

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROJETO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO**

**SÍNTESE DAS PALESTRAS E MESAS-REDONDAS OCORRIDAS NA
PRIMEIRA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE AVALIAÇÃO
2ª. edição**

SUMÁRIO

1. Introdução	03
2. Mesa-redonda “Concepções de Avaliação”	
2.1. Síntese da manifestação da Profa. Dra. Ana Maria Saul	05
2.2. Síntese da manifestação do Prof. Dr. Héliqio Trindade	13
3. Palestra e debate “Avaliação Institucional” – Prof. Dr. Alberto M. Sampaio Castro Amaral	16
4. Palestra e debate “Corporativismo, Ética e Avaliação” – Profa. Dra. Lucília de Almeida Neves	23
5. Mesa Redonda “A Questão da Qualidade Total, Universidade e Avaliação Institucional”	
5.1. Síntese da manifestação do Prof. Dr. Dilvo I. Ristoff	29
5.2. Síntese da manifestação da Profa. MSc. Alice Soares Ferreira	37
5.3. Síntese da manifestação do Prof. Dr. Alexandre Antonio Gili Náder	46
6. Palestra e debate “Avaliação e Organização Curricular: uma Estratégia” Profa. Dra. Anna Maria Pessoa de Carvalho	59
7. Palestra e debate “Avaliação e Organização Curricular: uma Estratégia” Profa. Dra. Marisa Japur	64

APRESENTAÇÃO

Durante a primeira fase da implantação do “Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação/UFSCar” foram realizadas mesas redondas e palestras, seguidas de debates, com a perspectiva de obter subsídios teóricos ao processo, bem como sensibilizar as pessoas a se envolverem no mesmo. Como não houve possibilidade de contar com ampla participação da comunidade universitária nos mencionados eventos, foi feita uma síntese deles, que foi divulgada no sentido de socializar as contribuições que nos foram trazidas.

Tal divulgação foi feita antes do início das discussões específicas, no âmbito das Coordenações de Cursos e outros Órgãos/Colegiados responsáveis pelo ensino de graduação, e aparentemente cumpriu em alguma medida os objetivos pretendidos. A primeira edição da síntese esgotou-se rapidamente.

Como a procura pela publicação continua, tanto por parte da comunidade interna como externa à Universidade, tomou-se a iniciativa desta segunda edição.

Vale destacar, por fim, que a seqüência da apresentação da síntese não é estritamente cronológica; esta ordem foi um pouco alterada, trazendo primeiramente os textos de caráter mais geral.

Comissão Coordenadora Central

PROJETO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Mesas-redondas e Palestras seguidas de debate, promovidas no 2º. Semestre/94 e no 1º. e 2º. Semestres/95

DATA	HORÁRIO	LOCAL	PALESTRANTE	TEMA
15/09/94 ¹	das 9hs às 12hs	Anfiteatro da Área Norte	- Profa. Dra. Ana Maria Saul – PUC/USP - Prof. Dr. Héglio Trindade - Reitor da UFRGS	“Concepções de Avaliação”
22/11/94	das 9hs30min às 12h	Anfiteatro da Reitoria	- Profa. Dra. Anna Maria Pessoa de Carvalho Diretora da Faculdade de Educação – USP/SP	“Avaliação e Organização Curricular: uma Estratégia”
06/12/94	das 9hs às 12hs	Anfiteatro da Reitoria	- Profa. Dra. Lucília de Almeida Neves Delgado – Pró-Reitora de Graduação da UFMG - Profa. Dra. Marisa Japur – USP/Rib. Preto	“Ética, Autonomia e Avaliação” “Avaliação e Organização Curricular: uma Estratégia”
23/05/95	das 9hs30min às 12hs30min	Anfiteatro da Reitoria	- Profa. Alice Soares Ferreira – UFV - Prof. Dr. Alexandre A. Gili Nader - UFPB - Prof. Dr. Dilvo I. Ristoff - Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFSC	“Questão da Qualidade Total, Universidade e Avaliação Institucional”
17/08/95	das 15hs às 17hs	Anfiteatro da Reitoria	- Prof. Dr. Alberto M. Sampaio Castro Amaral	“Avaliação Institucional”

Nota: No dia 31/05/94, das 10 às 12h, no Anfiteatro da Área Norte, ocorreu a Palestra “Avaliação da Universidade: a Experiência Portuguesa”, proferida pela Prof. Dr. Antonio Simões Lopes, Reitor da Universidade Técnica de Lisboa e Presidente da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), antes do lançamento oficial do Projeto de Avaliação da UFSCar.

¹ Lançamento oficial do Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação/UFSCar.
Abertura dos trabalhos com pronunciamento do Magnífico Reitor Prof. Dr. Newton Lima Neto.

Mesa Redonda: “Concepções de Avaliação”

Data de realização: 15/09/94

Síntese* da manifestação da Profa. Dra. Ana Maria Saul**

A explanação iniciou-se trazendo considerações sobre as experiências que todos temos de avaliação, caracterizando a familiaridade com o tema, e os sentimentos contraditórios que desperta. A avaliação, ao mesmo tempo que é querida, é indesejada.

A par dos sentimentos contraditórios, a avaliação tem também um componente intrínseco, a ameaça, porque tem associada a si a característica do poder. Por conta do mau uso desse poder pelo autoritarismo e com o propósito de punir, a avaliação tomou-se ameaçadora. Esse mau uso marcou tanto a avaliação da aprendizagem como a institucional. A comunidade universitária rechaçou-a sempre que esteve vinculada ao uso abusivo do poder.

A seguir, a palestrante frisou que trataria da avaliação formalizada e não da espontânea, natural. Essa avaliação formalizada difere da outra pelo seu **caráter público**, com critérios perfeitamente explicitados, pela sua **sistematização e grau de complexidade**. Ela requer um projeto, um envolvimento, um método, um pensar, um fazer que a avaliação natural não exige.

A avaliação institucional tem causado também algumas ambigüidades de interpretação. A área de avaliação educacional tem mostrado diferentes focos, diferentes objetos de análise. O mais conhecido até meados da década de 60 foi o da avaliação da aprendizagem do aluno ou também chamada de rendimento escolar. Esse foco é o mais trabalhado e que tem o maior número de trabalhos divulgados na literatura. Só a partir da época acima mencionada é que houve a preocupação com outros enfoques: programas, projetos, cursos, políticas públicas. Mais recentemente surgiu a avaliação institucional. Ela tem tido diferentes interpretações, dúvidas e gerado muitas ambigüidades, a tal ponto de a ela ter sido associada a figura de “um casaco de várias cores”.

No Brasil, na década de 80, o tema avaliação institucional ganhou interesse e passou a estar presente no cenário nacional em grande número de encontros, seminários. Também nessa década associações de pesquisadores e docentes se manifestaram a respeito. A ANDES produziu um trabalho muito importante na área. Também ocorreram debates e foram feitas manifestações no CRUB, na ANPEDE (por ocasião da Conferência Nacional de Educação) e em outras associações.

Houve oportunidades para se defrontar com as questões clássicas em avaliação, nos vários focos:

- **O que avaliar?**
- **Por que avaliar?**
- **Para que avaliar?**
- **Como avaliar?**
- **Quem avalia?**

Tais questões, explícitas ou não, estão presentes em todo processo de avaliação. A forma pela qual essas questões são respondidas explicita o **posicionamento político, teórico, técnico**, e, sobretudo, **ético** adotado no referido processo.

Algumas questões ganham importância em determinados momentos. O “Como avaliar?” tem destaque sistematicamente, na preocupação com que instrumentos, quais procedimentos precisamos utilizar. Nesse caso a tônica está no caráter tecnicista, que,

* Síntese elaborada pela Comissão Coordenadora do Projeto de Avaliação.

** Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC/SP.

colocado em primeiro plano, obscurece as questões políticas, as questões teóricas da avaliação educacional. Há uma literatura pródiga nesse enfoque tecnicista.

Mais recentemente, as questões políticas e teóricas têm tomado o panorama da avaliação e o técnico tem sido integrado a elas e assumido a devida dimensão. O “Por que avaliar?” tem se colocado como prioridade lógica, intrínseca a todo processo de desenvolvimento. Onde estamos? Para onde vamos? Que rumo modificar? Que rumo acentuar? O que enfatizar?

Com relação à questão “Por que avaliar?” praticamente não há polêmica. Caminhamos para a questão “Para que avaliar?”. Ela sequer é colocada na ênfase tecnicista e é uma questão de fundo, “divisora de águas”, pois implica em valor. Para que não caiamos em armadilhas é essencial que ela seja respondida. A resposta “para melhorar a qualidade da educação” não é satisfatória, porque há diferentes concepções a respeito. Qualidade não é um conceito abstrato, unívoco, uma vez que envolve valores. É necessário explicitar que qualidade buscamos e nos manter atentos, porque em nome de um modelo idealizado é que a avaliação tem sido usada para ameaçar, punir. À análise da qualidade por aspectos quantitativos, com **caráter produtivista**, contrapõe-se a da qualidade no sentido de **relevância política** e de **relevância social** e é essencial que cada comunidade acadêmica explicita a qualidade que busca.

Pedro Demo, em seus livros, distingue **qualidade formal** e **qualidade política**. A primeira se refere a mecanismos, aspectos, procedimentos mais formais e quantitativos e a segunda diz respeito a questões de relevância. Tal relevância é um critério fundamental para que possamos conduzir uma avaliação em seus aspectos de busca de qualidade política, o que não implica descartar o formal. O quantitativo vai subsidiar o político, explicar ou não. Qualidade e quantidade não estão polarizadas.

É importante entender o que é uma abordagem quantitativa e qualitativa da avaliação. A **abordagem quantitativa** não está reduzida à utilização de números. Ela se caracteriza pela **ênfase nos resultados**, que por vezes são expressos em números; pela **busca de objetividade**, de preferência aquilatando a validade e a fidedignidade dos instrumentos; o **controle rigoroso de variáveis intervenientes**; o trabalho com **amostras, de preferência, aleatórias**, e a **busca de generalizações dos resultados**. Por conta da busca de objetividade é que surgiu a polêmica entre **avaliação interna e externa**. A questão principal envolvida é a de poder, principalmente no que se refere a decidir os rumos; não se trata de refinar instrumentos. A **abordagem qualitativa** dá ênfase aos **processos**, em contraposição àquela aos produtos e resultados, e prioriza as **análises e interpretações daqueles que estão envolvidos no processo**. Opta por **metodologia sensível às diferenças e busca compreender e explicar essas diferenças no processo**. Não há um momento paralisador, mas um **movimento constante de ação, reflexão, ação e assim sucessivamente**. A **relevância** e o **significado** são as características centrais buscadas.

A palestrante terminou sua exposição dizendo que tem adotado o **paradigma emancipatório de avaliação**. Ele prevê avaliação qualitativa e tem bases praxiológicas. Como não houve tempo para aprofundamento dessa perspectiva, foi extraído do livro “Avaliação Emancipatória”^{*}, de autoria da palestrante, o texto abaixo, com essa finalidade (Páginas 61 a 64).

^{*} SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e reformulação de Currículo*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988. 151 p.

“O PARADIGMA DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do auto-conhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

Os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.

A *decisão democrática* implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão tanto nos delineamentos a respeito da proposta avaliativa quanto nos rumos de um programa educacional. Estimula-se uma participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso como o dissenso.

A *transformação* diz respeito às alterações substanciais de um programa educacional, geradas coletivamente pelos elementos envolvidos, com base na análise crítica do mesmo. Essas transformações estão em consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos participantes do programa.

A *crítica educativa* propõe uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam em um programa. Não se consideram parâmetros universais para confronto dos dados. A crítica incide sobre o programa em si, prioritariamente sobre a dimensão de *processo*, sem, no entanto, desconsiderar os *produtos*. A função da crítica é educativa, *formativa* para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional.

Os pressupostos metodológicos desta abordagem são o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão.

Três momentos caracterizam esta avaliação - a descrição da realidade (o programa educacional em foco); a crítica da realidade e a criação coletiva – momentos não-estranques, que por vezes se interpenetram, constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.

Os procedimentos de avaliação previstos por este paradigma, que se localiza dentre aqueles de *abordagem qualitativa*, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

Nesse paradigma o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover

situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa.

O avaliador, preferentemente, deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa. Essa posição permite-lhe um maior envolvimento com a "causa" do grupo e um conhecimento mais aprofundado da problemática do programa.

A experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliações de estilo qualitativo participante, é requisito necessário ao avaliador que se propõe a conduzir avaliações no paradigma da avaliação emancipatória. A par dessa experiência, é necessário que ele reúna habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo.

O Quadro II apresenta, de forma sintética, o paradigma de avaliação emancipatória, destacando as suas principais características e respectivas descrições.

QUADRO II

O PARADIGMA DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	-Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	-Qualitativo. -Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	-Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	-Político-pedagógica.
COMPROMISSOS	-Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam sua própria história. O avaliador se compromete com a "causa" dos grupos que se propõe a avaliar.
CONCEITOS BÁSICOS	-Emancipação. -Decisão democrática. Transformação. -Crítica educativa.
OBJETIVOS	-"Iluminar" o caminho da transformação. -Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	-Programas educacionais ou sociais.
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	-Antidogmatismo. -Autenticidade e compromisso. -Restituição sistemática (direito à informação). -Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	-Descrição da realidade. -Crítica da realidade. -Criação coletiva.
PROCEDIMENTOS	-Dialógico. -Participante. -Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates.
TIPOS DE DADOS	-Predominantemente qualitativos. -Utilizam-se também dados quantitativos.
PAPEL DO AVALIADOR	-Coordenador e avaliador do trabalho avaliativo. -O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	-Experiência em pesquisa e em avaliação. -Habilidade de relacionamento interpessoal.

Embora não tenham sido trabalhadas na exposição informações sobre os modelos contemporâneos de avaliação de currículo, constantes do Quadro I do mesmo livro, face ao interesse para o processo na UFSCar, tal quadro é transcrito a seguir.

QUADRO I

MODELOS* CONTEMPORÂNEOS DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

AUTORES CATEGORIAS	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
ENFOQUE	Avaliação para tomada de decisão.	Avaliação de mérito.	Avaliação iluminativa.	Avaliação responsiva.
DEFINIÇÃO	Definição, obtenção e uso de informações para tomar decisão.	Coleta e combinação de desempenho ponderando-os em uma escala de objetivos.	Descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.	Descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.
OBJETIVO	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade.	“Iluminar”, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa, principalmente aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as “reações avaliativas” de diferentes grupos em relação ao programa.
PAPEL DO AVALIADOR	Fornecer informação avaliativa para quem toma decisões.	Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa).	Observar, descrever e interpretar a situação buscando: a) isolar suas características significativas; b) delimitar os elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos indivíduos.	a) Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. b) Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.

* Entende-se por modelo “uma representação física simbólica de alguma coisa (um objeto físico, ou organismo ou um sistema social), representação essa que visa incorporar ou reproduzir aqueles traços do objeto e que se julga serem os mais significativos” (Guetzkow, 1963:3).

AUTORES CATEGORIAS	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
<p style="text-align: center;">IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO DE AVALIAÇÃO</p>	<p>1) Emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação. 2) Dirigido pelo administrador.</p>	<p>1) Envolve julgamentos de valor. 2) Considera muitos fatores. 3) Requer o uso de investigações científicas. 4) Avalia uma entidade do ponto de vista “formativo” e “somativo”.</p>	<p>1) Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais. 2) Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação. 3) Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. 4) Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações causa-efeito e situar as descobertas num contexto de pesquisa amplo.</p>	<p>1) Inclui matrizes para coleta e interpretação dos dados. As matrizes prevêem três corpos de dados: a) antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); b) transações: sucessão de relações que se estabelecem entre pessoas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem; c) resultados: conseqüências do processo ensino-aprendizagem. Esse conjunto de dados permeia e se cruza com quatro categorias de informação: intenções, observações, padrões, julgamentos, definindo celas para registro de observações. 2) Requer adaptação contínua dos objetivos da avaliação e dos métodos de coleta de dados, enquanto os avaliadores familiarizam-se com o programa e com o contexto de avaliação. 3) Permite a inclusão de métodos alternativos de natureza qualitativa.</p>

AUTORES CATEGORIAS	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT & HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
LIMITAÇÕES REGISTRADAS NA LITERATURA	1) Pouca ênfase em preocupação com valores. 2) Processo de tomada de decisões não é claro; metodologia indefinida. 3) Complexidade na utilização. 4) Custo alto. 5) Nem todas as atividades são claramente avaliadas. Cisão entre avaliação e planejamento.	1) Comparação do desempenho em relação a diferentes critérios e atribuição de pesos relativos aos critérios criados, ocasionando problemas metodológicos. 2) Ausência de previsão de metodologia para calcular a validade do julgamento. 3) Muitos conceitos superpostos.	1) Natureza subjetiva do método. 2) Necessidade de habilidades especiais para o avaliador: técnicas intelectuais e de relacionamento interpessoal. 3) Característica de estudo de casos particulares, de inovações.	1) Metodologia inadequada para obter informações a respeito de “construtos-chave”. 2) Algumas celas da matriz de delineamento superpõem-se: algumas distinções não estão claras. 3) Possibilidade de discussão dentro do programa ocasionando conflitos de valores. 4) Natureza intuitiva e subjetiva dos dados. 5) As questões fundamentais de avaliação surgem não exclusivamente dos coordenadores do programa, das agências financiadoras ou da comunidade científica.
CONTRIBUIÇÕES	1) Fornece dados para administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa. 2) É sensível ao <i>feedback</i> (retro-informação). 3) Permite que a avaliação incida em qualquer estágio do programa.	1) Discrimina entre avaliação formativa e somativa. 2) Focaliza a mensuração direta do valor da entidade. 3) Aplicável a vários contextos. 4) Analisa meios e fins. 5) Delineia tipos de avaliação. 6) Avalia objetivos.	1) Permite estudar o programa de inovação detectando como funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares, quais são suas vantagens e inconveniências. 2) Centraliza-se em avaliação do processo de inovação pedagógica permitindo uma apreensão ampla e profunda de uma situação viva e complexa. É sensível aos problemas de adaptação às circunstâncias locais que são inerentes à programação de inovação.	1) Fornece um método sistemático para organizar e descrever dados de julgamento, assim como enfatiza a inter e intra-relação entre eles. 2) Considera padrões absolutos e relativos de julgamento. 3) Requer padrão explícito. 4) Permite generalização do modelo. 5) Comunica os resultados sob diferentes formas., favorecendo diferentes audiências. 6) Enfatiza os questionamentos, a linguagem, o contexto e os padrões de julgamento das pessoas-chave do programa.

Mesa redonda: “Concepções de Avaliação”

Data de realização: 15/09/94

Síntese* da manifestação do Prof. Dr. Hégio Trindade**

Inicialmente foram trazidos à consideração os vários modelos de avaliação utilizados na Europa e em alguns países da América Latina.

O modelo inglês, adotado na Inglaterra na década conhecida como thatcheriana, tem concepção neoliberal, baseando-se em critérios de produtividade acadêmica e estritamente vinculado ao financiamento governamental das universidades. Os resultados da avaliação determinaram o fechamento de departamentos considerados improdutivos e a extinção de áreas tidas como irrelevantes.

O modelo francês baseia-se na idéia do contrato de gestão. As Universidades recebem uma verba, a partir do projeto que elaboram, e a avaliação consiste numa espécie de prestação de contas. O sistema é coordenado por uma Comissão Nacional de Avaliação, integrada por especialistas de alto nível, que periodicamente avaliam o cumprimento da “missão pública” por parte das Universidades. No Brasil um grande impedimento à adoção de um modelo semelhante a esse seria a forma errática pela qual as instituições recebem suas verbas, muitas vezes com atrasos de vários meses.

O modelo holandês tem considerável prestígio na Europa continental e é o adotado pelas universidades portuguesas. É mais abrangente e combina avaliação quantitativa e qualitativa, visando a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa, com políticas de apoio às instituições para manter ou melhorar seus padrões de desempenho. Este modelo pode oferecer referenciais para o Brasil.

Na América Latina, há a experiência do México, do Chile e, mais recentemente, da Argentina e do Brasil. No caso do México, com a adoção de política de estabilização neoliberal, predominou modelo semelhante ao inglês. O Chile priorizou a avaliação do ensino superior privado, que é, como no Brasil, majoritário. Na Argentina, após o Governo Menem, predominou o modelo inspirado no mexicano e chileno. O Brasil, no Governo Collor, também optou pelo modelo neoliberal, mas a forte resistência interna impediu que aqui se implantasse o mesmo sistema de outros países da América Latina.

Há mais de uma década o tema avaliação vem sendo discutido no país, nas mais diversas oportunidades. Ele perdeu seu caráter tecnicista e tornou-se um tema eminentemente político.

Um passo significativo no sentido da mudança na cultura institucional das universidades com relação à avaliação deu-se por iniciativa dos reitores das Universidades Federais, através da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior). Em 1993, foi aprovado, por unanimidade, em seu âmbito, um projeto que está sendo voluntariamente implementado na maioria das Universidades Federais.

Tal projeto foi assumido pelo Ministério da Educação, que nele introduziu pequenas modificações e o transformou em projeto nacional, dirigido, além de às Universidades Federais, às Universidades Estaduais e Confederais.

Esse projeto foi construído numa sistemática inovadora, com participação de representantes das várias universidades, associações de servidores, fóruns de pró-reitores...

A criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB – SESu/MEC abriu a possibilidade de financiamento para a execução da avaliação nas universidades, além da perspectiva de obtenção de subsídios técnicos. Foi constituído um Comitê Assessor responsável pela implementação do Programa, com a colaboração de

* Síntese elaborada pela Comissão Coordenadora do Projeto de Avaliação.

** Professor Titular e Reitor da UFRGS.

consultores “ad-hoc”. Cerca de 70 instituições submeteram seus projetos à análise, para fim de financiamento, a tal Programa. Destes, 13 foram recomendados sem restrições, 36 dependendo de reformulações e 17 não foram recomendados.

Cada um dos projetos foi submetido a dois consultores “ad hoc” e a um relator integrante do Comitê Assessor.

O êxito talvez se deva ao processo de adesão voluntária.

A ANDIFES pensou politicamente. Detectou uma conjuntura favorável, com condições de direção autônoma do processo e avaliação de que, uma vez implantado, dificilmente o processo seria afetado no futuro. Preocupou-a, em paralelo, a necessidade de obtenção de dados confiáveis sobre as instituições.

A auto-consciência que levou à estratégia determinada relacionou-se à necessidade de aperfeiçoamento da qualidade acadêmica e não ao controle dela; à necessidade da avaliação para a gestão universitária, no sentido de se ter um projeto para cada Universidade e de se poder detectar os avanços no mesmo; à necessidade de prestar contas à sociedade. Houve a preocupação de fazer a avaliação antes que o Governo a fizesse de forma não desejada pela comunidade acadêmica. Houve também a preocupação com a legitimidade político-acadêmica da proposta. Para isso, procurou-se garantir não só a participação de representantes das universidades de todo o país, como chegar-se a decisões políticas de consenso.

As etapas propostas para o processo foram as de revisão da qualidade dos dados da instituição, possibilitando a obtenção de dados confiáveis; diagnóstico preliminar desse material; auto-avaliação da Universidade por seus segmentos constituintes; avaliação externa por especialistas e setores da sociedade que interagem com a Universidade; implantação das medidas necessárias para elevar a qualidade dos cursos.

O palestrante destacou ser essencial a competência no encaminhamento do processo e deu destaque aos princípios norteadores da avaliação propostos pela UFSCar, aceitos pela ANDIFES e, posteriormente, pelo PAIUB - SESu/MEC. São eles:

- 1- Globalidade
- 2- Comparabilidade
- 3- Respeito à identidade institucional
- 4- Não premiação ou punição
- 5- Adesão voluntária
- 6- Legitimidade
- 7- Continuidade

Uma Universidade que passa por uma avaliação institucional bem feita não é mais a mesma.

Em sequência, o palestrante narrou o processo de implementação da avaliação em sua Universidade (UFRGS). Foi realizado inicialmente um seminário de sensibilização com o tema "Currículo e Sociedade" e depois uma série de outros seminários. Implantou-se o Comitê Central de Avaliação, integrado pelos Pró-Reitores Acadêmicos e pelo Pró-Reitor de Planejamento, este encarregando-se do planejamento do processo, no que diz respeito a ritmo e cronograma. Tal Comitê é o responsável pela orientação do processo como um todo. Em paralelo, instituiu-se uma Comissão Executiva, com cerca de cinco professores para cuidar do cotidiano da avaliação, presidida por um especialista em avaliação. Para estabelecer o nexo entre o Comitê Central e a Comissão Executiva foi implantado, em cada unidade, o que passou a ser chamado de NAU (Núcleo de Avaliação Universitária), integrado por representantes de chefias de departamento, comissões de curso de graduação e pós-graduação, funcionários e alunos. Com tal estrutura se buscou o apoio interno e se procurou estabelecer adequada capacidade de interlocução.

O processo de avaliação é complexo, exige muita pertinácia para a sua consecução, é fonte de tensões, tem riscos, é trabalhoso, dura de um ano e meio a dois, mas tem um lado fascinante, que é o de mexer com a instituição e fazê-la melhor.

Particularmente, neste momento, é importante a avaliação para recuperar a identidade institucional e retomar o seu projeto de transformação da sociedade. Muitas universidades estão se transformando em multiuniversidades, algumas até em verdadeiros supermercados de ensino. A comunicação por meios eletrônicos tem sido um fator seccionador da instituição, entre outros. A Universidade que perde o seu projeto, perde a sua identidade, não é mais uma instituição.

A grande ameaça atual das universidades públicas é que elas estão se transformando em grandes espaços desarticulados.

Na UFSCar, a Associação de Docentes teve papel fundamental na construção de uma universidade de qualidade. É essencial que a avaliação seja um elemento preservador da identidade dessa instituição e consolidador de um projeto de universidade de qualidade, ao mesmo tempo voltada para as necessidades da sociedade brasileira.

É essencial renovar o conceito de universidade pública, para que ela não se transforme, como nos EEUU, em universidade de 2a. classe, destinada a quem não tem acesso às grandes universidades.

Passamos da colônia para a monarquia, sem romper com o sistema político anterior; da monarquia para a república da forma que todos conhecem; da ditadura, para a democracia com uma série de limitações no que diz respeito à consolidação democrática. Podemos passar da universidade pública de qualidade que ainda somos, com todo esse patrimônio de ensino e pesquisa, para uma etapa em que as universidades privadas absorverão a massa crítica formada pelas Federais, com dinheiro público, e quando nos dermos conta a competência estará no setor privado e as universidades federais estarão transformadas em colégios.

Sabemos, se fizermos uma retrospectiva a partir dos anos 60, como Brasil e Chile passaram da situação de 75% do ensino superior no setor público e 25% no setor privado para a situação inversa hoje.

Agora estamos na etapa em que as aposentadorias precoces estão viabilizando a qualificação e inclusive a pós-graduação nas universidades privadas, muitas vezes em fins de semana.

Se não cuidarmos seriamente das universidades públicas de uma forma renovada, não apenas resistindo a certas mudanças necessárias, certamente não estaremos prestando aquele serviço fundamental, de responsabilidade da atual gestão de reitores, de postura politicamente correta e qualificação acadêmica, para ter uma visão de Universidade Moderna.

Palestra e Debate: “Avaliação Institucional”

Data de realização: 17/08/94

Síntese da palestra do Prof. Dr. Alberto M. Sampaio Castro Amaral*

1. Desenvolvimento histórico - razões da avaliação

Nas últimas décadas todos os sistemas de ensino superior europeus tiveram uma evolução no sentido de um grande crescimento, por forma a que uma percentagem sempre crescente dos jovens, na faixa etária dos 19-24 anos, tivesse acesso a este grau de ensino.

Para este crescimento contribuiu o reconhecimento, por parte dos governos, de que a competitividade das sociedades e o seu progresso económico estavam indissociavelmente ligados ao grau de educação das populações, pelo que o investimento na educação era uma prioridade nacional, não sendo possível apostar em vantagens competitivas com base em mão-de-obra barata, mas com baixo nível educativo (teoria do capital humano).

Do lado da procura, registrou-se, também, uma pressão crescente por parte dos jovens e das suas famílias para obtenção de uma formação de nível superior, quer como forma de afirmação social, quer como forma de aquisição de vantagens competitivas na procura de emprego.

Infelizmente, durante esta fase de crescimento, os países confrontaram-se com alguns períodos menos favoráveis das economias ocidentais. Isto tem levado a que os diversos governos procurem pressionar as instituições de ensino superior para aumentar o número de alunos mas, ao mesmo tempo, reduzirem os custos por aluno. Outras medidas foram tomadas, por exemplo, a adoção de sistemas binários (universidades/politécnicos), uma vez que os custos unitários do ensino politécnico serão, em princípio, menores e, em alguns casos, optou-se mesmo por sistemas ainda mais complexos, com a introdução de ciclos de ensino superior de ainda menor duração.

De qualquer modo, os sistemas foram se tornando progressivamente mais complexos, devido não só ao seu crescimento, mas, também, devido a uma crescente diversidade de licenciaturas e à criação de diferentes níveis de ensino. Por outro lado, as mudanças da ciência e da tecnologia tornaram-se muito mais rápidas, o que obrigou a uma quase permanente adaptação do ensino superior.

Por este motivo, os governos que procuraram controlar centralmente as instituições de ensino superior, durante a década de 70, interferindo na sua gestão corrente, definindo a estrutura curricular das licenciaturas, atribuindo orçamentos por rubricas, comandando a contratação de pessoal, verificaram a impossibilidade de continuar a gerir de forma eficiente e centralizada um sistema tão complexo e cuja necessidade de adaptação rápida se tomou incompatível com a morosidade das decisões centralizadas.

Não admira, portanto, que na maioria dos países europeus a década de 80 tenha visto uma mudança de atitude dos governos para com as universidades, passando-se de uma atitude de interferência na vida corrente para uma certa forma de autonomia.

Como exemplo típico desta nova forma de atuação é obrigatório citar o documento de política HOAK (Ensino Superior: Autonomia e Qualidade) do governo holandês. Mas existe, igualmente o "Plano Saint-Ann" na Bélgica, a “Ley de Reforma Universitária” na Espanha ou a Lei de Autonomia (Lei 108/88) em Portugal. Reformas no

* Reitor da Universidade do Porto/Portugal.

mesmo sentido tiveram lugar na Finlândia, na Suécia e, mesmo na França, o “Groupe d'Étude pour la Renovation de l'Université Française” propôs um alargamento da autonomia.

Ou seja, os governos, reconhecendo que as tentativas de controle detalhado do sistema eram contraproducentes, elaboraram leis de autonomia que, em maior ou menor grau, transferiram para as instituições os detalhes da aplicação das políticas educativas para o ensino superior, bem como a gestão corrente. Pelo contrário, passaram a controlar apenas algumas das variáveis do sistema consideradas importantes, como os custos por aluno, o número de alunos admitidos, as taxas de retenção, o número de licenciados produzidos, atribuindo às instituições orçamentos envelope. Às instituições passou a competir auto-regular-se, por forma a que os parâmetros do seu funcionamento passassem a cair dentro dos valores aceitáveis para o Governo.

Na evolução natural deste processo criou-se uma nova figura, a da avaliação, nascida de uma necessidade da prestação de contas das universidades perante a sociedade, a qual veio, de forma insistente, pedir uma demonstração da boa utilização dos orçamentos crescentes a serem dispendidos pelo ensino superior, numa fase em que os outros setores, como a saúde e a seguridade social, apresentam, também, claros sinais de rotura face às necessidades de financiamento em aumento permanente. Esta nova atitude governamental foi apodada significativamente por Guy Neave como “The rise of the Evaluative State”.

No caso europeu a livre circulação de pessoas e o reconhecimento automático das formações de nível superior, por forma a permitir que qualquer cidadão da comunidade possa exercer sua profissão em qualquer dos países que a integram, veio criar uma razão adicional para a avaliação: a necessidade de assegurar uma qualidade mínima às formações oferecidas pelos diversos países. Não admira, portanto, que os ministros da educação da comunidade europeia tenham decidido, em 1992, criar um sistema europeu de avaliação das universidades.

2. Finalidades da avaliação

A avaliação das universidades pode ter objetivos muito diversos, de acordo com a entidade que será interessada no processo. A título de exemplo, podemos referir os seguintes objetivos:

- Demonstrar à sociedade que a instituição oferece um ensino de boa qualidade, em troca do financiamento público que lhe é atribuído.
- Demonstrar à sociedade que os licenciados pela instituição estão em conformidade com os padrões profissionais estabelecidos (por exemplo, pela ordem dos médicos, ordem dos engenheiros, etc).
- Demonstrar a eficácia da instituição como unidade de ensino superior e prestar contas sobre o cumprimento dos objetivos dos programas de ensino e das instituições.
- Auxiliar o Governo a fundamentar as suas decisões sobre o financiamento a atribuir às instituições ou, em situações de recessão, auxiliar as decisões de racionalização e de corte orçamental.
- Contribuir para a melhoria da qualidade de um programa de ensino ou de uma instituição.
- Demonstrar a eficiência de uma instituição e/ou contribuir para a sua melhoria.

A grande diversidade de objetivos torna difícil a construção de um sistema de avaliação que pretende servir várias finalidades simultaneamente, tanto mais que algumas dessas finalidades conflituam entre si. De qualquer modo, é essencial que o sistema de avaliação seja perfeitamente adequado aos objetivos que pretende atingir.

Por exemplo, não é possível ter um sistema de avaliação destinado a criar na sociedade confiança numa instituição que seja baseado apenas numa auto-avaliação interna, sem qualquer validação externa independente; de igual modo não é possível criar um sistema de avaliação destinado a melhorar a qualidade de uma instituição que não tenha por base a auto-avaliação.

Esta questão é extremamente séria e existem diversos exemplos, quer na Europa quer na América Latina, de prejuízos muito consideráveis causados aos sistemas de ensino superior, como resultado de sistemas de avaliação mal concebidos.

De qualquer modo existem três critérios fundamentais para julgamento da qualidade de programas ou instituições, os quais podem ser usados isoladamente, ou combinados em maior ou menor grau:

- Grau de cumprimento dos objetivos pré-fixados;
- Adequação a padrões (associações profissionais, classes de instituições e/ou Governo);
- Desempenho (funcionamento) em relação a situações normativas.

3. O conceito de qualidade

Antes de prosseguir convirá referir a dificuldade em definir o que se entende por qualidade de uma instituição ou de um programa de ensino, uma vez que a qualidade depende de quem a procura definir, sendo certo que os professores, os alunos, o governo, os empregadores e as associações profissionais terão idéias diversas sobre este conceito.

Para um professor universitário, a qualidade de um programa de formação estará claramente ligada ao nível de exigência académica das matérias ensinadas e à sua ligação com projetos de investigação da própria instituição; para um aluno, a noção de qualidade pode estar mais ligada ao seu interesse pessoal nas matérias, ao grau de comunicabilidade dos docentes e à futura facilidade de emprego; para um futuro empregador, qualidade estará provavelmente ligada não ao nível de exigência académica mas à capacidade de os novos licenciados desempenharem tarefas de interesse imediato para a empresa empregadora.

Este aspecto deve ser sempre mantido em mente por quem pretender estabelecer um sistema de avaliação de qualidade.

4. Os sistemas europeus

Na Europa diversos países têm discutido, em maior ou menor profundidade, o problema da avaliação do ensino superior, existindo já três sistemas com alguma experiência e tradição no Reino Unido, na França e na Holanda, os quais é interessante analisar de forma comparativa. Verifica-se que os três sistemas têm duas características comuns importantes:

- 1 - *A auto-avaliação*: em qualquer sistema a peça inicial do processo de avaliação é o relatório de auto-avaliação produzido pela instituição a ser avaliada; pretende-se que seja um estudo crítico, onde se apontam as debilidades e os pontos fortes da instituição ou do programa de ensino, elaborado de acordo com um conjunto de regras pré-definidas, por forma a permitir comparar instituições e programas.
- 2 - *Exame por comissões de pares (peer review)*: avaliação por comissões de peritos, externos à instituição ou programa avaliado, que formam uma opinião tendo por

base de partida o relatório de auto-avaliação. É esta avaliação externa que confere credibilidade ao processo junto da sociedade.

Os três sistemas europeus diferem, porém, em alguns aspectos extremamente importantes que se detalham a seguir:

1. Reino Unido

a) A avaliação e o financiamento das instituições estão intimamente ligados e dependentes da mesma entidade, a instituição tampão entre governo e universidades (*UFC, Universities Funding Council*);

b) São utilizados extensivamente indicadores de desempenho (*performance indexes*).

São bem conhecidos os problemas que este sistema tem trazido às universidades inglesas, em particular porque a avaliação tem sido utilizada para determinar o financiamento. Hoje o sistema inglês é rejeitado em toda a Europa e nem os países da comunidade britânica o aceitam.

2. França

Pode-se dizer que o sistema francês é bem caracterizado no país; para conduzir o sistema foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação, na dependência direta do Presidente da República, o que assegura a sua independência em relação ao Governo. Não existe, igualmente, qualquer ligação entre a entidade avaliadora e a entidade financiadora.

A avaliação é, essencialmente, institucional, embora tenham sido feitos alguns exercícios de avaliação horizontal, por disciplina (área científica).

3. Holanda

O sistema holandês é o mais popular entre os países europeus, tendo sido recentemente adotado em Portugal. Existem, também, algumas experiências em curso, na Espanha, nos países nórdicos e em alguns dos estados da Alemanha.

A finalidade claramente assumida no modelo holandês é a melhoria da qualidade e assenta na confiança entre o governo e as universidades.

A avaliação é disciplinar, universal (abrange todas as universidades e todas as disciplinas), periódica e os resultados da avaliação são tornados públicos. Não existe, também, nenhuma ligação entre avaliação e financiamento.

O sistema é gerido e coordenado pelas universidades, por intermédio de uma associação privada independente (Associação das Universidades Cooperantes Holandesas - VSNU), cabendo à Inspeção de Ensino a função de meta-avaliação, ou seja, compete-lhe informar o Ministro da Educação sobre os resultados da avaliação e assegurar que esta seja feita de acordo com os padrões aceites de seriedade e independência.

Alguns Comentários

O sistema holandês, pela sua peculiaridade e pela sua utilização em Portugal, merece alguns comentários adicionais. A primeira idéia é de que um sistema de avaliação, concretamente estabelecido, é caro e consome muito tempo. Num país com a dimensão da Holanda, com 14 universidades, um ciclo completo de avaliação demora 5 a 6 anos. Saliente-se, ainda, que o sistema tem sido instalado por fases, sendo o primeiro ciclo dedicado apenas ao ensino, o segundo ciclo já incluirá ensino e investigação e espera-se que o terceiro ciclo venha a incluir igualmente a gestão, altura em que se constituirá um sistema de avaliação completo e integrado.

As comissões de peritos externos, que visitam todas as instituições a avaliar, depois de analisarem os relatórios de auto-avaliação, são constituídas por 5 a 7 membros, escolhidos de acordo com regras precisas e aceites por todas as universidades. Os alunos intervêm na avaliação, a nível do relatório de auto-avaliação, e são igualmente ouvidos pela comissão de peritos, durante a visita às instituições.

A avaliação deve ter conseqüências para as instituições, ou seja, espera-se que as instituições avaliadas tenham em conta as recomendações feitas pela comissão de peritos no seu relatório final. Aliás, embora não exista relação direta entre financiamento e avaliação, se avaliações sucessivas forem negativas e se a instituição ignorar as recomendações feitas pela comissão para melhoria da qualidade, ela pode ser fortemente penalizada, porventura com o encerramento compulsivo.

A avaliação é centrada na melhoria da qualidade e procura evitar quaisquer formas de ordenação (*ranking*) das instituições.

Uma outra questão que tem sido muito discutida é a da publicidade dos resultados da avaliação. Este é um aspecto muito delicado de todo o processo e, na Holanda, tem havido casos em que a imprensa tem utilizado mal os relatórios, publicando *rankings* das escolas, o que é contrário aos objetivos do processo de avaliação. Por outro lado, o fato de os relatórios de auto-avaliação serem tornados públicos, pode inibir as instituições de apresentarem relatórios críticos, oferecendo em troca verdadeiros exemplares de relações públicas.

No modelo holandês podem distinguir-se três relatórios de avaliação: o primeiro é o relatório de auto-avaliação; o segundo é um relatório oral que a comissão de peritos faz à escola no termo da sua visita; o terceiro é o relatório final da comissão.

Para evitar alguns dos problemas referidos acima, estuda-se a hipótese de manter a auto-avaliação confidencial; por outro lado, o relatório oral decorre num clima de discussão, onde todas as críticas são apresentadas de forma aberta. Por fim, o relatório da Comissão tenderá a ser muito mais sintético e redigido de forma cautelosa, para evitar especulações externas.

5. Princípios para a criação de um sistema nacional

Do que ficou dito anteriormente é evidente que a criação de um sistema nacional de avaliação exige a definição prévia de um conjunto de questões:

- a) Quais as finalidades do sistema? (Melhoria da Qualidade? Critérios para distribuição ou cortes orçamentais? Garantia de que a qualidade dos licenciados está conforme aos padrões profissionais? Demonstração da eficiência da instituição?).

- b) Quais os critérios a utilizar na avaliação? (Cumprimento dos objetivos? Eficiência da instituição? Comparação com padrões?).
- c) Quais os mecanismos da avaliação? (Auto-avaliação? Avaliação externa por peritos? Padrões de qualidade? Indicadores de desempenho?).

Repete-se aqui, pela sua importância, a observação já feita no §2 a respeito da necessidade imperiosa de se adequar os mecanismos da avaliação aos seus objetivos.

Outras questões essenciais dizem respeito à entidade que controla e financia o sistema de avaliação (O Governo? Uma agência independente do governo? As instituições universitárias? Uma agência tampão entre o governo e as instituições?), à periodicidade das avaliações e às suas consequências para as instituições.

É um fato que a avaliação deve ter consequências. Em alguns sistemas são criados incentivos e sanções que, na sua forma mais grosseira, a evitar a todo custo, se traduzem no orçamento atribuído pelo governo (como acontece na Inglaterra). Na sua forma mais positiva, a avaliação tem como objetivo a melhoria da qualidade e espera-se que as instituições respondam positivamente às recomendações que lhe forem feitas.

Deve-se também ponderar-se qual o âmbito da avaliação: ensino? investigação? gestão? análise por disciplina ou de toda a instituição?

Deve-se, igualmente pensar-se na intervenção de associações profissionais (ex., ordem dos engenheiros, ordem dos médicos, etc) e na participação dos alunos em alguns aspectos da avaliação.

Por fim, devem ser previstos mecanismos de meta-avaliação, ou seja, mecanismos de avaliação e acompanhamento do próprio sistema.

A terminar, deve-se ter tornado óbvio, devido à complexidade do processo, que não deve importar-lhe diretamente um sistema já utilizado num outro país, sem uma análise detalhada da sua compatibilidade com o sistema de ensino superior nacional (características, grau de desenvolvimento, determinantes culturais e históricos, etc.).

6. Considerações finais

Um sistema de avaliação propriamente concebido e implementado é extremamente útil: deve ter como objetivo essencial a melhoria da qualidade das instituições nos seus múltiplos aspectos (ensino, investigação, serviços à comunidade, gestão) e não aparecer como um instrumento punitivo nas mãos de um governo. A implementação deve ser lenta e cuidadosa, uma vez que o seu produto final é a criação de uma cultura de qualidade nas instituições, o que não se consegue por métodos coercitivos ou sem conseguir a adesão não só dos dirigentes mas, também, de todos os atores da instituição.

Sempre que possível, como aconteceu na Holanda e em Portugal, as instituições devem liderar o processo, retirando iniciativa ao governo, mas convencendo este de que a garantia e o controle da qualidade são uma tarefa essencial das próprias instituições. O papel do governo é, porém, importante para incentivar as atuações das instituições; de fato, nunca a criação de um sistema de avaliação foi originado nas instituições, mas sim como reação destas à menção de que o governo iria criar um sistema de avaliação.

Permitam que conclua com alguns conceitos chave do que deve ser um bom sistema de avaliação:

- O sistema deve ser gerido pelas instituições, de preferência por intermédio de uma organização tampão;
- A finalidade essencial do sistema é a melhoria da qualidade;
- A peça essencial do sistema é a auto-avaliação;
- A avaliação externa por peritos é essencial para validar a avaliação perante o governo e a sociedade;
- Não deve haver ligação entre avaliação e financiamento;
- A avaliação deve ser cíclica e independente;
- Os resultados da avaliação devem concretizar-se em medidas da instituição para implementar as recomendações dos peritos externos.

Palestra e Debate: “Corporativismo, Ética e Avaliação”

Data de realização: 06/12/94

Palestrante: **Profa. Dra. Lucília de Almeida Neves***

A avaliação das universidades brasileiras está deixando a área das expectativas e temores para ocupar um campo de possibilidades de real efetivação.

Atualmente mais de sessenta universidades se engajaram de forma voluntária ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. As universidades estão desenvolvendo avaliações que mobilizam o conjunto das instituições e que objetivam melhorar a qualidade dos serviços por essas instituições à sociedade.

Para que tal iniciativa de tão grande abrangência e importância tenha possibilidade de alcançar bons resultados é fundamental o estabelecimento de discussões metodológicas e operacionais sistemáticas sobre a condução do processo avaliativo. Mais que isso, contudo, é essencial que a comunidade envolvida com as atividades de avaliação se dedique a refletir sobre as questões e nós que possam interferir na dinâmica do processo avaliativo em curso.

Dessa forma, os temas do corporativismo e da ética adquirem especial relevância, pois se vinculam estreitamente à avaliação institucional. É que a avaliação processa-se não somente para firmar valores e corrigir rumos, como também para superar problemas e contribuir para que a instituição universitária se torne cada vez mais eficiente e vinculada aos interesses dos cidadãos que a sustentam.

Portanto, o presente texto procurará desenvolver uma análise relacional entre corporativismo, ética e avaliação, concentrando-se em aspectos conceituais que possam colaborar na reflexão sobre temas que conformam o cotidiano da vida universitária.

Corporativismo

Normalmente se identifica uma prática como sendo corporativista quando conforma um conjunto de ações definidas pela primazia de interesses de grupos ou de interesses individuais adicionadas entre si sobre o interesse geral da coletividade como um todo. Dessa forma, o corporativismo é definido por seu espírito de corpo e pela homogeneidade dos interesses desse corpo. Uma outra forma de explicitação do conceito de corporativismo é aquela que o contrapõe ao seu oposto. Ou seja, corporativismo é contraponto de pluralismo, que pressupõe multiplicidade e diversidade de interesses. O corporativismo, ao contrário, pressupõe unicidade e homogeneidade de interesses de um grupo referido a si mesmo e não à sociedade complexa na qual esse grupo está integrado.

A Universidade, principalmente a pública, tem sido inúmeras vezes acusada de ser uma instituição essencialmente corporativista, dedicada quase que de forma exclusiva à defesa dos interesses específicos de seu corpo docente e de seus funcionários técnico-administrativos, quando, ao contrário, deveria se preocupar em servir aos interesses da sociedade na qual está inserida.

A acusação mais comum é a de que os interesses dos professores universitários tem, usualmente, prevalecido sobre as funções precípuas da Universidade, que são a produção e a transmissão do saber. Essa análise genérica não corresponde integralmente à realidade, pois desconsidera que nas universidades existem docentes altamente qualificados e dedicados ao exercício de sua profissão, bem como funcionários técnico-administrativos comprometidos com a instituição.

* Doutora em Ciências Humanas (USP) e Mestre em Ciência Política (UFMG), Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por outro lado, é também uma análise por demais empobrecedora da realidade universitária, seus problemas e desafios nessa área, pois embasada em uma concepção altamente simplificada e maniqueísta sobre corporativismo.

Uma reflexão mais aprofundada sobre corporativismo pode propiciar que se chegue a conclusões instigantes sobre esse assunto, como, por exemplo, a de que existem manifestações corporativistas na vida universitária, que podem ser identificadas como legítimas e qualificadas como positivas.

Que corporativismo é esse? Em que bases se assenta sua legitimidade? Corporativismo positivo é aquele através do qual a Universidade se organiza e se mobiliza para defender o que é a essência da instituição: seu compromisso com a sociedade e sua inserção pública na transmissão e produção de conhecimento. A instituição universitária, seja ela pública, particular ou confessional caracteriza-se, primordialmente, pela publicização de suas ações, isto é, suas ações devem estar voltadas para o público geral, seja ele interno à própria instituição, como o público estudantil, seja ele externo, como a comunidade ou associações científicas.

A Universidade é, de fato, uma corporação com quadro próprio de recursos humanos e com objetivos específicos, quais sejam: transmissão e produção de conhecimentos e prestação de serviços à comunidade. Portanto, é legítimo que essa corporação se organize para defender sua autonomia na execução dessas finalidades. É esperado - e legítimo - que ela se empenhe para exigir condições adequadas para implementação, por exemplo, da pesquisa básica, da pesquisa aplicada, da pesquisa social, de seus projetos didáticos e de ensino e de seus programas de interação com a sociedade.

As críticas que normalmente são dirigidas às Universidades tanto por segmentos da sociedade civil quanto pelo próprio poder público decorrem, inúmeras vezes não de concepções acerca do que deveria ser a função acadêmica e social da Universidade, mas sim de uma incompreensão dessa função. Como o poder público desempenha função específica no repasse dos recursos públicos para as instituições universitárias, as mesmas têm se sentido, não raramente, sob forte ameaça.

Portanto, a defesa das Universidades por seus integrantes é legítima e correta. Cumpre à comunidade universitária agir buscando tornar mais visível para a sociedade a relevância das atividades desenvolvidas na instituição. Cabe também a essa comunidade defender o que é a legítima função social e acadêmica da instituição universitária.

Por outro lado, o corporativismo torna-se ilegítimo quando contribui para o obscurecimento e distorção da função pública da Universidade. Pode ser considerada, por exemplo, uma ação corporativista negativa aquela que defende uma estabilidade funcional que não tenha como correspondência uma eficácia acadêmica no seu sentido mais amplo, caracterizada por ensino de qualidade, pesquisas sistemáticas e compatíveis com as necessidades do país e adequados projetos de extensão.

Na verdade a busca de uma produtividade de melhor qualidade deve ser um objetivo permanente e sempre reafirmado pela instituição universitária, pois a contrapartida da Universidade à sociedade que a sustenta deve ser necessariamente traduzida por uma produção de qualidade.

Para que isso venha a acontecer é necessário que a Universidade tenha autonomia na definição de seus programas de ensino, pesquisa e extensão. Todavia, a autonomia universitária não pode ser construída sem uma interlocução com o meio social no qual a instituição está inserida. Em outras palavras, a definição das metas e dos projetos universitários não pode se desvincular do tempo no qual a instituição atua e da sociedade na qual esta instituição está inserida. Como retribuição por sua autonomia a Universidade deve devolver à comunidade um produto de qualidade e de relevância para esta comunidade. A marca fundamental da construção do saber universitário deve estar assente em seu vínculo com as necessidades do país, de sua comunidade regional e mesmo da comunidade local.

Dessa forma a Universidade não estará se isolando em uma torre de marfim; pelo contrário, estará se envolvendo em uma rede de intercomunicação com a sociedade.

O Brasil possui uma tradição através da qual os conceitos de público e estatal têm se confundido de forma indevida. A cultura brasileira é marcada por um forte paternalismo estatal, que gera uma forte dependência da sociedade civil em relação ao Estado. O cotidiano da vida nacional brasileira tem se constituído, ao longo de sua história, à sombra de um Estado forte, interventor, que cultiva a cultura da dádiva e da dependência. Tal fato tem provocado sérias distorções nas instituições públicas. E a Universidade nem sempre tem conseguido escapar desse lugar comum. Não é raro encontrar-se no seu âmbito, fortemente enraizada, uma secular "cultura de repartição pública", pouco criativa, presa a práticas corporativistas negativas e dependente do Estado.

O desenvolvimento da história brasileira propiciou uma hipertrofia do Estado em detrimento do fortalecimento da sociedade civil. Em decorrência desse fato a confusão entre esfera estatal e esfera pública tornou-se um lugar comum. Na verdade, é indubitável que uma instituição pública é administrada pelo Estado; porém a definição da natureza pública dessa instituição não deveria residir em seu vínculo estatal, mas em sua estreita relação com a sociedade.

Por outro lado, a tradição estatista que predomina na cultura brasileira também tem provocado, muitas vezes, um outro relevante tipo de distorção, decorrente da confusão que se faz entre autonomia e soberania. No âmbito da vida universitária esta inadequada mistura de conceitos distintos tem gerado, em situações diversas, profundos descaminhos, deslocando a referência das ações administrativas e acadêmicas universitárias da sociedade civil para o poder estatal.

É certo que a Universidade não pode prescindir de autonomia didática e científica. Todavia não é menos certo que ela não pode também adotar uma atitude soberana em relação à coletividade, distanciando-se desta e perdendo a referência social na realização de suas atividades-fim.

Ética

A referência à ética abre perspectiva para a abordagem do tema concernente à natureza e à virtude da vida universitária - tema que se situa, sem sombra de dúvida, no processo interrelacional entre a instituição e a sociedade civil. A Avaliação Institucional poderá, com certeza, contribuir para o processo reflexivo sobre a dinâmica dessa interrelação.

Nessa linha, é lapidar a afirmação de Héglio Trindade, no sentido de que a Universidade deve combater os efeitos negativos do corporativismo e abrir-se à sociedade, sem comprometer suas atividades fim. Essa seria sem dúvida uma atitude ética preliminar que deveria orientar a Avaliação Institucional.

O desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional pode tornar-se uma ocasião ímpar, bastante propícia para se repensar a instituição universitária em função de sua inserção social e da realização de suas atividades-fim no decorrer desse processo interrelacional. A Universidade tem dupla dimensão: uma delas, em que desenvolve sua atividade acadêmica, como um fim em si mesmo; outra, combinada à primeira, na qual a sociedade acadêmica se transforma em um retorno à sociedade civil.

Dessa forma, o tema da ética universitária relaciona-se necessariamente com as questões do público e do estatal, pois a inserção pública universitária deve ser considerada no processo avaliativo.

A avaliação é também uma ocasião peculiar para afirmação dos principais valores éticos universitários. A Ética - ou teoria dos valores - é estudada em Filosofia segundo diferentes abordagens e concepções. Dentre as inúmeras abordagens do tema, destaca-se a concepção de Habermas, para quem a melhor ética realiza-se através da comunicação. Para o

autor o saber ético está vinculado à instância da intercomunicação, da intersubjetividade humana.

Como são construídos os valores éticos? Tomando como referência a concepção humanista, os valores éticos são frutos da ação humana. A ética é constituída à medida em que o ser humano constrói a sua história e suas relações sociais. Na dinâmica desses processos, o homem, por ser racional e livre, tem capacidade de estabelecer valores éticos e de orientar suas ações por esses valores. Esse mesmo homem também tem capacidade de atender aos desafios de atualização da história, renovando os valores que norteiam sua vida.

Na verdade, a ética é constituída através de uma interação social complexa. De acordo com Habermas, a realização da ética se concretiza na práxis, quando, através de um único processo, agente, ato e finalidade constituem uma única realidade.

Assim ocorre também na dinâmica da vida universitária. A ação universitária está profundamente vinculada ao ser dos sujeitos que a constróem e às finalidades por eles propostas. A ética é constituída, portanto, pela interrelação do agente, do ato e da finalidade. Dessa forma, na melhor das virtudes éticas não se processa a separação entre fins e meios, entre objetivos e metodologias, pois os fins são construídos simultaneamente ao decorrer da ação através das formas e métodos do agir.

Uma Avaliação Institucional bem conduzida poderá contribuir para que melhor se possa identificar se os fins propostos pelas instituições universitárias estão sendo alcançados. Além disso, poder-se-á também avaliar através de que meios estes fins estão sendo perseguidos. Pois não basta se alcançar os objetivos definidos em si mesmos, mas sim em sua realização social. Ou seja, uma Universidade pode realizar pesquisas de ponta identificadas como de alto padrão acadêmico. Todavia, se estas pesquisas são desenvolvidas sem uma efetiva participação dos estudantes e desvinculadas das necessidades do país, sua realização pode acabar por contribuir para desvincular a Universidade da sociedade.

De fato, no decorrer da Avaliação será necessário não só aferir se os fins propostos estão sendo alcançados, mas também analisar se os meios utilizados para sua execução são compatíveis com uma universidade comprometida com as demandas de seu tempo e de seu meio social.

Para Neidson Rodrigues, o processo educativo deve ser orientado por três princípios éticos básicos:

- o princípio da universalidade
- o princípio da individualidade
- o princípio da autonomia¹

O princípio da universalidade é aquele segundo o qual o processo educativo deveria se caracterizar, primordialmente, por ser abrangente, por promover a inclusão, por ser um obstáculo à exclusão social. Entendemos que esse princípio é compatível com a dinâmica do processo civilizatório que, ao longo do desenrolar da história da humanidade, apesar de inúmeros obstáculos, tem se constituído como um processo de inclusão social, política e econômica.

Na verdade, o ideal seria que todas as crianças tivessem acesso à educação formal e pudessem usufruir dos benefícios que a inclusão na dinâmica do educar trazem ao espírito humano.

Infelizmente a tradição educativa brasileira tem se desenvolvido na contramarcha da história da humanidade. Sua marca principal é a da exclusão. A educação no

¹ Idéias relativas aos princípios éticos no processo educativo apresentadas no presente texto foram inspiradas na exposição oral de Neidson Rodrigues no Seminário “Magistério: Ética e Profissionalização”, realizado na UFMG, Faculdade de Educação, em setembro de 1994.

Brasil tem funcionado como um funil. Poucos chegam aos bancos universitários e conseguem concluir um curso superior. A exclusão seletiva se constrói ao longo da trajetória do indivíduo, desde a sua mais tenra idade. Quanto mais baixo o nível social familiar de uma criança, mais precocemente ela abandona os bancos escolares. Esta situação precisa ser revertida, com urgência, e a Universidade tem obrigação de contribuir para sua reversão.

Dessa forma, a oportunidade da Avaliação deveria se constituir também em espaço para identificação de mecanismos segundo os quais a Universidade pudesse melhor contribuir para que o princípio ético da universalidade pudesse ser implementado, de forma efetiva, na vida nacional brasileira.

Outro princípio ético a ser considerado na educação é o da individualidade. A educação deve ser construída como um processo de valorização das habilidades individuais e de estímulo a que essas habilidades possam vir a ser aproveitadas em atividades que venham a contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

Portanto, a educação deve ser um processo através do qual as diferenças individuais sejam respeitadas e, mais do que isso, estimuladas.

Ao se implementar a Avaliação como um procedimento nacional, deve-se também respeitar - por analogia - as especificidades das instituições, além de também considerar-se internamente em cada instituição, a peculiaridade de seus cursos, de seus grupos de pesquisa, de seus programas de extensão.

Na verdade, é fundamental constituir-se uma prática de reconhecimento e respeito à alteridade, à diferença. A tradição autoritária e paternalista brasileira é marcada por uma forte tendência homogeneizadora, que desconsidera a pluralidade. Dessa forma, é comum, entre nós, atitudes marcadas por uma profunda dificuldade em se respeitar a diferença.

A Avaliação pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura não só de respeito, mas também de incentivo à pluralidade. Mesmo porque o processo avaliativo que não considerar a pluralidade e a diferença dificilmente poderá alcançar um bom resultado.

Cabe, contudo, esclarecer que ao apresentarmos essa idéia não estamos propondo que não existam indicadores, inclusive numéricos, que possam permitir a comparação analítica e reflexiva entre instituições diferentes e entre cursos de uma mesma instituição. Consideramos tais indicadores fundamentais para a aferição de dados precisos sobre o desempenho institucional. Nosso objetivo, ao destacarmos o princípio da individualidade, é tão somente o de reforçarmos uma concepção democrática baseada na dinâmica de realização e respeito permanentes à alteridade.

Outro princípio ético da educação apresentado por Rodrigues é o da autonomia. A ele incorporamos o princípio da emancipação. De acordo com esses princípios deve-se educar para a libertação, para que o indivíduo possa desenvolver, mediante a aquisição do saber, capacidade de discernimento, de opção, de escolha. A educação deve ter também como meta a construção de uma sociedade menos suscetível, por exemplo, às armadilhas de aventuras políticas autoritárias.

Em sintonia com essas proposições, cabe ao processo avaliativo institucional das universidades brasileiras buscar identificar até que ponto a Universidade tem se comprometido com a construção de uma educação para a emancipação e para a autonomia. Como os cursos de graduação da Universidade formam profissionais que se dedicarão a atividades diversas junto à sociedade é fundamental que a avaliação possa aferir se os estudantes universitários estão recebendo uma formação adequada, tanto do ponto de vista de habilitação profissional, como do ponto de vista de formação para o exercício da cidadania. Cumprindo tal objetivo, que é sem dúvida complexo, a Avaliação terá, com certeza, atingido uma de suas principais metas.

Ao assumir a tarefa da avaliação, as instituições universitárias estarão enfrentando um desafio estimulante e complexo, que demanda disponibilidade e abertura para se enfrentarem questões delicadas, como a do corporativismo, da eficácia e do cumprimento

de sua função pública. Esta é a hora para se começar a construir uma atitude voltada à descrystalização de conceitos arraigados; a hora para a superação, quando preciso, de práticas que possam estar dificultando a contribuição da Universidade para a realização, no processo educativo, dos princípios da universalidade, da individualidade, da autonomia e da emancipação.

Finalizando, cabe enfatizar que a Avaliação Institucional é uma oportunidade ímpar para a revalorização do ensino de graduação da Universidade brasileira. Urge dotar os cursos de graduação de melhores condições para funcionamento e cumprimento de seus objetivos acadêmicos e sociais. Para que tal procedimento possa ser implementado é fundamental identificarem-se onde estão as deficiências. Só assim um procedimento corretivo e de incentivo à melhoria irá se viabilizar de forma eficiente.

Mesa redonda: “A Questão da Qualidade Total, Universidade e Avaliação Institucional”

Data de realização: 23/05/95

Manifestação do Prof. Dr. Dilvo I. Ristoff*

Avaliação Institucional: Pensando Princípios

O Movimento Docente tem discutido a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras pelo menos desde 1982, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Saí para o meu doutorado em 1983; voltei ao país em 1987 e a impressão que tive foi de que nada havia acontecido no país com relação a esta bandeira. Parecia ter ficado dobrada e guardada em algum baú de sótão. Soube, depois, que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) gastou muito dinheiro em reuniões internacionais, que trouxe muitos especialistas estrangeiros ao país, que enviou muita gente em visita a universidades americanas e européias, mas a verdade é que, para as pessoas como nós, envolvidas com os afazeres diários da vida acadêmica, pouco resultado se viu.

Depois, veio a lista dos improdutivos do Goldemberg e a confusão foi completa, pois a avaliação passou a ser associada à execração pública e tornou-se por algum tempo um tabu, um assunto politicamente, pelo menos, proibido. Talvez os tempos não estivessem maduros para o projeto; talvez uma sensibilidade mais aguçada de nossas autoridades pudesse ter apressado as coisas. Este passado, que infelizmente ainda sobrevive e permanece como um pesadelo bem presente, deixou de ser, durante a gestão de Murílio Hingel, diretriz para o encaminhamento da questão.

A verdade é que, durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente plural, do MEC. Este passou a exercer o papel não de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador. E isto talvez esteja fazendo toda a diferença. É importante destacar que setenta e uma universidades submeteram projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC para participarem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O número de participantes é certamente significativo e mostra, sem sombra de dúvida, que o PAIUB passou a ter muitos adeptos, menos de um ano após a criação da Comissão Nacional de Avaliação (julho de 1993) e pouco mais de seis meses após a redação final do Documento Básico (novembro de 1993). As universidades, embora se reservassem o direito da dúvida e, perdoem-me a expressão, de ficar com um pé atrás, pareciam ter perdido o temor na sua relação com o Ministério, pois viram que este entendeu que, como não se cansava de repetir a Professora Maria José Féres, à época Diretora do Departamento de Políticas Educacionais do MEC, "só é possível mudar com a parceria das universidades", mesmo porque qualquer análise revelará que a continuidade de projetos de educação para o país exige organização e articulação das bases. E neste contexto é impossível não lembrar que os Reitores e Pró-Reitores têm, via de regra, vida mais longa em seus cargos do que os Ministros e seus assessores. Como disse recentemente um colega nosso: "ou aborda-se a partir

* Professor e Pró-Reitor de Graduação da UFSC, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

das bases ou aborta-se a partir do topo", insinuando que os ministros, pela sua efemeridade, dificilmente conseguem projetar algo para além da próxima sexta-feira. À efêmera permanência nos cargos há que se acrescentar as, por vezes, caprichosas investidas em novas direções, com total descaso ao que até então foi construído. Só a organização, a articulação e ações efetivas dos que lutam diuturnamente por uma universidade cada vez melhor podem garantir que o planejamento e o comprometimento coletivo e não o espasmo e o capricho pessoal definam o que a educação superior brasileira deve ser.

Acredito que esta abordagem preliminar, um tanto caricaturizada, faz-se aqui necessária, para mais uma vez ressaltar que as universidades públicas brasileiras só conseguem sobreviver se tiverem a consciência de que a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão precisa ser garantida em três frentes de luta e que esta luta nas três frentes tem que se dar concomitantemente. Refiro-me ao que poderíamos denominar de frente política, frente acadêmica e frente administrativa. Qualquer concepção que encare uma ou duas destas frentes como suficientes está fadada ao fracasso. A universidade pode ser extraordinária na qualificação de seu corpo docente, na qualidade de suas aulas, no desenvolvimento de suas pesquisas, mas ela fracassará se a frente política não lhe garantir o mínimo de recursos para equipar salas de aula, para zelar pela segurança dos registros, ou para assegurar a dignidade do trabalho. E o contrário também é verdadeiro: uma grande quantidade de recursos, por si só, não garante uma boa formação pedagógica, uma pesquisa de alto nível e uma administração eficiente. Ajuda? É claro que ajuda. Acreditar, no entanto, que é possível vencer uma luta tão dura em apenas uma das frentes é como acreditar que é possível ganhar uma guerra com apoio político e sem um exército treinado, ou com um exército treinado sem o apoio político que lhe assegure os recursos necessários à obtenção do instrumental bélico. Ou a luta se dá em todas as frentes, concomitantemente, ou perderemos a guerra. Esta compreensão, tão simples, por alguma razão misteriosa, freqüentemente, escapa a nós administradores.

Isto, embora não pareça, tem tudo a ver com o projeto de avaliação institucional proposto originalmente pela ANDIFES e, após, pela Comissão Nacional de Avaliação, que, gostaria de relembrar, é constituída por representantes de toda a comunidade universitária nacional. Tem tudo a ver porque a avaliação é concebida justamente como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública.

Quais foram, então, os princípios que nortearam a ANDIFES, a Comissão Nacional e o Comitê Assessor na elaboração do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB)? Embora esta seja uma leitura pessoal do texto do PAIUB, creio que os colegas que participaram ativamente das discussões junto à ANDIFES, Comissão Nacional e Comitê Assessor concordariam que à construção do Programa subjazem os princípios que a seguir apresento para reflexão. De uma forma expressa ou implícita, parece-me, os princípios abaixo estão presentes no texto:

- 1 - Globalidade
- 2 - Comparabilidade
- 3 - Respeito à identidade institucional
- 4 - Não premiação ou punição
- 5 - Adesão voluntária
- 6 - Legitimidade
- 7 - Continuidade

Nestes princípios, creio, está o cerne da concepção do PAIUB, e é o que deveria, em meu entender, nortear cada um dos projetos das universidades brasileiras. Vou tentar explicar por quê.

O princípio da **globalidade** expressa a noção de que é necessário avaliarmos a Instituição não só a partir de uma das suas atividades. O ensino, a pesquisa, a extensão, a

administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação do corpo docente, a biblioteca, os registros escolares, as livrarias universitárias, os serviços, a organização do poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica, enfim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível. É claro que é preciso começar em algum lugar e, na minha percepção, não importa muito onde se começa, desde que se comece. Não podemos é adiar as coisas eternamente.

A Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, iniciou com formação pedagógica para os docentes, na visão de que sensibilização não precisa preceder à avaliação, mas pode constituir-se desde logo em uma de suas ações concretas; a Universidade Federal do Paraná, pelo que me consta, iniciou com avaliação do docente pelo discente e a Universidade de Brasília iniciou por uma longa etapa de sensibilização. Cada instituição precisa seriamente considerar as forças em ação no seu contexto específico e decidir, preocupando-se sempre com o princípio da globalidade, ou seja, com o caráter institucional da avaliação. O desafio, parece-me, está em articular e fazer convergir os esforços avaliativos em andamento nos diferentes setores e nas diferentes funções da instituição.

O princípio da globalidade igualmente guarda uma visão de que o valor que buscamos com a avaliação não pode ser absolutizado a partir de indicadores parciais, por melhor que seja a nossa metodologia, ou por concepções interpretativas que enrijeçam perspectivas. As universidades federais, em particular, por serem, instituições bastante complexas, têm sido vítimas constantes deste tipo de avaliação parcializada. Toda a vez que se tenta apresentar um tijolo da casa como se fosse representativo da casa como um todo estamos expressando inverdades e cometendo injustiças. Da mesma forma, concepções interpretativas centradas nos agentes do ensino, da pesquisa e da extensão e que desconsiderem outros possíveis centros de interpretação como as agências, as ações, os propósitos ou o cenário em que se desenvolvem tendem a ser simplistas e a produzir distorções grosseiras.

O segundo princípio do PAIUB é o da **comparabilidade**. A palavra significa no contexto, na verdade, nada mais do que a busca de um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Desde já é importante dizer que o PAIUB não tem por objetivo promover ranqueamento. A idéia é a da comparabilidade, no sentido de buscarmos uma uniformidade básica de metodologia e indicadores. A verdade é que quando hoje falamos em "aluno" não estamos falando do mesmo conceito nem de unidade a unidade dentro da instituição e, muito menos, de norte a sul do país. Parece inacreditável, mas como recentemente lembrava um colega nosso, há pelo menos oito diferentes significados para a palavra "aluno" em uso no país.

A questão complica-se ainda mais quando tratamos de questões como "evasão", "trancamento", "cancelamento", "egressos", "taxa de sucesso" e outros termos do gênero - termos que precisam ser urgentemente definidos. Em fevereiro de 1995 tive o privilégio de participar, em Brasília, de uma reunião entre a ANDIFES e a nova equipe da SESu. O tema do encontro era "evasão". Na ocasião, o Secretário de Educação Superior, Décio Leal de Zagotis, abriu a reunião revelando que a evasão nas universidades federais era de 56% e, sem qualquer referência à metodologia utilizada, passou a citar algumas das causas da evasão. A metodologia utilizada, entretanto, é fundamental, para definir um índice maior ou menor, mas para termos pistas das causas efetivas do problema e para que possamos planejar adequadamente as nossas ações, tanto ao nível de curso, de instituição, quanto do sistema universitário nacional. Apenas a título de exemplo, há universidades que calculam o índice de evasão pelo tempo médio de integralização do curso, outras computam apenas gerações completas, algumas consideram transferências internas e externas como evasão e outras não. Ou seja, ou uniformizamos a metodologia ou a comparabilidade dos dados fica prejudicada, pois estaremos atribuindo nomes iguais para coisas muito diferentes, tornando os resultados

inúteis para fins gerenciais. Foi em função disso que, através da criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais e do ensino de graduação, o PAIUB partiu em busca de uma linguagem comum para todas as instituições de Ensino Superior do país. É uma tentativa de evitar babel, permitindo a comparabilidade e, é claro, a própria compreensão do que acontece em nossas universidades, pois a compreensão é sempre, queiramos ou não, de natureza relacional. Como já dizia o crítico Samuel Johnson, “para sabermos se uma montanha é alta ou se um rio é profundo, é preciso que tenhamos conhecido muitas montanhas e muitos rios”.

A comparabilidade, entretanto, precisava vir acompanhada de outro princípio-- o do **respeito à identidade institucional**, pois as montanhas menores e os rios mais rasos também têm a sua importância e a sua contribuição a dar. O princípio do **respeito à identidade institucional** busca, justamente, contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país. As Instituições de Ensino Superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, nos seus estágios de desenvolvimento, e não há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características. Assim, os dados referentes a uma universidade de ensino, pesquisa e extensão, como as universidades federais, devem ser necessariamente diferentes dos de uma instituição onde, como no caso de 75% das IES do país, a função única, de fato, é o ensino.

Este princípio, associado à metodologia proposta de auto-avaliação, como estágio inicial da avaliação, possibilita que as instituições reflitam honestamente no que são e no que pretendem ser, ou seja, que reflitam sobre a sua identidade, antes de serem submetidas à avaliação propriamente dita -- a avaliação externa. Entendem os elaboradores do PAIUB que “a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a [instituição]”.

O princípio da **não-punição ou premiação**, embora sempre presente nas discussões da Comissão Nacional e do Comitê Assessor, acabou não ficando registrado no texto final, exceto por uma única frase: “[o processo de avaliação] não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas”. Uma discussão mais aprofundada tornou-se, de certa forma, desnecessária, quando ficou contemplada a questão da adesão voluntária e da legitimidade, sobre os quais pretendo dizer alguma coisa mais adiante.

Gostaria, no entanto, de expressar as minhas preocupações pessoais com relação a esta questão. Considero-a, na verdade, a questão mais delicada e controversa e, por isso mesmo, merecedora de nossa atenção.

Já mencionei o caso da lista dos improdutivos do Goldemberg e as suas conseqüências, entre as quais a mais nefasta foi a de retardar a aceitação da avaliação institucional nas universidades brasileiras, embora a Universidade de São Paulo, é preciso que se diga, já tenha superado a questão há algum tempo. Tenho, também, plena convicção de que vivemos em um país que premia pouco a excelência, tem pouco respeito à privacidade do indivíduo e, por isso mesmo, comete pequenos atos de execração pública todos os dias. Bastaria registrarmos os verdadeiros atentados públicos à dignidade dos alunos, atentados dos quais tomamos conhecimento diariamente. Não cabe discuti-los aqui, mas é inegável que contam um pouco desta história da nossa cultura. Isto serve apenas para registrar a opinião de que o castigo muitas vezes vem sem crime e que punimos mais do que premiamos e premiamos muito menos do que deveríamos.

Um exemplo: mais de trinta e dois mil questionários foram respondidos em trinta e cinco dos trinta e sete cursos que recentemente tiveram participação no processo de avaliação do docente pelo discente conduzido na Universidade Federal de Santa Catarina. As avaliações do desempenho docente são, na sua grande maioria, muito boas, com índices

surpreendentes de aceitação. O interessante, no entanto, é que não ouvi ninguém ainda propor premiação, mas, Ah, como ouvi manifestações dos que querem usar os dados para punir individualidades. Mesmo sendo favorável à premiação em um sistema que tantas vezes trata como iguais os diferentes, triturando a todos e transformando-os em massa uniforme, mesmo assim sou contrário a que punição ou premiação estejam, de alguma forma, associadas à avaliação. A punição que alguns de nossos colegas querem, ademais, observadas as limitações da estabilidade incondicional no serviço público, pode ocorrer hoje com os instrumentos disponíveis. Professores não pontuais, não assíduos, incompetentes, descumpridores de suas obrigações podem, por exemplo, ser punidos com os mecanismos existentes, se punir for julgado fundamental. Basta levarmos a sério a função que exercemos!! Para isso não é necessário um atrelamento a um processo de avaliação institucional, sabidamente complexo e cujos objetivos precisam extrapolar esta questão.

Já podemos de imediato ouvir a contestação: “se ninguém for punido ou premiado, tudo vai continuar como está; os dedicados e competentes não terão chance, a malandragem e a ineficiência tomarão conta das universidades e a avaliação terá sido inútil”. A pergunta desta perspectiva é só uma: “Então, para que avaliar se não podemos punir ou premiar”? Ora, não vou discutir aqui os objetivos expressos em, virtualmente, todos os projetos e propostas de avaliação que conheço. Estes invariavelmente dizem algo desse teor:

- *“Avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de auto-crítica”;*
- *“Avaliar é importante para conhecer como se realizam e se inter-relacionam tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração”;*
- *“Avaliar é uma forma de reestabelecer compromissos com a sociedade”;*
- *Avaliar é importante para “repensar objetivos, modos de atuação e resultados”;*
- *Avaliar é “estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas”;*
- *“Avaliar para poder planejar”;*
- *“Avaliar para evoluir”;*
- *etc.*

Estas colocações todas me satisfazem. Concordo com elas, entendo o seu significado e vejo a sua importância. Quero, entretanto, acrescentar mais uma definição a esta lista de objetivos, pois creio que ela está fortemente presente em todos os projetos de avaliação: *“avaliar para (a)firmar valores”*.

A palavra avaliação contém a palavra “valor” e, por isso mesmo, não podemos fugir desta concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro. Assim que, quando, por exemplo, organizamos um instrumento de avaliação do desempenho docente, e este instrumento põe perguntas, há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada uma destas perguntas. Quando perguntamos, por exemplo, se o professor **apresentou** plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor **cumpriu o plano** de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano é desejável. Quando perguntamos se o professor foi **assíduo ou pontual**, estamos, sem dúvida, afirmando que assiduidade e pontualidade são os valores que prezamos.

Estas são as formas mais escancaradas de apresentar o que muitas vezes se disfarça, se insinua e se espalha como neutro, mas a avaliação não é neutra como não é neutra ou desinteressada a linguagem. O que temos que assumir com toda a honestidade e franqueza é que há valores que prezamos e que queremos que se instalem, em um dado momento histórico, com a consciência de que eles não são necessariamente eternos, pelo menos não na forma em que hoje os concebemos. Enquanto acreditamos que apresentar planos de ensino e

cumprir planos, ser pontual, ser assíduo, ser claro, etc. são valores importantes, por que não fazer a sua defesa? Pode ser que amanhã surja alguém que nos convença de que nossos valores são prejudiciais ao ensino e à aprendizagem. Talvez. Se formos, de fato, levados a crer que este é o caso é porque o argumento deve ser muito convincente. Se convencidos, temos mais é que, com humildade, aceitar a mudança.

Para terminar a discussão deste princípio da não-punição e não-premiação, gostaria de dizer que minha intenção ao tratar da afirmação de valores é mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação -- um processo que é penoso e lento porque ele se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever.

Os usos da avaliação para o professor, para o curso, para os departamentos e centros, para a administração das universidades, como um todo, para o sistema educacional do país, como um todo, são inúmeros, razão pela qual considero desnecessário, inconveniente, para não dizer perigoso, atrelá-la de alguma forma à premiação ou punição -- incluída aí a alocação ou não de recursos.

Parece grande a dificuldade de muitas pessoas de compreenderem esta noção da avaliação desatrelada da punição. Somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação -- a sua capacidade de construir -- tornando-a mero instrumento de classificação. Quando esta visão se enraíza em um espaço como as universidades, que são, por natureza, casas de instrução e não de punição, temos razões sérias para nos preocuparmos. A avaliação precisa ser um processo de construção e não uma mera medição de padrões estabelecidos por iluminados.

Quando paramos para pensar sobre o assunto vemos que, na verdade, são poucos os valores que implicam em culpa. Não pensamos normalmente como passíveis de punição as deficiências intelectuais. Se um aluno escreve mal ou lê mal nossa postura correta não é punir, mas chamá-lo para o lado e oferecer o nosso apoio para que tenha oportunidade de crescer. No dia-a-dia de nossa sala de aula, muitos de nós professores ainda usamos as provas e testes não para construir a aprendizagem, mas para classificar os alunos e, aí sim, unicamente para punir os fracos e premiar os fortes. Nossa prática é uma prática de exclusão e não de construção da aprendizagem -- o que, de fato, deveria ser. O Professor Cypriano Luchesi, creio que foi muito feliz ao comparar a prática avaliativa de sala de aula à preparação de uma bebida a ser servida a amigos que nos visitam. Antes de servir a bebida a nossos amigos, sugere Luchesi, nós a provamos. Se constatamos que falta açúcar, não a jogamos fora; pegamos uma colherinha e acrescentamos mais açúcar. Provamos outra vez; se ainda faltar açúcar, não jogamos a bebida fora, acrescentamos mais açúcar. E assim, sucessivamente, através de "provas" e ações corretivas, até chegarmos à bebida que queremos. A prática avaliativa na universidade, freqüentemente, apenas estabelece padrões (muitas vezes caprichosos) de exigência e exclui de seus quadros, joga fora, com assustadora facilidade, talentos que não se adaptarem aos mesmos, pouco oferecendo, no entanto, com vistas a melhorar os processos que possam levar aos resultados desejados. A avaliação da aprendizagem decididamente reforça uma política vigente: da exclusão e não de inclusão, de classificação e não de construção. Este tipo de avaliação choca-se com o que propõe o **PAIUB** -- uma avaliação capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa, não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor.

É claro que há atitudes que devem ser passíveis de punição no mundo acadêmico: o plágio, a cola, a irresponsabilidade, a agressão, a coação, etc., mas estes e

outros são comportamentos que já têm, via de regra, punição prevista na própria legislação das IES de todo o país.

Punir, por fim, significa atribuir relevância à culpabilidade. A culpa muitas vezes, entretanto, está diluída entre pessoas, grupos, condições, deficiências, insuficiências, ignorância, aspectos estruturais, indefinições, imperfeições legais, etc., e a atribuição de culpa é muitas vezes complicada e injusta. A punição pode levar, igualmente, a dados forjados e não à verdade, podendo também alimentar resistências políticas ao processo de avaliação, como as vivenciadas na era Goldemberg. O que se busca, repito, é a instalação da cultura da avaliação para que se perceba diuturnamente a importância da preocupação com processos e resultados. Esta é a evidência viva de que nos falta a cultura da avaliação, pois de que nos servirão as normas se não tivermos um norte. Conforme ressaltava o Professor Jesus Renato de Gallo Brunet, sem avaliação não há planejamento e, sem planejamento, não há norte. Podíamos acrescentar: sem norte estaremos condenados a uma caminhada sem visão e sem destino.

A Comissão de Avaliação entende ainda que a adesão deve ser voluntária, pois o que se busca vai muito além de constatações específicas e momentâneas geradas por instrumentos de mediação ou ponderação, por mais adequados que estes possam parecer. O que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade a **cultura da avaliação** – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar *com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados*. É a esta percepção que chamo de princípio da **adesão voluntária** -- e esta deve estar presente tanto na relação PAIUB-IES quanto na participação dos diferentes segmentos e unidades e sub-unidades dentro da instituição. A idéia é de vencer convencendo e não impondo. Se o número de projetos submetidos ao Programa Nacional de Avaliação indica alguma coisa, cremos que, pelo menos, na relação IES-PAIUB, está correto afirmar que o princípio da adesão voluntária está correto.

A questão da **legitimidade** é outro princípio importante. Se a adesão voluntária garante legitimidade política, o projeto produzido precisa de legitimidade técnica, e se expressa principalmente de duas maneiras: (1) uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às indicações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária.

No tocante à legitimidade técnica creio que é importante atentarmos para os riscos do quantitativismo, do utilitarismo e do imediatismo -- características puramente empresariais que muitas vezes nada têm a ver com a natureza de uma instituição acadêmica que, embora enraizada no presente e existente, precisa estar voltada para o futuro e o que ainda não existe. As universidades não podem aceitar que o imediatismo e o utilitarismo a reduzam às suas limitações e nem aceitar que as suas próprias limitações transformem o mundo em mesmice. A universidade tem na superação do existente, das fórmulas, das técnicas, das receitas, dos métodos, do conhecimento, a sua principal meta. Daí que ela não pode ser apenas explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente através de seus sistemas de informação. Para usar a metáfora de M. H. Abrams, a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. Sem um eficiente trabalho interpretativo os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.

Por último, o princípio da **continuidade**. Um processo de avaliação, com as características do aqui em discussão, além dos princípios já apontados, deve ser contínuo. A continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro,

revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Esta característica longitudinal da avaliação permite também testar a própria confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos resultados. Em função deste princípio, o **PAIUB** prevê a reavaliação como etapa posterior à avaliação externa. Só a continuidade, é preciso que se diga, garantirá a construção da avaliação – cultura esta fundamental para que o Programa logre êxito.

Estes são, no meu entender, os princípios que construíram a proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. A proposta, evidentemente, não se esgota nos princípios. Uma discussão cuidadosa da metodologia e das ações previstas é fundamental para uma melhor compreensão do significado destes princípios no contexto do PAIUB. Temos a certeza de que esta discussão acontecerá com mais intensidade agora que uma proposta de projeto de avaliação institucional está à disposição de todos para ser criticada, aperfeiçoada, reconcebida e reescrita.

Para concluir, gostaria de enfatizar que o assunto “avaliação” é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído. Nosso desafio primeiro, hoje, é seguirmos em busca de uma linguagem comum para as universidades brasileiras -- uma linguagem que nos permita repensar, e, se necessário, reconstruir as propostas hoje existentes no país. O PAIUB busca esta flexibilidade e esta linguagem comum. E isto, embora possa parecer pouco, é o grande primeiro passo de uma longa caminhada; é o início do fim de babel. E mais: é a instalação da capacidade de as universidades se contraporem a avaliações simplistas e propagandísticas e a matérias jornalísticas que, com dados falsos e incompletos, denigrem a universidade pública brasileira.

Mesa Redonda: “A Questão da Qualidade Total, Universidade e Avaliação Institucional”

Data de realização: 23/05/94

Manifestação da Profa. Alice Soares Ferreira *

Considerações Sobre Avaliação da Universidade e Qualidade Total

Este trabalho é fruto das reflexões que estamos desenvolvendo na pesquisa de tese de doutoramento em Educação, na UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

A preocupação central da pesquisa é com a análise do movimento de avaliação da universidade, tendo como foco central a questão do entendimento da avaliação numa perspectiva mais sociológica (Broadfoot (1) e Ludke (2 e 3)), tentando ultrapassar abordagens tecnicistas e positivistas. Consideramos a discussão da questão da Avaliação no momento atual extremamente pertinente na medida em que ela é dimensão ou categoria importante na definição dos rumos da universidade. Quando discutimos propostas ou práticas de avaliação, na realidade, estamos preocupados com o projeto pedagógico de universidade nelas impregnado, ou, para onde caminha a universidade.

Pretendemos neste trabalho pontuar algumas premissas sobre a questão da Avaliação, baseadas em alguns pressupostos teóricos adotados; traçar, ainda que sumariamente, um pouco de trajetória histórica do processo "oficial" de avaliação da universidade, e, levantar alguns aspectos a respeito do que se chama, hoje, qualidade total e sua parceria com a avaliação da universidade.

Destacamos, então, como premissas para a discussão que se segue, os seguintes pontos a respeito da **Avaliação**:

- A avaliação está informada e tem suas referências em determinado projeto histórico.
- A avaliação não se encerra em si mesma, só é possível entendê-la a partir daquilo que ela e seus procedimentos ocultam.
- Não tem como se pensar nesse processo de forma fragmentada, compartimentalizada, neutra e objetiva.
- A compreensão mais ampla do processo de avaliação exige o reconhecimento e a identificação dos elementos constitutivos que asseguram as formas que este processo assume na escola capitalista, reconhecendo-se que “seu núcleo interno essencial é diferente e muitas vezes contraditório em relação às suas manifestações” (Kosik (4)).
- No estudo da avaliação é necessário buscar categorias explicativas desse fenômeno, o que significa analisar formas e conteúdos, objetivos explícitos e implícitos, tentando entender o movimento da avaliação não em sua aparência, mas em sua essência, à luz de seus determinantes históricos.
- Pesquisar a avaliação implica, em sair de fora dela e entender o que se passa nas relações sociais de produção, as mudanças que aí se operam, com conseqüências para o Estado e suas políticas de educação para assim apreender a avaliação em sua real significação.
- A avaliação é “eminente política” (Hextall (6)), está fortemente relacionada ou é “elemento e controle social” (Bourdieu e Passeron (5)) e expressa as

* Professora da Universidade Federal de Viçosa e Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas.

relações de poder que se travam na instituição, ou por parte daqueles que definem suas políticas de ensino.

- É através da avaliação que mais agudamente se manifestam as relações de poder e punição dentro da escola e é onde se desemboca o processo seletivo e discriminatório da escola na sociedade capitalista (Bourdieu e Passeron (5)) De acordo com a origem social, diferente destino social da mão-de-obra manual e intelectual para atender às diferentes demandas do sistema de produção capitalista.

- Quando se fala em avaliação é preciso ter clareza de questões como: o que, por que, como, quando e a quem compete avaliar, ou seja, é necessário ter clareza dos critérios que norteiam as propostas de avaliação e perguntar para que(m) ela está a serviço.

- “Na medida em que a avaliação impõe uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, converte-se em um dos instrumentos mais eficazes para a inculcação da cultura dominante e do valor desta” (Bourdieu e Passeron (5)).

- “A avaliação, a despeito de seu conteúdo e de seu método, se não for modificada, impõe um modelo de raciocínio, uma forma de pensar, uma forma do professor se relacionar com o aluno, embutida nessas práticas específicas” (Freitas (7)).

- A nível da avaliação, conceber e abordar o conhecimento de forma “científica”, “neutra”, “real”, como se estivesse de acordo com uma existência independente das ações daqueles que possuem o conhecimento, tem importantes implicações na sustentação da manutenção de uma ordem social dada, de uma estrutura econômica e de uma ordem política particulares (Hextail (6)). Isso se traduz na avaliação sob forma padronizada e natural, como se todos tivessem as mesmas chances, quando na realidade existem desigualdades de origem e de contexto que vão com certeza desencadear resultados diferentes de avaliação.

Feitas essas colocações, voltemos a atenção para a forma como a avaliação ressurgiu de forma especial da década de 80 para cá, em função das mudanças emergentes da conjuntura econômica e de suas demandas em relação à educação, embora sabendo que este movimento de avaliação, na realidade, começou antes mesmo da reforma universitária de 68.

Para situar esse ressurgimento da avaliação começaríamos então assinalando, ainda que muito sumariamente, as mudanças ocorridas no processo de produção capitalista sabendo, de antemão, que corremos o risco da simplificação, pelos limites de espaço e tempo.

Está colocada desde a década de 80, com a introdução de um novo padrão tecnológico, uma nova política internacional, baseada num novo modelo econômico que tenta retomar e maximizar as margens de crescimento e acumulação da riqueza, denominada de **Neoliberalismo**.

A crise do paradigma dos processos produtivos taylorista-fordista da gestão da força de trabalho, que não dão mais conta de incrementar a produtividade e aumentar as taxas de lucro do sistema capitalista, o leva a uma verdadeira revolução tecnológica, denominada por vários autores de terceira revolução industrial.

Machado (8), destaca que a nova tecnologia da informação muda as bases técnicas de produção social, pois incide sobre os processos de produção, desenvolvimento e aplicação do conhecimento, com conseqüências bastante significativas para a alteração do trabalho humano, no sentido de que essa mudança requer um novo tipo de trabalhador, de técnico, mais qualificado. Isso traz conseqüências imediatas para o Estado, para a educação e para a escola.

Nesse sentido, há todo um movimento para asfixiar as universidades públicas, tentando-se dismantelar a sua parca face pública e, colocando cada vez mais a pesquisa e a formação de recursos humanos na ótica das necessidades que o capital tem

nesse processo de redefinição das bases tecnológicas do processo de acumulação. Dessa forma, argumenta Freitas (9), a avaliação foi redescoberta como instrumento político de ação e está sendo colocado como mecanismo para fazer com que as instituições se conformem ao projeto político do Estado.

A diminuição de recursos para a universidade, o estímulo às relações com o setor produtivo e a ampliação dos processos de avaliação constituem fenômenos que indicam profunda alteração nas demandas sociais em relação à universidade e nos mecanismos de controle exercidos pelo poder público no sentido de orientar as transformações das universidades em termos dessas demandas.

Na realidade, as tentativas de adaptação da Universidade a esse novo modelo econômico, modernizante, vem acontecendo desde o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU (1983), cujo objetivo era desenvolver um sistema de avaliação da situação da educação superior em seu conjunto, passando pela Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior (1985), chegando ao Ante-Projeto de Lei GERES (Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior) em 1986, que dedicou um capítulo sobre a questão da Autonomia e Avaliação, quando de fato despenca sobre a Universidade a questão da avaliação.

O anteprojeto de lei GERES, altamente polemizado, gerou enormes controvérsias entre as associações representativas dos segmentos universitários e a comunidade científica, com variadas opções tanto favoráveis quanto desfavoráveis.

No relatório da Comissão Nacional e no relatório do GERES (10) a **autonomia** didático-científica, administrativa e financeira aparece como possibilidade adquirida através da **avaliação** nos moldes estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando se atinge o “status universitário” ou o credenciamento como “universidade” que representa o “padrão de excelência” atingido. O “status universitário” alcançado pela avaliação daria à instituição autonomia para a criação de cursos de maior demanda, com maior credibilidade no mercado ou de acordo com as leis de mercado.

Nesse critério de autonomia defendido, o governo se desobrigaria cada vez mais da responsabilidade com o ensino superior público.

Por outro lado, a dotação de recursos está na proposta do GERES atrelada à categoria da avaliação enquanto instrumento político que permite o controle “finalístico” das Instituições de Ensino Superior (IES), o controle da formulação das políticas de educação gestadas no interior das instituições.

Por esses documentos, fica claro que o processo de avaliação de desempenho das instituições do ensino superior proposto pelo MEC deveria oferecer subsídios para a alocação de recursos entre as instituições como resultado desse processo avaliativo. Isso poderia implicar em redistribuição de recursos públicos a IES de caráter privado e diminuição ou até supressão de recursos a IES públicas.

Como o GERES, e pouco depois a denominada “Avaliação dos Improdutivos” da Universidade de São Paulo USP/88, gerou muita controvérsia e até certa aversão pela avaliação nos meios universitários, seguiu-se um movimento de discussão e de mudança de atitude em relação à necessidade de Avaliação, culminando com a realização de vários Encontros promovidos pelo MEC junto às instituições, o que vem acontecendo até hoje.

Fica evidente que todo esse movimento no sentido de reformular a política de ensino superior ressurgiu em novos moldes, via avaliação, a partir de 85/86.

Belloni (11) chama a atenção para o fato de que a preocupação com a avaliação e reconhecimento da necessidade da avaliação da educação superior não é recente: historicamente, ela tem sido resultado ou de um compromisso político social de seus proponentes ou de uma preocupação tecnocrática governamental. Salienta ainda que, curiosamente, em termos recentes, e nós diríamos, nos últimos dez anos, as

mudanças ocorridas no sistema de educação superior foram muito mais resultados das avaliações promovidas pelo segmento tecnocrático, cujo princípio norteador é a “eficiência”, correspondente à concepção neoliberal de modernização, do que de estratégias decorrentes de propostas caracterizadas por maior envolvimento com uma redefinição do papel político da instituição acadêmica, em face de um projeto social representado pela mobilização em favor das reformas de base.

No entanto, como a idéia de “eficiência” e de “produtividade” pautada em critérios puramente quantitativos, como foi a experiência da USP, não é bem aceita pela comunidade acadêmica, o discurso reveste-se agora de nova roupagem, o da **qualidade**, que tenta justificar e legitimar dessa vez, de forma convincente, a realização das instituições.

Com isso, a **avaliação** passa a ser assumida como instrumento de **melhoria da qualidade do ensino superior**, conforme aparece nos discursos oficiais que tratam da questão.

Esse discurso da **qualidade** já aparece nas propostas de avaliação durante a década de 80 mas é nos anos 90 que ele adquire novos traços através da **Qualidade Total**.

Dessa forma, a racionalização, a busca da eficiência, percorreu um caminho cheio de voltas desde a Reforma Universitária até o momento presente da avaliação contemporânea do modismo da **Filosofia da Qualidade Total** (Sguissardi (12)). Durante todo esse tempo a avaliação sofreu significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que a condicionam.

Para entendermos melhor essas mudanças, recorremos ao Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), lançado pelos Ministério da Justiça e da Economia e pela Secretaria de Ciência e Tecnologia, em 1990, citado em Silva Jr. (13). Este programa deixa entrever as relações entre **qualidade e produtividade**: “a inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas é função da capacidade de modernização da indústria, ao lado das profundas transformações de ordem interna, que contemplem entre outros aspectos a redução da participação do Estado na atividade produtiva, um amplo processo de desregulamentação da economia e também a busca de uma maior eficiência do aparelho governamental “(p.5). Continua...” a educação é fator fundamental para o sucesso dos programas de capacitação tecnológica, bem como de todas as reformas econômicas que estamos empreendendo” (p.7).

Ainda no PBQP, **Qualidade e Produtividade** aparecem como conceitos amplos, tomados como valores universais e abstratos. “Representam uma nova filosofia de gestão empresarial que pretende conduzir todos os segmentos da empresa a uma postura pró-qualidade e produtividade, através de um compromisso de dirigentes e empregados em todas as fases do processo produtivo. Tal postura assegura produtos e serviços com desempenho, preço e disponibilidade adequada e totalmente orientados para as aspirações do mercado “(p.5). Ainda, “os novos métodos de gestão induzem novas relações entre capital e trabalho. A participação dos trabalhadores nas discussões técnicas e no planejamento geral, bem como sua participação nos lucros das empresas, são fatores cruciais no trabalho de aprimoramento da qualidade e produtividade”(p.6).

A **qualidade na educação**, que vem sendo difundida, aproxima-se desta **orientação liberal** que procura condicionar a educação ao sistema produtivo e pela mesma racionalidade desse processo de produção que é a de aumentar a produtividade para se obter mais lucro, com menor custo, o que deve ser compreendido no contexto do redirecionamento da conjuntura política e econômica atual. A questão da avaliação, mais precisamente, passa assim a ser traduzida em termos de custos/benefícios, de máximo rendimento e mínimo investimento, só que, dessa vez, apresentada sob nova roupagem.

O estudo de Lima & Afonso (14) contribui para melhor se entender o significado da **visão modernizadora** ou **empresarial da avaliação** que está sendo adotada por várias IES que se aliam a uma fatia do bolo do discurso oficial.

Esses autores analisam como neotaylorismo ou o taylorismo apresenta-se na educação na forma do ressurgimento de teorias organizacionais, combinando-se de modo complexo elementos de relações humanas, teorias da contingência, do desenvolvimento organizacional, passando por um “novo corpo de idéias e propostas modernas”, produzindo freqüentemente situações de um certo encantamento e de uma certa adesão mesmo em setores políticos e sociais de oposição.

Esta filosofia da **qualidade total** tem como base a **visão sistêmica** e como fundamentos a **estatística**, a **lógica formal** (teoria do conhecimento) e princípios da **psicologia**.

As palavras-chave desse discurso modernizante da qualidade total em parceria com a avaliação são: capacidade, competência, eficácia, círculos de controle de qualidade, planejamento estratégico, participação, compromisso, colaboração, flexibilidade, racionalização de recursos, processo contínuo e permanente, *feedback*, controle de resultados, redirecionamento da ação; tornando-se imprescindível racionalizar e otimizar, garantir a eficiência.

É um discurso bonito, eloqüente, que chama a nossa atenção, mas que por detrás esconde critérios altamente individualistas e competitivos.

Portanto, essa nova proposta de **Gestão de Qualidade Total** para a administração educacional e, em especial, para a avaliação institucional aparece, usando as palavras do Prof. Assmann (15), como uma “re-semantização” ou um “sequestro de linguagens” dos movimentos sociais e político-educacionais sobre cidadania, qualidade de vida e qualidade de ensino. Segundo ele, constrói uma nova semântica da modernização “que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social etc) com novos significados”.

Vale citar, a título de ilustração, como a filosofia da qualidade vem sendo incorporada ao discurso de avaliação: em agosto de 1994, foram realizados em São Paulo, simultaneamente, o II Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior (já em seqüência ao I realizado em agosto do ano anterior, o I Congresso Brasileiro de Gestão Universitária e o I Congresso Brasileiro de Avaliação Universitária, além de dois cursos Pré-Congressos denominados “Os Fundamentos da Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior” e “A Qualidade Total Universitária: Metodologia de Implantação”. A promoção foi do Instituto Brasileiro de Qualidade em Serviços (IBRAQS), em conjunto com a União Social Camiliana (Mantenedora das Faculdades Integradas São Camilo) e com o apoio científico-cultural de um conjunto de entidades ligadas ao Ensino Superior Privado, como SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo e ABM - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, tendo os congressos como Presidente de Honra a Delegada do MEC em São Paulo.

Tivemos oportunidade de participar dos três congressos. Impulsionou-nos bastante o **discurso** e as **experiências de avaliação** lá discutidas, como, de fato, vem sendo **incorporada por IES a filosofia da qualidade total**. O termo qualidade e a expressão qualidade total apareceram nos três Congressos todo o tempo. A discussão sobre o que é qualidade total, seus princípios, sua ligação com as teorias administrativas empresariais e a utilização da avaliação de acordo com essa filosofia pareceu-nos estar sendo recebida de forma muito “simpática”, sendo pouco ou quase nada questionada. Vale ainda citar que o IBRAQS lançou uma revista, desde janeiro/94, denominada “Universidade - a busca da qualidade”.

Poderíamos, pois, traduzir esse movimento da avaliação nos últimos 10 anos, mesmo com as diferenças de cada momento, se mantendo fincado nas mesmas raízes da modernização, da globalização da economia, da transformação das relações de produção e da reestruturação do Estado nos moldes da cartilha neoliberal, a fim de perpetuar determinada ordem social.

No entanto, concordando com Silva Jr. (13), o discurso da qualidade total, pela sua própria racionalidade, não leva em conta a especificidade ou a essência do fenômeno educativo. Adquire um caráter ideológico, na medida em que se vincula às características diferenciadas de determinadas instituições de ensino, sem contudo explicitar seus condicionamentos históricos de emergência, ou seja, o reordenamento do ensino superior privado e, nem, a impossibilidade teórica desse paradigma para a educação.

Para além dessa noção de qualidade, de cunho empresarial, modernizante, identificada com eficiência e produtividade, e da avaliação calcada nesse modelo, que levaria a concentrar tanto formação quanto produção em poucas instituições que o GERES denominou de "universidade do conhecimento" e que também ficaram conhecidas como "centros de excelência" (autores como Cozette e Carr & Littman tem publicado recentemente sobre a excelência na educação e a busca da qualidade total), Cardoso (16) discute uma outra noção de **qualidade, a acadêmico-crítica ou social**. "Trata-se menos de quando se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz, certamente também considerando-se o tempo e o custo dessa produção".

Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sócio-política ou econômica da produção universitária, de forma que a materialização e socialização do saber produzido caminhe na direção da efetiva promoção da cidadania e da emancipação do gênero humano, superando-se o imediatismo e o utilitarismo.

Nesse sentido, também Saul (17) propõe que se busque a qualidade entendida em seus aspectos políticos no sentido de busca de relevância de um projeto de universidade que explicita o seu compromisso com uma sociedade, de fato, mais justa e solidária.

Esse projeto político-pedagógico representa uma estratégia de intervenção na realidade social na perspectiva de sua transformação, a partir de uma reflexão capaz de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada e interferir em seus desdobramentos..

Como já salientamos anteriormente, os diferentes discursos a respeito da avaliação se pautam muitas vezes nas mesmas categorias: autonomia, competência etc. Os critérios definidores dessas categorias ou desses discursos, aparentemente semelhantes, é que se diferenciam. É preciso pois termos muita clareza desses critérios, desocultando os projetos políticos a que pertencem. É de suma importância ter clareza do projeto pedagógico e histórico aos quais a avaliação está articulada, para evitar que agitemos as mesmas bandeiras levantadas pela Nova Direita como se tivéssemos a mesma identidade política e ideológica, conforme argumenta Freitas (18).

Dessa forma, não dá para pensar a avaliação sem vinculá-la à existência de um projeto pedagógico, amarrado ao projeto histórico-social, e de uma política acadêmica, definidos coletivamente pela comunidade acadêmica, considerando-se que o que se avalia ocorre em condições concretas e específicas de cada instituição e não de forma abstrata e generalizada. É a partir disso que se estabelecem os **critérios de avaliação**.

Em relação às propostas oficiais de avaliação, esses critérios não estão claramente definidos. Em nenhum momento os critérios são explicitados, é como se os conceitos de domínio dos "entendidos" fossem cientificamente neutros, como se não houvesse

uma política de ensino superior implícita nessas propostas, cujo objetivo, na realidade, é interiorizar o projeto de Estado para a universidade, via avaliação. Por exemplo, quando se fala em melhorar a qualidade de ensino, supõe-se que o entendimento do conceito de qualidade já esteja claro, que por si só expressa o que se deseja, o que não é verdade.

Obviamente, não existe um movimento numa única direção em relação à avaliação, de cima para baixo, a universidade também impõe limites, define políticas, gerando dentro e fora dela movimentos contraditórios e conflitantes. Nesse sentido alguns programas e projetos de avaliação têm sido tentados durante todo esse movimento. Recentemente surgiram o PAIUB, o PROGRAD etc, com representantes das instituições na defesa desses projetos, além de outras manifestações de contextos também importantes.

E é nesse bojo da disputa de poder que se trava na definição do projeto de universidade pelos diferentes grupos ou segmentos hegemônicos e contra-hegemônicos que alianças e concessões são realizadas, com avanços e recuos no desdobramento do projeto histórico-social que queremos concretizar.

Não se pode, portanto, deixar de considerar que, na avaliação, confrontam-se sentidos e significados em que se interpenetram dialeticamente os interesses e necessidades de alunos, professores, enfim, da comunidade acadêmica; e as intenções objetivas e subjetivas da sociedade, expressas nas propostas curriculares, nas propostas de avaliação e que mobilizam interesses antagônicos.

Já existe consenso quanto à **necessidade de avaliação da universidade**, no entanto, para que ela se torne de fato realidade, é preciso também se ter clareza das respostas às questões colocadas no princípio deste texto: o **que, como, quando, para que(m)** e a **quem** compete avaliar.

Para finalizar, sintetizaríamos dizendo que a avaliação da universidade tem que ser instrumento político que eleve o poder de análise e crítica das instituições acadêmicas sobre sua realidade, sobre o trabalho que realizam, sobre a questão ética desse trabalho, avaliado pela comunidade em geral. Esta avaliação não se consubstancia num único momento, nem numa única direção, mas é fruto de um processo dialético, de sínteses provisórias, que se define e redefine, até se alcançar um nível de sistematização tal que dê conta de explicar a realidade. Isso nos exige organização e rigor metodológico, interrelacionando-se a avaliação em seus diferentes níveis, de aprendizagem, curricular, institucional, na busca da unidade de ação, tendo como referência o projeto histórico-social em construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 - BROADFOOT, P. **Assessment, Schools and Society**. London: Menthwen, 1978.(Cap. 1, Sociology and Assessment; Cap. 2 Assessment and ideology; Cap. 3 Assessment in the Classroom)
- 02 - LUDKE, M. A. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. **Educação e Seleção** (16), 1987.
- 03 - _____ **A avaliação como questão sociológica**, 1991. (mimeo)
- 04 - KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- 05 - BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 (Cap. 3: "Eliminação e Seleção" pp. 151/185)
- 06 - HEXTALL, I. Marking Work. In: Wentty, G. and Yong, M. **Explorations in the politics of school knowledge**. Nafferton: Nafferton Books, 1976.
- 07 - FREITAS, L. C. de **Organização do trabalho pedagógico**. Campinas, 1991. 20p.(mimeo)
- 08 - MACHADO, L. Mudança tecnológica e Educação do Operário. In: **Princípios**, nº. 23, São Paulo, Anita Garibaldi, 1991.
- *
- 09 - FREITAS, L. C. de Formação do professor para o Amanhã: Transformação ou modernização? **Conferência proferida no Seminário "A formação de professor catarinense para o amanhã"**. Florianópolis, 1991 a.
- 10 - Relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e Relatório Anteprojeto de Lei GERES, CRUB - **Estudos e Debates**, nº.13, Brasília, Janeiro/1987.
- 11 - BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: Favero, M. de L. (org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº. 29)
- 12 - SGUISSARDI, V. Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior **Comunicação 17ª. Reunião da ANPED**. Caxambú - MG, Outubro/1994. 26 p.
- 13 - SILVA Jr., J. R. Qualidade Total no Ensino Superior - Ideologia Administrativa e Impossibilidade Teórica. **Comunicação 17a. Reunião da ANPED**. Caxambú-MG, Outubro/1994. 26 p.
- 14 - LIMA, L. C. & Monso, A. J., A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle de qualidade na reforma educativa em Portugal. **Educação e Sociedade**, nº. 44: 33-49, abril/1993.

- 15 - ASSMANN, Hugo Ética, Educação e Sistemas Auto-Reguladores: Notas sobre o Sujeito Ético na Economia de Mercado Mundializada. **Comunicação 17^a. Reunião ANPED**. Caxambú-MG, Outubro/1994.
- 16 - CARDOSO, Mirian L. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. **Universidade e Sociedade**. Brasília, V.1, n°. 1: 14-24, setembro/1991.
- 17 - SAUL, A. M. Avaliação da Universidade: buscando uma alternativa democrática. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- 18 - FREITAS, L. C. de Seis teses sobre a Educação e a Contemporaneidade. In: **VI Encontro da Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Porto Alegre, 1991 b.

Mesa-Redonda: “A Questão da Qualidade Total, Universidade e Avaliação Institucional”

Data de realização: 23/05/95

Manifestação do Prof. Dr. Alexandre Antonio Gili Náder *

Avaliação Institucional e Qualidade do Trabalho Acadêmico: Concretizando um Projeto de Universidade

I – Introdução

Ao promover-se a incorporação de um determinado atributo - ou vários - por um dado ente, é definida uma delegação de responsabilidades sobre os diferentes componentes e/ou momentos dessa ação, no qual está incluído, sempre, como um dos agentes, o próprio ente que deve absorver o atributo visado. Além dele, pela especificidade da propriedade que se quer conquistar, podem haver outros. No interior do processo acima descrito, pontual ou continuamente, é instalada uma sistemática de avaliação que tem como propósito aferir se a aquisição do atributo almejado encontra-se dentro dos padrões desejáveis, na maioria das vezes, previamente estabelecidos (1). Em seguida, como decorrência da medida realizada e ainda integrante da avaliação, são caracterizadas e implementadas ações no sentido de sanar as falhas e/ou insuficiências identificadas na ação primitiva ou, alternativamente, reconhecendo-se a impossibilidade de dotar(se) o ente do referido atributo, desiste-se da tentativa e busca-se outro ente mais "susceptível" à incorporação da prerrogativa em pauta. Vale mencionar que o(s) ente(s) em questão pode(m) ter configurações variadas, podendo, inclusive, ser de natureza processual. Deve-se, ainda, ressaltar que, na sua totalidade, da escolha da característica que se quer implementar às dinâmicas adotadas para que se alcance o objetivo buscado, a avaliação não pode, de forma nenhuma, ser visualizada como **neutra**. Muito pelo contrário, pela intensa impregnação ideológica das iniciativas nela integradas e, conseqüentemente, dos resultados dela obtidos, caracteriza-se, na sua formulação e concretização, como explicitação de conflito(s), espaço/objeto de disputa de poder (exercício de hegemonia), de amplitude mais ou menos restrita. Apesar disso, é usual que grupos envolvidos no embate, em geral aqueles que têm como objetivo a manutenção ou o aprofundamento da situação vigente, escamoteiam o aspecto ideológico e insistam em apresentar sua proposta desse modo - ou, pior ainda, como **natural** e, portanto, **universal** -, caracterizando, assim, a conservação como inescapável.

Considero, no trecho acima, com as insuficiências, imprecisões e simplificações que lhe são inerentes, ter apresentado um modelo teórico sobre avaliação, predominantemente descritivo mas com algum caráter explicativo, também. Gostaria de apontar, desde já, uma das insuficiências do modelo: ele não é capaz de justificar, a não ser recorrendo a razões “ad hoc”, os motivos que, muitas vezes, levam, em qualquer das situações - seja no caso da busca de correções, seja no caso da desistência -, à ocorrência de intervenções de cunho punitivo - pura e simplesmente - que, mais freqüentemente, recaem

* Professor do Departamento de Física – CCEN-UFPB, ex-Coordenador dos Cursos de Graduação em Física (Bacharelado e Licenciatura) - CCEN-UFPB, ex-membro da Coordenação do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) do Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

sobre o ente avaliado. No âmbito deste modelo, isso é intrinsecamente inconsistente. Para mim, pessoalmente, é inaceitável (2).

No caso da avaliação de instituições de ensino superior, interna e externa, o atributo a ser aferido é a qualidade do trabalho acadêmico - processo e produto - por ela/nela realizado. Para tanto, é preciso que seja feita uma escolha adequada de propostas, procedimentos e indicadores visando a garantir a fidedignidade da mensuração a que se pretende proceder. No entanto, é importante que fique claro - e isso pode ser percebido a partir de mecanismos bastante informais e simples de serem acionados -, a compreensão que se tem da expressão “qualidade do trabalho acadêmico” está longe de ser uniforme, havendo, inclusive, entendimentos nitidamente antagônicos. Questões como “Qualidade para que?”, “Qualidade para quem?” ou mesmo “Qual é o trabalho acadêmico?”, ao serem respondidas, vão tecendo gradualmente uma maior nitidez do projeto que se quer concretizar. Respostas diferentes levam a projetos diferentes para a Universidade e a propostas diferentes de avaliação.

Nessa perspectiva, entendo como função primordial deste texto o desvelamento das razões que conduzem a determinadas respostas para as questões acima mencionadas - e para algumas outras -, das próprias respostas em si e dos projetos a eles subjacentes. Nesse sentido, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira:

- inicialmente, fundamentado numa dada concepção de mundo - já exibida, neste trabalho, embora em termos restritos, no alerta enfatizado ao final da apresentação do modelo teórico (caráter ideológico da avaliação), apresenta-se uma leitura do encadeamento projeto de sociedade, propostas educacionais, projeto de universidade e propostas, procedimentos e indicadores de avaliação e os partidos possíveis a serem assumidos na construção do mesmo;

- a seguir, com algum nível de detalhamento, assumindo-se uma das vertentes fundamentais apresentadas no item anterior, aquela vinculada à racionalidade do trabalho, constrói-se o encadeamento e delineiam-se os projetos/propostas a ela vinculados;

- em seguida, repete-se o mesmo procedimento com o objetivo de exibir uma crítica à adoção da racionalidade capitalista, nos seus desdobramentos sobre a avaliação institucional;

- finalmente, agrupadas enquanto considerações finais, são abordadas algumas questões pontuais e diversificadas e apontadas as conclusões.

Gostaria, também, de mencionar que, a menos das situações em que seja inevitável o contrário, o horizonte das propostas aqui contidas é o da avaliação interna de uma instituição de ensino superior universitária, pública, brasileira, com foco nas suas atividades de ensino de graduação, tendo em vista o contexto em que se insere. Desejaria, por fim, antecipadamente, agradecer a paciência e me penitenciar àqueles que possam considerar este texto um pouco “chovendo no molhado”, ou, pelo menos, pedagogicamente repetitivo. No entanto, ele é assim apresentado de caso pensado. Trata-se da defesa de uma posição e, simultaneamente, de uma colaboração, nada desinteressada, a um esforço de sistematização que está sendo realizado para a consecução de um processo de avaliação institucional. Dentro de minhas possibilidades, esta foi a melhor maneira encontrada para otimizar a articulação forma-conteúdo.

II - Sociedade, Educação, Universidade e Avaliação

A caracterização do encadeamento anteriormente anunciado requer algum aprofundamento, por mínimo que seja, sobre os temas, todos bastante complexos, elencados - por um critério que vai do geral para o específico - no título desta seção.

Inicialmente, é preciso que se entenda, por mais paradoxal que possa parecer (mas não o é), que o elemento estruturante básico das relações sociais é o conflito, visualizado enquanto materialização da disputa gerada pelas contradições existentes entre os interesses dos grupos fundamentais que delas participam. Na conjuntura planetária em que vivemos, de uma profunda alteração na base tecnológica do processo produtivo, de crise de acumulação para o capital e de existência de alternativas concretas ao modo de produção capitalista que não sejam do alcance bastante restrito, o conflito estabelecido apresenta dois protagonistas. De um lado, aqueles que conformam a representação social - e política - do capital, visando a superar a sua crise, numa arena que se lhes apresenta bastante favorável. Do outro, os trabalhadores, para os quais as mudanças tecnológicas e o quadro político global consubstanciam riscos - em grande monta - de perda de direitos tão duramente conquistados no passado, ameaçando, inclusive, sua própria condição identificadora. Somando-se a esses últimos aqueles que se encontram marginalizados, alijados que estão do acesso ao engajamento nas relações amplas da produção - sociais, políticas e econômicas -, cujo número tem crescido avassaladoramente nos últimos tempos, temos a imensa maioria da população da Terra.

É preciso reconhecer que todos querem mudanças. Mas é preciso, principalmente, reconhecer as diferenças essenciais entre as mudanças pretendidas por cada um dos antagonistas. Aos primeiros, interessam as mudanças - e têm conseguido implementá-las que, preservando seus mecanismos de dominação, os intensifiquem e atualizem frente à nova conjuntura. Aos outros, interessa a reversão da dominação e marginalização, visando assim à construção de uma nova estruturação da sociedade, justa e igualitária, na qual seja assegurado a todos o exercício da cidadania **plena, radical**, entendida como garantia do direito à inserção lúcida no processo produtivo, no qual atuarão em condições condignas, e de participação crítica nas práticas sociais, inclusive naquelas que visem ao controle das ações do Estado.

Alguns comentários se fazem necessários:

1. O quadro conjuntural assim constituído tem sido chamado, na sua vertente político - ideológica, de neoliberalismo e, na econômica, de globalização e/ou desregulamentação;
2. Pela configuração da situação vigente e pelo que pretendem a partir dela implementar, aqueles vinculados à racionalidade capitalista têm dispendido um enorme esforço, atuando agressivamente no sentido da descaracterização ideológica do conflito deslocando-o, artificialmente, para a contraposição, falsa no caso em tela, entre modernidade e atraso;
3. Desse modo, por meio de uma inversão (falsificação?) de ênfases na questão relativas às mudanças e com o reforço representado pela presente conjuntura, extremamente adversa para os trabalhadores, vem sendo estimulada, com êxito, pelos governos nacionais, a atuação sindical na linha do “sindicalismo de participação”, versão atualizada pela conjuntura do “sindicalismo de resultados”, sob o argumento da indispensável, para ambos, cooperação entre capital e trabalho. As entidades representativas desta proposta sindical têm sido, sistematicamente, referendadas e reverenciadas, por governos e empresariado, com

o concurso dos meios de comunicação de massa (em sua grande maioria, sob seu controle), como universalmente legítimas e modernas;

4. Como contraface dessa mesma moeda, nos momentos em que a conjuntura impõe aos movimentos de trabalhadores que não se pautam pelo "sindicalismo de participação" recuos táticos, que se consubstanciam em ações defensivas, de resistência, a representação social e política do capital, a cavaleiro na situação, através de um discurso ideológico, potencializado, mais de uma vez, pelos meios de comunicação, atribui-lhes a pecha de corporativistas, conservadores, reacionários, avessos às mudanças (3). Em relação a este comentário e aos dois anteriores, é pertinente recuperar o destaque feito sobre o caráter ideológico da avaliação;
5. A conflituosa sistemática das relações sociais tem como decorrência a impressão sobre o Estado das assinaturas dos grupos em embate. É claro que com intensidades diferentes mas, de qualquer maneira, assegurando seu caráter contraditório, mesmo que de forma assimétrica. É preciso, no entanto, que se reconheça que o espaço da contradição, na atual conjuntura, apresenta, cada vez mais, uma configuração que dificulta e reduz as oportunidades de sua utilização como arena para embate de projetos (4). Na esfera social, este fenômeno também vem ocorrendo, embora seja possível identificar, por exemplo, no processo de adaptação dos países do Leste Europeu ao capitalismo, algumas ampliações localizadas (5);
6. Ainda no sentido de aprofundar a compreensão do novo papel do Estado, é conveniente destacar a alteração qualitativa que se deu em suas ações no campo das chamadas questões sociais. Duas mudanças marcantes podem ser identificadas: concomitantemente ao encolhimento de sua atuação, que visa a uma redução drástica nas inversões dos fundos nessas áreas liberando, assim, mais recursos para o atendimento das demandas do capital, ele intensifica e/ou implementa, por meio de reformas no arcabouço jurídico - em geral, consolidado no período de vigência do Estado do Bem-Estar Social ou sob seus ecos -, o empresariamento das referidas áreas, tornando-as, assim, mais passíveis de integração ao processo de acumulação capitalista. Entenda-se o encolhimento, acima mencionado, como a reorganização de suas ações, que têm atenuada a sua dimensão de políticas, passando a assumir, preponderantemente, a forma de programas, de cunho compensatório, a serem acionados sempre que a agudização de tensões possa tornar-se uma ameaça à eficácia acumulativa.

Para concluir esta breve digressão, gostaria de remeter o leitor a dois textos, mutuamente complementares, onde este tema é tratado com mais profundidade: o primeiro deles (6), de autoria do historiador Sílvio Frank Alem, de saudosa memória, e o segundo (7), resultante do mais recente (XIV) Congresso da ANDES-SN. Além desses, indico a leitura de outro (8), de autoria de Perry Anderson, no qual é feita uma análise historicizante, inclusive prospectiva, do neoliberalismo, em seus múltiplos desdobramentos.

Com relação à educação, deve ser reconhecida sua extrema relevância enquanto prática social. De seus efeitos dependerá, sem dúvida, a configuração da sociedade presente e, principalmente, futura. Desse modo, a cada feição que se vise a implementar na sociedade corresponderá uma determinada concretização do processo educativo. É preciso entendê-lo não apenas como "locus" para a produção/sistematização/transmissão do conhecimento mas, também, e, talvez, predominantemente, em momentos dados, como

espaço de socialização do indivíduo, ensaio para sua atuação - no sentido de formá-la ou reformá-la nas diversas relações sociais em que esteja inserido ou venha a inserir-se. Assim, é indispensável que nele esteja incluída a abordagem da questão ética, entendida enquanto sistema definidor de diretrizes e estabelecedor de limites para o comportamento dos indivíduos nas práticas sociais, de naturezas variadas, das quais participem.

No caso do Brasil, a escola pública é estatal e a esmagadora maioria das iniciativas não estatais na esfera da educação não explicitam qualquer dimensão publicizante mas, pelo contrário, um caráter privatista, ainda que em graus diferenciados. Assim, é preciso que se reconheça as diferenças, profundas, existentes entre as condições para a consecução de um projeto educativo fundado na ótica do capital e aquelas para um outro, calcado numa racionalidade do trabalho. Para o primeiro, encontra-se aberto um espaço amplo representado pela própria estrutura organizativa das instituições escolares, facilitando grandemente sua intervenção no sentido da reprodução e intensificação do “status quo”. Para o outro, o exíguo espaço da contradição no qual terá que ser gestada e desenvolvida uma ação pedagógica transformadora. Além disso, no que concerne mais diretamente à educação, o comentário 6, acima, vem sendo traduzido através de uma intensificação do sucateamento das condições de funcionamento da escola pública. Isto se dá, principalmente (9), por uma drástica redução do aporte de recursos financeiros, “estimulando” a busca de fontes “alternativas”, junto às quais teria de barganhar sua sobrevivência e por medidas que, na prática, resultam numa liberalização valorizada no ensino privado, inclusive ao arrepio de parâmetros constitucionais (Art. 209, 11). Desse modo, cabe, ainda, à proposta transformadora, ao materializar-se, credenciar-se como instrumento de mediação (10) para a reversão desse quadro.

No que concerne mais diretamente à educação superior e às instituições por ela responsáveis (IES), deve-se, antes de mais nada, reconhecer que delas é demandado o desempenho de um trabalho específico. Nele estão integradas a formação de profissionais de nível superior - com um domínio expressivo do conhecimento socialmente estabelecido nas áreas do saber em que irão atuar -, a produção do conhecimento, visando a superação de pontos de estrangulamento nele identificados, e uma ação no sentido de sua socialização mais ampla. Desse modo pode-se perceber que, aqui, um dos pontos centrais da disputa entre os grupos será a própria conformação do produto do trabalho acadêmico, o conhecimento, aqui entendido enquanto síntese de duas vertentes de igual relevância: os conteúdos, propriamente ditos, e os instrumentais, desenvolvidos a partir deles. Outro aspecto, também destacado dessa contenda, será a definição de seus destinatários e destinações, que mantém uma articulação dialética com o primeiro. Para concluir este ponto, é oportuno, ainda, o registro de que o exercício da autonomia - a que tem direito, constitucionalmente assegurado, as IES universitárias (Art. 207) - associado ao funcionamento democrático (11), em termos de gestão e procedimentos, e a uma atuação no sentido de preservar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - agora, dever constitucional das universidades (Art. 207) -, por parte das IES, poderá significar, na prática, uma mediação para o alargamento de seu espaço interno de disputa de projetos e, subsequentemente, desse mesmo espaço, na sociedade, ainda que em menor escala.

Passando-se, agora, à questão da avaliação, a prevalecer o modelo teórico apresentado na seção anterior, podemos inferir a existência de duas propostas, paradigmáticas, cada uma delas associada a um dos antagonistas presentes no conflito social mais amplo. Além disso, é necessário que reconheçamos, ao nos defrontarmos com as propostas de avaliação reais, em vigência ou que venham a ser construídas, que elas são de modo geral, quase absoluto, híbridas entre esses paradigmas, sendo, portanto, portadoras de contradições,

mesmo que haja nitidamente a preponderância de um deles. Isto se deve ao seu caráter de síntese momentânea, provisória, e estimula nos integrantes do processo ações no sentido de alterá-lo, visando aprofundar ou reverter suas características definidoras. Pretendo retomar essa questão nas considerações finais.

No momento, gostaria, ainda, de ressaltar que, apesar de relativa, existe uma considerável independência entre os espaços de embate internos e externos às IES, principalmente no caso das universidades públicas, em termos de dimensionamento e possibilidades de ampliação, grandemente devida à autonomia universitária. Este fato, pelos seus possíveis desdobramentos, é encarado com muita atenção, pelos dois paradigmas mencionados, como será visto, mais adiante.

III - A Proposta do Padrão Unitário de Qualidade para as Instituições de Ensino Superior Brasileiras

A incorporação da racionalidade do trabalho, no âmbito dos projetos de sociedade, propugna a reestruturação radical das relações sociais no sentido da reversão da dominação/marginalização de uma maioria por uma minoria. Aqui, na componente econômica, busca-se a socialização ampla dos meios de produção e na política visa-se à implantação da democracia, sem adjetivos, compreendida como ponto de chegada - utopia -, cuja única via de acesso, ao meu ver, é o socialismo. No campo social, embora o recorte seja imperfeito pela interpenetração entre as vertentes, a palavra chave é *cidadania*, conforme explicitação feita anteriormente (Seção II). Depreende-se, assim, a dimensão emancipatória deste projeto.

Uma proposta educacional emancipadora, a ele vinculada, não poderia, desse modo, deixar de ter como eixo a preparação de todos para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, insere-se a luta em defesa da escola, pública, gratuita, democrática (gestão e acesso/permanência) e de qualidade. Cabe ao Estado sua manutenção e à sociedade, em sua composição multifacetada, a definição democrática de seus destinos. As iniciativas privadas no campo da educação configurar-se-iam como concessão de serviços prestados à sociedade, ficando, portanto, sujeitas à fiscalização, no sentido de exigência do cumprimento das normas válidas para a escola pública, que reassumiria, em novas bases, seu posto de modelo para a educação. A partir da articulação das iniciativas públicas e privadas, seriam constituídos Sistemas de Educação de abrangência variada, cuja atuação seria definida a partir de planos democraticamente construídos. Nessa proposta, podemos detalhar alguns elementos centrais, norteadores dos projetos pedagógicos:

- i - compreensão do trabalho como valor social essencial, gerador do patrimônio (*lato sensu*) da espécie;
- ii - educação unitária, articulando preparação para o trabalho (12) e estímulo à continuidade de engajamento no processo educacional;
- iii- construção de uma ética de valorização do coletivo, da solidariedade.

Para a apresentação do projeto de Universidade, no marco da racionalidade do trabalho, o ponto que gostaria de destacar, inicialmente, é a proposta do Padrão Unitário de Qualidade, originária da ANDES-SN (13), e que vem recebendo, periodicamente, aperfeiçoamentos, no seu espaço gerador (14). A formulação atual da referida proposta, toma como ponto de partida, o reconhecimento da diversidade existente entre as IES, ao identificar as peculiaridades de cada uma delas, vinculadas ao processo histórico de sua implantação e ao contexto geopolítico em que se localiza. Nessa perspectiva, atribui a todas elas a essencial

função de instrumento da sociedade para produção, sistematização e democratização do conhecimento. Assim, ficam nitidamente caracterizados o trabalho a ser realizado pela instituição (15) e seus destinatários e explicita-se a qualidade enquanto qualidade social, no sentido de possibilitar a todos o acesso aos instrumentos e conteúdos indispensáveis ao exercício da cidadania (15). Conforme anteriormente anunciado, são requisitos fundamentais para a sua implantação a democratização, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia.

A avaliação, no campo do projeto social emancipador, deve ser entendida como retrospectiva crítica, socialmente contextualizada do trabalho feito pela IES e a explicitação de sua proposta exige a apresentação dos princípios que a orientam. Abaixo, sem a pretensão de esgotá-los, são elencados os que considero essenciais, no caso da avaliação interna (16).

- 1 - a avaliação do trabalho acadêmico deve ser feita nas instâncias em que é realizado por todos aqueles que dele participam;
- 2 - a avaliação não é pessoal mas institucional: a IES é primordialmente responsável por ela bem como seu objeto prioritário;
- 3 - a avaliação deve ter como objetivo a formulação - ou reformulação - da política acadêmica das instâncias na qual devem ficar estabelecidas todas as condições necessárias para que elas se desenvolvam plenamente;
- 4 - a avaliação deve ser instrumento de apropriação, por funcionários e professores de seu trabalho, contribuindo para sua desalienação;
- 5 - a avaliação deve ser um espaço de estímulo à implantação de experiências acadêmicas nas IES;
- 6 - a avaliação, processos e resultados, deve ser pública;
- 7 - a avaliação deve propiciar mecanismos de intercâmbio e articulação entre as diversas instâncias - acadêmicas e administrativas - da IES.

Com relação à avaliação externa, para as IES públicas, ela deve ser compreendida enquanto um complemento dialético à componente institucional, com natureza não estritamente acadêmica, por meio do qual a sociedade possa manifestar suas expectativas sobre as instituições. Deve-se garantir que essas manifestações emergjam de mecanismos nos quais a representação da sociedade seja tão fidedigna quanto possível e, na perspectiva apontada ao final da seção anterior, evitar - atribuindo-lhes, no âmbito da IES, peso consultivo e não deliberativo - que sua atuação possa fragilizar a autonomia universitária. Para a avaliação externa das IES privadas, o papel fiscalizatório é o preponderante, tendo em vista o caráter de concessão de que se revestem.

A busca de (auto) identificação da IES avaliada exige a adoção preliminar de procedimentos que a viabilizem: assim é necessário a realização de ações no sentido de desnudar tanto as suas relações com o contexto (próximo) que a envolve quanto o processo histórico (passado e presente) de seu funcionamento institucional (16). Além disso, ainda em referência aos procedimentos, sua formulação, na perspectiva emancipatória, não pode perder de vista as especificidades das diversas áreas do conhecimento, em termos de fundamentação, metodologias de produção e transmissão e potencialidades de intervenção na realidade, sob pena de introduzirmos, na avaliação, distorções que podem comprometer o seu objetivo maior - a construção da qualidade social no trabalho de produção, sistematização e socialização do saber (16).

Numa menção, ainda que superficial, a indicadores, cabe registrar que sua escolha, neste caso, tem como eixos norteadores básicos a necessidade de avaliação de processo e produto, sem privilegiamento de um em detrimento do outro, e a compreensão de

que a grande maioria das deficiências a serem sanadas, na busca de novas bases para a realização do trabalho acadêmico e da reformulação das relações universidade-sociedade, exigem procedimentos inovadores, cujo suporte, muitas vezes, deverá advir de indicadores originalmente formulados, escapando, assim, do rol daqueles reconhecidos como “clássicos”. Isto, com certeza, constitui-se em instigante desafio à nossa criatividade.

Finalmente, retornando ao modelo apresentado anteriormente, é preciso que se perceba, pela relevância da ação a ser desenvolvida pelas IES, no sentido da emancipação da maioria dos integrantes do gênero humano que, aqui, a alternativa de desistência, no caso das IES públicas não se coloca. Muito menos, ainda, uma outra, absurda, de punição.

IV - A Universidade para o Capital: Uma Abordagem Crítica

Para aqueles vinculados à racionalidade capitalista, a grande questão que se coloca, no plano das relações sociais amplas, é a resolução satisfatória da crise de acumulação, nos marcos das renovações tecnológicas atuais. Para tanto, são necessários - e já estão sendo materializados - novos métodos de organização e gestão do processo produtivo. No lugar das relações empregador-empregado, com as características usuais, de permanência, por exemplo, vêm sendo implementadas, mais intensivamente, outras formas de compra da força de trabalho, temporárias, com duração definida pelas necessidades da produção. Isto tem como conseqüência a redução dos postos de trabalho assalariado e, dela decorrente, o rebaixamento do patamar salarial e de direitos sociais dos trabalhadores. Trata-se, portanto, de uma modernização conservadora, na medida em que a palavra-chave continua a ser a velha *exclusão*, apenas com sua ênfase potencializada. O Estado deve, também, assumir uma nova configuração: máxima para a proteção do capital, mínima para todas as suas outras antigas áreas de atuação, a não ser que, momentaneamente, realizar alguma intervenção nelas seja agir para o capital.

A educação, nessa perspectiva, deve assumir o papel de dotar os trabalhadores de novos comportamentos e conhecimentos exigidos pelo reordenamento produtivo e, ainda, preparar alguns, poucos, para desempenhar o papel de lideranças nesse novo (?) quadro de relações sociais. Para tanto, a saída é a revitalização, convenientemente contextualizada, do dualismo na educação, cuja introdução em termos legais, no Brasil, é sempre bom lembrar, é devida à Constituição do Estado Novo (Art. 129), 1937, de nítida inspiração fascista.

Nessa reorganização conservadora da escola, na busca da eficácia de sua ação, uma das questões cruciais é, também, a adoção de novos padrões de gestão. Esses novos padrões, conhecidos como “Escola de Qualidade Total”, na verdade, carregam no seu âmago a compreensão, distorcida a meu ver, de que a problemática educacional terá suas soluções encontradas no âmbito do gerenciamento da educação. Assim, ao internalizar, na escola, o universo de busca da resolução dos problemas educacionais, suprime, de caso pensado, de sua análise variáveis e determinações externas que, com certeza interferem na ação educativa. E pior, caricatamente - seria cômico, não fosse o trágico da intencionalidade -, institui para professores e alunos sistema de prêmios e méritos como solução/forma de correção para problemas escolares, por um lado, e atribui, por outro, aos mesmos, a responsabilidade da crise educacional, cabendo-lhes, portanto, endogenamente, superá-la. Desse modo, para mim, os defensores dessa proposta, ao escolherem a sua denominação, Escola - e não Educação - da Qualidade Total, explicitam o reducionismo a que estão submetidos, ao circunscreverem à escola a abrangência do espectro a ser investigado para que sejam satisfatoriamente

solucionadas as questões educacionais. Por outro lado, é preciso reconhecê-lo, na perspectiva em que se inserem, é coerente que se restrinja a relação educação-sociedade à garantia da satisfação das necessidades do capital pelo produto gerado por essa escola. De todo modo, torna-se, então, pertinente indagar: só existe qualidade - e total - na exata medida do atendimento pleno das exigências do capital (cuja representação social constitui a ínfima parcela de espécie)? (18).

Vale, ainda, assinalar, aqui, que, no campo da ética, os valores a serem inculcados por essa escola são aqueles que realçam o individualismo - em relação ao(s) outro(s) - e de tolerância, flexibilidade e colaboração - em relação à empresa.

Para a educação superior, o projeto advindo da racionalidade capitalista atual apresenta dois marcos definidores. Por um lado, o dualismo, adequado às características das atividades inerentes ao ensino superior, uma vez que a competência técnica é atributo exigido para todos, dada a complexidade da nova base tecnológica, mas a criticidade, criatividade e capacidade de liderança deve ser restrita a poucos. Por outro, a inteira submissão das IES aos desígnios da produção, tornando esta destinatária, exclusiva, se possível, dos produtos do trabalho daquelas. Voltam aqui, à memória, as propostas contidas no relatório do Grupo de Estudos de Reformulação do Ensino Superior, GERES, de 1986, que, na época, foram prontamente repudiadas pela comunidade acadêmica nacional, na sua grande maioria.

Para a consecução desses fins, além daquelas já mencionadas anteriormente, na Seção II (comentário 6 e sua tradução para a educação), outras estratégias são indispensáveis: a redução da autonomia, maior atrelamento ao Estado no processo de escolha de dirigentes e outras regressões nas conquistas democratizantes e quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Não por acaso, significam exatamente a reversão da possibilidade de ampliação do espaço para o embate nas IES. Além dessas, adquirem relevo aquelas que induzam a mercantilização do trabalho acadêmico desde o processo de sua produção, propiciando, assim, uma homogeneização de métodos e linguagem que tornará ainda mais profícua, nessa ótica, a interação Universidade-Empresa.

Uma avaliação concebida a partir desses parâmetros terá por fim a otimização da sistemática acima descrita. Assim sendo, o caráter democrático, na sua construção, será considerado uma estorvo - ou pior, um grave desvio - a ser evitado. Questões como contextualização mais ampla e adequação da proposta a outros elementos que não aqueles diretamente vinculados às razões do capital, integrantes do projeto global das IES, serão, simplesmente, desconsideradas.

Na avaliação externa, a grosso modo, os critérios serão definidos a partir de uma lógica de mercado. Se houver diferenças entre as avaliações externas - sempre supervisionadas pelo Estado, em sua nova configuração - das IES públicas e privadas, elas serão no sentido de uma maior "severidade" em relação às primeiras, que utilizam recursos, avidamente cobiçados pelo capital, cuja disponibilidade pode resultar num incremento em sua autonomia (veja o final da Seção II).

Nesse sentido, podemos detectar nessa proposta de avaliação uma componente punitiva, que será acionada no caso das IES cuja recuperação para o capital possa mostrar-se dispendiosa ou de alta relação custo/benefício, uma vez que a desistência poderá acarretar no encerramento das suas atividades, penalizando, desse modo, aqueles que usam os serviços (desviados) da instituição.

Com relação a indicadores, processo, eles terão predominantemente, tendo em vista a valorização de produto sobre um matiz somativo e quantitativo, visando a

incorporar variáveis da produção de bens transpostas para o trabalho acadêmico (custo, velocidade, quantidade...).

Para encerrar, recomendo ao leitor o contato com uma análise mais alentada das questões aqui abordadas, principalmente no tocante à ética, elaborada por Miriam Limoeiro Cardoso, em trabalho recente (19).

V - Considerações Finais

A primeira conclusão aqui apontada, essencial, diz respeito à opção a ser assumida pela instituição universitária, no universo abarcado pelas suas atividades, no seio do embate sintetizado pela contraposição *cidadania x exclusão*. Para mim, constituir-se-ia um contra-senso, tendo em vista sua natureza e as lutas empreendidas ao longo da história para preservá-la, qualquer outra opção que não fosse pela cidadania. Desse modo, as demais conclusões e abordagens de questões pontuais têm por fim construir um caminho que viabilize, no espaço - abrangente - de sua atuação, a efetividade dessa opção.

. Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância que a preservação e estímulo da pluralidade de temas e perspectivas têm, enquanto elementos constituintes básicos do projeto de Universidade emancipador. Caso isso não seja absorvido, estar-se-á, com certeza, incorrendo no grave risco de reduzir a proposta emancipadora global à simples contraface, supostamente bem-intencionada, da visão excludente. Dessa compreensão, decorre, para os que incorporam o ponto de vista dos trabalhadores, entre os quais me incluo, a tarefa de construir, nesse quadro institucional plural - inter e intra-IES -, mediações que se traduzam em avanços no embate estabelecido. Vale, ainda, ressaltar o quanto essa questão tem vinculações com duas outras, anteriormente anunciadas (Seção II): aquela da independência relativa entre os espaços de embate na Universidade e na Sociedade e a outra, referente às ações a serem desenvolvidas no âmbito do processo de avaliação, visando ao seu aprimoramento e à manutenção de sua marca de construção permanente.

De outro lado, o percurso no sentido da publicização requer o reconhecimento dos mecanismos e situações concretas de privatização e ações que busquem revertê-los. Na universidade, um exemplo concreto deles, é o chamado empresariamento da pesquisa (19). No entanto, na perspectiva apontada, é preciso verificar se eles também se fazem presentes no ensino e na extensão. O processo de avaliação institucional é, com certeza, uma oportunidade adequada para fazê-lo.

Outro ponto que gostaria de destacar diz respeito à necessária recuperação de totalidade que deve ser prevista pelo processo de avaliação. Em primeiro lugar, cabe a recomposição, tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da própria totalidade do processo de avaliação das três modalidades do trabalho acadêmico. Em seguida, reintegrar uma outra, de maior amplitude, que incorpore a IES à sua avaliação, no sentido de que as etapas sucessivas da avaliação tenham, de fato, como consequência, o incremento da qualidade do trabalho realizado pela instituição. Para tanto, é necessário que na avaliação esteja prevista a possibilidade de alteração do processo de realização do trabalho em si e das condições nas quais ele ocorre. Uma delas, que eu gostaria de realçar porque usualmente não é mencionada, apesar de sua importância, é a própria estrutura institucional da Universidade - globalmente ou nas suas diversas instâncias -, cuja modificação não pode ser encarada como tabu.

Vale ressaltar, ainda, enquanto questão atual e extremamente bem-vinda, na perspectiva da racionalidade do trabalho, o surgimento da rede UNITRABALHO, a despeito de questionamentos, alguns procedentes, ocorridos em relação a procedimentos adotados pelos envolvidos - CUT (direção nacional) e IES - na sua concepção e implantação, lançada recentemente, à qual já estão integradas várias IES. Para estes, pelo menos, é indispensável que a avaliação tenha como ingrediente estruturante as implicações da adesão mencionada sobre o trabalho acadêmico - ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, sugiro, como subsídio à fundamentação necessária, um texto de Edmundo Fernandes Dias, que elabora sobre a relação Trabalho-Educação a partir de um ponto de vista extremamente consistente e interessante (20).

Gostaria, por fim, de mencionar, ainda que de modo muito breve, três questões que apesar de restritas têm, para mim, uma importância significativa:

- i - na minha compreensão, o papel a ser desempenhado no processo de avaliação pelas entidades representativas dos segmentos da comunidade universitária é o de subsidiar seus representados para a participação na formulação e execução da proposta e o de fiscalizar o seu desenvolvimento. Assim, é preciso que essa proposta, sem abrir mão da independência entre institucionalidade e representação, ao ser definida, democraticamente, preveja uma sistemática que propicie essa participação, otimizando a efetividade e positividade de seu exercício;
- ii - dentre as atividades de ensino, existe um grupo de cursos de graduação cujas características fazem com que mereça receber um tratamento, no processo de avaliação, que reconheça suas especificidades: estou falando dos cursos de licenciatura. Pelo fato dos mesmos terem como atribuição a formação de profissionais da educação nas diversas áreas do conhecimento, é preciso que a avaliação desses cursos contemple suas inter-relações com as outras intervenções da Universidade nesse campo com a produção de conhecimento das referidas áreas, de modo a garantir, no peculiar que esses cursos representam, a compreensão e o aperfeiçoamento de uma das manifestações mais importantes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- iii - na perspectiva colocada, gostaria de ressaltar a função indispensável a ser assumida pelas administrações superiores e setoriais. Competirá a elas assegurar que a avaliação - concepção, processo e resultados -, enquanto atividade da IES se desenvolva, na observância dos marcos para eles estabelecidos, explicitando, na justa medida da democracia interna às IES, seu papel de direção institucional.

O embate colocado na sociedade, em geral, e seus desdobramentos sobre a avaliação, mais especificamente, apresentam para a Universidade desafios muito concretos. Superá-los exige lucidez e compromisso. No espaço das IES e da avaliação, isso significa, a meu ver, a atuação de uma instância da sociedade com essa função precípua, embora sem exclusivamente, no sentido da materialização da qualidade social - e, por seu intermédio, da cidadania - pela geração e socialização de saberes e valores. Para mim, isto constitui-se, de fato, numa das mais verdadeiras mediações para a emancipação e unificação do gênero humano, num percurso genuinamente civilizatório. Não operá-la, é fomentar a exclusão, a barbárie.

Agradecimentos

A Ignez Navarro, que, como sempre, ao fazer sua leitura atenta, me ofereceu sugestões extremamente valiosas, já incorporadas nesta versão.

Notas e Referências Bibliográficas

- (1) Se a avaliação for efetuada pelos mesmos atores do processo originário estaremos tratando de avaliação interna. Caso não haja recobrimento avaliadores-agentes, consubstancia-se uma avaliação externa.
- (2) A tradição cultural brasileira, em grande parte assentada no regime escravocrata - até mesmo, tardiamente, após a sua extinção -, tem como um dos valores de maior destaque a punição. Esse destaque, para mim, revela-se em duas ordens de comportamentos: por uma mão, a atitude punitiva - recaindo quase que aleatória ou arbitrariamente sobre indivíduos ou grupos menos capazes de a ela reagirem - presente na imensa maioria das vezes em que, nas circunstâncias em questão, a situação concreta não corresponde às expectativas. Por outra, a atribuição, também usual, do rótulo de punitiva a qualquer ação que vise a correção ou alteração de rumos e que venha a ter como decorrência a necessidade de novos padrões de atuação por parte dos agentes presentes na situação observada. Vale ressaltar que a primeira vertente tem, como contraface complementar, a expectativa - muitas vezes concretizada - da premiação no caso da coincidência entre a realidade e o esperado. A formulação do modelo, como posta, tem, desse modo, a pretensão de também criar condições para a superação dessa compreensão maniqueísta da avaliação.
- (3) Em que pese as patentes fragilidades, sobretudo no plano da consistência político - ideológica e teórico-prática (veja, por exemplo, o movimento sindical cutista brasileiro), pode-se identificar uma dolosa injustiça na atribuição feita, principalmente ao ser observado o encadeamento dos qualificativos empregados, quando se destaca como dominantes caracteres muitas vezes secundários e se omite, uma vez mais, a pergunta essencial: que modernidade está sendo buscada?
- (4) Apesar da superposição habitualmente feita entre espaço (de explicitação) da(s) contradição(ões) e espaço disponível para o confronto de projetos, nesse novo momento histórico, é necessária uma reflexão sobre a permanência da validade dessa identificação. Nesse sentido, parece-me mais adequado reconhecer para o primeiro sua atual multiplicação pulverizada, exigindo dos grupos contra-hegemônicos esforços adicionais para sua ocupação, muitas vezes, além de sua capacidade, resultando, desse modo, num estreitamento efetivo do outro.
- (5) A situação brasileira apresenta especificidades, levando-se em consideração o grau incipiente de organização da sociedade civil, por meio de seus movimentos, excetuando-se, talvez, alguns setores do movimento sindical e outros, muito poucos, do movimento popular. Mesmo as entidades mais vinculadas à ótica capitalista carecem de organicidade, tendo em vista a disponibilidade de outros espaços, francamente propícios à defesa dos interesses de seus filiados - que acabam por torná-las dispensáveis - como é o caso da atuação direta na cena política. Vale lembrar o episódio recente da ação parlamentar da chamada bancada ruralista e as notícias, praticamente simultâneas, de propostas de auto-extinção da UDR. Cabe resgatar, ainda, o caso de entidades tradicionais, cuja atuação inicial tinha um matiz corporativo, mas que evoluíram e, atualmente, direcionam preferencialmente suas intervenções para questões de caráter mais geral, como, por exemplo, a OAB. Mesmo assim, apesar das alterações relevantes, ocorridas e em curso, considero que ainda é correto afirmar-se, no presente momento, que, em nosso país, o domínio do espaço de disputa localiza-se na esfera do Estado, que, de modo nenhum, permaneceu infenso aos avanços neoliberais. Desse modo, no Brasil de hoje, as privatizações, principalmente no espectro da substituição das ações do Estado nas políticas sociais, públicas, representam, de fato, uma significativa redução no já exíguo espaço disponível para o embate de projetos.

- (6) “Eppur se muove” - o tempo, a história, Sívio Frank Alem - Universidade e Sociedade, nº 6, pag. 12, 1994.
- (7) XIV Congresso da ANDES-SN (Brasília, DF, 14-18/02/1995). Relatório Final, Tema I: Movimento Docente e Conjuntura. Brasília, DF, 1995 (mimeo).
- (8) Palestra de abertura do seminário “Pós-Neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático”, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 09/1994, Perry Anderson, publicada no suplemento “Cultura” do jornal “O Estado de São Paulo,” de 20/05/1995 (tradução de Emir Sader).
- (9) Outros elementos a serem destacados, a meu ver, são a política relativa a pessoal (salários, carreira e capacitação), o descompromisso com a universalização do acesso e permanência e a dificuldade criada pela própria estrutura institucional das escolas públicas para a implantação de mecanismos efetivos de seu controle social, que estão relacionados com a questão do financiamento mas apresentam peculiaridades suficientes para justificar um tratamento específico (que não vai ser apresentado neste texto).
- (10) Aqui e ao longo de todo o texto, a menos de explicitação em contrário, mediação está sendo utilizada na acepção de representar uma ação facilitadora.
- (11) Considero importante ressaltar a necessidade de que sejam elaboradas, no espaço acadêmico e dos movimentos sociais, novas leituras sobre a questão da democracia interna das instituições escolares e suas relações com a democracia mais ampla, principalmente no caso das IES. A meu ver, as que se encontram disponíveis, no momento, são equivocados ou insuficientes.
- (12) No caso de demandas mais especializadas de formação profissional, estas seriam atendidas em Centros Públicos, geridos pelos trabalhadores e vinculados aos Sistemas de Educação.
- (13) Cadernos da ANDES, nº 2, Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira, Brasília, DF, 1986.
- (14) XVI Congresso da ANDES-SN (Brasília, DF, 14-18/02/1995). Relatório Final, Tema III O Embate de Projetos na Educação Brasileira. Brasília, DF, 1995 (mimeo).
- (15) A Função Social da Universidade Pública, Alexandre Antônio Gili Náder, conferência de abertura do seminário "Vestibular em Questão" promovido pela ADUFC e DCE-UFC, UFC, Fortaleza, CE, 10/1992 (mimeo).
- (16) Avaliação Institucional, Procedimentos: A Proposta do MD, Conselho Consultivo das AD's/SSIND na UFPB, João Pessoa, PB, 1992.
- (17) Avaliação Institucional: As Entidades Representativas dos Docentes da UFPB e o Projeto UFPB/PAIUB, Conselho Consultivo das AD's/SSIND na UFPB, João Pessoa, PB, 1994.
- (18) A pertinência da pergunta ganha ainda mais força se lembrarmos que a “Escola da Qualidade Total” surge e se desenvolve, no Brasil, acoplada ao Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), lançado em junho de 1990, pelo governo Collor.
- (19) Reflexões sobre ética e construção do conhecimento (anotações para pesquisa - versão preliminar), Mírian Limoeiro Cardoso, apresentado na 173. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 11/1994 (mimeo).
- (20) Educação e Cidadania: Classes e Racionalidades (contribuição para o debate sobre a relação educação - trabalho), Edmundo Fernandes Dias, in Cadernos da Andes, nº. 10, Educação e Trabalho, Brasília, DF, 1993.

QUADRO 2

Conhecer a matéria a ser ensinada

A. Conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos (sem o que os referidos conhecimentos surgem como construções arbitrárias). Conhecer, em especial, quais foram as dificuldades e obstáculos epistemológicos (o que constitui uma ajuda imprescindível para compreender as dificuldades dos alunos).
B. Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos, isto é, a forma como os cientistas abordam os problemas, as características mais notáveis de sua atividade, os critérios de validação e aceitação das teorias científicas.
C. Conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade associadas à referida construção, sem ignorar o caráter, em geral, dramático, do papel social das Ciências: a necessidade da tomada de decisões.
D. Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica, não fechada, da Ciência. Adquirir, do mesmo modo, conhecimentos de outras matérias relacionadas, para poder abordar problemas afins, as interações entre os diferentes campos e os processos de unificação.
E. Saber selecionar conteúdos adequados que dêem uma visão correta da Ciência e que sejam acessíveis aos alunos e suscetíveis de interesse.
F. Estar preparado para aprofundar os conhecimentos e para adquirir outros novos.

QUADRO 3

Conhecer e questionar o pensamento docente de “senso comum”

Conhecer a existência de um pensamento espontâneo do que é "ensinar Ciências" - fruto de uma impregnação ambiental que torna difícil sua transformação - e analisá-lo criticamente.

A título de exemplo

A. <i>Questionar a visão simplista do que é a Ciência e o trabalho científico</i> (Ausubel, 1978; Gil-Pérez, 1983 e 1986; Hodson, 1985; Schibecchi, 1986; Tobin, 1986; Millar e Driver, 1987; Solbes e Vilches, 1989; Porlan, 1990). Questionar em especial a forma em que enfocam os problemas (Gil-Pérez <i>et al.</i> , 1988; Gil-Pérez <i>et al.</i> , 1989), os trabalhos práticos (Gil-Pérez e Payá, 1988) e a introdução de conceitos (Viennot, 1976; Driver, 1986; Gil-Pérez e Carrascosa, 1990; etc).
B. <i>Questionar a redução habitual do aprendizado das Ciências a certos conhecimentos e (se muito) a algumas destrezas, esquecendo aspectos históricos, sociais etc.</i> (Krasilchik, 1979; Gil-Pérez, 1985; Aikenhead, 1985; Hodson, 1987; Solbes e Vilches, 1989; Jiménez e Otero, 1990; etc). É essencial questionar a "obrigação de cobrir o programa" (em geral, enciclopédico), o que acaba se transformando num obstáculo para aprofundar devidamente os temas (Piaget, 1969).

<p>C. <i>Questionar o caráter “natural” do fracasso generalizado dos alunos e alunas nas disciplinas científicas e as expectativas negativas que se derivam: questionar o determinismo biológico - alunos “espertos” e “mediocres” - e o sociológico - nada pode ser feito com alunos “marcados” por meios culturalmente desfavorecidos - (Rosenthal e Jacobson, 1968; Rivas, 1986). Ser consciente, em particular, de que se tem uma atitude diferente em relação aos alunos e alunas no que se refere à "capacidade" para as Ciências (Spears, 1984; Alvares e Jiménez, 1989; Jiménez e Álvares, 1991). É preciso, a este respeito, colocar em dúvida a suposta objetividade das avaliações, bem como seu uso quase exclusivo para julgar os alunos (Hoyat, 1962).</i></p>
<p>D. <i>Questionar a atribuição de atitudes negativas em relação à Ciência e sua aprendizagem a causas externas (sociais etc), ignorando o papel desempenhado pelo tipo de ensino, atitude e expectativas dos professores com relação aos alunos etc. (Rivas, 1986; Simpson e Oliver, 1990).</i></p>
<p>E. <i>Questionar o autoritarismo (explícito ou latente) da organização escolar e, no pólo oposto, o simples "laissez-faire" (Ausubel, 1978; Hodson, 1987).</i></p>
<p>F. <i>Questionar o clima generalizado de frustração associado à atividade docente, que ignora as satisfações potenciais que esta atividade comporta como tarefa aberta e criativa (Gil-Pérez, 1985). Questionar igualmente a idéia oposta de um ensino capaz por si só de “mudar o mundo”</i></p>
<p>G. <i>Questionar, em síntese, a idéia de que ensinar é fácil, bastando alguns conhecimentos científicos, experiência, "senso comum"... ou encontrar a receita adequada. Tomar consciência da necessidade de um trabalho coletivo e de uma concepção teórica que articule as colocações didáticas (Barandiarán, 1988). A Didática das Ciências existe já como campo de pesquisa e docência em rápido desenvolvimento (Aliberas <i>et al.</i>, 1989; Astolfi e Develay, 1989; Canal e Pórlan, 1988; Fernández Uría, 1979; Furió e Gil-Pérez, 1989; Gutiérrez, 1987; Lucas, 1986; Moreira e Novak, 1988; Serrano, 1987; Shayer e Adey, 1984; Tiberghien, 1985; Viennot, 1989a; etc). Estar consciente da necessidade de ter um bom conhecimento de como se aprende (Resnick, 1983; Novak e Gowin, 1989).</i></p>

QUADRO 4

Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências

<p>A. Reconhecer a existência de concepções espontâneas (e sua origem) difíceis de serem substituídas por conhecimentos científicos, se não mediante uma mudança conceitual e metodológica.</p>
<p>B. Saber que os alunos aprendem significativamente construindo conhecimentos, o que exige aproximar a aprendizagem das Ciências às características do trabalho científico.</p>
<p>C. Saber que os conhecimentos são respostas a questões, o que implica propor a aprendizagem a partir de situações problemáticas de interesse para os alunos.</p>
<p>D. Conhecer o caráter social da construção de conhecimentos científicos e saber organizar a aprendizagem de forma conseqüente.</p>
<p>E. Conhecer a importância que possuem, na aprendizagem das Ciências - isto é, na construção dos conhecimentos científicos - , o ambiente da sala de aula e o das escolas, as expectativas do Professor, seu compromisso pessoal com o progresso dos alunos etc.</p>

QUADRO 5

Saber analisar criticamente o ensino habitual

A. Conhecer as limitações dos habituais currículos enciclopédicos e, ao mesmo tempo, reducionistas (deixando de lado os aspectos históricos, sociais etc.). Conhecer e ter em conta que a construção de conhecimentos precisa de tempo.
B. Conhecer as limitações da forma habitual de introduzir conhecimentos (esquecer as concepções espontâneas dos alunos, tratamentos puramente operativos etc.).
C. Conhecer as limitações dos trabalhos práticos habitualmente propostos (como visão deformada do trabalho científico).
D. Conhecer as limitações dos problemas habitualmente propostos (simples exercícios repetitivos).
E. Conhecer as limitações das formas de avaliação habituais (terminais, limitadas a aspectos conceituais).
F. Conhecer as limitações das formas de organização escolar habituais, muito distantes das que podem favorecer um trabalho de pesquisa coletivo.

QUADRO 6

Estratégia de ensino para uma aprendizagem como pesquisa

1. <i>Propor situações problemáticas</i> que - tendo em conta as idéias, visão de mundo, destrezas e atitudes dos alunos e alunas - sejam acessíveis, gerem interesse e proporcionem uma concepção preliminar da tarefa.
2. Propor aos estudantes o <i>estudo qualitativo das situações problemáticas</i> propostas e a tomada de decisões para estabelecer problemas precisos (ocasião para que comecem a explicitar <i>funcionalmente</i> suas idéias).
3. Orientar o tratamento científico dos problemas propostos, o que inclui, entre outros: - a invenção de conceitos e emissão de hipóteses (oportunidade para que as idéias prévias sejam utilizadas para fazer previsões); - a elaboração de estratégias de resolução (incluindo, no caso, estruturas experimentais) para contrapor as hipóteses à luz do corpo de conhecimentos de que se dispõe; - a resolução e análise dos resultados, cortejando-os com os obtidos por outros grupos de alunos e pela comunidade científica. Isso pode transformar-se em <i>ocasião de conflito cognitivo entre diferentes conceitos (tomados todos como hipóteses)</i> , e obrigar a conceber novas hipóteses etc.
4. <i>Colocar a manipulação reiterada dos novos conhecimentos em uma variedade de situações</i> para tornar possível aprofundar e afiançar os mesmos, dando ênfase especial nas relações Ciência/Tecnologia/Sociedade que demarcam o desenvolvimento científico (propiciando, a este respeito, a tomada de decisões) e dirigindo todo este tratamento a demonstrar o caráter de corpo coerente que toda Ciência apresenta. Favorecer, em especial, as <i>atividades de síntese</i> (esquemas, memórias, mapas conceituais), a <i>elaboração de produtos</i> (suscetíveis de romper com colocações excessivamente escolares e de reforçar o interesse pela tarefa) e a <i>concepção de novos problemas</i> .

QUADRO 7

SABER DIRIGIR AS ATIVIDADES DOS ALUNOS

<p>A. Apresentar adequadamente as atividades a serem realizadas, tornando possível aos alunos adquirir uma concepção global da tarefa e o interesse pela mesma.</p>
<p>B. Saber dirigir de forma ordenada as atividades de aprendizagem. Facilitar, em particular, o funcionamento dos pequenos grupos e os intercâmbios enriquecedores, dirigindo adequadamente as observações em comum e tomando decisões fundamentadas no complexo contexto que compõe uma classe.</p>
<p>C. Realizar sínteses e reformulações que valorizem as contribuições dos alunos e orientem devidamente o desenvolvimento da tarefa.</p>
<p>D. Facilitar de maneira oportuna a informação necessária para que os alunos apreciem a validade de seu trabalho, abrindo-lhes novas perspectivas etc.</p>
<p>E. Criar um bom clima de funcionamento da aula, sabendo que uma boa “disciplina” é o resultado de um trabalho interessante e de um relacionamento correto entre professor e alunos, marcados pela cordialidade e a aceitação.</p>
<p>F. Contribuir para estabelecer formas de organização escolar que favoreçam interações frutíferas entre a aula, a escola e o meio exterior.</p>
<p>G. Saber agir, enfim, como especialista capaz de dirigir o trabalho de várias equipes de “pesquisadores iniciantes” e de transmitir seu próprio interesse pela tarefa e pelos avanços de cada aluno.</p>

QUADRO 8

Saber avaliar

<p>A. Conceber e utilizar a avaliação como instrumento de aprendizagem que permita fornecer <i>um feed back</i> adequado para promover o avanço dos alunos. Como formador de pesquisadores iniciantes, o professor deve considerar-se co-responsável pelos resultados que estes obtiverem; sua pergunta não pode ser “quem merece uma valorização positiva e quem não”, mas “que auxílio precisa cada um para continuar avançando e alcançar os resultados desejados”.</p>
<p>B. Ampliar o conceito e a prática da avaliação ao conjunto de saberes, destrezas e atitudes que interesse contemplar na aprendizagem das Ciências, superando sua habitual limitação à rememoração repetitiva de conteúdos conceituais.</p>
<p>C. Introduzir formas de avaliação de sua própria tarefa docente (com participação dos alunos e outros professores) como instrumento de melhoria do ensino.</p>

Palestra e Debate: “Avaliação e Organização Curricular: uma Estratégia”

Data de realização: 22/11/94

Síntese* da palestra proferida pela Profa. Dra. Marisa Japur**

A palestrante esclareceu inicialmente que, embora a Universidade de São Paulo (USP) tivesse experiência de avaliação no âmbito institucional, ela se restringiria à perspectiva de uma pesquisadora que, muito interessada no ensino de graduação, elegeu esse tipo de ensino como objeto de pesquisa. No que se refere à perspectiva institucional, lembrou apenas que a USP utilizou o procedimento de auto-avaliação para os seus departamentos, a que se seguiu a geração de um projeto de desenvolvimento e a submissão a um processo de avaliação externa, no decorrer do qual havia o conhecimento da auto-avaliação realizada.

A pesquisa desenvolveu-se no Curso de Psicologia, a partir de uma situação em que havia constantes queixas de docentes e alunos com a realização quase anual de reuniões com a pauta “reestruturação curricular”.

Num dado momento a pesquisadora colocou-se a questão: “Que curso é esse?” e tomou consciência de que o objeto com o qual se estava trabalhando era algo muito desconhecido. No que se refere ao funcionamento do Curso, era muito evidente a não distinção entre soberania docente e autonomia docente. A pretexto da autonomia docente, cada docente é soberano naquilo que faz em relação às suas atividades de ensino.

Sempre que a pesquisadora percebia-se perguntando sobre que objeto é esse, ela imaginava o que poderia ser feito com base em informações mais sistematizadas, numa discussão mais ampla sobre o que está fazendo. Tendo tal expectativa, resolveu assumir a responsabilidade de um trabalho nessa direção, conseguindo financiamento do CNPq para isto.

A palestrante enfatizou ainda que, em sua exposição, daria mais ênfase à metodologia do que aos resultados.

De início, foi colocado o contexto do Curso em que a pesquisa se desenvolveu. Ele funciona há 30 anos em uma universidade pública, que, por tradição e princípio, encara como função sua, não só o ensino e a prestação de serviços à comunidade, mas também, e talvez prioritariamente, a pesquisa como forma de produção de conhecimento. Com relação a tal Curso há a peculiaridade de existir um departamento responsável por ele e não um conjunto de departamentos, como é usual na USP. Há contribuições de outros departamentos nas disciplinas de interface. O Curso tem 40 docentes, possuindo a quase totalidade deles a titulação de doutor. Há um grupo de supervisores de estágio, do próprio departamento, e supervisores voluntários. Os docentes têm uma produção científica considerável, estando bem situados na USP com relação a esse aspecto. Cerca de 80% desses docentes orientam atividades de pesquisa para alunos de graduação, em projetos de iniciação científica, e cerca de 50% deles supervisionam atividades de estágio e desenvolvem, como parte de suas funções docentes, algum tipo de atividade ligada a serviços de extensão à comunidade. O corpo discente (aproximadamente 180 alunos) provém, em sua maioria, da rede particular de ensino, de famílias com nível sócio-econômico-cultural

* Síntese elaborada pela Comissão Coordenadora do Projeto de Avaliação.

** Docente do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP – “campus” de Ribeirão Preto, Membro da Comissão Coordenadora do Curso de Psicologia.

diferenciado e chega a esse curso através de um exame vestibular altamente competitivo. O curso funciona em tempo integral (manhã e tarde) e em sua estrutura curricular oferece 105 disciplinas distribuídas em 10 semestres letivos (carga horária aproximada: 10.000 horas). Cerca de 50% dessas disciplinas constituem-se em disciplinas optativas. As habilitações oferecidas são bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo. A habilitação de bacharel se completa através de um programa de formação especial em pesquisa, que culmina com a apresentação de uma monografia, desenvolvida sob orientação de um docente, por um período de dois anos a dois anos e meio. A formação do licenciado se completa através de um elenco de disciplinas pedagógicas. A formação do psicólogo compreende, além das disciplinas profissionalizantes, a realização de estágio, que, no momento, se desenvolve em diferentes áreas.

A pesquisa vem se desenvolvendo há três anos, com o objetivo principal de fomentar um processo de reflexão a respeito da formação que esse curso vem propiciando.

Essa pesquisa parte do pressuposto que a formação acadêmica é produto de um currículo, compreendido como "um conjunto estruturado de saberes, que se referem mutuamente, a partir de um ponto de vista determinado, e que esse ponto de vista é susceptível de redefinição, em função, simultaneamente, do avanço do conhecimento e das respostas que procura dar a uma realidade".

Além disso, essa pesquisa considera que a formação acadêmica extrapola aquilo que está estruturado no currículo "stricto sensu" para incluir o conjunto das relações entre os seus agentes, de cujas interações emerge efetivamente o processo de aprendizagem.

Foram convidados para participar da pesquisa todos os docentes do Departamento de Psicologia, todos os supervisores de estágio, todos os alunos do 2º. ao 5º. anos (os alunos do 1º. ano foram desconsiderados porque, no início da coleta de dados, eles haviam recém-ingressado do curso) e, ainda, ex-alunos formados nos últimos quatro anos.

A estratégia planejada previa o desenvolvimento de várias etapas, sendo que, à medida que os resultados de uma etapa fossem aparecendo, a nova etapa seria configurada e todos os envolvidos recebiam o relatório da pesquisa, juntamente com o material através do qual eles haviam participado da pesquisa. Ao mesmo tempo em que as pessoas participavam da pesquisa, elas tinham um "feed-back", um retorno sobre a compreensão da comunidade daquilo que estava sendo apresentado.

As etapas da pesquisa foram apresentadas a partir das sínteses a seguir, com a utilização de transparências. Elas são suficientes para destacar as principais contribuições da palestra.

Avaliação e Organização Curricular: uma Estratégia

Objetivo

Aprender as *dimensões* através das quais os participantes compreendem o objeto a ser pesquisado, estabelecendo assim os *parâmetros para sua análise*.

Distribuição dos Participantes, por Sub-Grupos

Sub-Grupos	Formulários Enviados	Porcentagem de Adesão	Número de Participantes	Representatividade no grupo Total
Docentes	34	74%	25	17%
Técnicos Superiores	06	100%	06	04%
Supervisores	18	72%	13	09%
				(30%)
Alunos do 2º ano	33	61%	20	14%
Alunos do 3º ano	31	45%	14	10%
Alunos do 4º ano	28	25%	07	05%
Alunos do 5º ano	30	17%	05	03%
				(32%)
Ex-alunos (1)*	33	48%	16	11%
Ex-alunos (2)	33	30%	10	07%
Ex-alunos (3)	31	35%	11	08%
Ex-alunos (4)	39	44%	17	12%
				(38%)
Totais	316	46%	144	100%

Instrumento Utilizado - *Formulário com questões abertas*

1. Aponte aspectos do Curso, que você valoriza *positivamente*.
2. Aponte aspectos do Curso, que você valoriza *negativamente*.

* Os números entre parênteses correspondem ao tempo (em anos) de formado.

Análise de Conteúdo das Respostas

N=310 - aspectos positivos e N=460 - aspectos negativos

Unidades de Sentido Referidas pelas Respostas	Características do Curso Apontadas pelas Respostas
1. Grau de Amplitude dos Conteúdos Básicos	<i>Abrangência</i>
2. Grau de Diversidade de Linhas Teóricas	<i>x</i>
3. Grau de Diversidade de Áreas Complementares	<i>Limitação</i>
4. Grau de Diversidade de Áreas Profissionais	
5. Nível da Qualidade da Formação Básica	
6. Nível da Qualidade da Formação Científica	<i>Eficiência</i>
7. Nível da Qualidade do Embasamento Teórico	<i>x</i>
8. Nível da Qualidade da Formação Profissional	<i>Deficiência</i>
9. Nível da Qualidade da Formação Complementar	
10. Grau de Integração entre Conteúdos Teóricos	<i>Integração</i>
11. Grau de Integração entre Teoria e Prática	<i>x</i>
12. Grau de Integração entre Universidade e Comunidade	<i>Fragmentação</i>
13. Grau de Explicitação do Projeto de Formação	
14. Proporção entre Áreas Complementares	
15. Proporção entre Linhas Teóricas	<i>Equilíbrio</i>
16. Proporção entre Áreas Básicas	<i>x</i>
17. Proporção entre Áreas Profissionais	<i>Tendenciosidade</i>
18. Equilíbrio entre Formação Básica e Profissional	
19. Formação Científica e Técnica	
20. Formação Teórica e Prática	

Esse conjunto de características agrupadas, focalizam os

Aspectos Substantivos do Curso

relativos ao o quê é propiciado pelo Curso

Unidades de Sentido Referidas pelas Respostas	Características do Curso Apontadas pelas Respostas
1. Grau de Liberdade para o aluno compor seu curso	<i>Natureza das Disciplinas</i>
2. Proporção entre Disciplinas Obrigatórias x Optativas	
3. Distribuição de Obrigatórias e Optativas nos Semestres	
4. Nível de Obrigatoriedade de alguns Conteúdos	
5. Montante da Carga Horária do Curso	<i>Carga Horária</i>
6. Distribuição da Carga Horária entre os Semestres	
7. Distribuição da Carga Horária entre as Disciplinas	
8. Tempo de Atividade requerido do Aluno	
9. Sistema de Pré-Requisitos dos Conteúdos	<i>Encadeamento</i>
10. Sequenciação das Disciplinas/Atividades no Curso	
11. Movimento de Inserção dos Estágios Profissionais	<i>Organização dos Estágios</i>
12. Volume de Opções de Estágios Oferecidos	
13. Forma de Estruturação das Atividades de Estágio	
14. Proporção entre Crédito-Aula e Crédito-Trabalho	<i>Sistema de Crédito</i>
15. Distribuição dos Créditos (A/T) entre as Disciplinas	
16. Natureza das Atividades no Crédito-Trabalho	
17. Tempo de Duração das Aulas	<i>Organização Temporal do Curso</i>
18. Caráter Semestral das Disciplinas	
19. Exigência de Tempo Integral do Aluno	
20. Superposição de Horário de Disciplinas Optativas	
21. Concomitância das Habilitações oferecidas pelo Curso	

Esse conjunto de características agrupadas, focalizam os

Aspectos Estruturais do Curso

relativos ao como está programado o Curso

Unidades de Sentido Referidas pelas Respostas	Características do Curso Apontadas pelas Respostas
1. Grau de Autonomia dos Docentes em relação às suas Atividades de Ensino	
2. Grau de Orientação dos Alunos frente ao seu Processo Formação	<i>Processos de Decisão</i>
3. Grau de Participação dos Alunos nas Discussões sobre Mudanças Curriculares	
4. Grau de Maleabilidade do Currículo no Tempo	
5. Grau de Qualificação e Envolvimento dos Docentes	
6. Grau de Qualificação e Envolvimento dos Alunos	<i>Corpo Docente e Discente</i>
7. Qualidade da Interação Professor-Aluno	
8. N°. de docentes e Supervisores do Curso	
9. Grau de Incentivo às Atividades de Pesquisa de IC	<i>Natureza das Atividades</i>
10. Realização de Atividades Práticas	
11. Realização de Atividades de Estágio Profissional	
12. Tipos de Métodos de Ensino Utilizados	<i>Métodos Utilizados</i>
13. Tipos de Métodos de Avaliação Utilizados	
14. Grau de Rigor dos Processos Avaliativos dos Alunos	

Esse conjunto de características agrupadas, focalizam os

Aspectos Processuais do Curso

relativos ao como está funcionando o Curso

Unidades de Sentido Referidas pelas Respostas	Característica do Curso Apontadas pelas Respostas
1. Visão Crítica x Técnica desenvolvida pelo Curso	
2. Postura Ética desenvolvida pelo Curso	<i>Postura</i>
3. Seriedade Profissional desenvolvida pelo Curso	<i>Profissional</i>
4. Valor à Formação Continuada desenvolvida pelo Curso	
5. Nível de Conhecimentos Teóricos adquiridos no Curso	
6. Nível de Habilidades Práticas adquiridas no Curso	<i>Capacitação</i>
7. Preparo para o Confronto com a Realidade Social	<i>Profissional</i>
8. Competitividade no Mercado de Trabalho	
9. Interesse do Mercado em Bacharéis e Licenciados	<i>Qualificação</i>
10. Formação Generalista x Especialista	<i>Profissional</i>

Esse conjunto de características agrupadas, focalizam os

Resultados do Processo de Formação

relativos ao perfil do profissional formado pelo Curso

Focos definidos pelo Estudo para a Análise do Curso

Aspectos Substantivos do Curso	<i>- Relativos ao que é propiciado pelo Curso</i> <ul style="list-style-type: none">- Abrangência x Limitação- Eficiência x Deficiência- Integração x Fragmentação- Equilíbrio x Tendenciosidade
Aspectos Estruturais do Curso	<i>- Relativos ao como está programado o Curso</i> <ul style="list-style-type: none">- Natureza obrigatória x Optativa das Disciplinas- Carga Horária do Curso- Organização dos Estágios Profissionais- Sistemas de Créditos- Organização Temporal do Curso
Aspectos Processuais do Curso	<i>- Relativos ao como está funcionando o Curso</i> <ul style="list-style-type: none">- Processos de Decisão Sobre o Ensino- Corpo Docente e Discente- Natureza das Atividades Desenvolvidas- Métodos de Ensino e Avaliação Utilizados
Resultado da Formação	<i>- Relativos ao Perfil do Profissional Formado</i> <ul style="list-style-type: none">- Postura Profissional- Capacitação Profissional- Qualificação Profissional

Análise dos Aspectos Substantivos do Curso

Objetivo

Delimitar o *valor* que os participantes atribuem aos *aspectos substantivos* em um Curso, bem como caracterizar a *avaliação* dos mesmos em relação a estes aspectos no Curso em estudo.

Distribuição dos Participantes, por Sub-Grupos

Sub-Grupos	Formulários Enviados	Porcentagem de Adesão	Número de Participantes	Representatividade no Grupo Total
Docentes	25	84%	21	18%
Psicólogos	06	100%	06	05%
Supervisores	13	92%	12	10%
				(33%)
Alunos 2º. ano	20	65%	13	11%
Alunos 3º. ano	14	79%	11	09%
Alunos 4º. ano	07	71%	05	04%
Alunos 5º. ano	05	100%	05	04%
				(28%)
Ex-alunos (1)*	16	82%	13	11%
Ex-alunos (2)	10	90%	09	08%
Ex-alunos (3)	11	92%	09	08%
Ex-alunos (4)	17	82%	14	12%
				(39%)
Totais	144	82%	118	100%

Instrumento Utilizado - *Formulário com questões bipolares e abertas*

- 1 - Julgamento *Valorativo* sobre cada uma das dimensões pesquisadas.
- 2 - Julgamento *Avaliativo* sobre cada uma das dimensões pesquisadas.
- 3 - Respostas *Complementares* ao Julgamento *Avaliativo*.

* Os números entre parênteses correspondem ao tempo (em anos) de formado.

Exemplos

ABRANGÊNCIA

A diversidade de linhas teóricas em um Curso de Graduação em é:

irrelevante

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

importante

No Curso..... a diversificação de linhas teóricas está:

limitada

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

abrangente

Linhas Teóricas que poderiam ser:

excluídas

incluídas

EFICIÊNCIA

A qualidade da formação científica em um Curso de Graduação em é:

irrelevante

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

importante

No Curso..... a Qualidade da Formação científica está:

deficitária

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

eficiente

Aspectos da Formação Científica que estão:

deficientes

eficientes

EQUILÍBRIO

A igualdade de ênfase às diferentes áreas profissionais em um Curso de Graduação em é:

irrelevante

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

importante

No Curso a ênfase atribuída às diferentes áreas profissionais está:

tendenciosa

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

equilibrada

Áreas profissionais que estão sendo:

preteridas

privilegiadas

INTEGRAÇÃO

A integração universidade/comunidade em um Curso de Graduação em é:

irrelevante

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

importante

No Curso a integração universidade/comunidade está:

insatisfatória

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

satisfatória

Áreas em que a integração universidade/comunidade está:

insatisfatória

satisfatória

Análise dos Aspectos Estruturais do Curso

Objetivo

Conhecer a avaliação dos participantes em relação aos *Aspectos Estruturais* do Curso, a partir de uma análise da Grade Curricular do mesmo.

Distribuição dos Participantes, por Sub-Grupos

Sub-Grupos	Formulários Enviados	Porcentagem de Adesão	Número de Participantes	Representatividade no Grupo Total
Docentes	21	81%	17	23%
Psicólogos	06	50%	03	04%
Supervisores	12	42%	05	07%
				(34%)
Alunos 2º. ano	13	62%	08	11%
Alunos 3º. ano	11	36%	04	06%
Alunos 4º. ano	05	40%	02	03%
Alunos 5º. ano	05	80%	04	06%
				(26%)
Ex-alunos (1)*	13	54%	07	10%
Ex-alunos (2)	09	67%	06	08%
Ex-alunos (3)	09	56%	05	07%
Ex-alunos (4)	14	79%	11	15%
				(40%)
Totais	118	61%	72	100%

Instrumento Utilizado - *Formulário com questões abertas*

- Avalie a *Grade Curricular do Curso* baseando-se nas informações anexas e:

- a). Aponte *sugestões de alteração*, em qualquer um de seus aspectos, ou,
- b). Aponte as razões pelas quais você considera desnecessária qualquer alteração dos aspectos estruturais do curso...

* Os números entre parênteses correspondem ao tempo (em anos) de formado.

Análise dos Aspectos Processuais do Curso

Objetivo

Analisar a percepção de docentes e alunos do Curso em relação a diversos de seus *Aspectos Processuais*, visando à definição de categorias significativas para a elaboração de um instrumento de avaliação continuada do processo de ensino de graduação.

Distribuição dos Participantes, por Sub-Grupos

Sub-Grupos	Formulários Enviados	Porcentagem de Adesão	Número de Participantes	Representatividade no Grupo Total
Docentes	36	64%	23	38%
Psicólogos	06	50%	03	05%
				(43 %)
Alunos 2°. ano	38	29%	11	18%
Alunos 3°. ano	32	44%	14	23%
Alunos 4°. ano	30	33%	10	16%
				(57%)
Totais	142	43	61	100%

Instrumento Utilizado

Formulário com questões de múltipla escolha e abertas

-
1. Auto-avaliação dos docentes
 2. Percepção dos docentes sobre os alunos
 3. Auto-avaliação dos alunos
 4. Percepção dos alunos sobre os docentes

em cada um dos aspectos processuais avaliativos

Percepção de Docentes e Alunos sobre:

<i>Motivação</i>	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Nível de motivação</i> para as atividades de ensino/aprendizagem2. <i>Indícios</i> através dos quais a motivação <i>se manifesta</i> no comportamento de docentes e alunos3. <i>Fatores que têm interferido</i> no nível de motivação de docentes e alunos.
<i>Relações Interpessoais</i>	<ol style="list-style-type: none">4. <i>Nível</i> em que a <i>interação profissional/aluno</i> e a interação <i>entre pares</i> tem sido considerada satisfatória.5. <i>Indícios</i> através dos quais <i>se observa</i> que a interação professor/aluno, e entre os pares, tem sido satisfatória.6. <i>Fatores que têm interferido</i> na qualidade da interação professor/aluno e entre pares
<i>Objetivos do Ensino</i>	<ol style="list-style-type: none">7. <i>Grau de relevância</i> dos objetivos parciais das atividades para os objetivos gerais da formação8. <i>Nível de integração</i> entre os diferentes objetivos parciais da formação.9. <i>Indícios</i> através dos quais <i>se observa</i> o nível de integração entre os diversos objetivos parciais.10. <i>Fatores que têm interferido</i> no nível de integração entre os objetivos parciais da formação.11. <i>Nível</i> em que os objetivos parciais das atividades têm sido atingidos.12. <i>Indícios</i> através dos quais <i>se observa</i> o nível com que os objetivos parciais têm sido atingidos.13. <i>Fatores que têm interferido</i> no nível de cumprimento dos objetivos parciais propostos pelas atividades.
<i>Métodos de Ensino</i>	<ol style="list-style-type: none">14. <i>Descrição dos métodos de ensino</i> que têm sido utilizados (e <i>razões para a escolha</i> dos mesmos*)15. <i>Nível</i> em que esses métodos têm sido <i>eficientes</i> para o processo de aprendizagem.16. <i>Fatores que têm interferido</i> no grau de eficiência dos métodos de ensino utilizados

continua

Percepção de Docentes e Alunos sobre:

<i>Atividades Extra-classe</i>	<p>17. <i>Descrição das atividades extra-classe</i> que têm sido propostas (e <i>razões para a indicação</i> das mesmas*).</p> <p>18. <i>Nível de cumprimento</i> das atividades extra-classe propostas.</p> <p>19. <i>Fatores que têm interferido</i> no nível de cumprimento dessas atividades.</p> <p>20. <i>Nível</i> em que essas atividades têm sido <i>eficientes</i> para o processo de aprendizagem.</p> <p>21. <i>Fatores que têm interferido</i> no nível de eficiência dessas atividades.</p>
<i>Métodos de Avaliação</i>	<p>22. <i>Descrição dos métodos de avaliação</i> que têm sido utilizados (e <i>razões para a escolha</i> dos mesmos*).</p> <p>23. <i>Nível</i> em que esses métodos de avaliação têm sido <i>eficientes</i> para a avaliação da aprendizagem.</p> <p>24. <i>Fatores que têm interferido</i> no grau de eficiência desses métodos para a avaliação da aprendizagem.</p>

*Os parênteses incluem o que foi respondido apenas pelos docentes.

Análise dos Resultados do Processo de Formação

Objetivo

Analisar a percepção de ex-alunos do Curso em relação aos *resultados do seu processo de formação*, comparar essa percepção com dados relativos à *inserção no mercado de trabalho* e ao *exercício profissional dos mesmos*.

Distribuição dos Participantes, por Sub-Grupos

Sub-Grupos	Formulários Enviados	Porcentagem de Adesão	Número de Participantes	Representatividade no Grupo Total
F3	25	32	08	35%
F2	30	50%	15	65%
Totais	55	42%	23	100%

Instrumento Utilizado

Formulário com questões de múltipla escolha e abertas

1. Informações relativas ao processo de formação do ex-aluno
2. Avaliação do mesmo sobre alguns resultados do seu processo de formação.
3. Informações sobre a formação complementar após à Graduação.
4. Informações relativas ao seu processo de inserção no mercado de trabalho.
5. Informações relativas ao seu exercício profissional

à Avaliação dos Resultados desse Processo de Formação,
e à Formação Complementar

<i>Formação na Graduação</i>	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Carga Horária Total</i> das Atividades desenvolvidas durante o curso.2. <i>Distribuição das disciplinas optativas</i> realizadas por áreas.3. <i>Distribuição das atividades de estágio profissional</i> por áreas.4. Realização de atividades de <i>pesquisa de iniciação científica</i>.
<i>Percepção sobre a formação</i>	<ol style="list-style-type: none">5. <i>Postura Profissional</i><ul style="list-style-type: none">- compromisso com a realidade social,- atitude crítica e investigadora,- postura ética.6. <i>Qualificação Profissional:</i><ul style="list-style-type: none">- nível de conhecimentos teóricos e de- habilidades práticas adquiridas no curso.7. <i>Habilitação Profissional:</i><ul style="list-style-type: none">- preparo para ser absorvido pelo mercado de trabalho- habilitação específica x generalista
<i>Formação Complementar</i>	<ol style="list-style-type: none">8. <i>Natureza, Duração e Local</i> das atividades complementar desenvolvidas após a Graduação9. <i>Interesse(s) e/ou Necessidade(s)</i> desse tipo de formação complementar realizada.

e ao Exercício Profissional	
<i>Inserção Profissional</i>	<p>10. <i>Tempo</i> para inserção na 1^a. <i>atividade profissional</i> remunerada, <i>área</i> em que se inseriu, <i>setor da economia e local</i></p> <p>11. <i>Atividade(s)</i> desenvolvida(s) nessa 1^a. atividade profissional remunerada, <i>nível de estruturação</i> encontrado para essas atividades, <i>dificuldades e facilidades</i> experimentais nesse confronto com o mercado de trabalho, e <i>compatibilidade</i> com a área de trabalho desejada.</p>
<i>Exercício Profissional</i>	<p>12. <i>Número total</i> de atividades profissionais já desenvolvidas.</p> <p>13. Descrição de cada uma das atividades, especificando <i>área, tempo de permanência, setor da economia e local</i> dessas atividades.</p> <p>14. Caracterização de cada uma das atividades, em função do <i>nível de estruturação</i> encontrado para as mesmas, <i>dificuldades e facilidades</i> experimentadas no exercício dessas atividades, nível de compatibilidade com as <i>expectativas profissionais</i>.</p> <p>15. <i>Gratificações e Frustrações</i> experimentadas no exercício profissional.</p> <p>16. <i>Sugestões</i>, baseadas nessa experiência profissional, que possam contribuir com a melhoria da formação profissional nesse curso de graduação.</p>
