

A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Na análise da avaliação do ensino superior, faz-se preliminarmente um breve excursão histórico sobre os programas avaliativos do Estado. Em seguida, analisa-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB), um projeto de avaliação construído pela comunidade universitária. Faz-se, ainda, uma análise crítica da política de implantação do Exame Nacional de Cursos, mostrando suas limitações tanto para o objetivo de aprimoramento dos cursos como para o propósito de prestar contas à sociedade.

Palavras-chaves: ensino superior; avaliação institucional; exame nacional de cursos.

As primeiras experiências de avaliação do ensino superior, no Brasil, ocorreram, em 1965, como parte do projeto político do governo militar instaurado no ano anterior. Dentre outras ações voltadas para a educação superior, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) encomendou a Rudolph Atcon um estudo avaliativo desse segmento, com o objetivo de sintonizar a universidade brasileira com os propósitos do governo (Fávero, 1988). Amorin (1992: 23) considera o Relatório Atcon uma avaliação e um instrumento do modelo econômico, político e social do governo militar que "acenava para uma visão pragmática do ensino superior."

No auge da 'agitação' estudantil nas universidades brasileiras, em 1968, o governo criou a Comissão Especial para diagnosticar o setor estudantil e propor medidas afinadas com suas diretrizes. O documento resultante desse trabalho ficou conhecido como Relatório Meira Mattos, apresentado em abril de 1968, após 89 dias de instalação do grupo (Fávero, 1991).

A Comissão Meira Mattos parece ter concentrado seus esforços no Programa Estratégico, apontando os pontos críticos e as possíveis soluções, em seu texto-relato, afinado com os princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade. Esse documento que apenas reforçava a perspectiva teórico-metodológica do texto Atcon, sugeria uma pseudo-avaliação.

Segundo Fávero (1991: 57), foram o Relatório Meira Mattos e as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) que influenciaram decisivamente não apenas a reforma universitária - expressa na Lei 5540/68 - como também os planos educacionais e a legislação complementar correlata do governo militar, nos quais a Educação é concebida "como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, beneficiando a longo prazo igualmente a todos." Um estudo mais abrangente das ações governamentais pós-64, em relação às universidades foi realizado por Fernandes que afirma:

"...sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de Organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da 'reforma universitária'. Iria portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo iria controlar a inovação" (Fernandes, 1975: 58).

O autor fala, ainda, que o governo assumiu a posição da AID de racionalização, flexibilidade e produtividade, nessa reforma. Com a intermediação direta de Atcon, o que aconteceu na e com a Universidade Brasileira, na vigência da Lei, foi a implantação da Reforma Universitária, no início de 1970, envolvendo estrutura radical dos cursos ou faculdades isoladas existentes transformadas em Faculdades, Escolas, Institutos e Centros, como unidades congregadoras dos departamentos e colegiados por área de conhecimento; reforma administrativa de adequação à nova estrutura geral; reforma acadêmica substituindo o seriado pelo sistema de créditos, e apoio logístico infra-estrutural.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 5540/68 (Congresso Nacional, 1968), há dois artigos específicos, o de número 24, que atribui ao Conselho Federal da Educação (CFE) a competência através da qual "conceituará os cursos de pós-graduação, que vierem a ser criados a partir da década de 1970"; e o artigo 49: "as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente."

para confirmar algumas teses que já tomavam forma, ora para identificar pontos de estrangulamento ou problemas que emergiriam fatalmente em futuro próximo. Era uma avaliação diagnóstica, inspirada na idéia scriveniana , ratificada por Popham (1983).

Em 1976, o MEC através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) promoveu um Seminário na Universidade de Campinas que, segundo Pilatti (1990), fazia parte de um movimento para disseminar métodos e técnicas de "pesquisa institucional" norte-americana, centrados mais em questões de eficiência administrativa e custos do que nos problemas acadêmicos que começavam a pulular, a partir da reforma universitária.

"O Ensino Superior no Brasil", documento publicado pela SESu/CAPES, em 1979, sintetizava a visão oficial sobre o ensino de graduação; e, o MEC/SESu publicou um relatório que, de acordo com Pilatti (1990), continha, pela primeira vez, uma análise sobre o ensino durante a década 1968/78, e trazia a idéia de avaliação enquanto etapa do planejamento. Esse relatório representou uma compreensão do sistema de ensino nesse período. Demonstrou o processo de expansão da universidade, após a Reforma Universitária, e mostrou a predominância do ensino de graduação como simples adestramento profissional, ministrado, principalmente, por estabelecimentos particulares isolados.

As atividades que sucederam ao diagnóstico da UFBA e a esse relatório do MEC - alternando seminários e publicação de documentos sobre avaliação - pareceram indicar a necessidade oficial de manter acesa a idéia de avaliação, enquanto a comunidade acadêmica analisava os resultados do documento de 1979 e o da UFBA; ou enquanto novas estratégias eram 'pensadas' para dar curso à 'reforma da reforma' universitária já anunciada, na qual a avaliação institucional era ponto estratégico (Cunha, 1988).

Em junho de 1982, o CFE aprovou uma proposta da Câmara de Ensino Superior para um Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Várias instituições foram convidadas a discutir e a subsidiar a elaboração e implementação do Programa coordenado pela CAPES. Segundo Pilatti (1990), a avaliação proposta pelo PARU considerava tanto dimensões de eficiência externa do sistema - focalizando necessidades e aspirações da sociedade - quanto a eficiência interna, relacionada aos objetivos, compreendendo a organização e o desempenho do sistema em relação à gestão, administração financeira e de pessoal. Tratava-se, portanto, de mais uma avaliação diagnóstica. O MEC encerrou o Programa devido a disputas internas (Cunha,1988). Conforme Pilatti (1990: 07), "mesmo não tendo atingido plenamente os objetivos previstos, o PARU influenciou direta ou indiretamente as questões de avaliação, por força das amplas discussões que provocara e da diversidade de instituições envolvidas."

Entre todas essas iniciativas, a avaliação da pós-graduação (Capes), que, até hoje, tem uma razoável aceitação na comunidade universitária, foi a única forma de avaliação sistemática praticada nas universidades brasileiras por muitos anos. A lei sancionada em dezembro de 1996 (LDB no. 9394/96), trouxe uma série de dispositivos novos para a educação brasileira. Entre eles, destaca-se o artigo 9º, que diz caber à União o controle do processo avaliativo do rendimento de todos os níveis da educação escolar e o controle das avaliações das instituições de Ensino Superior.

Na década de 90, o contexto de pressões e tendências internacionais de avaliação institucional mobilizou algumas universidades brasileiras para a realização de projetos nessa área. As discussões, no interior das universidades, nas reuniões das associações e fóruns de dirigentes ligados ao Ensino Superior, se intensificaram e a temática da avaliação institucional foi ganhando consistência e as experiências, bem sucedidas, se acumulando. Entre as primeiras experiências positivas de avaliação institucional, neste período, está o projeto da Universidade de Campinas (UNICAMP) que serviu de subsídio para outros encaminhamentos avaliativos.

Em julho de 1993, o MEC criou a Comissão Nacional de Avaliação Institucional e seu Comitê Assessor constituídos por representantes de toda a comunidade universitária nacional que implementaram o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O papel do MEC através da SESu, foi de articulador, de viabilizador, de financiador e não de condutor do processo.

O Documento Básico do PAIUB foi inicialmente proposto pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê Assessor, em novembro de 1993, depois de submetido às universidades e enriquecido por sugestões das mesmas foi aprovado, na íntegra, pelo SESu/MEC em dezembro desse mesmo ano. A idéia de que não se trata de um documento definitivo, mas em permanente construção pela comunidade universitária, dá ao PAIUB uma possibilidade de aperfeiçoamento constante.

Na trajetória de criação e de implementação do PAIUB, pode-se identificar um processo que girou em torno de um agir comunicativo e não só estratégico. A comunidade acadêmica se mobilizou, através

Desde a década de 80, as universidades brasileiras, os movimentos docentes e os órgãos governamentais ligados à Educação Superior discutem sobre a avaliação institucional, com motivos e razões diferentes. Nas universidades públicas, apesar das contradições e polêmicas, criou-se a idéia de que a avaliação era necessária, entre outras, por duas razões principais: por uma questão ética que envolve a prestação de contas à comunidade, isto é, por um princípio de transparência; e pelo fortalecimento da instituição pública ante as ameaças de privatização da universidade, devido sua falta de legitimidade e apoio diante da opinião pública.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), na sua reunião anual, em julho de 1986, assumiu a questão da avaliação institucional como um compromisso social das universidades. Essa disposição partiu da necessidade de atender às disposições do MEC. Para viabilizar o desenvolvimento e a criação desses processos de avaliação, nas Instituições de Ensino Superior, o ministro em exercício colocou o ministério, através da SESu, para apoiar as iniciativas nesse sentido. O CRUB retomava, assim, as discussões sobre o relatório final da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, iniciadas em novembro de 1985. Tomando como base "a ausência de parâmetros como o problema mais grave do ensino brasileiro", diagnóstico desse relatório, a Comissão entendia que cabia ao Conselho Federal de Educação a iniciativa de dar legitimidade e responsabilidade aos processos de avaliação.

Com esses objetivos, em fevereiro de 1986, o MEC havia criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). O relatório do GERES continha um capítulo sobre "Autonomia e Avaliação." A divulgação desse documento suscitou, entre as associações dos segmentos das universidades e a comunidade científica, uma grande controvérsia. Poucas manifestações mostraram atitudes favoráveis e a maioria foi inteiramente contrária à iniciativa e ao teor do anteprojeto. A polêmica tomou uma tal dimensão a ponto de frear a problemática mais específica da avaliação. Por isso, passou-se mais de um ano entre as intenções do Ministério, proclamadas na reunião do CRUB, e o desencadeamento do processo, em setembro de 1987, quando se realizou, em Brasília, o Encontro Internacional sobre Avaliação de Ensino Superior.

Ao final desse encontro, a SESu ficou com a responsabilidade de coordenar estudos e debates sobre a avaliação institucional e as principais recomendações foram para que o MEC/SESu apoiasse financeiramente essas iniciativas. Os participantes também se posicionaram quanto à forma de avaliação a ser realizada - a auto-avaliação - e a necessidade de se tomar o cuidado de não usar os seus resultados como critérios para alocação de recursos. A partir desse encontro, muitos outros se realizaram, em diversas instituições do país, com o intuito de sensibilizar a comunidade universitária para a aceitação da idéia da avaliação.

Foi a partir da década de 1990 que a temática da avaliação institucional se intensificou. O tema esteve presente junto com as questões da autonomia e da qualidade nas reuniões das associações e fóruns de dirigentes das universidades. Desses encontros e debates surgiu, como já anunciado neste trabalho, o PAIUB que foi a grande guinada das universidades para a avaliação institucional.

Com base em um esforço conjugado, em nível nacional, o PAIUB permitiu superar a tônica, até então vigente, da polêmica e da resistência da comunidade universitária a uma proposta que poderia ser intervencionista. Ao ser, então, assumida a avaliação institucional, por adesão voluntária de cada Universidade, esta adquiriu um significado político próprio. A decisão sobre o melhor momento de iniciar o processo de avaliação e a forma de fazê-lo ficou a cargo de cada instituição.

Assim, por meio de processos intersubjetivos, é a comunidade acadêmica que define critérios, objetivos, finalidades e estratégias avaliativas, conservando os indicadores comuns do PAIUB. Esses processos interativos e integradores fazem com que os participantes aprendam sobre si mesmos e sobre a racionalidade de seus comportamentos. Dessa maneira, as diversas práticas e experiências que vêm se construindo em várias instituições, contribuem para a criação de uma cultura avaliativa na Universidade. Conforme José Dias Sobrinho (1994, p.13), "...reafirmam os valores construtivos e pró-ativos da avaliação: um processo pedagógico e participativo que se projeta no tempo global, isto é, torna-se permanente, vira cultura."

A avaliação institucional é um processo de mudança que por si só vem gerando e definindo as novas necessidades e ações. Nesse contexto, conviver com novos modelos institucionais pressupõe uma visão flexível para novas soluções aos problemas. Reflexão compartilhada na identificação e avaliação de necessidades e realizações, atuação em equipe e priorização criteriosa de atividades abrem novos espaços e enfrentam novos desafios. Superar a fragmentação existente na prática universitária, transformando todos em protagonistas de um projeto de uma nova Universidade, indica uma perspectiva da reestruturação e reintegração, pois significa integração, unificação de tendências aparentemente opostas, ou busca incansável da síntese entre o conflito e o consenso.

Pode-se dizer que hoje há um pensamento quase unânime, entre os diversos segmentos da universidade, sobre a importância e a necessidade da avaliação institucional. Apesar das greves e dos

i i t t é í d É i

pressupõem um processo de avaliação. A avaliação envolve crítica e capacidade de pensar, pressupondo a disposição de mudança dos atores que fazem a Universidade ser o que ela é no presente, e de preparar o que ela deve ser no futuro. Com propriedade, Rocha argumenta:

A avaliação como um projeto institucional é um processo continuamente renovado de balanceamento, de identificação de rumos, perspectivas e valores diferentes dos atuais. Seu traço distintivo é a busca da qualidade. Como processo contínuo e aberto, a avaliação é um serviço prestado por todos os setores da universidade, por todas as pessoas que os compõem, que participam do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua prática (Rocha, 1992, p.23).

O "institucional" é entendido como uma referência global da instituição, isto é, a avaliação institucional perpassa todas as decisões e atividades da Universidade. Dias Sobrinho (1996b, p.5) conceitua "institucional como o que se refere ao sujeito, ao objeto e à relação entre um e outro, ou seja, ao modo como o processo se realiza".

De acordo com o Documento Básico da Comissão de Avaliação (1996), a avaliação institucional deve atender a três exigências : a)- ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b)- ser uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c)- ser um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

O professor José Dias Sobrinho, membro da Comissão Nacional de Avaliação, assessor de seu Comitê e um dos principais articuladores da avaliação institucional realizada na UNICAMP, escreveu diversos artigos sobre esse tema (1996a, 1996b, 1996c, 1997, 1998a, 1998b). Também foi o organizador do livro (1994) que descreve a experiência avaliativa vivenciada pela comunidade da UNICAMP. Ainda, é o editor e o principal mentor da Revista da Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior. Os parágrafos a seguir trazem considerações suas sobre a importância de um processo avaliativo.

A avaliação torna-se um importante instrumento de conhecimento e crítica, impondo à instituição a necessidade de organização, sistematização e inter-relacionamento do conjunto de informações de dados quantitativos e de juízos de qualidade a respeito de suas práticas e de sua produção teórica. A avaliação institucional, sistemática e global, catalisa o movimento do conhecimento crítico e intervém qualitativamente na vida da Universidade.

Por outro lado, a avaliação é uma prática social do cotidiano universitário que, muitas vezes, a Universidade não se dá conta de que a faz. Esta prática apresenta diferentes graus de coerência e de visibilidade, principalmente para quem vive as rotinas do processo. É quase sempre fragmentada e episódica a experiência vivida na inércia das análises de relatórios, da apreciação de projetos, dos julgamentos de teses e de concursos, das discussões sobre o desenvolvimento das atividades de docência e de pesquisas, das emissões de pareceres sobre as diversas matérias que constituem a vida acadêmica.

Sem desmerecer esses procedimentos habituais, a avaliação abrangente, enquanto indicação, procura a medida de excelência e, como instrumento da relação social, é um compromisso irrecusável da Universidade. É indispensável que a Universidade assuma a direção desses processos de avaliação e lhes dê a necessária consistência e os sentidos de um empreendimento concertado e permanente. É preciso que todos os atores do trabalho universitário se sintam participante do processo avaliativo e auxiliem na construção do cotidiano da instituição consciente e eficientemente.

Depois de analisar estas considerações do professor José Dias é importante salientar as diretrizes básicas da proposta de Avaliação da Comissão Nacional da Avaliação:

1o.- Aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;

2o.- Reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados;

3o.- Envolvimento direto de todos os segmentos da Comunidade acadêmica na sua execução e na implantação de medidas para a melhoria do desempenho institucional (Comissão Nacional de Avaliação, 1996, p. 54).

Para isso, a Universidade pode estabelecer as relações entre essas práticas pontuais e reiterativas de avaliação de setores particulares com um conjunto mais consistente de avaliação. Não só ouvindo sugestões de todos os segmentos mas considerando os argumentos independentemente da fonte, pode montar, programaticamente, todas as fases do processo avaliativo. Desse modo, a avaliação privilegia o "entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir" (Habermas, 1989). Esse entendimento contribui para o esclarecimento e para a emancipação humana através de uma

isoladas, a apatia e o individualismo. Souza (1994, p.114) salienta que "a construção coletiva mediada pela valorização do individual e pela situacionalidade do desempenho traçará para cada instituição uma trajetória única, legitimada, de busca de excelência acadêmica." Portanto, a avaliação institucional compreendida como um processo interativo e dialógico, nos contornos de uma ação comunicativa, pode levar à participação e à emancipação nas diferentes esferas acadêmicas e administrativas da universidade. Nesse contexto, a emancipação e a autonomia são processos que se efetivam através da "descentralização reflexiva e crítica do eu"(Habermas, 1988).

PAIUB e Exames Nacionais de Cursos

Desde 1993, o PAIUB, pelo seu modo participativo e integrador de implementação, conseguiu reunir a comunidade acadêmica em torno das questões de avaliação do Ensino Superior e está construindo, passo a passo, a cultura de avaliação global e sistemática nas universidades. Dessa forma, a consistência da avaliação institucional vai se firmando através da articulação de procedimentos variados e pela quantidade e qualidade de situações intersubjetivas criadas entre seus membros.

Para o processo de avaliação que cada universidade desenvolve, o PAIUB apresenta três fases centrais: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação. É essencial que a avaliação institucional seja um processo que ocorra sem pressão, desde que os atores envolvidos assumam um compromisso que permita sua consolidação. Dessa maneira, em um período médio de dois anos, é possível que todos os segmentos de uma universidade façam sua auto-avaliação; a comunidade, com seus experts das áreas de conhecimento e/ou com seus provedores de informações externas (representantes de sindicatos, de associações, egressos e usuários dos profissionais) realize a avaliação externa; e, após a discussão dos resultados, haja formulação do diagnóstico dessas fases e o estabelecimento de ações para melhoria e/ou reformulação de seu projeto pedagógico, e aconteça, na universidade, uma reavaliação para se manter um diagnóstico permanente.

A avaliação institucional apoiada na globalidade, na comparabilidade, no respeito à identidade institucional, no caráter de não punição e de não premiação, na adesão voluntária, na legitimidade técnica e na continuidade, princípios básicos do PAIUB, (Ristoff, 1996), consolidou-se nas universidades brasileiras como um processo construtivo e organizativo.

A idéia básica que o princípio da globalidade dá é que é necessário avaliar a instituição como um todo e não só a partir de suas atividades. Para Ristoff (1996) a globalidade apresenta a visão de que a avaliação não pode, a partir de indicadores parciais, tornar-se absoluta mesmo que sua metodologia seja a melhor possível. Através da compreensão das partes, deve se buscar o conhecimento do conjunto da universidade. Para Dias Sobrinho (1997, p.25) "a globalidade remete necessariamente à articulação e à integração."

Nesse sentido, as interpretações centradas no ensino, na pesquisa e na extensão que não consideram outros centros de interpretações como as agências, as ações, os propósitos ou o cenário em que se desenvolvem podem produzir muitas distorções. A complexidade de um processo de avaliação nas universidades, especialmente, nas federais, não admite uma avaliação parcializada.

É preciso atender o princípio da comparabilidade para que haja uma uniformidade na metodologia e nos indicadores, não com o objetivo de ranqueamento entre as instituições, mas para se usar uma linguagem comum entre as universidades. Para isso, o PAIUB criou uma tabela mínima de indicadores institucionais e do ensino de graduação. Assim é possível fazer-se uma comparação relacional e obter uma compreensão do que acontece nas universidades.

Não é possível fazer comparações sem atender o princípio do respeito à identidade institucional que visa as características próprias de cada universidade admitindo as diferenças existentes no país. Ristoff (1996) lembra que as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam diferenças não só na sua natureza e objetivos, mas também na sua qualificação, no seu nível de desenvolvimento. Muitas, por exemplo, têm como função única o ensino, e os seus dados diferem de uma universidade que possui ensino, pesquisa e extensão. Por isso, antes de propor a avaliação é indispensável que cada instituição reflita sobre sua identidade. Dias Sobrinho (1997, p.28) afirma que "a não aceitação da diversidade e a atitude homogeneizadora que nega as identidades próprias são letais."

Na complexidade de um processo avaliativo é indispensável considerar seu aspecto construtivo. Deve-se avaliar não para punir ou premiar mas para que, a partir do diagnóstico, se vá construindo, coletivamente, os significados e os valores próprios da instituição. Portanto, o princípio da não punição e não premiação deixa claro que a avaliação deve ter uma função educativa. Essa função educativa permite que o processo avaliativo instale a cultura da avaliação como uma construção permanente que visa, em primeiro lugar, a que a universidade cumpra com mais eficiência suas funções.

IES como na participação dos alunos que fazem parte das unidades e comunidades dentro da universidade.

O princípio da legitimidade política é garantido no PAIUB, pela integração e participação dos segmentos no processo. Também é importante assegurar a legitimidade técnica, e esta é expressa, de acordo com Ristoff (1996), através de uma metodologia com indicadores adequados que propiciem uma abordagem "analítico-interpretativa" e que dêem significados às informações. Estas devem ser fidedignas e absorvidas pela comunidade universitária.

Como já se falou anteriormente, uma das fases do PAIUB é a reavaliação. Essa reavaliação baseia-se no princípio da continuidade que garante a construção de uma cultura avaliativa. A continuidade permite a comparabilidade das informações de um momento com o outro, a correção e adequação das medidas tomadas e a busca incessante dos aspectos obscuros. Dias Sobrinho (1997, p.26) , com propriedade, argumenta que "a avaliação deveria dar uma atenção especial sobre aquilo que permanece obscuro, não insistir em querer eliminar o que está claro ou tentar abrir portas que já estão abertas."

A cultura avaliativa, que está em construção nas universidades brasileira, é uma realidade que ocorre porque o PAIUB apresenta flexibilidade, organicidade, autonomia e incorpora uma linguagem comum, respeitando a multiplicidade funcional de cada instituição. Ele é um instrumento que se construiu coletivamente e se faz respeitar pela quantidade e qualidade de adesões. É um projeto aberto que está à disposição de todos para ser criticado e aperfeiçoado. Apresenta fases que priorizam o valor social das realidades avaliadas e reforçam a significação pedagógica, organizativa e formativa dos processos.

Embora a comunidade acadêmica tenha assumido, através do PAIUB, a questão da avaliação e o aperfeiçoado pelas experiências positivas de grande número de universidades, o MEC criou pelo Decreto número 2026/96 os Exames Nacionais de Cursos. Esse decreto surpreendeu a comunidade acadêmica e mostrou que as relações Estado-Universidade, no que concerne à avaliação, apresentam-se ainda indefinidas e conflitantes. A atitude unilateral do governo deslocou o foco da avaliação institucional para uma avaliação particularizada e individual.

Além disso, o decreto do governo desencadeou dois processos paralelos de avaliação, o que pode significar duplicação de esforços ou pressão externa que se interpõe sobre a autonomia das instituições. Por outro lado, se a questão for conduzida de modo que possa contrapor esse aspecto interventivo e criar uma interação com os processos avaliativos desenvolvidos nas IES, através do PAIUB, talvez, a avaliação do Ensino Superior possa ser aperfeiçoada. Deve-se fazer o possível para evitar fragmentações de ações e retaliações de ambos os lados.

No entanto, existem pontos críticos que dificultam essa interação. O ponto nevrálgico é a posição do MEC em desconsiderar os interesses e a participação da comunidade acadêmica, impondo por Decreto-lei, seu modelo avaliativo regulador. As divergências nos objetivos e nos procedimentos são muito grandes. Como já se salientou, o PAIUB possui princípios que permitem que cada instituição construa seu projeto social coletivamente e seus objetivos são fundamentalmente educativos e formativos. Conforme Dias Sobrinho (1998a, p.8), o projeto desenvolvido pelas IES "por ser um processo essencialmente formativo, pode identificar problemas acadêmicos e administrativos e procurar superar deficiências sempre em relação à missão e à identidade de cada instituição."

O exame de curso, "Provão" como está sendo denominado, não tem um fim educativo explícito, pois apresenta testes padronizados para medir o desempenho acadêmico somente com um objetivo técnico-instrumental. Muitos estudiosos já apontaram os riscos que podem conter avaliações pontuais e particulares desse tipo. Entre esses riscos, a proposta do MEC, concebida sem diálogo, pode transferir para agências externas, que controlam os exames, o controle do currículo. Desse modo, o Estado assume seu papel de "regulador das Instituições de Ensino Superior", e os cursos adaptam seu processo ensino-aprendizagem para preparar seus alunos para os exames finais. Dias Sobrinho aponta, com clareza, essas conseqüências:

Os exames gerais produzem, então, um curriculum invisível que marca profundamente as relações dos estudantes com a aprendizagem. A partir do momento em que compreendem o estilo das provas, assumem um comportamento compatível com ele, sem muita reflexão pois o importante é responder o máximo de itens, não necessariamente aprender mas sim obter boas notas, e assim um bom lugar na hierarquia social" (Dias Sobrinho, 1996b p.20).

Toma-se essa atitude para que o curso seja bem classificado e os alunos formandos ganhem uma posição privilegiada no mercado de trabalho. Assim, embora o MEC não admita, entre as conseqüências negativas dos exames finais está o ranqueamento das instituições. As primeiras experiências do "Provão" já mostraram isso e a imprensa se encarregou de reforçar essa idéia. Ele é capaz de estabelecer uma avaliação sancionadora de padrões de qualidade pouco claros (talvez só padrões de mercado), promover um retrocesso educacional e comprometer o aspecto emancipatório e ético da avaliação. Muitos estudiosos da avaliação institucional até admitem alguns méritos no Exame Nacional , porém ele

seja a possibilidade de controle do Estado, pois esse controle, embora nenhuma instituição goste, é um necessário; mas da forma como tem sido realizado não se sabe o que fazer com seus resultados a não ser para o MEC credenciar ou descredenciar instituições.

Dias Sobrinho (1998a) alerta que é impossível o "Provão" apresentar uma compreensão global da Educação Superior, e embora seja importante conhecer os aspectos por ele levantados não se pode cair no erro de tomar o todo por uma das partes. O autor sugere, então, que se deve fazer um esforço para tentar uma interação com o PAIUB sem descaracterizar sua base conceitual essencial. Para ele, a globalidade e a interação são os aspectos mais valorizados pela comunidade acadêmica, por isso, há espaço para outros processos avaliativos desde que redimensionados analítica e reflexivamente. Nisso está subentendido que "são necessários muitos procedimentos de avaliação - mesmo porque isoladamente nenhum dá conta da complexidade - desde que sejam eles combinados e articulados em um programa que contenha coesão conceitual e prática, como é indiscutivelmente o PAIUB" (Dias Sobrinho, 1998a, p.8).

Ainda, deve-se evitar, a todo custo, que a avaliação se torne um instrumento classificatório e estratificador, centrado na lógica empresarial por meio da qual as instituições são manipuladas por parâmetros tidos como nacionais. Que o quantitativo, o individual, a concorrência, as leis de mercado se sobreponham ao qualitativo, ao coletivo, à solidariedade e aos aspectos pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIN, A. **Avaliação institucional na universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, "Documento Básico" **In: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior**. Campinas: Unicamp, Ano1, n.1, julho/1996. p.54-59

CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Base 5540/68**. Brasil: 1968.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional da UNICAMP: processos, discussão e resultados**. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____. "Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases". **In: Psicologia da Educação**. Revista do programa de estudos pós-graduados. São Paulo: PUC, Psicologia da Educação, n.2,jun, 1996a, p.09-23.

_____. "Avaliação Institucional: marco teórico e campo político." **In: AVALIAÇÃO - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**.Campinas: Unicamp, Ano 1, n.1, julho, 1996b, p.15-23.

_____. "Editorial". **In: AVALIAÇÃO - Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior**.Campinas: Ano1, n.1, julho, 1996c, 05-08.

_____. "Avaliação institucional: integração e ação integradora". **In: AVALIAÇÃO - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: Unicamp, v.2, n.2, junho, 1997, p.19-29.

_____. "Editorial". **In: AVALIAÇÃO - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: Unicamp, Ano 3, v.3, n.1, março, 1998a, p.05-08.

_____. "**Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional**" **In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: Unicamp, Ano v.3, n.2, junho, 1998b, p.65-76.

FÁVERO, M. L. A. "Ensino Superior, Universidade e a nova LDB: encaminhamento de questões". **In: Em Aberto**. Brasília, V.7, n.38 (abr/jun/1988) p. 45-50.

_____. **Da Universidade modernizada a Universidade disciplinada: Acton e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

FERNANDES, F. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.

GERES. "**Reforma universitária**". Estudos e Debates 13. Brasília: CRUB, 1987.

PILATTI, O. "A relação pesquisa/ensino nas instituições de Ensino Superior". In: DURHAN, E. e SCHWARTZMAN, S. (orgs) **A avaliação superior: contextos e experiências**. São Paulo: Edusp, 1990.

POPHAM, W. J. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

RISTOFF, D. I. "Princípios do Programa de Avaliação Institucional". In: **AVALIAÇÃO - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: Ano 1, n.1, julho, 1996, p.47-50.

ROCHA, M.P. **Evaluación: crítica e autocrítica de la Educación Superior**. México: CIEES/CONAEVA, 1992. (Série Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa).

SOUZA, C.P. de. "Avaliação do desempenho docente: descrição de modelo qualitativo" In: BICUDO, M. A. V. e ESPOSITO, H. C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora UNIMEP, 1995.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Edição: 2000 - Vol. 25 - Nº 02 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**