualidade de nossas avaliações. Indicados por doze organizações envolvidas e preocupadas com a avaliação educacional após cerca de quatro anos de trabalho envolvendo aproximadamente duzentas pessoas, esses critérios somam um elenco de trinta proposições que se agrupam em quatro categorias: utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

Quanto à *utilidade*, enfatiza-se que o processo avaliativo em sua totalidade deve ser útil a todos os envolvidos. A *viabilidade* diz respeito à possibilidade de execução e à oportunidade no tempo, no espaço e nas condições em geral e, por isso, trata-se de viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social, entre outras. Quanto à *exatidão*, é o mesmo que dizer corretamente

---

### Inerente à concepção de avaliação aqui defendida, impõe-se a necessidade de uma postura crítica permanente da própria avaliação; é o que chamamos de meta-avaliação

---

conduzida, o melhor possível, com instrumentos adequados e sintonizados com a fonte de informação e a questão avaliativa. Finalmente, quanto à *ética*, o essencial é que a avaliação seja conduzida sempre que for apropriado fazê-lo, ou seja, de modo justo, sem ferir valores e for justificada com transparência e respeito entre os que dela participam. É à dimensão ética precisamente que se vincula mais substancialmente a formalização do juízo de valor, seja ele de mérito ou de relevância. Sobre esse aspecto crucial, **algumas considerações serão feitas.**

### **Traçando um trajeto metodológico**

No concerto de todas essas reflexões de fundamentação de um plano de avaliação para a UFRJ, o trajeto emerge naturalmente para a condução metodológica da tarefa. Nessa confluência, estudos e experiências anteriores (Tijiboy, Penna Firme e Stone, 1990) emprestaram sua contribuição pertinente e significativa na concepção e na formulação de passos metodológicos, coerentes com os princípios teórico-metodológicos mais contemporâneos da avaliação já aqui, de certo modo apresentados. Assim se desencadeou a trajetória. Na dinâmica e na criatividade das discussões inter-disciplinares, o processo metodológico mais adaptado para o contexto da UFRJ foi tomando sua própria configuração.

**Primeiro**, a identificação, a análise e a priorização de preocupações, ou melhor, de temas preocupantes entre os interessados no objeto da avaliação - a UFRJ -, o que acentua o compromisso de cada um e de cada grupo representativo em relação à Universidade. **Segundo**, a formulação de *Questões Avaliativas* que naturalmente emergem das preocupações levantadas. As questões explicitam mais claramente o foco da avaliação e se direcionam para o juízo de valor que deverá ser emitido sobre o mérito ou a relevância desse foco. **Terceiro**, a busca de indicadores que melhor expressem o significado do mérito ou da relevância exigido pelas *Questões Avaliativas*, o que pode ocorrer mediante análise lógico-teórica ou da observação de pistas ou sinais procurados diretamente no campo. Assim, se faz o elo de ligação entre a questão e a informação e a resposta a ser construída em termos de juízo de valor. **Quarto**, a coleta de informações pertinentes, extraindo-as das fontes apropriadas e utilizando técnicas adequadas e diversificadas, na tentativa de encontrar evidências sobre o mérito e a relevância

do foco de avaliação, apontadas pelos indicadores. São essas evidências que vão permitir a formulação do juízo de valor sobre mérito e relevância. **Quinto**, a análise e a sistematização das informações coletadas no campo pela comparação com padrões de excelência discutidos e negociados participativamente na comunidade acadêmica e social em geral. **Sexto**, a interpretação dos resultados como ponto culminante do processo avaliativo, pois é o momento crucial da formulação de juízos à luz dos parâmetros para se chegar a conclusões sobre o mérito e a relevância do "avaliando" e propor recomendações que esclareçam decisões e ações de sustentação, correção e aperfeiçoamento contínuo. **Sétimo**, divulgar a resposta às questões avaliativas formuladas e que são o resultado da avaliação realizada. É essencialmente a comunicação às diversas audiências de interessados envolvendo-as, assim, no compromisso das necessárias mudanças.

Corolários e desdobramentos desse trajeto poderão emergir, entendendo-se que o processo é dinâmico e responsivo às necessidades próprias de cada contexto ou situação. Um aspecto fundamental do método é a negociação que pervade as interações entre os vários atores interessados e participantes. Outro aspecto marcante é a pluralidade nas fontes, nas técnicas e nos instrumentos, dependendo da natureza da questão avaliativa, do tipo de indicador-*quantitativo* ou qualitativo ou ambos. Sobre tudo, vale dizer que a trajetória não termina aqui; ela se reduz ou cresce, mas sempre se aperfeiçoa. Nesse sentido, uma definição tentativa de avaliação talvez pudesse melhor concluir, temporariamente, a trajetória aqui explicitada, enfatizando o caráter de flexibilidade, de participação e de criação da avaliação tal como contemporaneamente convém entendê-la... *um processo pelo qual avaliadores e interessados juntos e em colaboração criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema. Tal construção está sujeita à contínua reconstrução, incluindo refinamento, revisão e, se necessário, substituição.*

Com tal concepção, o projeto de avaliação na UFRJ, teve como ponto de partida a identificação dos temas preocupantes dos quais foram geradas as *Questões Avaliativas*, conforme trajetória anteriormente mencionada. Das *Questões Avaliativas* emergiram indicadores, a partir dos quais, estão sendo elaborados instrumentos avaliativos de caráter qualitativo e quantitativo, em consonância com as questões, os indicadores e as fontes de obtenção de informação.