

Avaliação: viagem por dentro de si mesma

▸ Candido Alberto Gomes*

▸ Helder Bueno Leal**

Resumo

O trabalho, por meio da análise de decisões ao longo de dois processos de pesquisa, coloca em debate dilemas éticos e metodológicos da avaliação. A primeira investigação avaliou um pequeno projeto de extensão universitária sob o ponto de vista dos seus custos e benefícios, integrando metodologias quantitativa e qualitativa a fim de estudar o atendimento aos seus amplos objetivos. A segunda investigação tratou da viabilidade de implantação do então ensino de 2º grau em dois municípios do interior amazônico. Diante de peculiaridades e das pressões do ambiente sócio-político, o estudo aborda dificuldades que exigem pronta resposta, situando o papel do pesquisador, as opções da ética científica e o caráter legitimador da ciência. Afinal, debate a ciência como um universo racional e isento ou como um processo de legitimação.

Palavras-Chave: Avaliação educacional. Métodos quantitativos. Métodos qualitativos. Política educacional. Ética científica.

Evaluation: a journey inside itself

Abstract

This work, through analysis of decisions over two research processes, creates a debate over the evaluation ethical and methodological dilemmas. The first investigation evaluated a small extension project of a university from its costs and benefits point of view, integrating quantitative and qualitative methodologies in order to study the achievement of its broad objectives. The second investigation dealt with the deployment feasibility of the old secondary education in two small towns in Amazonia. Facing some peculiarities and some social-political environment pressures, the study

* Professor da Universidade Católica de Brasília, Contador e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, E-mail: buenoleal@uol.com.br

** Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Doutor em Educação pela UCLA, E-mail: clgomes@terra.com.br

approaches difficulties which require immediate response, placing the researcher's role, the scientific ethic options and the science legitimizing character. In the end, it discusses science as a rational and free universe or as a legitimation process.

Keywords: Educational evaluation. Quantitative methods. Qualitative methods. Educational politics. Scientific ethic.

Evaluación: Viaje por Dentro de Si Misma

Resumen

El trabajo, por medio del análisis de decisiones al largo de dos procesos de investigación, pone en debate dilemas éticos y metodológicos de la evaluación. La primera investigación evaluó un pequeño proyecto de extensión universitaria bajo el punto de vista de sus costos y beneficios, integrando metodologías cuantitativa y cualitativa con el objetivo de estudiar el atendimento a los amplios objetivos. La segunda investigación trató de la viabilidad de implantación de lo que entonces era el 2º. Grau en dos municipios del interior de la Amazonia. Frente a las peculiaridades y las presiones del ambiente sociopolítico, el estudio aborda dificultades que exigen respuesta rápida, situando el papel del investigador, las opciones de la ética científica y el carácter legitimador de la ciencia. Por último, debate la ciencia como un universo racional y neutro o como un proceso de legitimación.

Palabras-Clave: evaluación educacional. Métodos cuantitativos. Métodos cualitativos; Política educacional. ética científica.

A pesquisa científica, quando viaja pela empiria, pode abrir novos olhos para a realidade e, com isso, já não seremos os mesmos de antes. Poeta também das navegações, Fernando Pessoa (2009, 2009 a) assim se referiu ao Infante: *E a orla branca foi de ilha em continente, / Clareou, correndo, até ao fim do mundo, / E viu-se a terra inteira de repente, / Surgir, redonda, do azul profundo.* Entretanto, além das navegações pela empiria, é grande o impacto da viagem por dentro da ciência, por entre diários e mapas, que podem tornar as viagens mais reveladoras e as naus mais seguras, embora não deixem de ser angustiantes. Vale a pena?, parafraseamos o poeta, que responde: *...Tudo vale a pena / Se alma não é pequena. / Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor.*

Este trabalho se propõe a algumas reflexões sobre impasses e dificuldades da pesquisa avaliativa. Nem de longe é um trabalho exaustivo, nem pretende sequer indicar os temas prioritários dessa área. Enfim, é apenas o relato de algumas experiências práticas, cujo denominador comum poderia ser o reconhecimento da criadora pluralidade de enfoques e metodologias e, coerentemente, da pobreza da singularidade. Começamos por um projeto de extensão universitária, para prosseguir com as difíceis conexões entre avaliação e poder.

Pequeno projeto, objetivos amplos

Grandes e dispendiosos projetos podem requerer complexas avaliações. Entretanto, projetos restritos, de baixo custo, podem apresentar uma ampla gama de objetivos. Com isso, a sua avaliação precisa ser metodologicamente diversificada para captar os resultados. No último caso se inclui a avaliação de um projeto de extensão da Universidade Católica de Brasília (UCB), o Projeto Pré-Vestibular (PPV), que tinha, como objetivo geral, oferecer a 1.200 jovens e adultos de baixo *status* sócio-econômico a oportunidade de realizarem estudos preparatórios para o ingresso na educação superior, contribuindo para a elevação do nível educacional e da qualidade de vida dos beneficiados. Como objetivos específicos o Projeto visava a: preparar o aluno para o ingresso na educação superior, proporcionando a interação entre a Instituição e a comunidade e unindo o ensino sistematizado à experiência sócio-cultural, como forma de produção de conhecimentos; propiciar uma área de pesquisa para os alunos e professores do ensino de graduação da UCB; promover ações/atividades que visem à integração entre a docência, a extensão e a pesquisa; proporcionar aos alunos das licenciaturas da UCB um diferencial qualitativo em sua formação acadêmica a partir do exercício da prática pedagógica; promover o ingresso de 20% de alunos beneficiados nos cursos da UCB; contribuir para reduzir as diferenças sociais; promover o resgate da auto-estima e dignidade do aluno; propiciar, a uma parcela da comunidade, habilidades decorrentes do contato com o ensino sistematizado; proporcionar a interação e a integração social.

Caracterizado o projeto e identificados os seus objetivos, fazia-se necessário esboçar o desenho metodológico a ser utilizado na pesquisa, que contemplasse a avaliação de todos seus objetivos, bem como os custos envolvidos em sua realização.

Neste ponto encontramos a primeira dificuldade, pois os objetivos do projeto eram amplos, enquanto era concreta a possibilidade de o trabalho não refletir a riqueza dos benefícios do projeto.

Iniciamos nosso trabalho pelo levantamento dos gastos realizados pelos dois parceiros envolvidos, pois, quando se fala em curso gratuito, temos a sensação de que não existem despesas. Essa é, no mínimo, uma visão ilusória, pois, ainda que ofertados de forma gratuita, alguém tem que arcar com seus custos. Esta primeira etapa do trabalho baseou-se na definição de custos que os distingue como: de planejamento (concepção e planejamento), custos de investimento (elementos necessários à prestação dos serviços) e custos de funcionamento (manutenção e depreciação do material).

Optamos por estimar os custos diretos de funcionamento do curso Pré-Vestibular da UCB para os dois parceiros, que se distribuíram entre a Universidade e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. A primeira administrava o projeto, preparava e supervisionava os estagiários (alunos-mestres), enquanto a segunda oferecia salas nos prédios escolares e neles mantinha pessoal de vigilância. Na composição dos custos da UCB, consideraram-se os gastos com pessoal docente, corpo administrativo e estagiários, incluindo-se todos os encargos sociais, bem como o material de consumo utilizado, tendo sido ainda acrescentado o auxílio-transporte dos estagiários. Foi apurado, através de consultas a imobiliárias, o custo médio mensal do aluguel suposto de uma sala de aula, mobiliada com carteiras e quadro, no valor de: R\$ 200,00, nas regiões administrativas de Areal e Samambaia, e R\$ 150,00 no Riacho Fundo e Recanto das Emas, regiões atendidas pelo Projeto. Também verificamos que o aluguel suposto de uma sala idêntica à que era mantido pela Universidade para a administração do projeto era de R\$ 1.200,00.

Ao todo, o funcionamento do projeto apurado no primeiro semestre de 2005, custava semestralmente, para cada um dos 551 alunos matriculados, R\$ 265,95 dos quais 92,8% eram financiados pela Universidade. A parcela dos supervisores, funcionários não docentes e dos 30 estagiários correspondia a 87,2%, com o restante distribuído como aluguel suposto das instalações, transporte de estagiários, água, energia elétrica e material de limpeza. Comparando com a despesa média anual por aluno do ensino médio, isto é, R\$1.004,00, em valores nominais divulgados pelo

INEP/MEC, o valor era modesto. O cotejo com alguns cursos pré-vestibulares particulares mais próximos revelou que o custo/aluno do projeto era muito inferior.

Todavia, não se pode avaliar apenas com o lado dos custos. Mesmo pequenos valores por aluno podem constituir um desperdício à vista de maus resultados. Por outro lado, altos custos, como fartamente indica a literatura, não asseguram alto impacto. É preciso estimar o outro lado, o dos benefícios proporcionados aos participantes. Neste intento, utilizamos a metodologia da pesquisa avaliativa, entendendo-a como sendo a pesquisa que tem por instância central determinar em que grau foram alcançados os objetivos de um projeto (COHEN; FRANCO, 1993; URIBE, 1996).

Assim, optamos por realizar uma avaliação somativa, que nada mais é do que a mensuração dos resultados de um projeto tomando por base a quantificação dos resultados obtidos pelo mesmo, convertendo-a no principal indicador da sua eficácia. Segundo Raupp e Reichle (2003), é importante lembrar que a avaliação somativa enfoca os resultados e não os processos utilizados. Foi realizada uma avaliação *ex-post*, que, neste caso, aconteceu concomitantemente à realização do Projeto e permitiu avaliar o seu impacto. A avaliação de impacto procura determinar em que medida o Projeto alcança seus objetivos (eficácia) e quais são os seus efeitos secundários (previstos ou não previstos), isto é, verificam-se quais mudanças ocorridas na vida dos beneficiários podem ser atribuídas ao projeto (NAVARRO, 2005; COHEN; FRANCO, 1993; GUZMÁN, 2001, 2004; WALKER, 2002).

Segundo Guzmán (2001, 2004) e Walker (2002), para conhecer os benefícios de um programa sobre a sua população beneficiária, deve-se, em primeiro lugar, identificar as relações de causa/efeito entre os componentes que produzem o programa e compará-los aos resultados esperados. Os bens e serviços que o programa oferece contribuem para a obtenção dos benefícios esperados? O processo de avaliação deve demonstrar empiricamente estas relações. Se elas não existirem ou forem muito fracas, os resultados da avaliação serão negativos, mas, se cumprirem as relações de causa/efeito, a pesquisa mostrará que o programa tem alcançado os benefícios esperados. Objetivando responder ao questionamento, utilizamos o modelo quase-experimental. Este difere do experimental principalmente na seleção dos grupos beneficiários e o de controle.

O modelo experimental ou aleatório é considerado como a metodologia de avaliação tecnicamente mais robusta e consiste na seleção aleatória dos beneficiários,

dentro de um grupo de indivíduos elegíveis. O processo de atribuição aleatória das intervenções ou serviços do programa cria dois grupos estatisticamente idênticos entre si, um que participa do programa (beneficiários – grupo de tratamento) e outro que, embora cumprindo todas as condições para participar, está fora do programa (grupo de controle) (GUZMÁN, 2001). Por isso, o uso deste modelo sofre restrições nas Ciências Sociais, já que, segundo Cohen e Franco (1993, p. 129), “não seria fácil nem ético que os que decidem neguem os hipotéticos benefícios do projeto a uma parte da população, aduzindo as eventuais vantagens que serão derivadas da avaliação posterior.”

Foi adotada uma abordagem quantitativa no que se refere aos dados quantitativos necessários ao levantamento dos retornos do projeto e também uma abordagem qualitativa na análise dos dados coletados, por meio de entrevistas com alunos do curso Pré-Vestibular e seus homólogos, com alunos das licenciaturas participantes do programa e com os professores supervisores. Essa diversificação metodológica foi imperiosa em face da amplitude dos objetivos e resultados esperados, que não podiam ser traduzidos apenas em quantidades.

Para Guzmán (2004), todo programa possui dimensões e aspectos tanto qualitativos como quantitativos e, neste sentido, a sua avaliação deve abarcar tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos, aplicando ambas as ferramentas, visando à obtenção das informações necessárias. Pois, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 24), é impossível quantificar sem qualificar, sendo necessário conhecer o todo para que posteriormente possa quantificá-lo: “Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor”. Concluem os autores que não há análise estatística sem interpretação.

Nesta avaliação utilizamos uma amostra aleatória simples de 10% dos alunos que concluíram o curso no semestre letivo, com lista de nomes reservas para a substituição. Os selecionados foram divididos em duas categorias, aprovados e não aprovados. Aos que foram aprovados, efetuaram suas matrículas e estavam matriculados em cursos de graduação da UCB foi pedido que apresentassem o nome de três ex-colegas do ensino médio, com características sócioeconômicas semelhantes às dele, portanto, seus homólogos, e que, por razões pessoais, decidiram não continuar a estudar. Um destes colegas, homólogo, foi entrevistado, sorteando-se o primeiro nome. Na impossibilidade

de realização da entrevista, foi sorteado o segundo. Quando não se conseguiu também a entrevista, foi procurado o último nome da lista. Por haver sido muito trabalhoso localizar homólogos, em face do percentual modesto de selecionados, estes dados têm caráter apenas ilustrativo. Os dados relativos à aprovação, endereço, telefone, semestre, curso e Instituição foram fornecidos pela secretaria do Projeto Pré-Vestibular da UCB.

Do lado da oferta do Pré-Vestibular pela Universidade, no universo dos alunos das licenciaturas que atuaram como professores estagiários, foram selecionados e entrevistados, dez alunos, que equivalem a mais de 30% do universo. A forma de seleção da amostra foi a randômica ou aleatória simples, justificando-se a utilização deste tipo de amostra por ser, segundo Raupp e Reichlle (2003), a maneira que permite que cada beneficiado tenha a probabilidade de ser escolhido no grupo a ser analisado.

Selecionamos, ainda, todos os professores dos cursos de licenciatura da UCB, que participaram como professores coordenadores no período selecionado para a avaliação. Igualmente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos beneficiários do Pré-Vestibular e com seus homólogos, visando a conhecer quais benefícios sociais o aluno participante obteve, bem como, identificar a realidade daqueles que não participaram e também com os alunos estagiários e com os professores supervisores, no intuito de conhecer os benefícios pedagógicos que o projeto proporcionou.

Resultados

Os dados coligidos foram analisados e sintetizados em indicadores que permitiram mensurar, quando compatível, os benefícios do programa, tendo em vista os seus objetivos. Para Cohen e Franco (1993) e Raupp e Reichelle (2003), o indicador é a unidade que permite medir o alcance de um objetivo específico, estando intimamente ligado aos resultados que o projeto espera alcançar. Segundo Souza (2005, p. 90-91), “os indicadores têm um papel importante nas sociedades modernas e seu uso nas mais diversas esferas da sociedade torna-se uma necessidade, por seu poder de expressar, de forma sintética, aspectos importantes do funcionamento de setores da sociedade”. Ainda que não haja superioridade dos dados quantitativos sobre os qualitativos, nos contextos usuais de poder é preciso esforçar-se pela tradução dos benefícios em números. Estes, entretanto, não podem ser tomados por absolutos, mas relativizados na interpretação em virtude de muitas vezes ocultarem mais a realidade do que a revelarem.

Na análise dos dados qualitativos utilizou-se a análise de conteúdo, que é definida por Bardin (2004, p. 37) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O principal benefício analisado disse respeito ao acesso à educação superior e, secundariamente, aos ganhos socioeconômicos decorrentes da mobilidade social (intra e intergeracional), resultantes desse acesso. Para tanto, adotou-se a escala de estratificação ocupacional adequada por Pastore e Silva (2000). Tal escala combina ocupação, educação e renda em uma amostra de 25% do censo de 1970 e hierarquizou 259 títulos ocupacionais. Com ela, compararam-se as futuras ocupações dos alunos participantes, com as dos seus pais e com as daqueles que resolveram não participar do projeto (homólogos).

Verificamos, ainda, os benefícios pedagógicos legados aos alunos-mestres, os estagiários, objetivando avaliar a sua preparação para o mercado de trabalho. Outra ferramenta utilizada na comparação entre a relação ocupação presente e futura, ocupação, renda e educação dos pais e dos filhos foi o espelho de educação e renda do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, ferramenta esta que foi utilizada na pesquisa “Retornos da educação no mercado de trabalho” (NÉRI, 2005). Nela é possível fazer a combinação entre algumas variáveis, tais como sexo, faixa de idade, grau urbano de onde vive, nível educacional e etnia.

Receios & Anseios

Para o jovem navegador dos mares da avaliação o início do trabalho foi angustiante, o receio de não conseguir era companheiro constante. Mas, apoiado pela experiência do tarimbado orientador e conselheiro iniciamos pelos custos que, como foi dito anteriormente, era mais familiar. Levantados os custos passamos aos benefícios, e agora como dar conta de tantos instrumentos diferentes e de tanta literatura? Agora, também o frio na barriga também apareceu e, para afastá-lo, o melhor era mergulhar no trabalho.

Iniciados os ciclos de entrevistas a beleza da avaliação começou a aparecer, como os resultados faziam sentido, como tudo se coadunava com a literatura e com os bons conselhos do orientador, que a cada conversa apresentava uma frente nova da pesquisa. A metodologia utilizada indicava: prenda-se aos objetivos do projeto e mensure o quanto se cumpriu daquilo que se projetou. Assim fizemos, evidenciamos o número de aprovados nos processos seletivos, os benefícios aos estudantes dos cursos de licenciatura que ali tinham um excelente campo de experiência docente. Pontuamos cada objetivo, mas desejávamos conhecer mais da realidade social daqueles estudantes. Conhecer a mobilidade social (intra e inter-geracional) e a relação entre educação superior e renda passou a ser também um desafio da avaliação. Era necessário? Talvez não, mas não desejávamos perder tal oportunidade e após a conclusão do trabalho foi possível perceber que o processo avaliativo é como uma colheita. O avaliador ao se deparar com uma árvore frondosa e com bons frutos não tem o direito de colher alguns e desprezar outros, mesmo que isto represente um pouco mais de peso a carregar. Lembremo-nos, *Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor*.

Avaliação como Poder

A experiência acima, vivida por orientando e orientador, foi a de uma modesta avaliação que implicou pluralidade metodológica e incursão em diversas vertentes, apesar das pequenas proporções do projeto. A avaliação a seguir se realizou num contexto político, implicando questões de ganhos ou perdas de prestígio, renda e poder, ou seja, a avaliação tinha resultados antecipadamente desejados por certos grupos, a fim de ratificar demandas locais.

A esse propósito, cabe lembrar que nas Ciências Sociais pesquisamos como peixes dentro de um lago. Nascemos nele, compreendemos a sociedade porque nos socializamos nele e, conforme a posição epistemológica, podemos estar atentos e conscientes das limitações impostas às nossas visões (cf. WEBER, 1999) e, assim, alertar os leitores e usuários das direções em que podemos derrapar. Por isso, a avaliação é poder, inclusive por conferir acesso ao prestígio social e a recursos financeiros. Segundo o “contrato social” das escolas na maior parte do mundo, o professor *pode* reprovar os alunos e tende a protestar quando esse poder lhe é subtraído. Professores, Diretores e Inspectores *podem* avaliar Professores e, com isso, levá-los a avançar, regredir,

estacionar na carreira e até à expulsão do sistema. Não é por acaso que planos de avaliação e carreira docentes se tornam pomas de discórdia, deflagrando duras lutas pelo poder, com implicações para afetar a escolha de presidentes e primeiros-ministros.

Em parte pelo desenvolvimento da sua literatura acadêmica, avaliar conduz à legitimação ou deslegitimação de projetos, programas, planos, governos e personalidades. Apesar de a legitimação ser abstrata, seu valor pode ser muito elevado, o que leva decisores a exercerem de pressões sutis a ameaças de violência física e simbólica. Desse modo, convém que o avaliador não seja ingênuo, nem um *zoon polítikon*. Ele precisa manter a postura de cientista e fazer face às influências e pressões para não perder a sua própria legitimidade científica. Um aprendiz de feiticeiro, nessas situações, pode provocar grandes danos a si mesmo e ao contexto político do objeto avaliado.

Uma pequena ilustração se encontra na carreira de um dos autores, quando, nos anos 70, os Estados desenhavam seus planos de implantação da chamada “Reforma de Ensino”. Conquanto o respectivo Grupo de Trabalho não tenha recomendado a profissionalização compulsória para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 foi aprovada, incorporando uma emenda parlamentar nesse sentido. O Brasil, àquela época, tinha pouco mais de 1,2 milhão de matrículas nesse nível de ensino – e, por diversos motivos, não havia como formar e inserir no trabalho tal número de técnicos. Como se sabe, o jeitinho nacional fez com que a Reforma, nesse ponto, fosse, por fora, bela viola e, por dentro, pão bolorento.

Nesse tempo, uma Unidade Federativa amazônica buscou recursos internacionais para a profissionalização dos adolescentes, destacando dois imensos municípios. A “missão” os visitou num “teco-teco” fretado e, depois de passar três horas em cada um, concluiu que não havia o que financiar: a grandeza geográfica contrastava com as modestas economias, população total e escolarizada de tais municípios.

Entretanto, apesar da difícil conjuntura política, tanto na capital quanto nos municípios escolhidos, grupos no poder expressaram o seu descontentamento com a decisão. Como o Estado poderia deixar de interiorizar o ensino de 2º grau, quando a Reforma previa o contrário? Como se pode chegar a tais conclusões em apenas três horas? Decidiu-se então buscar recursos nacionais, isto é, federais para implantar a Reforma e cumprir a Lei. Porém, a fim de embasar os projetos, era preciso conhecimento técnico. Se os primeiros “médicos” chegaram tão rapidamente ao

diagnóstico foi porque desconheciam a região. Como, então, legitimar o projeto e o respectivo pleito de recursos? A Secretaria de Educação buscou um Consultor fora do Estado; um acadêmico sem envolvimento com as facções políticas locais, para ouvir uma espécie de “segunda opinião” sobre o paciente. Para facilitar o trabalho, a mesma Secretaria designou três técnicos para irem aos dois municípios, acompanhando o Consultor. Esses técnicos eram suficientemente capazes e sérios para ver o óbvio e compreender as contradições entre expectativas e possibilidades à luz da razão.

Antes de desembarcar na capital, o Consultor, que lecionava Economia da Educação numa Universidade, tinha familiaridade com pesquisas quantitativas que estimavam oferta e procura de trabalho. Conhecia o Projeto Mediterrâneo, elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), os seus profusos estudos e também as suas dificuldades em face de uma realidade desobediente, que insistia em se afastar inesperadamente das projeções. No entanto, deparou-se com uma situação diversa e agradeceu intimamente pela sua formação conexa em antropologia. Os dados secundários obtidos mostravam economias débeis, população rarefeita, pouco ou nenhum estabelecimento que pudesse efetivamente empregar Técnicos ou Auxiliares Técnicos de Nível Médio. Pior ainda, os indicadores municipais não desenhavam uma pirâmide educacional, mas um obelisco. Da terceira série do ensino de 1º grau em diante o gráfico se estreitava e, ainda mais, a partir da quinta série, onde ainda se distinguia a sombra do antigo ginásio e do seu extinto exame de Admissão. Só transpunham os obstáculos quase apenas alunos de área urbana. A reprovação e a evasão inflavam a distorção idade-série, de modo que a cada ano concluíam o Ensino Fundamental entre 15 e 20 alunos, cujas idades iam de 14 (aves raras) a 18 anos. A titulação dos professores era muito baixa, com predomínio de leigos em todos os níveis. Nessas condições, os métodos quantitativos não ajudariam em nada. Era preciso, então, recorrer à antropologia para analisar qualitativamente a situação. Métodos qualitativos em educação e, pior ainda, em Políticas Públicas eram coisas remotas; talvez até “subversivas”, porém era indispensável pensar na observação e nas entrevistas semi ou não estruturadas, com bons ouvidos.

Aterrissando na capital, o Consultor, apesar da sua relativa ingenuidade política, percebeu que a Secretaria era uma arena, em que lutavam vários grupos, uns a favor e outros contra várias coisas, inclusive a interiorização do ensino de 2º grau. Sem dúvida,

importantes pessoas do interior estavam interessadas no prosseguimento da escolaridade ao nível do 2º grau para os seus jovens, sem arcar com as pesadas despesas de transferi-los para a capital. A profissionalização, nos termos da Lei, seria “aceita” ou “engolida” desde que permanecesse a educação geral, capaz de abrir, pelo menos, a alguns, o caminho para os estudos superiores.

Ao chegar ao primeiro município, a equipe ouviu candentes discursos sobre a necessidade de interiorizar a Educação. Todavia, a realidade patenteava o contrário e ratificava as estatísticas, num cenário ainda mais triste, com instalações escolares de pobreza franciscana. O Consultor, então, indagou aos colegas: “Meus amigos, se os concluintes do ensino de 1º grau nem chegam a 20 num período de cinco anos, quantos entrariam e quantos poderiam terminar o 2º grau? Onde se buscariam professores para um currículo mais complexo e caro, ainda que fossem leigos e só tivessem a licenciatura curta? Que habilitação profissional oferecer se a sede municipal era mais um entreposto de produtos primários do interior? Bastaria uma turma de determinada habilitação profissional para superar de longe as necessidades locais. O grupo usava a razão e via em risco as ambições municipais se fosse adequado o uso do escasso dinheiro público.

O quarteto, afinal, chegou ao segundo município. Lá foi encontrada uma grande construção da Secretaria, que ninguém sabia o que era. Por meio de uma placa e das divisões do prédio, descobriu-se que seria um centro interescolar para a sondagem de aptidões e a iniciação ao trabalho em quatro setores: primário, industrial, comercial e de serviços. Onde estavam as indústrias? E que serviços? Nos termos legais era o que se destinava aos alunos, pelo menos da sétima série do ensino de 1º grau em diante. Ali estava a obra, quase à beira do rio, perto de palafitas e da hiléia incomensurável, que se expandia logo depois do distrito sede. Perto da selva, o centro interescolar parecia um pinheiro trazido da Escandinávia, ilhado da realidade, incompreendido, exceto no senso comum: “Se é para a educação, então é bom”.

As manifestações em favor do ensino de 2º grau foram muito mais candentes que no primeiro município. Prolongar a escolarização virava uma unanimidade, com benefícios para todos. Já que o Consultor era de fora e pensava com números e qualidades, as pressões (só simbólicas) de convencimento nele se concentraram. Por que uma coisa tão boa, mais uma escola, poderia ser inviável? O Consultor foi apresentando ao público as mesmas questões anteriores e pedindo respostas em

reuniões que até lembravam o planejamento participativo, se naquela conjuntura política ele pudesse existir. Considerando o centro interescolar, vultoso investimento, não seria melhor pensar no fortalecimento das séries finais do ensino de 1º grau em qualidade e número de matrículas para avançar depois para outro nível? Por que havia tantos professores leigos? Por que tanta reprovação e abandono, em números alarmantes, desde (e sobretudo) na primeira série? Várias necessidades de preparo para o trabalho, de tão simples, poderiam ser providas pelo centro interescolar, desde que a comunidade se expressasse tão claramente como fazia, ali, à equipe. Em nome dos direitos constitucionais (que risco político! Mas realmente isso estava na Carta Magna de 1969), era preciso dar prioridade ao Ensino Fundamental, eliminar o gargalo do concurso de admissão, já extinto, e integrar as séries iniciais e finais, numa rampa suave, para promover o sucesso dos alunos. Os colegas da capital manifestavam-se cada vez menos, bons conhecedores da política estadual, não por covardia, mas como que conformados sob o rolo compressor. O cerco se apertou em torno do Consultor, principal responsável pelo relatório que daria corpo ao “sonho”. Já acuado, o Consultor disse que o direito ao ensino de 1º grau era sagrado e que todo o esforço deveria ser feito em favor dele. E a ele, sobretudo, faltavam professores habilitados naquele mundão de Deus, maior que vários países europeus. E concluiu: “Se, em último caso, o governo se decidir pelo 2º grau, então que este seja revertido em favor do ensino de 1º grau”. Como?! “Criando o Curso Normal, se houver docentes para tanto, serão habilitados professores para as primeiras séries. Os salários da rede estadual são competitivos e muitos normalistas preferirão ficar aqui, embora outros sigam o caminho ou os rios na direção da capital”.

E, assim, não seria preciso “importar” professoras primárias da capital (o argumento era atraente porque os hábitos urbanos das meninas haviam escandalizado a população). O Consultor, ao buscar a saída quase desesperada para uma conclusão politicamente viável e menos despropositada tecnicamente, não podia imaginar o risco das suas palavras e do relatório, que desestimulou com todos os dados a criação do 2º grau, mas recomendou como última alternativa, quando houvesse alunos e recursos para tanto, a criação do Curso Normal.

Três anos depois, no Rio de Janeiro, os colegas do Consultor lhe apresentaram uma ótima e dedicada aluna, uma religiosa missionária que trabalhava no interior da

Amazônia e que daí a minutos defenderia uma dissertação de Mestrado em Educação. “Onde a Sra. se encontra?” Dito o nome do município pesquisado, ela declarou que lecionava *todo* o currículo da Formação Especial numa... Escola Normal, isto é, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática, Prática de Ensino e Supervisão de Estágio. “E a Sra. retorna para lá?” A Irmã respondeu, fiel ao voto de obediência: “Claro, é a minha missão, até que a Superiora considere que a minha missão é em outro lugar”. Talvez fosse bom que o homem já nascesse com maturidade, em vez da ingenuidade política, e, com a sua bagagem experiencial, passasse a diminuir a idade, rumo à juventude, ganhando forças redobradas, como no filme, tão premiado, “O curioso caso de Benjamin Button” (2008).

Flexibilidade coerente?

O consultor foi imprudente e se afastou da ética científica ao aceitar a participação no debate com quem se poderia chamar as “forças vivas da comunidade”? Bem que poderia tê-lo encerrado, dizendo, por exemplo, que examinaria cuidadosamente os argumentos e aspirações da comunidade para, depois, fazer o relatório. Foi bom ou mal ter buscado uma conclusão não só técnica, mas politicamente viável? As forças políticas, tão conhecidas dos outros membros da equipe, conseguiriam mesmo implantar o ensino de 2º grau, como mostrava a sua firme disposição e articulação com a capital? Não seria melhor deixar um relatório científico, objetivo, frio, sem se importar com o curso dos acontecimentos posteriores? Seria preferível não recomendar nada e declarar que o ensino de 2º grau era inviável por isso e por aquilo, como a missão internacional concluía em três horas? O relatório teria sido subjetivo, na tentativa de encontrar a saída política “menos pior”? O acadêmico deixou o seu frio pedestal para sujar as mãos nas questões da política estadual e local, em vez de lavá-las a exemplo de Pilatos? Estava por demais preocupado com os direitos constitucionais da maioria do “povo” e com a equidade, sem acesso ao mínimo de escolarização, quando essa não era a maior prioridade para um regime político autoritário? Teria sido melhor dançar conforme a música? Os juízos científicos se turvaram diante de valores políticos proclamados, como igualdade e liberdade?

E quanto à metodologia? Era melhor empregar a metodologia ortodoxa para evidenciar com números a inviabilidade do nível de ensino, como um cientista diante do

seu objeto, no laboratório? A perspectiva qualitativa, inspirada pela antropologia, não seria estranha à economia da educação? Não abriria as comportas para a subjetividade da equipe, afetada pela pressão dos atores locais? Se a questão era haver mercado de trabalho ou não para o ensino profissionalizante e, se houvesse, indicar as habilitações mais apropriadas, em que ajudariam a observação direta e as entrevistas semi ou não estruturadas? Elas não teriam se limitado a captar a subjetividade das pessoas, com o seu teimoso *wishful thinking*? Seria lícito apenas falar a língua do pesquisador e não a dos decisores? Ou dos atores políticos chave para influenciar os decisores?

Deixamos as perguntas para os leitores, que terão múltiplas respostas, de acordo com a sua diversidade criadora. Os peixes poderiam voar e olhar o lago de cima e de longe? Ou, para melhor compreender o lago, continuar nadando nele e se colocando no lugar de outros peixes? Em que medida os peixes poderiam compreender o lago se, nos últimos momentos, o seu conhecimento conduziu à modificação desse mesmo lago?

Métodos quantitativos ou qualitativos?

O relatório em causa, como a primeira pesquisa, reuniu dados os estatísticos agregados e os resultados de observações e entrevistas, uns convergentes, outros divergentes. A inspiração na Antropologia visou a pesquisar profundamente realidades sócio-econômicas restritas ou “menos complexas”. Em vez da projeção estatística rigorosa do número de concluintes do ensino de 1º grau e dos supostos concluintes do 2º, valeu a pena buscar as perspectivas dos atores, seus desejos, sua visão do município, da economia, do trabalho e da escola?

Tais perguntas também podem ter uma pluralidade de respostas. Hoje, porém, mais que antes, as pesquisas seguem a tendência enriquecedora de ver o objeto sob vários ângulos. Em vez de considerar separadamente os métodos quantitativos **ou** qualitativos, eles se associam com muita frequência para oferecer resultados mais ricos. Ou seja, os peixes utilizam vários meios, mudam de posição para melhor compreender o seu lago. Assim, deixaram-se de lado visões política e cientificamente ingênuas sobre a irremediável ideologização dos dois tipos de métodos. Mais ainda, ao se considerar as abordagens epistemológicas da avaliação de programas (cf. GREENE, 2000), verifica-se que, dependendo da pesquisa, alguns tipos “ideais” se associam e predominam: 1) o pós-positivismo, preocupado com os valores de eficiência, custo/efetividade e

esclarecimento de políticas; 2) o interpretivismo e o construtivismo, norteado pelo pluralismo, compreensão, contexto e experiências pessoais. Ao contrário da poesia de Cecília Meireles (1990), não se trata de buscar isto ou aquilo, “... ou se tem chuva e não se tem sol,/ ou se tem sol e não se tem chuva!/ (...)/Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!” O próprio poema lamenta que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares e conclui: “...não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”.

Pode-se medir o desenvolvimento?

Em princípio, pode-se medir qualquer coisa, visando aos mais variados objetivos. A questão está nas fortalezas e debilidades da medida. Quando o objetivo é o desenvolvimento econômico, valorizam-se indicadores como o valor do PIB e o seu (esperado) contínuo crescimento ou o PIB *per capita*, que é uma média ficcional. Entretanto, se o objetivo é o desenvolvimento humano e sustentável, recorre-se ao índice de desenvolvimento humano e outros indicadores, como os custos da reposição da natureza e outros a serem criados. Não cabe deificar os números, mas colocá-los a serviço do norte a que a pesquisa visa.

Como se pode depreender destas breves observações, a ciência é perfeccionista, consciente de que não alcança a perfeição. Por isso, as pesquisas precisam ampliar as suas perspectivas, iluminar os seus objetos sob os mais variados ângulos e declarar as suas limitações. A caverna de Platão, em cujo fundo desfilam as sombras, é uma alegoria útil para sentir ao mesmo tempo a pequenez e a grandeza da ciência. Antes de tudo, o conhecimento científico é campo por excelência para o exercício da humildade: muito precisamos conhecer, mas relativamente pouco conseguimos. Quanto maior a percepção das sombras na caverna, maior a consciência da modéstia do quão pouco se conhece. Assim, supor que se sabe muito é uma vertigem dos que se esquecem das imensidões ainda por descobrir.

Os impasses da ética

Passados tantos anos, em alguns meios intelectuais ainda existe discussão sobre métodos quantitativos ou qualitativos. Escolher o “melhor” pode ser uma questão

generalizadora. “Melhor” por quê, para quê? A integração dessas metodologias ainda leva alguns a torcerem o nariz para o “sincretismo” epistemológico e metodológico.

Esta é, em grande parte, uma questão superada, mas não os impasses da ética. Que fazemos com a pesquisa? Ela deve ser mantida a baixa temperatura, para evitar a proliferação de bactérias e outros microorganismos? Deve ser mantida num ambiente esterilizado, branco, livre de infecções? Cabe-lhe circunscrever-se a uma espécie de universo cartesiano, de plena racionalidade? Ela pode ou deve construir pontes com as Políticas Públicas, para benefício da coletividade que, com frequência, a financiou? Para que serve? A quem serve? Seria o pesquisador um peixe isento, imparcial no seu próprio lago, sob o império do raciocínio? Seria ele permeável aos sentimentos e ações ou uma sorte de super homem, tão poderoso ao ponto de isolar a razão, numa cápsula, dos sentimentos e ações? Ou o pesquisador deve ser ao mesmo tempo um militante em favor de uma “ordem social justa”, associando conhecimento e ação, como queria e como viveu Darcy Ribeiro?

As perguntas ficam para o leitor, se até aqui ainda houver leitor. Porém, vale arriscar que nos dois casos a pesquisa, com a sua racionalidade, despertou emoções, para não dizer paixões. Algumas vozes se manifestaram baixo, nos bastidores: estimar custos de um projeto sócio-educacional não é contraditório com o caráter da filantropia? E verificar os efeitos de um projeto seria mesmo aconselhável? Enquanto isso, na Amazônia, a cúpula das sociedades locais traçava uma estratégia de mobilidade social ascendente, reduzindo os custos educacionais dos seus filhos, que por alguns anos continuariam a estudar no interior. Diante deste alvo havia lugar para os princípios de eficiência, custo-efetividade e equidade da educação, que por sua vez nasceram dos valores das Revoluções Americana e Francesa? Nesse, como em outros casos, a ciência teria apenas o papel de participar da crise de legitimidade como falsa legitimadora (HABERMAS, McCARTHY, 1975)?

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GREENE, J.C. Understanding social programs through evaluation. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publs., 2000. p. 981-1000.

GUZMÁN, Marcela. *Metodología de evaluación de impacto*. Santiago do Chile: Ministério de Hacienda/Gobierno de Chile, 2001.

_____. *Notas técnicas*. Santiago do Chile: Ministerio de Hacienda/Gobierno de Chile, 2004.

HABERMAS, Jürgen; MCCARTHY, Thomas. *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press, 1975.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio: Nova Fronteira, 1990.

NAVARRO, Hugo. *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*. Santiago do Chile: CEPAL/ILPES, 2005.

NÉRI, Marcelo (Coord). *O retorno da educação no mercado de trabalho*. Disponível em: <http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/Apresentação/Retorno_sumario.htm>. Acesso em: 14 jan. 2006.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.

PESSOA, Fernando. *X – Mar Portuguesa – 1934. Mensagem*. Dactiloscrito original, digitalizado pela Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/13965/1/index.html>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

PESSOA, Fernando. *I – O Infante – 1934*. Dactiloscrito original, digitalizado pela Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/13965/1/P77.html>>. Acesso em: 27 ago. 2009 a.

RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. *Avaliação: ferramenta para melhores projetos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. _____. *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 90-109.

URIBE, Santiago Correa. Los conceptos de institución-evaluación e investigación evaluativa y aproximación a una topología de evaluación. In: URIBE, Santiago Correa.; ZAPATA, Antonio Puerta.; GÓMEZ, Bernardo Restrepo. *Investigación evaluativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, 1996.

WALKER, Robert K. *Produzindo impacto social: elaborando e avaliando projetos de desenvolvimento*. São Paulo: E. P. U., 2002.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, v. 1.

Recebido em: 18/09/2009

Aceito para publicação em: 27/11/2009