DOCUMENTO

Fórum Educação, Cidadania, Sociedade

Avaliação do Ensino Superior*

Coordenação
Carlos Alberto de Oliveira
Jorge Ferreira da Silva

Com a participação de:

Ana Cristina Leonardos - Pesquisadora e Gerente de Projetos do Centro de Avaliação da FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Doutora em Ciências Sociais aplicadas à Educação e Mestre em Educação e em Sociologia pela Universidade de Stanford. Bacharel em Letras pela PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Licenciada em Português-Inglês. Consultora do IIEP/UNESCO - International Institute for Educational Planning. Foi *Professora visitante da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.*

Bernardete Gatti - Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Presidente da Câmara do 3° Grau e Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.Docente Doutor do Setor de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação. Doutora em Psicologia pela Université de Paris, Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Universidade de São Paulo.

Carlos Alberto Serpa de Oliveira - Presidente da Fundação Cesgranrio, da Academia Brasileira de Educação, da Academia Internacional de Educação, e Membro do CNE - Conselho Nacional de Educação. Graduado em Engenharia Industrial e Metalúrgica pela PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi Professor, Vice-Reitor Administrativo e Reitor Interino da PUC/RJ, Assessor Técnico e Assessor Especial do MEC - Ministério da Educação e Cultura e Conselheiro Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Eda Coutinho Barbosa Machado de Sousa - Coordenadora da Cátedra UNESCO de Educação à Distância, Coordenadora Geral do PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, Professora de Métodos de Avaliação de Aprendizagem da UnB - Universidade de Brasília. Ph.D. em Max-Planc pelo Instituto de Berlim - Alemanha, Doutora em Educação e Mestre em Educação e Aprendizagem pela Universida-

de da Pensilvânia. Foi Coordenadora dos Programas Especiais da CAPES - Fundação, Coordenação e Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, Superintendente de Cooperação e Intercâmbio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico e Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade de Campinas.

Thereza Penna Firme - Consultora ad hoc do Centro de Avaliação da FUNDAÇÃO CESGRANRIO, Professora de Pós-Graduação e Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade de Wiscosin, EUA e em Educação pela Universidade de Stanford, EUA. Doutora em Educação pela PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Faculdade de Educação da UFRJ. Membro do Comitê de Avaliação da CAPES - a nível nacional e do Comitê Assessor do CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa.

Waldimir Pirró e Longo - Chefe da Unidade de Infra-Estrutura de C & T / FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos, Membro do Conselho Consultivo do CEPEL - Centro de Pesquisas de Energia Elétrica e do Conselho Superior da FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação e Ph.D. pela Universidade da Flórida. Livre Docente pela UFF - Universidade Federal Fluminense. Foi Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFF , Presidente da FLUTEC - Empresa Fluminense de Tecnologia e Vice-Presidente da FINEP.

INTRODUÇÃO AO FÓRUM

O Prof. CARLOS ALBERTO SERPA DE OLIVEIRA - O Fórum Educação - Cidadania - Sociedade da Fundação Cesgranrio já existe há dois para três anos. Esta, porém, é a primeira sessão em que será debatida a questão da avaliação. A avaliação, a meu ver, veio para ficar. É um processo irreversível. Por exemplo, todo trabalho que o recém-criado Conselho Nacional de Educação vem desenvolvendo se baseia, praticamente, nos relatórios de qualidade, de desempenho de professores e alunos, de parâmetros recolhidos aqui e ali pelo Ministério.

Há algum tempo, verificamos que era importante instituir aqui na Fundação mais uma modalidade de relacionamento com a sociedade que possibilitasse discutir alguns temas e pontos importantíssimos para o desenvolvimento do país. Tais temas começam, evidentemente, com a democracia, e incluem a educação, a cultura, ciência e tecnologia, e a de formação e desenvolvimento de recursos humanos. Cremos que, resolvidos adequadamente, esses são os pontos básicos que permitirão ao Brasil dar o desejado salto de qualidade.

O que o Fórum pretende tem sentido mais objetivo e prático do que a retórica e as discussões tradicionais desses temas e questões, buscando encontrar soluções alternativas viáveis, capazes de serem postas em execução. Não temos, obviamente, qualquer pretensão de que a Fundação CESGRANRIO se transforme em executora de nenhuma das policies que

possam sair dessas reuniões. Muito ao contrário, nossa intenção é ser um elemento que, ao lado de outros, praticamente force, depois de apresentadas às pessoas que têm a responsabilidade de decidir ou de tocar as soluções encontradas, para que elas sejam implementadas, desde que representem o consenso de parcela representativa da sociedade. É por isso que aqui se reúnem autoridades governamentais, professores de universidades, empresários, estudantes, jornalistas, especialistas em comunicação, enfim, pessoas que produzem o consenso na sociedade moderna, para que possamos chegar, em conjunto, a soluções dos diferentes problemas examinados.

Dentro da área da educação, há uma concordância geral de que não há tema, junto com a autonomia da universidade, mais palpitante no 3° grau, hoje, do que a qualidade no ensino, ou mais exatamente, a busca da qualidade no ensino. Não há dúvida, neste caso, quanto a ser a avaliação o instrumento mais capacitado para mostrar caminhos para que essa qualidade seja alcançada. A avaliação é, assim, compreendida cada vez mais como ajuda, como possibilidade de erguer ou reerguer algo bom do que como uma coisa originária ou potencialmente punitiva. É tal a importância que a Fundação CESGRANRIO dá a esse assunto que decidimos colocar a avaliação como a base para o primeiro fórum de 97, desdobrando o tema em três sessões. Este é apenas o primeiro e será sobre aquilo, certamente, que apresenta mais urgência diante das decisões a serem tomadas pelas autoridades educacionais, exatamente as questões que envolvem a autonomia universitária e a avaliação da qualidade do ensino superior. Posteriormente, discutiremos a avaliação do ensino médio e a avaliação do ensino fundamental.

É por isso que convidamos para o debate, nesta nova modalidade de fórum, a Profª. Ana Cristina Leonardos, gerente de projetos do nosso Centro de Avaliação; a Profª Thereza Penna Firme, consultora da CESGRANRIO e um dos nomes conhecidos nacional e internacionalmente na área de avaliação, Profª. Bernardete Gatti, pesquisadora chefe da Fundação Carlos Chagas e especialista renomada em avaliação; o Prof. Waldimir Pirró e Longo, que dedicou sua vida não só ao ensino mas principalmente à causa da pesquisa da ciência e da tecnologia e que há muito vem se preocupando, com a qualidade dos cursos da área tecnológica, especialmente os cursos de engenharia; e a Profª. Eda Coutinho, uma conhecida batalhadora da avaliação que, agora mesmo, está inovando com o lançamento de um curso de especialização em avaliação à distancia.

AVALIAÇÃO DO ENSINO : ALGUNS MODELOS

A Profª BERNARDETE GATTI - Em meados da década de 80, duas instituições no Estado de São Paulo começaram a desenvolver programas de avaliação institucional. A primeira delas foi a PUC de Campinas. A outra, a USP. Sintomaticamente, as duas enveredaram por sendas muito diferentes.

A PUC de Campinas instituiu um programa de avaliação de todos os cursos de graduação com base numa metodologia de pesquisa-ação e apoio de um comitê assessor. O projeto durou quatro anos e não teve continuidade. Mas era muito interessante, partindo do estímulo à participação das unidades e, desenvolvendo, através de assembléias coletivas, todo um processo de auto-avaliação em que se levantavam e ao mesmo tempo se discutiam os dados críticos em relação a departamentos, unidades, e à instituição. As assembléias eram bastante participativas, de tal modo que os professores, os funcionários, os alunos, a administração, e o comitê assessor ouviam-se mutuamente. O processo era, assim, de uma transparência muito grande, a partir de células que iam desde as unidades departamentais, disciplinas, cursos, até a grande unidade da universidade, com assembléias coletivas mais amplas por representação, porém abertas a quem quisesse integrar-se, inclusive contando com intensa participação dos centros acadêmicos. Essa metodologia participativa realmente levou à identificação de muitos problemas, a uma reformulação dos cursos de graduação e a um programa de formação de professores na Universidade, além do saneamento de necessidades, vamos dizer, físicas da PUC/Camp.

A iniciativa da USP seguiu numa outra direção, mais formalista, de um esquema de coleta de dados. A PUC/Camp não deixava de coletar dados sobre, número de professores, qualificação de docentes, número de alunos, matrícula, evasão. Mas a USP caminhou com base na montagem de um sistema focando cada departamento, num modelo muito semelhante ao do PAIUB, de coleta de dados quantitativos. Esses dados eram comentados e devolvidos aos departamentos para que os chefes e seus colegiados pudessem discutir e tomar providências. Um elemento foi agregado para estimular os departamentos a realmente trabalharem com os dados: ao lado desse levantamento, que, hoje, é sofisticado, *on line* em computador etc., foi introduzida a avaliação externa, com comissões compostas de pares, metade nacional, metade internacional. A partir dos dados quantitativos, as comissões externas faziam entrevistas, visitavam instalações, conversavam com professores e alunos a fim de avaliar um departamento. O departamento, porém, só era avaliado se se candidatasse a tal avaliação. Até hoje nem 1/3 dos departamentos foram avaliados. Quando o departamento deseja a avaliação ou, então, quando se negocia alguma avaliação, constituiu-se uma comissão externa que, após a visita, faz um relatório apresentando os pontos positivos, os pontos problemáticos, as possibilidades futuras, projeções e sugestões à reitoria. Em princípio, as sugestões voltam aos departamentos e devem ser objeto de alguma política. Como os relatórios não são publicados, não sabemos o que os departamentos fazem com eles, nem se têm ou não algum impacto. O importante é que os alunos não são envolvidos nesse processo, o que revela não haver preocupação, até aqui, com a avaliação do ensino.

Outro modelo desenvolvido no Estado de São Paulo, a partir de 1991, foi o da Unicamp. A avaliação institucional da Unicamp é amplamente conhecida por-

que documentos são publicados. Mas a sistemática não é propriamente inovadora, consistindo em levantamento de dados sobre o corpo docente, qualificação, produção científica, tudo aquilo que conhecemos. Foi um processo muito difícil institucionalizar a avaliação na Unicamp porque seu etos, sua cultura institucional é completamente avessa a qualquer esquema de controle. As reitorias, que vêm desde 1991, levaram cerca de três anos para conseguir, através de reuniões e discussões, instituir a auto-avaliação. Assim, tudo com o que se conta, até o momento, é com a auto-avaliação. O departamento preenche as fichas, escreve, se auto-avalia, e envia esses dados para a reitoria. Há muita documentação, mas aí também persiste o problema: o ensino não é avaliado. Quer dizer, há avaliação do departamento, mas não dos cursos, nem mesmo com respeito aos discentes em termos de ensino e dos trabalhos a que os estudantes estão sendo submetidos.

Há um quarto modelo, implantado pela Unesp a partir de 1993. A Unesp, hoje, é a universidade com proposta mais avançada e diferenciada de avaliação. Como a Unesp dispõe de um bom sistema de controle das suas unidades no sentido de número de professores, atividades, produção científica, produção de alunos , etc., estes dados são um ponto de partida, embora não constituam propriamente um modelo de avaliação.

Ocorre, no entanto, que, em 1993, a reitoria elaborou um programa de qualidade da graduação. A decisão foi de investir no ensino, sem detrimento da pesquisa, visando equilibrar a qualidade do ensino com a da pesquisa. Nesse programa de qualidade da graduação, foi inserido um programa de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação, introduzindo-se um modelo bastante diferenciado. Para isso, a Universidade montou uma comissão central, eleita por todas as unidades, inclusive pelos alunos, composta de alunos e professores, que logo apresentou um documento sucinto, centrando a proposta de avaliação no desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades. São 24 unidades e 80 cursos de graduação. A Unesp é uma instituição espalhada por todo o Estado de São Paulo, mas possui a mesma estrutura docente da USP e da Unicamp. A comissão e a vice-reitora acadêmica visitaram todas as unidades e todos os cursos, discutindo o que se entende por projeto pedagógico e a importância de cada curso ter o seu projeto, o que é currículo, como se desenvolve um currículo e qual a concepção de currículo. Montado pelas unidades, seu projeto pedagógico específico serviria para o processo de avaliação continuada dessas unidades

Deslanchado o processo, os projetos pedagógicos foram elaborados pelos cursos. Dos 80, 76 prepararam o seus projetos em comissões mistas. Os quatro que não o fizeram pertenciam à área de Ciências Humanas, sendo um de Pedagogia. Cada curso teve a liberdade de fazer como quisesse e, posteriormente, encaminhou a uma comissão de 25 professores, centralizada na reitoria, com representantes de cada uma das unidades, professores reconhecidos em suas áreas,

para exame e parecer. Os representantes emitiram pareceres sucintos, indicando alguns pontos a serem tocados, que voltaram às unidades para serem discutidos tanto pelos conselhos departamentais como por todos os participantes dos cursos, num sistema de seminários plenários. É interessante que a avaliação a que se procedeu tenha classificado os projetos apresentados pelos diferentes cursos. Alguns foram considerados como projetos pedagógicos propriamente ditos porque incluíam não só o histórico do curso como o perfil ou a descrição do profissional a ser formado, a descrição de atividades a serem desenvolvidas e a proposição de um processo de avaliação do curso. Os projetos melhor formulados foram os da agronomia e da engenharia de Ilha Solteira. No caso daqueles cursos em que não havia propriamente um projeto mas apenas um alinhavo de idéias, uma comissão de professores organizada pela reitoria trabalhava junto a eles durante vários dias para reelaborar a proposta.

O processo continua em andamento. Os 76 cursos conseguiram desenvolver seus projetos e a proposta de avaliação continua nessa linha qualitativa. Os alunos fazem plenárias para avaliar o que os professores estão fazendo em sala de aula, se o projeto pedagógico está sendo desenvolvido e se atende às necessidades atuais e futuras. Os professores avaliam a integração entre as disciplinas do currículo com base nos dois princípios definidos como importantes para o projeto pedagógico. O primeiro era a articulação entre as disciplinas e as outras atividades curriculares previstas para cada curso. Esse princípio foi adotado, porque, na avaliação diagnóstica, verificou-se que não havia articulação entre as disciplinas. Quem ensinava Cálculo não sabia o que estava acontecendo no ensino de Topologia. Cada um dava a sua aula e ia embora. Eram vasos não comunicantes. A idéia era transformar o curso em conteúdos articulados, com os professores sabendo o que cada um estivesse fazendo, de forma que pudessem receber e dar sugestões, inclusive dialogando com os alunos. O segundo era a eliminação da dicotomia existente entre as disciplinas do ciclo básico e as do ciclo profissionalizante. Na engenharia e nas licenciaturas, por exemplo. Neste caso o curso de graduação nada tinha a ver com o curso de formação pedagógica, sendo proposta a eliminação dessa dicotomia.

O processo está em andamento, mas exige, evidentemente, grande presença da vice-reitoria acadêmica em todos os campos e mobilidade da comissão para estar presente em vários pontos. Nesse sentido foi adotada uma sistemática muito interessante, a de fazer dois seminários anuais por conjunto de áreas para que todos os que trabalhassem com um curso na área de exatas, por exemplo, pudessem encontrar-se num dado momento, num mesmo local, a fim de discutir o seu projeto pedagógico e a avaliação da implementação desse projeto, além de conhecer o que estava sendo feito individualmente. Desse modo, reúnem-se os que trabalham com o bacharelado e a licenciatura em matemática com os de geologia e os das diferentes engenharias. Por outro lado, reúne-se o pessoal da

medicina com os cursos de ciências biológicas, veterinária e enfermagem. São dois seminários, um no primeiro semestre e outro no segundo, para trabalhar intracursos, intradepartamentos e na interação de todos. Para isso a Unesp bloqueia quatro dias, em geral num feriado, e se concentra num local isolado, como um hotel. A metodologia está sendo implementada e está sendo continuada e já estão saindo as primeiras publicações, com o relato de experiência.

O modelo, como se vê, é simultaneamente de avaliação e de intervenção. Ao mesmo tempo em que são levantados dados quantitativos é elaborado um projeto de trabalho que inclui elementos para a avaliação participativa e qualitativa: o projeto está ou não se desenvolvendo? Tomou outros caminhos mais interessantes? Esse fato ocorreu: na hora de implementar, verificou-se que o projeto poderia ser melhorado. Houve cursos em que o projeto não tinha sido suficientemente divulgado ou não foi bem entendido, o que foi detectado nos depoimentos das plenárias de professores e das plenárias de alunos. Estes encontros, aliás, não são assembléias para ficar discutindo, chorando mágoas. São assembléias curtas e diretas em torno de determinados pontos, que não demoram mais do que meia hora, em que todos podem falar, desde que daquilo de que está se tratando.

Este modelo um pouco diferente daquilo que normalmente está se fazendo na universidade é realmente de avaliação. Porque avaliação não é medida, como estamos cansados de dizer. Medir é uma coisa, avaliar, outra. Só há avaliação quando se faz uma reflexão sobre as medidas ou sobre os dados coletados e, a partir daí, se projetam soluções. Avaliação é julgamento, não apenas reuniões e considerações de indicadores.

Existem outros modelos em desenvolvimento. Poderia citar o da PUC de São Paulo e o da Uni-Santos. O da Uni-Santos também tem como característica reuniões plenárias com os professores, ainda em cima dos dados quantitativos, mas trabalhando o seu significado. O da PUC de São Paulo adotou um sistema de divulgação muito interessante: a partir dos dados coletados das unidades, tanto quantitativos como de auto-avaliação, foram montados painéis em todos os ambientes da universidade. Houve um questionário para alunos e professores, entrevistas, auto-avaliação e tudo está reunido em gráficos visualmente muito bem colocados. Isso está causando um impacto enorme na universidade, permitindo que todos vejam como estão seus cursos. Qualquer um bate os olhos e percebe como se encontra cada curso. O impacto visual tem sido de significado muito grande e deverá alimentar as próximas discussões, intracursos.

Há outros esforços em andamento, mas creio que modelos diferenciados são poucos. Identifico como problemas, na maioria das experiências, especialmente o não envolvimento dos alunos, a não existência de avaliação do impacto e conseqüências da própria avaliação, e a freqüência com que a avaliação tem ficado limitada à auto-avaliação.

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: O EXAME NACIONAL DE CURSOS

A Profª ANA CRISTINA LEONARDOS - Depois da leitura de vários comentários, críticas e relatos sobre o Exame Nacional de Cursos, o chamado "Provão", fiquei com a sensação de que tudo já havia sido dito em relação ao assunto. De fato, quase nada ficou de fora. As visões mais divergentes foram representadas, as correntes mais diversas se manifestaram.

Ainda assim, é preciso discutir um pouco mais o papel do Exame Nacional de Cursos como opção para a avaliação de desempenho de alunos, dentro da própria proposta do MEC do Sistema Nacional de Avaliação. O provão não é a única modalidade de avaliação, mas uma das avaliações necessárias. Ela não é suficiente, mas é necessária.

Além desta discussão mais ampla, cabe ainda refletir sobre a direção desta prova e, antes de mais nada, sobre o sentido de sua construção com instrumentos ou questões que aferem conteúdos, competências e habilidades. Questões visam a algo. Que intenções são essas? De onde vêm? Para onde apontam?

Num encontro em que se discutia o conceito de multieducação aqui no Rio de Janeiro, lá pelas tantas um professor municipal perguntou:

Ótimo que desejemos estimular e implementar esse conceito nas escolas. Mas os professores, como ficam? A multieducação passa por nós?

Quer dizer, estava-se falando diretamente da multieducação do aluno sem antes falar da multieducação do professor.

Trazendo isso para o contexto da avaliação do ensino superior, eu queria justamente discutir, ou melhor, estimular uma reflexão sobre o que se pretende avaliar com o Exame Nacional de Cursos. Desde o início, ficou claro que o objetivo era a avaliação do curso, não do aluno. A informação sobre o desempenho dos alunos numa prova de conhecimentos aplicada ao final do curso seria utilizada como um dos indicadores ou termômetros de como o curso estaria indo. Se os resultados, como um todo, dos alunos num determinado curso fossem satisfatórios, então se poderia afirmar que esta medida indicava que o curso ia bem. Caso contrário, se os resultados fossem muito abaixo do aceitável, então se poderiam levantar dúvidas sobre a sua qualidade.

Quando se fala em avaliação, fala-se em valorar, em emitir um julgamento de valor em função de uma série de objetivos e critérios. Não se duvida da importância do Exame Nacional de Cursos como um dos instrumentos necessários e que, junto a outros, poderá contribuir para uma visão mais global da situação dos cursos superiores. O que cabe questionar são os critérios postos em prática na elaboração deste instrumento de avaliação e quais as suas intenções. Até que ponto o objetivo é avaliar e até onde é apontar para o que se desejaria dos cursos sendo avaliados.

Foram estabelecidas Comissões Nacionais para cada curso a ser avaliado, so-

licitando-lhes que levantassem parâmetros e critérios para a avaliação. É certo que o currículo mínimo foi a base destes levantamentos e que, em princípio, não se pediu nada aos alunos que não tivesse sido considerado básico numa determinada área de conhecimento.

Contudo, o Provão pretende ser um exame inteligente, que não envolva memorizações dispensáveis, mas exija, sim, o raciocínio e a capacidade de reflexão analítica dos alunos. Para isto, questões que dependem de fórmulas - como, por exemplo, no caso da Engenharia Civil - ou de outras informações essenciais para a resolução foram usualmente acompanhadas de dados complementares. Ao aluno cabia aplicar conhecimentos adquiridos ao longo de sua graduação sobre a questão e analisar ou responder ao que lhe era proposto de maneira satisfatória.

Em alguns casos, as Comissões Nacionais previam, ainda, questões multidisciplinares, não se baseando em apenas uma matéria específica oferecida no curso. Combinavam, assim, conhecimentos de diversas matérias, cruzando conteúdos e habilidades diferentes.

Assim, a complexidade de raciocínio exigido pelas questões do Exame Nacional de Cursos se avolumava, jogando uma expectativa de desempenho nem sempre condizente com aquele "produzido" pelos cursos. Não com os cursos em termos absolutos, mas com a formação, competência e habilidade dos seus professores para ensinar segundo esses critérios. Voltando, então, à questão da multieducação: Como cobrar dos alunos se a questão do ensino complexo, crítico e multidisciplinar ainda está por chegar aos professores?

Podemos perceber, em conseqüência, que não basta afirmar que um instrumento foi construído segundo um currículo mínimo, se nem sempre o que está em jogo é o conteúdo de uma disciplina *per se*, mas uma maneira de se trabalhar com esta ou aquela disciplina, uma maneira específica de ensinar e de aprender.

Sabemos que toda avaliação não se limita a diagnosticar ou a verificar. Ela também deve apontar caminhos. A surpresa do Provão é que ele aponta para caminhos pouco conhecidos e menos ainda trilhados. E avalia o conhecimento desses caminhos antes mesmo que se tenham oferecido subsídios para que os professores conheçam o que se deseja. Isto parece ser, acima de tudo, a formação de profissionais capazes de aplicar raciocínios complexos, críticos e criativos, coisa hoje reconhecida como essencial neste mundo que adentra seu terceiro milênio.

Levantamos, então, aqui, duas questões cruciais. A primeira seria em que medida o Provão representa um meio viável de reestruturar o ensino superior para melhor atender às exigências de um mundo futuro complexo e dinâmico. A segunda, decorrente da primeira, questiona até que ponto um instrumento que muitas vezes se encontra tão à frente da prática e da realidade dos cursos superiores, principalmente dos critérios e objetivos sobre os quais têm sido estruturados, pode ser empregado como termômetro para traçar diagnósticos, mesmo que preliminares e incompletos, dos cursos em questão. São questões comple-

xas que merecem, porém, uma reflexão cuidadosa.

Posso finalizar, portanto, afirmando que nem tudo foi discutido pela mídia e que resta ainda vasculhar a gênese e o desenvolvimento do Provão, como instrumento, como prova, como conjunto de questões que visam a aferir alguma coisa. Se os alunos não conseguem entender multieducação é porque seus professores talvez nem tenham ouvido falar disso. E a responsabilidade de quem é? Assim, é preciso pensar com cuidado para concluir se o que temos hoje como instrumento de avaliação de fim de curso funciona mais como uma flecha que aponta para o que se deseja, como um *boomerang* que vai e volta sem ser agarrado no caminho, ou como um recurso para a verdadeira avaliação, ou seja, aquela que descreve, diagnostica e recomenda.

AVALIAÇÃO DA PESQUISA E AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO: ALGUMAS QUESTÕES BÁSICAS

O Prof. WALDIMIR PIRRÓ E LONGO - Um dos convidados para o Congresso Internacional de Educação Continuada em Engenharia, realizado em outubro do ano passado pela FINEP, foi o decano da Universidade da Flórida, na ocasião Presidente da ABET- Accreditation Board for Engineering Technology. Como guest speaker, cabia-lhe a fala inicial, o discurso de abertura, e motivar o auditório para a questão da avaliação. Mas o mais interessante aconteceu depois da sessão de abertura, no coquetel, quando alguns colegas lhe perguntaram:

- E o Ministério da Educação?

- Nos Estados Unidos não há Ministério da Educação.

- E o que é esse Accreditation Board?

- Um órgão privado.

Após um momento de espanto, novas perguntas:

- Afinal de contas, como podem obrigar a fazer a avaliação?

- Ninguém obriga. Faz quem quer.

Outro colega, então, espantadíssimo: E quem não faz avaliação?

- Out of business.

O nosso convidado disse, concluindo:

- Cem por cento das escolas pedem.

Este breve relato traz um grande ensinamento: o governo deve estabelecer a regra e cobrar, mas nunca se envolver no meio da avaliação. Em geral, é uma terceira parte não envolvida com os interesses em jogo que se responsabiliza pela avaliação. São especialistas. E isso tem um custo. Dependendo do tamanho da universidade, ela vai pagar para ser avaliada. Os resultados são públicos e quem não passar pela avaliação está out of business, ou seja, seus alunos terão extrema dificuldade para conseguir emprego.

Acho mais interessante ainda, para nós, a resposta dada a uma pergunta que eu lhe fiz:

- Se o senhor tivesse que escolher um

indicador - porque a área de pesquisa tem inúmeros indicadores quantitativos, alguns até bastante significativos - qual escolheria?

Imediatamente ele respondeu:

– Quais alunos querem ir para essa universidade?

Quer dizer, o item mais importante é saber quem quer entrar na universidade. É verdade que os americanos têm avaliação no 2° grau e as universidades aceitam os alunos de acordo com a média; é um sistema de qualificação ao longo da vida, principalmente no 2° grau. Como disse o colega americano, "O melhor indicador é o passado dos alunos que desejam ir para a universidade".

Não vou me estender, mas não queria ficar limitado aos indicadores propriamente ditos. Sabemos que há uma miríade na área de pesquisa, algumas até com bastante significado. O sistema da CAPES é muito bem feito e registra todas as pesquisas na pós-graduação brasileira, com *soft* comum, todos preenchendo os mesmos formulários periodicamente. Sabemos precisamente quem está ou não produzindo cientificamente, quais são citados, as teses, patentes, seminários, participação, prêmios. Podemos socorrer-nos, se for o caso, de experiências na Europa e nos Estados Unidos. Este, porém, é o meu problema. Há uma série de incompreensões nas quais eu gostaria de tocar antes de fazer a avaliação. Por exemplo, toda universidade tem que ter pesquisa indissociável do ensino? Não. O mundo está aí com exemplos gritantes, como confirmam os modelos francês e russo. Nesses dois modelos históricos de escola superior, a escola ensina, o instituto pesquisa. Isso desde o século XVIII. Em contrapartida, a universidade humboldtiana, que surge no século XIX na Alemanha, essencialmente ensina porque pesquisa.

Quando surgiu estávamos em plena revolução industrial. O setor produtivo começava a demandar conhecimento da academia, coisa que não ocorria anteriormente. Até o século XIX, ciência e tecnologia percorreram caminhos paralelos. A ciência era cultura, a tecnologia, questão do setor produtivo, e vieram assim até o século XIX. Na segunda metade do século XIX tem início uma inversão tecnológica. Ou seja, a tecnologia, que caminhava à frente empírica e intuitivamente, passa a olhar para os conhecimentos científicos e a gerar tecnologia de base científica, confiando a grande modificação à definição de novas preocupações na universidade. No mundo até então estagnado, as tecnologias e as escalas de valores e prioridades sociais mudavam a cada século. Não havia tanta preocupação com os arranjos sociais e tecnológicos, pois as coisas não variavam bruscamente. Tal preocupação só aparece com a incorporação da ciência moderna, que surge no século XVII, na Inglaterra, e torna universal as aspirações pela geração de bens e serviços.

Dá-se, aí, então, o problema de dois modelos de universidade vigendo: um que não pesquisa, outro que pesquisa. Qual deu certo? Nessa dinâmica em que o conhecimento tecnológico e a produção de bens e serviços dependem da ciência, a universidade humboldtiana deu certo para

responder às demandas de tecnologia de base científica e às correspondentes mudanças sociais. Mas não propriamente para a educação. A cada tecnologia muda a escala de valores e muda a visão que o homem tem de si mesmo. Os impactos causados pelas tecnologias têm profundo rebatimento na área social. Muda a expectativa de vida. Mudamos de 14 anos na caverna para 28 na Grécia antiga, 36 na Europa do século XIX, 41 no inicio do século nos Estados Unidos, 72, hoje, no Brasil. Querem maior impacto do que viver mais e pressionar a previdência social, falida no mundo inteiro? Vivemos mais e consumimos a maior parte do tempo sem produzir. Alguém tem que pagar a conta. É difícil pagar essa conta.

Mas não quero entrar nessa questão. Queria apenas salientar que foi a dinâmica da evolução científica que alçou a universidade humboldtiana ao palco. A grande pergunta é: todas as universidades têm que ser humboldtianas? Em algum país todas as universidades são humboldtianas? Não. Nos Estados Unidos, somando os comunnity colleges e as universidades, 1/3 do nível superior são universidades de pesquisa. A França mudou o seu modelo para, em parte, praticar o sistema norte-americano, sem dúvida a versão mais democrática de universidade. Na Alemanha, cujo corpo discente é do mesmo tamanho do nosso, apenas 10% dos alunos têm acesso à universidade de pesquisa. A maior parte das instituições é profissionalizante. Na antiga União Soviética, até recentemente, as universidades não passavam de "escolões" do 3° grau. Nada tinham de laboratório. Em compensação, havia 400 institutos de pesquisa. Pesquisava-se tudo, mas fora da universidade.

Entendamos, pois, que a pesquisa existe por causa da dinâmica da evolução que vivemos hoje, em que 80% de todo o conhecimento científico e tecnológico disponível foram gerados após a Segunda Guerra Mundial. A taxa hoje é de a cada 10 anos serem alterados 50%. Alguns especialistas em previsão e avaliação tecnológica dizem que 50% do que estaremos usando dentro de 10 anos ainda não foram inventados. Basta mencionar, aqui, o telefone, a Internet, o DVD, o disco laser, o pager, que já estão todos ultrapassados. Virão outros e outros, em razão da dinâmica da evolução tecnológica e, por conseqüência, social, que abrange todas as áreas. Por isso, todas as áreas têm que repensar o mundo, um mundo cuja única certeza é a incerteza. Olhar o passado culturalmente para, depois, projetar o futuro, tem mais cabimento. O que era bom para os nossos tataravós não será bom para os nossos tataranetos. Mas o que foi bom para mim serve alguma coisa para o meu filho, principalmente em escala de valores, mas não exatamente em tecnologia.

Será que as universidades perceberam isso? Vejo muitas universidades perdidas, como se a pesquisa fosse um luxo, digamos, cultural. Contudo não é, é algo mandatório se queremos a universidade humboldtiana. Todas as universidades devem ser como a de Humboldt? Não, porque nenhum país do mundo conseguiu manter um sistema unicamente de universidades humboldtianas, a não ser que seja

pequeno, com apenas uma universidade. Por outro lado, não existe nenhum país desenvolvido que não tenha, como espinha dorsal, a universidade de pesquisa. Se existem dois modelos universitários num mesmo país, evidentemente a avaliação não pode ser igual para ambos. O governo, entendendo isso, tomou há pouco a decisão, no dia 13 de maio, de admitir a coexistência de centros universitários e as universidades.

Agora, olharemos dentro da chamada universidade. Primeiro, repito, é preciso entender que ensino e pesquisa não são indissociáveis. Existem vantagens na sua associação. Mas esta é uma posição cara, requer cacife. Outra coisa: se queremos universidades humboldtianas, isto tem que ser para valer. Ou se reconhece e se tem convicção de que um país moderno exige uma quantidade de universidades humboldtianas, que dêem conta da geração de conhecimento para decidir e viver melhor, ou se brinca e joga dinheiro fora.

Façamos uma interrupção e entremos, para conhecer a situação brasileira, em um sistema universitário que se define ou se supõe seja humboldtiano. Vem à tona de imediato a grande mixórdia em que se transformou a carreira docente. Em 68, com a Lei 5590, esperava-se um sistema norte-americano para universidades humboldtianas. Foi um erro, pois tentou-se fazer um modelo único. Imaginemos uma universidade, em qualquer lugar depois, que possua físicos, engenheiros, etc., mas esteja no nível zero em matéria de equipamentos. Como universidade humboldtiana, ficará no plano formal se for exigida essa qualificação.

Insisto em dizer que não deverá haver um sistema uniforme ou único. Mas, voltemos a esse sistema e vejamos o que aconteceu depois da Lei de 68. Concluiremos, primeiro, que apesar de concebidas as universidades como todas iguais, e de se haver estabelecido que dentro destas existiria uma carreira escalonada pelo conhecimento e pela produção, o que veio a ocorrer, porém, é que a promoção passou a ser por tempo, permitindo que se chegasse aos mais altos postos sem qualificação para pesquisa.

Ou a universidade é humboldtiana ou não é - esta é a premissa. E, sendo para valer, não pode ter como condição de entrada um concurso para auxiliar de ensino nos moldes atuais. Na universidade humboldtiana, a condição de entrada é o título de doutor. Na nossa, é a condição de saída. O que acontece? Entra um bagrinho, vamos chamar assim, passa um período enorme estudando, e termina o doutorado quando está próximo da aposentadoria. Assim sendo, a titulação não leva a grande coisa. Por outro lado, se a universidade é humboldtiana, a pessoa não será medida pelo Ph.D ou pelo salário. No Brasil, se junta o salário à conquista do doutorado, ganha-se 50% a mais, mesmo que não se faça mais pesquisa do que um colega, doutor ou não, ao lado. Amarrar o salário à titulação de doutor é mortal para a pesquisa porque a condição de entrada na universidade humboldtiana é a qualificação, e o doutor deverá ser medido pelo desempenho. Aqui não, ele é medido pela qualificação que poderá ser atingida até os 40/45 anos. Isso é uma enorme perda de dinheiro, principalmen-

te porque são muitos os que não entendem por que têm que fazer pesquisa. Amarrando a titulação ao dinheiro, todos querem ser doutores. Se vão dispor de equipamento, se vão pesquisar, não interessa. A realidade é "quero 50%". Se vamos avaliar, temos que avaliar mais profundamente e não com este tipo de indicadores.

Vamos ver outra situação. Quantas pessoas dentro dessas universidades estão preparadas para dar-lhes a consistência de instituições humboldtianas? Na universidade federal de que fui pró-reitor eram só 16%. Conseguimos passar para 22%. Na área médica, não superamos os 6%, porque os médicos têm consultórios, deixando a academia em segundo plano. É urgente levantar esses índices.

Há mais um problema: não sei por que, em grande parte das nossas universidades, depois de completar o doutorado, o professor resiste a dar aula na graduação, não vai, é desprestígio. Fica ensinando aula na pós-graduação, fazendo suas pesquisas. No entanto, um dos maiores problemas da engenharia brasileira detectado pelo nosso programa na FINEP é a má qualidade do ensino de Física, Química, Biologia e Matemática, exatamente porque se julga desprestígio dar aula. Mas os doutores que temos são 80 ou 180 ministrando aula para somente 5 ou 10 bacharéis ou licenciados. E quem está dando aula para Engenharia? Aqueles que não têm mais perspectiva de doutoramento, professores, contratados etc. Eis aí outro item de avaliação. Eu dou aula para a graduação e para a pós-graduação desde 1960. Como mais velho, mais experiente, devo fazer os olhos dos meninos brilharem porque tenho mais experiência de vida. Num certo sentido, sou um estudante mais velho, não sou o professor. É como se eu dissesse: "Vocês são estudantes. Eu também sou, só que estudo mais". O mais velho tem que dar aula. Senão, o sistema está perdido. O sistema humboldtiano deu certo na área de pesquisa porque o professor, num momento, está na fronteira do conhecimento, no instante seguinte está em sala de aula. A transmissão da inovação é instantânea. No sistema russo, a pessoa ficava no laboratório, tinha que sair, redigir um *paper*, o *paper* tinha que ser aceito, ia para revista, alguém iria escrever um livro, chegaria à academia 10 anos depois. Hoje chega mais rápido, com a Internet. Mas mesmo assim a universidade humboldtiana tem uma vantagem extraordinária...

No que se refere à avaliação da extensão, devo registrar que, como no caso da pesquisa, é justo perguntar antes por que a extensão? Se a extensão estiver descolada de um projeto acadêmico, é simplesmente inócua porque a função da academia é testar novos modelos, novas práticas, novos conhecimentos. Grande parte do esforço feito pela extensão em nossas universidades também tem alguma coisa a ser avaliada. Há dois vieses dentro das universidades que merecem críticas neste particular. Um é a substituição do setor produtivo com tecnologias já consagradas e em uso, isso não faz sentido. Outro é substituir o poder público quando ele está falhando, do tipo abrir o restaurante para a favela. Muitas universidades entraram por esses dois

caminhos. São colegas engenheiros competindo com as empresas de consultoria, que estão fazendo engenharia rotineira. São colegas da área humana e social tentando substituir o poder público no discurso de igualdade social etc., discurso esse, a propósito, com que todos concordamos. Coisas desse tipo, entretanto, não levam a lugar algum, porque a universidade tem é que testar novas metodologias - por exemplo, como lidar com garoto de rua - e, uma vez testadas e passadas adiante, retornar para produzir novas sem tentar fazer as vezes do poder público. O que a universidade deve é testar como tratar o menino de rua, recorrendo à pedagogia, sociologia, antropologia, etc. E valendo-se de soluções inovadoras. Quando se torne rotina, não deve interessar mais à academia. Para coisas rotineiras, há outros mais eficientes. As universidades são o único segmento da sociedade pago para pensar em inovar e para contestar. Esta função deve ser objeto da avaliação, porque, se aniquilarmos esta parte, certamente estaremos cometendo um sério engano.

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

A Profª EDA COUTINHO BARBOSA MACHADO DE SOUSA - Não tenho dúvida em afirmar que a educação à distância deve ser usada para ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior. A educação à distância também pode ser empregada no nível médio. Mas, no ensino fundamental, só excepcionalmente, em casos emergenciais ou para complementar a aprendizagem. Particularmente, sou contra esta idéia. Pela dinâmica do relacionamento humano moderno, é essencial que a criança freqüente a escola e encontre seus colegas.

Por que discutir educação à distância? Qual o objetivo da discussão? Em primeiro lugar, para buscar a melhoria da qualidade. Por exemplo, considerando que não é possível atualizar a quantidade de engenheiros existente no país de maneira presencial, então é preciso usar a educação à distância. Em segundo, para ampliar o acesso à universidade.

Tentarei restringir-me à situação na universidade, embora saiba de alguns cursos à distância no Brasil, na área do ensino médio, que fazem um trabalho de que podemos sentir um pouco de orgulho, ainda que tenham algumas falhas. Em relação ao ensino superior, comparando com outros países, estamos muito atrás, muito mesmo. Só para dar uma idéia: a maior universidade à distância do mundo - a Universidade da China - tem cerca de 540 mil alunos. Há outras com 250 mil/350 mil. A Open University, no Reino Unido, tem aproximadamente 200 mil e já forneceu 157 mil diplomas. Nos Estados Unidos, há uma enorme quantidade de instituições entrando na educação à distância, inclusive várias humboldtianas. Quem diria, por exemplo, que Harvard entraria nessa área? Já entrou. Stanford também. O MIT - Massachussets Institute of Technology - está dando curso de mestrado na área de engenharia para alunos da Argentina. A Universidade de Michigan está oferecendo vários mestrados à distância, principal-

mente nas áreas de engenharia e administração, para o Japão, Tailândia, Hong Kong, enfim diversos países. Com certeza por isso já não se fala mais em universidade nacional, está se falando, agora, em universidade transnacional, que são as que atingem mais de um país. Enquanto isso, estamos aqui preocupadíssimos com a possibilidade de introdução de cursos superiores à distância porque propiciarão o surgimento, perdoem o termo, de picaretagens. Nossos alunos querem fazer cursos à distância, mas muitos resistem, pela cultura que temos no país, muitos resistem à idéia de prova. A reação principal ao nosso curso da cátedra Unesco de Educação à distância da Universidade de Brasília, aliás, foi precisamente em relação à prova.

Se estamos tão atrasados, é preciso dar um salto rápido. Isso não é difícil. As perspectivas são muito boas, são ótimas até, porque todos estamos conscientes de que a educação à distância se transformou numa necessidade. Um país como o Brasil não pode depender e ficar pensando apenas na educação presencial.

Para um salto rápido, contamos com recursos humanos competentes. O que está faltando para que um grande número de universidades brasileiras inicie um trabalho na área de educação à distância é que não fiquemos à espera da legislação. Ou seja, supondo não haver uma lei em favor da educação à distância, as universidades estão com receio de entrar nessa área. A nova LDB, no entanto, trata da matéria em diversos artigos, tendo dado um avanço muito grande. E já há uma comissão no Ministério da Educação, da qual faço parte, estudando a sua regulamentação nesse ponto.

Se o Ministro aceitar a nossa proposta de decreto, a educação à distância vai ser flexibilizada por intermédio do estímulo à oferta de cursos de graduação e de pós-graduação à distância, assim como no nível do ensino médio. Visando flexibilizar, vamos sugerir, igualmente, que não só universidades ou instituições de ensino possam educar à distância, mas também empresas de televisão. Destas se exigiria para isso, é claro, que se credenciassem, preenchendo diversos critérios. Nos Estados Unidos, foi criada, em 1995, no Colorado, o segundo ou terceiro canal a cabo dos Estados Unidos, para oferecer educação à distância, em associação com excelentes universidades. Os alunos matriculam-se no programa da TV, mas o curso é ministrado pelas próprias universidades. Há uma espécie de consórcio de universidades, com o que vai ser possível matricular de 100 a 200 mil alunos, ou seja, quantos os cursos tiverem competência e capacidade para administrar.

Aqui no Brasil, para esse avanço, será preciso confiar nas instituições. Além de credenciar a instituição, é importantíssimo que esta seja acompanhada nos primeiros anos. Se isso não acontecer, poderá haver realmente picaretagem, porque, lamentavelmente, parece que faz parte da nossa cultura facilitar as coisas de uma maneira longe da ideal. A fim de evitar isso, temos de exigir que os alunos se submetam tanto a avaliações no processo, como à avaliação final, ficando esta prova nas instituições durante cinco anos para que possam ser acompanhadas. Se hou-

ver os cuidados necessários para superar este problema, o governo poderá investir maciçamente e as famílias ou os próprios alunos poderão pagar pelos cursos à distância.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas hoje é a proibição às universidades públicas de cobrar dos alunos. Por exemplo, no mencionado curso da cátedra Unesco, abrimos a inscrição apenas por três semanas. Se abríssemos por um período mais longo, não teríamos condições nem de manipular a quantidade de documentos. Apareceram 1.510 candidatos para 800 vagas, em apenas 15 dias. Muita gente não ficou sabendo. Depois que encerramos as inscrições, professores da USP e da UNICAMP, que não tiveram um aluno sequer inscrito, começaram a telefonar e reclamar por que não foram informados. Respondemos dizendo que reclamassem aos pró-reitores de pós-graduação, a quem mandamos todo o material para divulgação. Se eles não divulgaram, de certo consideraram que o curso não era importante e a culpa não é nossa. Com relação, porém, a locais distantes como Rondônia e Macapá, ampliamos o número de vagas. Estão de tal forma interessados - porque é difícil aos professores saírem de lá e viajarem ao sul para um mestrado - que suas instituições decidiram partilhar da despesa conosco. São instituições preocupadas com o problema dos seus professores, mesmo as públicas. A dificuldade a que me refiri, levou-me a propor ao reitor da UnB que deixasse os alunos pagarem. Se os alunos pagassem poderíamos ampliar o número de vagas e, em vez de atender 1.500, atenderíamos 5.000 alunos. Seria uma revolução, pois o curso é na área de avaliação universitária. O reitor respondeu: "Gostaria de poder cobrar, mas sem dúvida dirão que estamos privatizando a UnB". Vejam bem, estamos limitados por questões não somente legais, mas também culturais. Com isso deixamos de dar acesso a um número maior de pessoas, o que é extremamente negativo e deve ser mudado.

Embora as perspectivas sejam muito boas, a implementação será difícil. Ou seja, acredito que com o decreto de regulamentação haverá um número grande de instituições interessadas em atuar na área da educação à distância, mas não será fácil porque enfrentaremos restrições entre os alunos, que vão se opor à exigência de provas ou pensar que o curso é menos exigente, e entre os professores, pela dificuldade de contar com seu entusiasmo e interesse, principalmente em instituições públicas, para captar recursos. Cursos à distância são extremamente benéficos e vantajosos em termos de barateamento do custo, mas, para baratear o custo, é necessário ampliar o número de vagas. O mesmo material preparado para 800 alunos serve para preparar 20.000 ou 30.000. A educação à distância tem vantagens, só que, hoje, a grande dificuldade são recursos para um trabalho de boa qualidade.

No curso da cátedra Unesco de educação à distância, existe um complicador adicional: não podemos trabalhar apenas com professores brasileiros, porque a cátedra está ligada a um programa da Unesco visando à criação de cátedras

voltadas para áreas prioritárias em cada país. O objetivo é mobilizar docentes de diferentes nacionalidades a trabalharem juntos, fazendo com que no trabalho conjunto promovam transferência de tecnologia e conhecimento em setores específicos.

Começamos pedindo a professores da Universidade de Michigan que elaborassem a proposta de um texto básico. Depois solicitamos a especialistas brasileiros que trabalhassem no texto junto com os professores da Michigan. Produzimos, assim, oito módulos em inglês, fizemos a tradução e passamos aos professores brasileiros para adaptá-los e melhorá-los de acordo com a nossa concepção de avaliação. Uma equipe de São Paulo está colocando esse material escrito pelos nossos especialistas no formato de educação à distância.

Nossa grande inovação metodológica, que esperamos possa ser depois copiada e aperfeiçoada por outros cursos que venham a surgir, consiste no seguinte: ao invés de o aluno começar estudando um texto, começa estudando um vídeo. O vídeo inclui três casos reais sobre avaliação, dos quais ele escolhe e analisa um seguindo um processo construtivista. O estudante aplica perguntas que estão à esquerda do modelo de análise e responde sem estudar nada. Em seguida registra suas respostas. Ao terminar de responder as perguntas do lado esquerdo, volta os olhos para as perguntas do lado direito e então estuda o material escrito, a fim de respondê-las. Conta para isso com um mapa de informações, composto de fichas individuais a serem progressivamente anexadas numa pasta tipo A a Z. Por exemplo, se aparecer no texto a palavra portfolio, ou se for perguntado o que é portfolio? "ou o que é usar portfolio na avaliação?" o estudante vai ao mapa, localiza a palavra portfolio, aprende tudo sobre o assunto e verifica se a resposta era a que gostaria de escrever naquele caso.

Esse processo de análise é auxiliado por textos complementares recomendados pelos autores. Estamos traduzindo os textos americanos e colocando junto os principais artigos ou capítulos de livro, sugeridos pela equipe brasileira. Aqui no Rio de Janeiro e em São Paulo, é fácil adquirir o material ou ir à biblioteca e consultar, mas em Rondônia, Macapá, Santarém ou Belém os textos não são encontrados com facilidade.

Além disso, a cada dois meses, os alunos são submetidos à prova da disciplina que estão cursando. Ao fazer a prova, podem consultar todo o material disponível, tanto o que fornecemos como o que queiram levar. A prova consiste na análise de um caso sobre avaliação. Não há resposta certa ou errada. O que vamos considerar é se aprenderam a avaliar. A resposta pode ser esta ou aquela, contanto que demonstre que está fundamentada nos conceitos e teorias de avaliação e que está embasada em um processo aceito de avaliação.

Estamos capacitando 840 professores na área de avaliação e esperamos que apliquem seus conhecimentos nas suas próprias instituições. Nossa expectativa é de um enorme impacto nas universidades.

Não mencionei aqui uma particularidade da cátedra. Estamos também inovando na parte de organização: temos tutores no Brasil inteiro e os nossos tutores são os melhores especialistas em avaliação do país. Não é, pois, um curso dado pela Universidade de Brasília, mas por especialistas do Brasil inteiro. Tais especialistas encontram os alunos uma vez por mês, e nessa oportunidade, discutem, tiram dúvidas, debatem.

Acredito que precisamos transformar esse curso em mestrado. Se conseguirmos, mostraremos que é possível fazer um curso de mestrado à distância de excelente qualidade. Doutorados à distância são muito complicados e pedem uma discussão à parte. Mas mestrados à distância não oferecem grandes problemas. Com a educação à distância, os custos vão ser barateados e o CNPq e CAPES poderão investir de maneira diferente no nível de mestrado.

AVALIAÇÃO É POSTURA

A Profª THEREZA PENNA FIRME - Conta Patton que "No princípio, Deus criou o céu e a terra. E Deus viu que tudo o que fez era bom. E Deus disse: 'Tudo é bom, tudo é muito bom'. E na noite seguinte e na manhã e, sucessivamente, Deus continuou criando o mundo, até que no sétimo dia descansou de tudo que havia criado.

Aproxima-se, então, o seu arcanjo e pergunta:

- Mas, Deus, como sabe que o que criou é bom? Quais os critérios usados para decidir o que é bom? Que medidas empregou para saber se tudo é bom? Em que dados baseou o Seu julgamento? Não está perto demais da situação para fazer um julgamento justo e não tendencioso?

Deus pensou sobre essas questões que lhe perturbaram terrivelmente o descanso, o dia inteiro,

No oitavo dia, chamou o arcanjo e disse:

- Lúcifer, vá para o inferno.

Foi assim que nasceu a avaliação. E até hoje guardamos a herança dessa chama infernal e não conseguimos dela nos libertar. Avaliação é o inferno, é uma perseguição, uma tragédia, um massacre. Só serve para classificar, liquidar, deprimir. É o mundo dos opressores e o mundo dos oprimidos.

Aonde vamos com essa percepção? A todas as instâncias no sistema de ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, pós-graduação e da avaliação institucional. Tudo está impregnado desse temor, dessa ansiedade, desse terror.

Temos a responsabilidade de mostrar, antes de começar uma avaliação, para que ela serve. Isso nos faz tirar, de saída, o medo. Porque o medo e a ansiedade de não saber por quê e para quê levam a que as pessoas ou não respondam ou falsifiquem as informações porque ninguém agüenta trabalhar para inutilidades.

Lembro-me de um caso simples acontecido na PUC do Rio quando fizemos um levantamento para saber o grau de instrução dos funcionários. O Serviço de Pessoal fez com muita eficiência a dis-

tribuição dos questionários. Pouco depois já corria a fofoca de que "por favor, ninguém respondesse ou então enganasse a resposta, porque a PUC mandaria embora quem não tivesse o 1° grau completo". Contudo, não se tratava disso: a Universidade ia oferecer um curso usando televisão e tudo o que fosse possível para capacitar os funcionários que não tivessem completado esse nível. Matou-se, portanto, todo o processo de avaliação porque as pessoas não responderam com sinceridade. Foi preciso deixar passar um tempo e esquecer as marcas para fazer tudo outra vez. Moral da história: foi imprudência começar sem primeiro avisar qual a razão e o porquê desse instrumento.

Quando se avalia um aluno, em geral não há qualquer cuidado. A avaliação de aprendizagem tem sido feita na linha de opressor e oprimido, com o aluno não tendo o direito de responder, questionar, negociar, argumentar e se defender. Aplica-se, na prática da avaliação de aprendizagem, toda essa filosofia do terror, da opressão e do aniquilamento. São muitos os casos de desespero frente a resultados de avaliação e muito comuns os estudantes que reagem com a depressão, o apagamento e a autodesvalorização.

Se vamos às escolas, o que encontramos? Os resultados dos alunos colocados em murais, à vista de todos. Todos sabem quanto todos tiraram. Ou o menino fica sem-vergonha ou revoltado. Se fazemos avaliações de instituições, a preocupação é logo classificar: primeiro, segundo, terceiro lugares. Aquelas que estão fora, que estão desclassificadas, nem aparecem na lista. Todos os resultados seriam recebidos com naturalidade se houvesse, antes, um trabalho de processamento da informação, de devolução dos resultados, de utilização adequada.

Como podem ver, estou começando pelo fim - o que se faz com uma avaliação? qual é a sua função? o que se deve fazer com os resultados? - pela questão mais crucial, o ponto nevrálgico da avaliação. Ou seja, as suas conseqüências. Tudo que se está realizando neste país em matéria de avaliação tem esse ponto crítico: o que fazer com os resultados, quais as conseqüências desses resultados, para que servem esses resultados, para que serve a avaliação? Raramente se pensa nesse "para que serve". Se olharmos a história da avaliação, saberemos, porém, para que ela não serviu. É mais fácil descobrir para que a avaliação não serviu do que para o que ela serviu.

Quero voltar um instante à questão do não aproveitamento da informação e da devolução de resultados. Há muito esforço na coleta e no planejamento, mas não há nenhum esforço na devolução. Em geral é sumária e destrutiva. Seja pela forma de boletins e notas afixadas em paredes, seja por relatórios, cartas, informes que nada dizem, que nada indicam e nada sugerem. O pior é que se torna público: publicamos resultados quando eles deveriam ter sido, antes, discutidos, conversados e validados.

Todo esse descuido com a avaliação tem provocado uma reação permanente de indignação. Acontecem casos extremos em que as pessoas chegam ou ao suicí-

dio ou ao assassinato. Já houve casos de alunos que mataram a banca inteira. O juízo emitido por uma banca, que é aparentemente um bem formulado juízo de valor, às vezes é sumamente mal formulado, inadequado, inapropriado e, pior, feito a pessoas que não foram nem estão preparadas para receber juízos mal apresentados.

Resumindo, temos que preparar as pessoas, quaisquer pessoas que estejam no processo de avaliação, para duas coisas: tanto para receber uma notícia boa como para receber uma notícia desagradável.

Conta-se que Von Karajan, o grande maestro, foi a uma astróloga. Lá, esta, à frente do mapa astral, lhe disse:

- Von Karajan, preciso dar-lhe duas grandes notícias.

Ele respondeu:

- Como não?.

- Uma é muito boa. A outra, não tão boa. O que você quer ouvir primeiro?

Respondeu ele:

- A muito boa.

- A notícia, maestro, é que, na sua morte, o senhor, ao chegar aos céus, vai reger todos os coros de anjos.

Ele disse:

- Que maravilha, que sonho! E a segunda notícia?

- É que o primeiro ensaio já está marcado para amanhã.

Essas coisas temos que fazer com muita simplicidade. Mas, cuidado, isso exige uma preparação muito especial. E qual a melhor preparação para que os resultados da avaliação de fato tenham um aproveitamento favorável e a avaliação cumpra o seu papel? Fala-se hoje, precisamente, de duas maneiras de avaliar ou de duas abordagens de avaliação que representam o grande passo adiante. Eu diria, o grande passo para o terceiro milênio.

Sabemos, pela história, que a avaliação antes era uma medida, depois ela passou a ser um planejamento organizado de acordo com os objetivos. Num terceiro momento veio a ser entendida como um juízo de valor formulado com base em um grande modelo ou em uma pluralidade de modelos. Na década de 90, surge a idéia da avaliação como negociação. Passa, então, a ser um estudo de procedimentos, técnicas e estratégias negociadas para facilitar todo o processo de construção de critérios, construção de instrumentos etc. Mas, de repente, estamos hoje diante de uma coisa notável: nem medida, nem objetivo, nem modelo, nem estratégia. O que a avaliação é agora? Hoje a avaliação é uma postura. É impressionante ler livros e livros inteiros de avaliação, nesta entrada do terceiro milênio, que falam dessa postura.

A postura, parece-me, ajuda a responder a Patton. Colocarei dois autores aqui: de um lado - Patton, de outro - Fetermann. Patton afirma que avaliar já não é mais verificar o que aconteceu; antes, durante ou depois. É ir junto para fazer acontecer. Não é verificar se aconteceu, é garantir que aconteça, no planejamento, na administração, no jogo da política, evitando

o erro e consolidando um possível sucesso. A sua posição, a sua postura é, portanto, de perfil, junto, lado a lado, até chegar à culminância. No fim, então, vem a pergunta: onde está a avaliação, o planejamento, o desenvolvimento? Está tudo integrado e não pode ser separado. Patton conclui dizendo: "Quando saio de uma assessoria ou de uma consultoria, menos do que deixar relatórios eu deixo pessoas transformadas". Esse, pois, é o processo.

Como responde Fetermann? Responde com power, poder, com uma força especial, que ele chama de *empowerment*. Como ainda não encontrei uma boa tradução para *empowerment*, acho mais importante explicar o que significa. Fetermann coloca suas idéias nessa concepção de postura, articulando toda a sua filosofia de avaliação em cinco pontos essenciais, que traduzem o que é *empowerment*. Dessa maneira, permite-se que a pessoa que esteja no processo de avaliação perceba a sua própria capacidade e tenha condições de autodeterminação e autocrescimento. Se essa capacidade é liberada, apresentada, expressa, a pessoa se torna capaz de absorver todo o potencial da avaliação, assume a avaliação como coisa sua, faz acontecer, se envolve e utiliza plenamente sua capacidade, sem os temores e ansiedades infernais que a avaliação tem promovido.

O primeiro ponto é levar a pessoa a aprender, junto, o processo de capacitação. Você não deve continuar fazendo avaliação sem "dar o ouro aos bandidos". Até hoje os avaliadores escondem, não dão o ouro aos bandidos. Agora tudo deve ser feito de maneira que as pessoas entrem no processo capacitadas. Por isso, diz ele: "Eu saio e deixo as pessoas capacitadas".

O segundo ponto, depois desse elemento formidável que é a capacitação, pode ser denominado de facilitação. Tudo o que se tem feito de avaliação até hoje tem sido um complicador. Tudo se complica para que os resultados cheguem muito tempo depois, quando tudo já foi decidido. Hoje, muito ao contrário, a avaliação deve ser entendida e praticada como um processo de facilitação. A postura atual é de facilitar, sem confundir, é claro, facilitar com afrouxar. Facilitar é tornar mais claro, mais simples e mais viável para que aconteça.

Terceiro ponto, muito importante: *advocacy*. Esta é uma palavra igualmente difícil de traduzir: é defesa, promoção dos direitos adquiridos por um processo de avaliação, até às instâncias superiores. Vou dar um exemplo: recentemente, nesse processo de defesa, através da lei e pela lei, usando todos os recursos, consegui assessorar uma família e reverter a reprovação de uma menina no Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Fico feliz porque a reversão foi por 11 a 0. A menina foi promovida, vencendo um processo injusto e ganhou dentro da lei. Lamento dizer, mas as pessoas não conhecem a lei, não sabem onde estão os direitos e o papel do avaliador, muitas vezes, é mostrá-los, indicar onde podem crescer e apresentar-lhes o que podem ganhar.

O quarto ponto é trazer a luz onde está faltando. É o velho caso do indivíduo procurando a chave junto do poste de luz.

Quando perguntaram:

– Onde você perdeu?, ele respondeu:

– Não perdi aqui, perdi no estacionamento.

– Por que está procurando aqui?

– Porque aqui tem mais luz.

Como ele, freqüentemente, o sujeito procura onde já há luz, sendo incapaz de iluminar os pontos escuros. O papel da avaliação é iluminar os pontos escuros, trazer luz onde há escuridão.

O quinto ponto é, justamente, liberar as pessoas dessas amarras, desses mitos que as estão levando ao fracasso de julgarem conforme ranços, políticas velhas e preconceitos. Infelizmente esses preconceitos cabem no campo social e a avaliação tem sido responsável por elitizar, por separar, por desvalorizar.

Esses cinco pontos do Fetermann definem as cinco faces do *empowerment*. E ele indica de modo direto quais passos devem ser seguidos para isso acontecer.

Primeiro, tomar pé da situação. Não estou falando em técnicas, instrumentos. Eles vêm depois. Importante é tomar pé da situação. Quem toma pé? Todos os envolvidos.

Segundo, estabelecer propósitos, definir onde pretendemos chegar. Quem estabelece? Nós, os envolvidos, os interessados.

Terceiro, desenvolver estratégias para chegar lá da melhor maneira possível.

Quarto, documentar o nosso progresso e avanço. Essa documentação é realmente fundamental para afirmar, defender, iluminar, liberar, capacitar, facilitar.

Tudo fecha com uma coisa: pôr em prática. Para quem esteja com receio de que fazer tais coisas em avaliação possa representar uma ameaça, realmente ela pode ser. Fetermann, contudo, é bem claro ao dizer que é a prática que vai mostrar que isso pode acontecer, mas não é tão fácil.

Estou vivendo, na UFRJ, além de aqui, na CESGRANRIO, todas essas experiências de avaliação. Os trabalhos de avaliação não são fáceis. Nas negociações, por exemplo, quantas vezes a gente vai e volta. Porque é necessário uma grande paciência, coerência e competência.

Na UFRJ, como vamos trabalhar? Vamos trabalhar com professores de várias áreas multidisciplinares. Quem sabe avaliação? Todos nós. Quem está preparado? Ninguém. Quem quer crescer? Todos nós.

É esta a postura que devemos adotar. Não há um que saiba mais. Se há ali alguém com mais experiência e conhecimento de avaliação, está ali não para ensinar mas para compartilhar o seu conhecimento. Vi acontecer um fenômeno extraordinário: 13 pessoas numa comissão de repente, se sentiram capacitadas em avaliação e acho que me dispensaram. Não quero dizer que me dispensaram da função, continuo na comissão, mas não sou mais necessária como era em um primeiro momento. É este o papel de quem trabalha com avaliação. Somos é muito necessários numa certa etapa, depois vai diminuindo a necessidade da nossa pre-

sença para que os outros apareçam como competentes na matéria. Essa é a grandeza do processo avaliativo: saber que deixamos, como disse Patton, pessoas transformadas. O trabalho prossegue. Criando o quê? Autonomia de vôo.

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS DO CNE

O Prof. CARLOS ALBERTO SERPA DE OLIVEIRA - Embora conselheiro, não falo em nome do Conselho Nacional de Educação, coisa que, por decisão do colegiado, nem mesmo o Presidente poderá fazer. Ninguém fala em nome do CNE, a não ser depois de uma decisão conjunta.

Para informação geral, queria esclarecer que o CNE atua em três áreas.

A primeira é o passivo deixado com a extinção do Conselho Federal de Educação. O CNE tem apenas um ano de existência, devendo terminar em 15 de junho deste ano a análise dos 4.000 processos herdados do CFE.

A segunda linha de atuação é das universidades que começam agora a ser analisadas. Há 15 ou 20 esperando julgamento. A transformação de universidade ainda é um mito, mito que a Lei de Diretrizes e Bases procurou, com muita propriedade, desfazer. Mas, na verdade, há um consenso generalizado de que o que se procura com a transformação ou criação de universidades é ter autonomia, autonomia essa a ser exercitada apenas na abertura de novos cursos e aumento de vagas. Há casos, porém, de instituições trabalhando seriamente para se transformarem em universidades.

A terceira área de ação sobre a qual o Conselho está se debruçando é aquela em que discutimos educação. Conscientes de que somos conselheiros para encontrar soluções, debatendo até criar um consenso em prol das resoluções dos problemas, e reconhecendo que a LDB custava a ser aprovada, no primeiro ano de existência o Conselho contribuiu para a sua rápida aprovação. Como conhecíamos o texto em discussão e as modificações que lhe foram sendo adicionadas, discutimos intensamente o que constituía a espinha dorsal da Lei. Como se sabe, as tendências pedagógicas, ideológicas etc do Conselho são extremamente variadas, não havendo aquele tipo de unanimidade de que falava Nelson Rodrigues. Graças aos debates internos, a esta altura existe um consenso muito grande, por exemplo, na Câmara de Educação Superior, sobre vários dos pontos aqui levantados, que são temas determinantes para o sucesso do que queremos fazer.

Começarei, comentando algumas considerações dos que me antecederam. Concordo plenamente com o Longo. Este país, infelizmente, adotou um modelo único de universidade, o modelo de Humboldt, como se fosse conveniente fazer isso. O país já possui mais de 100 universidades e há quase 100 pedidas. Se o Conselho aprovasse todas as universidades solicitadas, dobraríamos o número de universidades no Brasil. Não é essa a intenção, nem poderia ser. Há projetos que não merecem sequer consideração.

Como, também, há universidades públicas e privadas que não mereciam o título de universidades. Essa, aliás, é uma das coisas que tem que cair, esse muro de separação entre o público e o privado, que leva a supor, como dizia a Eda, que tudo o que é público é bom, tudo o que é privado é ruim. Não é assim. Posso garantir que tenho tido surpresas bastante agradáveis no setor privado, assim como a surpresa de encontrar instituições públicas muito ruins.

O segundo comentário diz respeito à conclusão a que o Longo chegou de que não precisa haver exclusivamente universidades de pesquisa, nem universidades que trabalhem todos os campos do saber. Estas duas teses caem por terra diante do mundo moderno e da realidade da nossa LDB, que introduz ou admite as universidades especializadas. Por outro lado, ao concedermos que a universidade seja apenas humboldtiana, existe o risco de deixar como simples prêmios de consolação os centros de educação superior. Se estes forem um prêmio de consolação para as instituições que não conseguirem ser universidades, está perdido o conceito de uma riqueza muito grande de centro de educação superior, que tem como responsabilidade a formação de profissionais de qualidade. A universidade e este centro são coisas distintas, com missões distintas, todas relevantes para a educação superior no Brasil.

Este ponto me leva a recordar que a LDB consagra o princípio do recredenciamento de universidade. Quer dizer, a universidade não adquire tal condição para todo o sempre, ela vai ser avaliada a cada cinco anos. Para recredenciar a universidade o critério só pode ser um: a avaliação. Não pode ser aquele absurdo de papel que as instituições enviam para o Conselho. Na maioria dos casos, aquilo ali é apenas um desejo, quando muito uma intenção da instituição, mas não uma proposta em bases concretas. O antigo Conselho se detinha sobre o que existia na instituição e o que ela pretendia fazer e não sobre o que ela efetivamente estava fazendo ou em vias de implantar.

Se vai haver avaliação, o principal item, sem dúvida alguma, é a qualidade do corpo docente. Tudo é importante, mas sem um corpo docente qualificado não adianta contar com equipamentos, belas instalações, nada. Lamentavelmente, é péssima a qualidade docente das universidades brasileiras. Não é culpa dos professores, é culpa do sistema, que não teve velocidade e qualidade para formá-los. Não só a carreira caiu em prestígio, como não há grandes incentivos e nem tempo para que os professores possam deixar de ser - no caso, por exemplo, das faculdades isoladas - horistas-caixeiros-viajantes, para terem uma oportunidade de se capacitar.

É por isso que sou entusiasta dos projetos de qualificação docente, até porque a CESGRANRIO tem uma dificuldade imensa de conseguir pessoas para trabalhar em avaliação. Tanto que mantemos uma bolsa complementar, no mesmo valor da CAPES e do CNPq, para estimular estudantes e professores a fazerem seu mestrado ou doutorado em avaliação. Temos tido algumas surpresas positivas. Eda, por exemplo, quando participou de

um dos nossos comitês para distribuir bolsas pediu : "Coloquem mais três porque a qualidade dos candidatos está muito boa". E nós colocamos, porque é difícil encontrar gente que queira dedicar-se à avaliação. Além disso, sempre que possível seleciono também um ou dois quando acabam o mestrado ou o doutorado e os admito aqui na Fundação, como forma de aglutinar gente competente em avaliação numa instituição que vive precisamente para avaliação.

É claro que o corpo docente é importante. Qual é o parâmetro quantitativo? A Lei estabelece o número de doutores e mestres e o percentual em regime de tempo integral. Mas o que não está na LDB, o que dependerá de interpretação do Conselho, vale a pena discutir. É minha opinião que uma das coisas que o atual Conselho tem de excelente é que ele vai à população, discute como os interessados, vai ao Norte, ao Sul, faz seminários como este através do país etc.

Quando analisamos a questão, por exemplo, da pós-graduação, há quem pense - esse dogma a que Eda acabou de se referir - que só pode se tornar mestrado o curso de especialização realizado duas ou três vezes. Aí, sim, poderá ser transformado. O país não só não tem tempo para isso, mas também estaríamos desestimulando e descuidando das pessoas com qualificação e experiência que se associam e ousam fazer algo para tirar o atraso existente no corpo docente. Uma outra coisa é, certamente, reconhecer que em algumas disciplinas não se pode exigir das pessoas que têm, por exemplo, cursos de especialização de alto nível, inclusive no exterior, que façam um mestrado aqui no Brasil para poderem lecionar em uma universidade. A equivalência do saber foi muito combatida, mas hoje já se entende como indispensável em alguns campos, principalmente nos profissionalizantes, tornando-se indispensável que seja considerada em termos de qualificação. E os doutores e mestres que compõem os colegiados da pós-graduação que tratem de verificar a correspondência dessa qualificação.

Noutras palavras, sou contra camisa-de-força. É preciso que a universidade disponha de liberdade para julgar se as pessoas são ou não capazes de fazer o que estão fazendo. Por isso, pelo sistema de avaliação, de cinco em cinco anos será verificado se a universidade faz isso direito. Se não fizer, pode até perder o título de universidade.

Ainda existem pessoas com medo da transformação de alguma instituição em universidade. Eu tinha no passado, hoje tenho muito menos, porque sei que dentro de cinco anos - na prática, dentro de dois anos, pois, pela Lei, é necessário começar a ser avaliado antes dos cinco anos - há a oportunidade de ou redirecionar a condução da novel universidade, ou em cinco anos fechá-la sem maiores problemas. Para que, então, utilizar, digamos, o recurso à classificação como centro de educação superior para dar a uma instituição que não pesquisa a necessária e pertinente autonomia das que pesquisam?

Longo afirmou que não se pode falar apenas quantitativamente desta matéria. É a mania de sempre medir coisas que se

tocam, que se vêem, que se pegam, e ficar restrito a isso. Penso que, quando se possui uma produção científica publicada em revistas internas, e, principalmente, em revistas externas aceitas pela comunidade científica, isso prova que existe uma força de pesquisa na instituição. Dado que sou extremamente favorável às chamadas ilhas de excelência, principalmente com as comunicações existentes, considero desnecessário montar, em cada universidade, um grupo imenso de pesquisa para realizar as mesmas coisas que outros já estejam fazendo. Na PUC do Rio de Janeiro, perdi duas vezes o grupo de física, uma para Pernambuco, outra para a Unicamp. Com a atual facilidade de comunicação entre os pesquisadores, as coisas precisam ser vistas de outra maneira.

É, portanto, completamente dispensável verificar a tradição de pesquisa na instituição. Ora, se há tradição de pesquisa, nada mais é preciso verificar. Se a instituição está querendo se transformar em universidade, já terá feito um esforço no sentido de melhorar o seu corpo docente, instalar equipamentos, estabelecer quais são suas vocações nas linhas de pesquisa. Se isso já for uma tradição, não é preciso pedir mais nada. Por exemplo, verificar se as linhas ou áreas temáticas de produção regular de pesquisa estão adequadamente divulgadas. É sinônimo de exigir que a instituição esteja pronta e acabada. A atenção tem de se concentrar no esforço que está sendo feito em relação ao que se pretende seja universidade. Não é um ato formal do Conselho Nacional de Educação ou a assinatura do Presidente da República que concretiza essa transformação da noite para o dia. O que se requer é ver a instituição caminhando para tornar-se universidade e se o caminho escolhido é célere, certo e indiscutivelmente correto. A avaliação está aí para corrigir e, repito com Thereza, é muito mais para ajudar do que para punir.

Quero comentar, ainda, a oportunidade de participação dos alunos nos projetos de pesquisa. Queria eu que nas boas universidades de pesquisa no país os alunos participassem das pesquisas! Quando muito os de pós-graduação, quando têm uma bolsa etc, têm acesso, condições e normas para fazer pesquisa junto com os professores. Participar, na graduação, de uma pesquisa de qualidade praticamente não existe. Existem, sim, bolsas de iniciação à pesquisa e, espero, a preparação para toda uma comunidade de alunos adentrar no mundo da pesquisa.

Menciono, finalmente, a necessidade de evitar que a pesquisa seja concentrada em alguns pesquisadores. Todos os pesquisadores devem receber o mesmo tratamento e as verbas de pesquisa devem ser distribuídas por áreas de interesse da mesma maneira. Lembro que, no passado, se dizia que são áreas prioritárias do país a área tecnológica, a área médica e a área da educação. Nunca vi, contudo, garantida materialmente nenhuma prioridade para a educação. Afirmar, por exemplo, que a área social não tinha prioridade para fazer pesquisa correspondia à verdade. Não tinha e continua tendo extrema dificuldade para ter. Não é esse o caso da área tecnológica, que conta com

algumas agências de pesquisa mais desenvolvidas e com recursos para serem aplicados. Esta e umas poucas outras áreas não podem ser olhadas da mesma maneira como aquelas que não têm financiamento algum à sua disposição. Na verdade, o que se pede, neste momento da realidade brasileira, é rigor e seriedade, sim, mas também pés no chão. Se não, eu advogaria, por exemplo, fechar quase todas as universidades do Brasil, porque nenhuma atende satisfatoriamente a critérios como esses, acabados, prontos e determinantes.

Embora quisesse dar testemunho do trabalho que o CNE está fazendo, já me alonguei demais. Se fosse para verificar as coisas quantitativas e dizer "Esse item está ou não está bem", não necessitaríamos de Conselho, Ministério, nada. Na verdade, não abro mão, e acho que os demais conselheiros também, da minha interpretação pessoal, fruto da experiência de trinta e tantos anos de trabalho na área, que me levaram a ter algumas convicções. Podem não ser iguais às de outro, e é bom que não sejam, porque é da soma de todos que se vai obter um consenso e criar uma política, por exemplo, para a expansão do ensino superior, aliás inevitável com a triplicação do alunado no ensino médio. Teremos uma crise, se não se fizer alguma coisa imediata no ensino superior. Estamos abaixo do que precisamos em nível de universidades brasileiras, escandalosamente abaixo. Todavia estamos preocupados com processos de autorização, quando deveríamos estar com processos de reconhecimento. O que o Conselho faz agora? Não se dedica mais rigorosamente às autorizações. Isso compete ao MEC, ao quail cabe verificar se se construiu, se tem quantos metros quadrados etc. O que interessa ao CNE é saber a concepção do curso, se há chance de dar certo, e apoiar, mesmo que não esteja, digamos, bom no início, mas tenha acima boa perspectiva de melhora. Depois, no reconhecimento, é que se deve considerar se a designação como universidade deve ser incentivada ou concedida ou não. Lembremos, porém, que quando as agências de credenciamento dizem "Quero saber quais alunos procuram a universidade", é o mercado que está dizendo se ela é boa ou não.

De passagem, um comentário sobre o provão. O fato é que, se todos não somos unânimes a favor desta prova de avaliação, ela pelo menos tem um mérito: levantou a questão. Mexeu com todos. Não é mais a avaliação, mas é um tópico da avaliação que merece ser analisado. Conheço universidades que estão contratando pessoas de alto nível, com grande experiência, para serem, por exemplo, pró-reitores de graduação, temendo que seus cursos de formação sejam cassados. Na verdade, nunca houve preocupação tão grande com a graduação no país como agora. Louve-se, então, o Ministro, que insistiu num processo que embora não seja, em termos de método, o que se esperava, tem o mérito de ter sido o primeiro a ser adotado para avaliar a qualidade de ensino de graduação e de ter alertado para o fato de que o ensino superior brasileiro não pode ficar sendo medido apenas quantitativamente, sem qualidade, sem objetivos.

Para terminar: o provão é ruim? Acho que não é bom, mas não chego a afirmar

que seja ruim. Prevejo que vá desaparecer para ser substituído por uma coisa próxima do que Longo e Eda indicaram, que faz parte do sistema de certificação. Na verdade, vamos chegar - como as indústrias e empresas chegaram - à certificação institucional. Queiram ou não as universidades dentro das suas autonomias, isso é inevitável. Poderão fazer suas auto-avaliações, com todos os perigos que citou Bernardete, mas não poderão ser excluídas deste novo processo de certificação institucional porque a sociedade exigirá: "Só entro ali se eu souber como é".

A sociedade e o mercado de trabalho exigirão do indivíduo, por outro lado, a certificação profissional. Longo tem feito palestras notáveis sobre isso, mostrando quantas vezes atualmente a pessoa fica obsoleta dentro da vida profissional e também de áreas de interesse. Vão ser criadas carreiras sem currículo mínimo, o diploma deverá desaparecer, se Deus quiser, e as pessoas terão competências, competências essas que precisam ser certificadas, ao invés de uma autorização corporativa, tipo OAB ou CREA, visando à certificação da qualidade profissional. Creio que isso é inevitável. Por isso sou entusiasta do provão. Ele abriu, certamente, o caminho nessa direção.

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DEBATE

A Profª EDA COUTINHO BARBOSA MACHADO DE SOUSA - Gostaria que a colega Thereza avaliasse a divulgação dos resultados do provão e como os resultados do provão foram utilizados.

A Profª THEREZA PENNA FIRME - Não posso oferecer uma observação geral sobre o tema porque ainda não tenho conhecimento suficiente nem do processo nem da extensão dessa divulgação. Mas é necessário tomar cuidado com o que os sinais estão indicando e corrigir rapidamente. A divulgação dos resultados, a meu ver, precisa ser preparada por uma informação mais sólida e mais esperançosa para que as instituições não entendam os resultados como classificação com base em pontos numa escala.

No chamado Primeiro Mundo, já se faz esse tipo de coisa há, pelo menos, 50 anos. Estou falando principalmente dos Estados Unidos, que lidera o trabalho de avaliação. As universidades estão mais preparadas para receber os resultados e já não se surpreendem. Visto que mudam de posição, quem estava em primeiro lugar há dois anos hoje está no quinto ou no sexto.

Nós, contudo, que estamos vivendo essa situação praticamente pela primeira vez, ficamos assustados. Por isso é preciso fazer o quanto antes uma preparação maior para a compreensão desses resultados. Conforme Ana Cristina disse, não se trata de uma informação só, não é uma informação isolada, existem outros fatores a serem analisados. Só que estes outros fatores não estão sendo divulgados, o que está sendo divulgado é um só. É preciso, por outro lado, que as instituições divulguem a sua própria avaliação. É o caso do PAIUB, que estimulou a avaliação interna.

Um procedimento positivo é comparar a crítica de fora com o autoconhecimento. No caso de uma pessoa, se ela tiver uma baixa auto-estima ou não souber o quanto vale e quão importante é, qualquer crítica que venha de fora ou a envaidece exageradamente ou faz com que ela desabe. Se uma universidade realizar o seu processo interno de avaliação com muita seriedade, simplesmente vai comparar o resultado obtido internamente com o resultado externo. O equilíbrio entre o que ela sabe de si mesma e o que a avaliação externa diz é que vai ajudar a universidade ou qualquer outra instituição de ensino superior a entender a avaliação externa, inclusive criticando aquilo que possa e deva ser criticado na recepção dos resultados. Uma crítica, por exemplo, é a de que "isso não é tudo o que somos". Outra: "De fato os instrumentos foram adequados para detectar aquilo que para nós era mais importante?"

A conclusão é que, se as pessoas são preparadas para adotar essa postura crítica, que é capacitação, é *empowerment*, é dar força, poder, o processo certamente ficará muito mais sadio.

Acredito, por tudo isso, que a divulgação talvez pudesse ter incluído uma informação maior pela mídia, e um forte contato com as instituições, para que se pudesse entender bem para onde se está indo.

A Profª ANA CRISTINA LEONARDOS - Acho que a Profª Theresa abordou todos os aspectos principais da questão. Queria dizer, porém, que é preciso admitir que, quando se divulga um resultado parcial antes de conhecer os resultados dessas outras modalidades de avaliação, ou sem cruzar essas informações, isso pode estar sendo feito para causar motivação política do tipo "vamos nos mexer", "olhe o que está acontecendo". Assim é que a avaliação pode ainda não ter acabado, mas já se obteve aí um resultado. É claro que, academicamente falando, na perspectiva de um especialista de avaliação, deveríamos aguardar todos os resultados e apresentar um resultado global, bem fundamentado, bem justificado. Estou querendo mostrar que a utilização de resultados de avaliação por um profissional ligado à formulação e implementação de políticas educacionais, que tem que tomar decisões e agir, pode ser uma e a de um especialista em avaliação, outra. Há, então, preocupações múltiplas, finalidades diversas também, níveis distintos de utilização da avaliação.

O Prof. JORGE FERREIRA DA SILVA - Parece que é consenso que os resultados do provão não deveriam ser divulgados isoladamente e, sim, quando se dispusesse dos resultados globais da avaliação das instituições. Ao mesmo tempo, vêem-se alguns resultados como positivos, por exemplo dizendo que as instituições privadas estão em condições melhores do que se pensava ou que a instituição cujo conceito foi A deve sentir-se valorizada. Quando se diz isso, está se considerando que os instrumentos foram adequados e que esses resultados estão refletindo a realidade?

A Profª BERNARDETE GATTI - As preocupações são válidas, mas não houve a

divulgação só do provão. Eram, pelo menos, sempre três notas: a média no provão, a nota pelo corpo docente, e a nota pela infra-estrutura institucional. Já na primeira divulgação, acho que foram divulgados três indicadores para cada prova. Quando uma instituição recebeu B-A-A, ou B-B-A ou B-B-B, isto quer dizer que ela tem problemas numa área ou outra.

É claro que os indicadores dos professores e da infra-estrutura são muito mais fidedignos do que o resultado no provão. Porque, no caso dos indicadores, é muito mais fácil de ter precisão: contam-se os laboratórios, equipamento de laboratório, etc. No caso da prova, não discutiria, num primeiro momento, num ambiente muito conturbado, difícil, de muita efervescência, em que se cruzaram os interesses maiores do país e os interesses particulares, os interesses políticos e de atuais e futuros políticos, de posições ideológicas e de partidos, o que é próprio numa democracia.

Neste momento, seria muito mais importante discutir a validade da prova. Até onde conheço, o provão tem, sim, certa validade. Primeiro, porque as provas não foram preparadas por uma ou duas pessoas, mas por uma comissão nacional. No caso do Direito, havia 27 professores universitários, eminentes, designados pelas OABs regionais, que trabalharam em Brasília mais de seis meses para montar os itens de que a prova deveria ser composta. Em cima disso, especialistas dessa área e das universidades construíram itens. Como sabem, este itens eram abertos porque a prova não foi de múltipla escolha, coisa, aliás, que surpreendeu todo o mundo. Noutras palavras, a partir dos tópicos definidos como importantes pela comissão geral, foram construídos muitos itens. Novamente os dois comitês se reuniram para escolher os melhores itens. Esses itens é que acabaram entrando na prova. O procedimento para a Engenharia e a Administração foi semelhante. E isto foi esquecido. Não vi nenhum jornal publicar que houve esse trabalho anterior, de quase um ano, dessas comissões nacionais indicadas pelos conselhos profissionais. Há mais de um ano está trabalhando a equipe de Medicina, designada pelas associações estaduais e pela Associação Brasileira de Medicina (ABM). Esta área não foi avaliada ainda por não se ter chegado àqueles tópicos que pudessem ser considerados absolutamente essenciais. Essa mesma comissão, sei que será chamada para discutir o que aconteceu com cada item, e daí vai-se aprimorando, refazendo etc.

Sob este ponto de vista, a prova tem certa validade. Acho até que ela mereceria uma segunda validação, pós-aplicação, à luz dos resultados. A prova de Direito, por exemplo, foi muito elogiada. A OAB de São Paulo está pensando em usar o modelo para suas futuras avaliações.

Há uma validade no processo de construção, que é preciso discutir pelos resultados e acompanhar, se esse processo continuar. E, antes de criticar, seria preciso olhar o conteúdo da prova. Perguntei a um colega que deu uma entrevista para um jornal paulista, com duras críticas ao provão, dizendo que essa prova não avaliava nada: "Você viu a prova?" Resposta: "Não vi, mas não avalia nada". É esse o nível das coisas.

Não estou aqui defendendo o provão. Acho que foi, inclusive, um instrumento político. Quando vi que saiu a lei determinando uma avaliação final de curso para o aluno, disse: "Isso é um instrumento político de pressão junto aos cursos superiores". Porque eu que estou na área há 30 anos sei que não se consegue penetrar nessas universidades e, muito menos, nos institutos isolados de ensino superior. Por mais boa intenção que se tenha, a conseqüência é que não tem sido possível vencer as barreiras para discutir a qualidade do ensino. Considero, porém, que o provão provocou um certo abalo. Não creio que isso continue por muitos anos, mas prevejo alguns anos até chegar a um outro modelo. Quem sabe se as próprias associações profissionais resolvem assumir esta parte da avaliação com brio?

As diversas avaliações realizadas ou desenvolvidas nas instituições, suas intencionalidades e processos levam cada vez mais à necessidade de pensar numa concepção de avaliação que parta de uma concepção do homem que se deseja formar para a sociedade brasileira para, depois, estabelecer o perfil desse profissional. Penso que necessitamos construir uma política de avaliação no país para acertar em nossas práticas dinâmicas e sempre provisórias.

A Profª THEREZA PENNA FIRME - Sem dúvida o perfil do profissional anda fora da realidade. São os grupos profissionais que têm que estudar qual é o profissional que corresponde ao mundo de hoje. E isso não é uma questão nacional, é regional. Nos Estados Unidos, por exemplo, se você é psicólogo na Califórnia não pode ser psicólogo em Nova York, a não ser que passe por um exame específico em Nova York. No Brasil, somos diplomados em nível nacional. Se com a nova LDB, temos agora mais liberdade e flexibilidade institucional, é hora de as associações de classe definirem qual profissional efetivamente pode pegar um bisturi ou um lápis. Fóruns, discussões, publicações, encontros ajudam muito a chegar a alguns consensos. Nunca se vai chegar a um consenso geral, mas a alguns consensos pelo menos regionais, dentro daquela comunidade, dentro daquele contexto. Será que estamos precisando de psicólogos clínicos ou psicólogos educacionais? de psicólogos industriais ou psicólogos para recursos humanos? Qual é o tipo mais necessário, dentro de certo contexto? É uma questão importante. E por aí vai a valorização, a definição e o cuidado.

Também não há dúvida, em última instância, de que quem fala da qualidade de um profissional é o cliente, o consumidor. E é preciso que a sociedade também seja crítica do produto ou serviço que está recebendo e não os aceite simplesmente. Isto é uma questão de educação coletiva.

Quanto mais comunicação houver desses dois lados, melhor. Lamentavelmente há uma deterioração de certas profissões. Exemplos: a polícia e o magistério. Quem consegue falar do perfil profissional do policial e do professor? Por isso, pensar esse e outros profissionais até reerguer sua posição é um trabalho conjunto da sociedade, grupos profissionais e próprias instituições.

A Profª EDA COUTINHO BARBOSA MACHADO DE SOUSA - No Brasil, há uma diferença muito grande em relação ao comportamento que os alunos e o mercado de trabalho têm em relação ao desempenho das instituições. Ou seja, até agora poucas eram as instituições que, ao contratar seus profissionais, verificavam onde eles se graduaram, com exceção de São Paulo e talvez aqui no Rio. Nos outros lugares, como Brasília e qualquer outro lugar do Brasil, dificilmente existe a preocupação de ver onde a pessoa se formou. Nos Estados Unidos, quando o aluno recebe o diploma, dependendo da instituição em que está se formando, já sabe antecipadamente qual salário provavelmente vai receber. Isso, aliás, já pode saber no dia em que entra na instituição. No Brasil, a situação parece que está mudando, e já os empresários, indústrias, que procuram saber onde os alunos conseguiram seus diplomas.

O Ministro da Educação tem insistido em que o exame nacional de cursos é para avaliar as instituições, o que dá aos alunos a impressão de que tanto faz se esforçarem ou não para responder à prova. Isso é um perigo e acho que, no futuro, o Ministro vai tender a cobrar também dos alunos, como já se faz nos Estados Unidos. Nesse país, na área de saúde, há um provão também, só que não é para avaliar a instituição, é para avaliar o aluno mesmo, com o objetivo de monitorar o seu desempenho. O exame é após o ciclo básico de dois anos, e, depois, mais tarde, no final do curso.

Além do mais, há um problema metodológico com relação ao provão, que espero que o Ministério passe a levar em conta: a inclusão do ambiente. Conforme mostram os resultados da pesquisa de Alexander Astin, no final da década de 70 e começo de 80 - em que o aluno foi avaliado segundo um modelo do tipo input - environment - output -, são as variáveis contextuais, isto é, o ambiente, que pode modificar o desempenho do aluno.

A Profª ANA CRISTINA LEONARDOS - Considerando que com um experimento da natureza daquele recordado pela Profª Eda, teríamos condições de ver exatamente a influência do meio na aprendizagem dos alunos, creio que só se pode conhecer melhor, descobrir e investigar que meios estão sendo oferecidos nas universidades, através da triangulação de que a Profª Thereza já falou. É óbvio que será impossível chegar a uma relação definitiva de causalidade. Não estamos tratando de experimento em laboratório, em situações de isolamento de variáveis. Trata-se de um conjunto de fatores que interagem entre si, quer dizer, mutuamente. O que acontece é que, fazendo essa triangulação, poderemos pelo menos propor hipóteses sobre o que esteja acontecendo e tentar atuar em cima disso. Sem a triangulação, com um resultado isolado sobre uma modalidade só da avaliação, fica inviável até descobrir o que está acontecendo. Se cruzarmos com a avaliação feita pelas comissões externas, com o PAIUB, com as respostas dos questionários do SEDIAE/MEC sobre a existência e condições de funcionamento dos cursos, biblioteca, laboratório, sobre o número de professores, sobre se os estudantes se sentem bem atendidos, se têm bons orientadores de

toda espécie. Aí, sim, com isso tudo junto, poderemos dizer: "Isto está falho", "Vamos atuar sobre isto". Fora esse modelo complexo e extremamente requintado em que uma variável age sobre a outra, não vejo outra modalidade mais razoável de chegar a isso que não seja através de confronto de todos esses resultados. Tudo converge para a interpretação através de uma triangulação e articulação desses resultados.

A Profª EDA COUTINHO BARBOSA MACHADO DE SOUSA - Se houver uma reformulação do PAIUB, isso pode ser feito.

A Profª ANA CRISTINA LEONARDOS - Mesmo considerando que o PAIUB foi de fato desenvolvido por cada universidade, sou de uma linha que também acredita que isso pode ser feito. Claro que não se vai comparar cada universidade com cada uma das outras, mas será possível chegar a uma análise individualizada para cada caso, levando em conta a metodologia de cada uma dessas instituições.

O Prof. WALDIMIR PIRRÓ E LONGO - Um colega me lembrava outro dia que algumas escolas perceberam que o provão era uma oportunidade de demonstrar que eram boas, uma oportunidade de dizer: "Vamos lá e mostrar". Muitas, porém, não se deram conta e acabaram prejudicadas.

A Profª THEREZA PENNA FIRME - Vai chegar um dia em que as universidades saberão que não são boas em tudo. Se são top em Administração, poderão não ser *top* em Sociologia ou em Pedagogia. Há uma gama diversificada de valores de excelência. De certo modo é o que revelam os estudos e pesquisas sobre as múltiplas inteligências, no plano dos indivíduos. Graças a Deus, Nureyev não entendia nada de Matemática, mas foi o maior bailarino do século. Ou nós ficamos na mediocridade do pato, que faz um pouquinho de cada coisa, ou preferimos a excelência do coelho, que corre melhor que o pato. Cada um tem a sua posição na história. Do mesmo modo, é importante que as universidades adquiram, aos poucos, o seu perfil de excelência, onde elas sejam *top*.

Uma outra variável que não está sendo considerada é o mercado de trabalho e o sucesso na vida profissional. Estudar os egressos, onde eles estão, é coisa que ainda não se fez e se precisa fazer.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DEBATE

O Prof. JORGE FERREIRA DA SILVA - A avaliação do ensino superior que tem sido feita com alguma regularidade e goza de enorme prestígio é a avaliação da pós-graduação. Talvez seja hora de uma reformulação. Mas isto é necessário?

O Prof. WALDIMIR PIRRÓ E LONGO - A avaliação da pós-graduação tem exercido um papel muito positivo. Nunca se cometeu um erro gritante, mas, evidentemente, há algumas distorções. Olhando-se de um ponto diferente, sou favorável a uma revisão geral dos aspectos não objetivos. Por exemplo, a cristalização de comitês, um certo corporativismo etc. Se há suspeição de que há cristalização nas

avaliações, coloco no aquário peixes de outra espécie para ver se o ambiente muda. Isso é possível, porém eu não queria me deter neste ângulo.

Queria olhar para um problema causado dentro das universidades pelo tipo de avaliação e pelo comportamento das agências, que, supervalorizando a pesquisa e as publicações, acabaram afastando totalmente os professores da graduação. O maior problema que estou enfrentando para reengenheirar a Engenharia é que não há quem convença os alunos e professores de pós-graduação a dar aula ou orientar alunos de graduação. Temos um enorme contingente de Ph.Ds em Física que não dão aula na graduação. São 3.000 alunos de Engenharia e 8 ou 10 de Física, havendo cento e tantos Ph.Ds. Entretanto, se pedirmos para ajudarem a reengenheirar a Engenharia, não querem nem falar do assunto. O que acontece é que eles estão sendo medidos por outros parâmetros e não por dar aula ou orientar alunos da graduação. O que está errado é o sistema, que não valoriza estas funções.

A avaliação, é claro, tem que modernizar-se. Uma modificação que está sendo feita agora é a introdução dos mestrados profissionais. Embora exista a possibilidade das 360 horas dos cursos de especialização, ela não é ideal. Ideal é admitir formalmente outras modalidades de pós-graduação absolutamente legítimas e com demanda no mercado. Vejo nitidamente na Engenharia uma certa dicotomia entre o que o mercado solicita e o que está sendo oferecido. Nós queremos transformar todos os mestrandos em pesquisadores científicos, mas isto não é o que a maioria deles deseja. O que eles querem é voltar com melhor preparo para a fábrica. E voltam, porque aprenderam Estatística, Controle Estatístico da Produção, Microeconomia, Macroeconomia, Simulação de Processo etc. Voltam muito bem, porque só o rol de disciplinas cursadas na universidade já basta para a empresa.

Para concluir, sou extraordinariamente a favor de manter o programa, mas considero que devemos revê-lo. O que se precisa é aumentar a sua confiabilidade, que, felizmente já é muito grande, tirando distorções, um certo corporativismo, conluio e tal. Tudo isto pode ser resolvido. Não é questão de valorizar itens, com base numa observação *a posteriori*. A *posteriori* é fácil criticar. Mas friso que o Brasil tem ganho muito com a avaliação da pós. Só a publicação de um relatório claro com os conceitos e o fato de que todo o mundo pode recorrer são avanços muito grandes, e, principalmente, a credibilidade no exterior. Na universidade da Flórida, vira e mexe perguntavam: "Longo, este aluno aqui é bom?". Pedia o catálogo da CAPES, dava uma olhadinha e dizia: "Olha, seu curso foi avaliado como A". Conclusão: "Está aceito". Assim sete brasileiros fizeram doutorado nos Estados Unidos. Ou seja, porque uma universidade conquistou um A, é avaliada como boa, e o candidato está admitido. O conhecimento de que o Brasil avalia sua pós-graduação nos dá credibilidade, inclusive para recomendações como essas.

A Profª BERNARDETE GATTI - Concordo com o Longo que é preciso rever os critérios utilizados e que talvez devam ser

modificados. Acho também que não pode ser empregado um critério único para todas as áreas. Aliás, não existe nem critério básico. Os indicadores deveriam ser mais específicos. Uma área como Educação é muito diferente da Engenharia. Há um terceiro aspecto que, me parece, é da cultura brasileira. Estou chegando à conclusão de que ainda não sabemos viver na democracia, na heterogeneidade. Parece que continuamos a preferir adotar modelos únicos. Por exemplo, não existe legislação mais flexível do que a do mestrado. No entanto, a CAPES, através dos seus comitês e coordenadores, foi "fechando" cada vez mais, num modelo único, nacional, querendo impô-lo a todas as instituições, a todas as áreas. Passa pela isonomia, passa por tudo que se quiser, essa tendência da coisa única, quando a própria legislação é flexível.

A Profª EDA COUTINHO BARBOSA MACHADO DE SOUSA - A avaliação da CAPES tem dado certo, mas não é perfeita, tem problemas. Duas agências deram uma grande contribuição ao desenvolvimento da educação: CAPES e CNPq. Todos nós reconhecemos a sua importância igualmente no desenvolvimento científico e tecnológico do país. É claro que a FINEP também. Entretanto, há um fator interessante em relação à CAPES: a CAPES introduziu uma avaliação da pós-graduação que, apesar de extremamente punitiva, não é rejeitada. Ela é punitiva, sim, e sempre foi, porque os cursos A têm um número X de bolsas, os cursos B têm um número X de bolsas, os cursos C não têm bolsas ou têm menos bolsas ainda, e os cursos D não têm bolsa alguma. Na avaliação da graduação, há uma briga tremenda da parte das instituições porque estão sendo classificadas em A, B, C e D. Na pós-graduação, a CAPES faz exatamente isso. Por que não há rejeição? Porque a avaliação da pós surgiu de uma maneira diferente, numa época diferente, em que as instituições não tinham nem como reclamar. Foi em 1977/78 e, quando veio, foi iniciada, houve resistência, também apareceram comentários nos jornais etc, mas logo em seguida começou a ser aceita.

A Profª BERNARDETE GATTI - Só que, naquela época, a política era a seguinte: os cursos A e B recebiam um insumo, sim, mas os cursosC e D recebiam outro tipo de insumo. Ou seja, havia uma política de trabalhar com os cursos de pior qualidade para torná-los de melhor qualidade. Depois, isso desapareceu, só sendo ajudados os cursos A e B.

A Profª EDA COUTINHO BARBOSA MACHADO DE SOUSA - Era exatamente isso que eu estava querendo apontar: que, ao lado da nota, havia apoio para as instituições C e D melhorarem, e quem conduzia o processo de melhoria era a própria instituição. As instituições não reclamavam porque tinham ajuda para melhorar. Hoje já não existe mais isso. Considero, com relação ao provão, que é preciso desenvolver um programa paralelo a esse da avaliação para melhorar as instituições. Pelo que sei, o governo já está pensando que isso pode ser feito por meio de empréstimos do BID.

A avaliação da CAPES, além disso, não é precedida de uma auto-avaliação e essa

é a grande falha. É preciso que a CAPES reveja a avaliação e a atrele a um processo prévio de auto-avaliação, porque, se não, as instituições não vão melhorar. Gosto muito do que se faz nos Estados Unidos, por meio dos Boards of Accreditation, que dão os critérios e discutem durante três ou quatro dias com o grupo todo, não só com a comissão de pós-graduação. A discussão é com todos, para todo o mundo vestir a camiseta. Vou dar um exemplo: na Universidade de Brasília, no Mestrado em Educação, durante anos fomos C. No ano retrasado, graças a um grande esforço, muitas dissertações foram defendidas e passamos para B-. No ano passado, caímos para C outra vez. É claro que algo está errado, porque não há como entender que de um ano para o outro, se vai para B- e, no ano seguinte, se volta para C. Alguma coisa não está bem na avaliação ou no nosso trabalho, ou seja, ou o B- que nos foi dado não correspondia, ou nós, de um ano para o outro, voltamos a ter um desempenho muito fraco. Uma auto-avaliação e uma discussão como a promovida pelos Boards, quem sabe, não seriam uma boa solução.

A Profª MARILDA CERIBELLI - É conhecida a eficiência do sistema da avaliação da pós-graduação. Mas, como todo trabalho de avaliação, ele é passível a críticas.

Gostaria de começar com uma consideração, especialmente sobre o mestrado. O problema é que o mestrado, neste país, durante anos, foi terminal. O mestrado tinha uma amplitude muito maior do que, na verdade, deveria ter. Faziam-se dissertações que eram verdadeiras teses doutorais. Esse mestrado transformava-se em doutorado. Se, a princípio, era terminal, o mestrado agora passou a ser uma escada para o doutorado. Com isso, o mestrado está se amesquinhando, diminuindo de importância a tal ponto que nada mais é do que um aperfeiçoamento, uma especialização.

Meu segundo comentário é que ainda há um subjetivismo muito grande na avaliação da CAPES. Todos se recordam que o Exe-Capes acabou sendo chamado de Execrável, tantas eram as suas exigências. Agora inventaram a Data-Capes, que está conseguindo ser mais criticada que o Execrável. Por que isto? Porque é tudo muito subjetivo e porque há critérios únicos para áreas diferentes. Conforme transparece nos questionários avaliativos, os indicadores são pouco precisos e a especificidade das áreas de cada curso é desconhecida, sem falar do problema do julgamento pelos pares, que varia segundo os comitês.

Na avaliação da CAPES, outro problema que me aflige é o do julgamento do mérito acadêmico dos professores. Porque um professor pode não estar escrevendo um livro no momento, mas estar organizando o mestrado, estar orientando, etc. Por isso a fuga da graduação. Todo mundo vai para a pós, creio, por causa do julgamento em relação ao mérito acadêmico. Será que isso não seria um fator?

O Prof. WALDIMIR PIRRÓ E LONGO - Concordo. Aliás, é uma discussão que está sendo levada também ao CNPq. Como a CAPES coincide com o CNPq, há um viés muito grande que ignora a responsabili-

dade, vamos dizer, didática do professor. Se olharmos as conseqüências, o que daí decorre é a supervalorização da medida por determinados parâmetros esquecendo os outros. Um programa para melhorar o desta ou daquela área é lançado, mas não consegue alcançar esse objetivo, porque os professores estão sendo medidos por outro valor.

Na área da pesquisa, a avaliação global da universidade pode até ser feita externamente, porque se dispõe de parâmetros, da produção etc. Fiz isso quando comecei o programa de melhoria de ensino e pesquisa da Engenharia, hoje em plena marcha, Comecei perguntando quais são os melhores. Eu precisava dos melhores para o programa ter força, e preparei um pequeno banco de dados descobrindo o que já havia no sistema. Foi perfeito, pois o resultado da disputa pela entrada no programa ratificou a tabela. Ou seja, nas 160 escolas de engenharia, estávamos formando, na década passada, 25.000 engenheiros por ano. Atualmente, estamos formando 13.000. Isso é da ordem de 15 vezes menos que a Coréia. Noutras palavras, não estamos formando a sociedade para uma virada tecnológica. Se o Brasil crescer, teremos que importar engenheiros, como fizemos na década de 60. Naquela época, quando decolávamos na pesquisa, o meu grupo era multinacional. De brasileiros, só tinha eu e mais um, que havia chegado de Stanford. Eram 2 brasileiros e 14 estrangeiros (indiano, coreano, paquistanês, etc).

Está havendo, assim, uma queda. No entanto, por causa da mídia, a segunda ou terceira candidatura, em número de candidatos por vaga, é Comunicação. Primeiro e segundo, obviamente, são Medicina e Odontologia. Depois vem Comunicação, Direito etc. Engenharia caiu para seis a nove candidatos por vaga. Destes, 30% dos que conseguem passar desistem nos dois primeiros anos, e dos que ficam, metade consegue terminar.

Voltando à avaliação da pesquisa: feito o banco de dados, foi fantástica a coincidência entre o banco feito muito toscamente e a realidade depois da seleção. Foram levantados quais cursos têm as universidades, quais desses cursos têm pós-graduação, qual a sua classificação na CAPES, com quantos bolsistas de iniciação científica contavam, com quantos pesquisadores apoiados pelo CNPq, quantos projetos financiados pela FINEP, quantos pela FAPERJ, etc. O quadro resultante foi muito interessante: 14 universidades são densas em Engenharia. Começamos com as 14 às quais propusemos: "Vamos reengenheirar o ensino da Engenharia?". Resposta: "Vamos". Continuamos: "Então, vamos discutir, fazer um programa". Em seguida fomos paulatinamente agregando os outros, e depois publicamos o edital de concorrência. Não preciso dizer que, das 45 que passaram, 40 são as 40 que estavam e não podia ser de outro jeito: apresentaram as melhores propostas, as mais bem pensadas.

A DISCUSSÃO, EM SÍNTESE

A Profª ELIANE FERNANDEZ E O Prof.

MARCOS JARDIM - Cada um dos expositores abordou o tema de maneira diferente. A Professora Bernardete trouxe as experiências que estão sendo desenvolvidas no Estado de São Paulo. Considerando que as universidades paulistas chegaram à conclusão de que precisam passar por um processo de avaliação, buscando a qualidade, colocou-se francamente contra as avaliações em que se ressalta o aspecto quantitativo, como se fazia num primeiro momento, e chamou a atenção para o fato de que já começa a observar-se a preocupação com a qualidade. É necessário, contudo, que o corpo discente faça parte desse processo. Uma das sugestões da Professora é que a comunidade acadêmica seja sensibilizada para a avaliação, que todos estejam envolvidos, que não seja imposta de cima, e que se torne um processo contínuo. Como afirmou a Professora Thereza, é um processo de avaliação e intervenção. Intervenção porque tem que ser vista e revista durante todo o processo.

A Profª BERNARDETE GATTI - Quis deixar claro, quando trouxe a experiência da Unesp, que não se pode fazer a avaliação se não se têm objetivos e metas a atingir e se não se tem uma identidade, ou de curso, ou de instituição, ou de departamento. Quando não se dispõe desses elementos, como será possível chegar a um juízo de valor? O referencial é o ponto de partida para que não se fique olhando dados que não se sabe para que servem.

A Profª ELIANE FERNANDEZ E O Prof. MARCOS JARDIM - A Professora Ana Cristina analisou a experiência do primeiro exame nacional de cursos considerando que a essência da avaliação é diagnosticar e apontar caminhos. Nessa perspectiva, perguntou como se enquadraria o provão: atenderia ele a esse diagnóstico e à tarefa de apontar caminhos e soluções?

O Professor Longo traçou um paralelo entre modelos de universidade para discutir a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Chamando a atenção o fato de que no Brasil partiu-se do princípio da indissociabilidade para adotar um modelo único de instituição, concluiu que haveria necessidade de cada instituição definir o seu próprio perfil. Dado que seria muito pouco provável primar pela qualidade em todas as funções, ela poderia ser um pólo de excelência no ensino ou de excelência na pesquisa. O importante é que seria através da avaliação que as instituições poderiam definir este perfil.

A Professora Eda abordou os pressupostos e os problemas da avaliação da educação à distância. Detendo-se, de início, no receio de as instituições de ensino superior entrarem nessa área, afirmou que este medo talvez se deva à falta de legislação a respeito. Informou, em seguida, que está em elaboração um decreto nesse sentido, que vai admitir, inclusive, a abertura de novos canais de TV e emissoras de rádio para o ensino à distância.

A Profª Thereza procurou, essencialmente, desmistificar a avaliação. Todo mundo tem medo de ser avaliado, ou porque não vai conseguir emprego, ou porque não vai receber um aumento de salário, ou porque será rebaixado etc. Não

só na educação, mas em qualquer setor, não se consegue conceber a avaliação como uma melhoria. Até agora, a avaliação é vista sob uma ótica punitiva. A fim de desmistificar isto, os envolvidos no processo de avaliação têm que ser preparados sobre por que está sendo feita a avaliação, para que vai servir, como serão tratados os dados, aonde levarão, etc. O objetivo é desmistificar e também preparar para notícias boas e más, como o provão acaba de mostrar.

O Professor Serpa, entendendo que as universidades têm que passar necessariamente pela avaliação porque apresentam uma visível defasagem de qualidade, destacou o mérito do Ministro por ter introduzido o atual processo de avaliação do ensino superior, seja através do provão ou de outras experiências. Como estamos numa fase tecnológica avançadíssima, tudo se modifica muito rapidamente e a universidade tem que se ajustar a esta nova situação. O Professor Serpa lembrou, também, que a procura pelo ensino médio está triplicando e que, conseqüentemente, não muito longe, a universidade sofrerá um estrangulamento, se não estiver quantitativa e qualitativamente pronta para este segundo desafio.

PLATÉIA - A conclusão final, sem dúvida, é que estamos na era da avaliação, envolvidos na criação e desenvolvimento de uma cultura avaliativa. Analisando os projetos do PAIUB, por exemplo, percebe-se a diferença do primeiro momento para 96. As propostas estão cada vez mais criativas, as metodologias mais inovadoras, e há menos medo de expressar idéias e tomar caminhos próprios. Isso está dando nascimento, pouco a pouco, a culturas institucionais próprias de avaliação, embora haja, evidentemente, pontos comuns. A propósito, com relação ao PAIUB, foi sugerida a inclusão não apenas de indicadores quantitativos, mas de alguns outros comuns aos projetos de avaliação. Com esse programa e os resultados do provão, cabe um trabalho interno, nas instituições, confrontando e cruzando dados, ou seja, realizando um trabalho mais qualitativo de explicação. O principal é a cultura avaliativa. Estamos nela, já não é uma coisa imposta.

Juntando as falas das professoras Theresa e Bernardete, é justo concluir, também, que a avaliação, como uma postura, tem que estar presente dentro do projeto pedagógico, não devendo haver um único projeto geral, mas cada curso ter o seu.

A Profª BERNARDETE GATTI - Heterogeneidade, sim, mas com clareza.

PLATÉIA - As conclusões devem ainda incluir dois pontos de suma importância trazidos pelo Professor Longo: a qualificação do professor, especialmente do professor-doutor, colocado numa fronteira entre a pesquisa e a sala de aula, e a extensão, que se espera deixe de ser um tratamento das coisas óbvias e sirva para testar inovações.

PLATÉIA - Houve também consenso de que a avaliação da CAPES, apesar das dificuldades, é muito boa. Mas o importante é reconhecer que a avaliação da CAPES é boa porque tem havido continuidade. O único setor do Ministério da Educação que teve grande continuidade, através de

anos, foi a CAPES. No restante do Ministério, o que houve foi absoluta descontinuidade. Em 1984, a Secretaria de Ensino Superior definiu como objetivo a avaliação, preparou grupos de avaliação etc. Quando saiu o Secretário, nada teve prosseguimento. Em 1986, o tema da reunião do CRUB foi "Avaliação", a despeito de uma reação imensa dos reitores, sobretudo os do Nordeste. Do lado do MEC, quem falou sobre avaliação foi o Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto. Do outro lado, estava a Profª Euníce Durhan, vários reitores, inclusive um grupo que se apresentou como rebelde, formado pelos reitores Goldenberg (USP), Tabacov, Horácio Macedo (UFRJ), Paulo Renato (UNICAMP) e Cristóvam Buarque (UnB). Desde aquela época, verificou-se, portanto, a necessidade da avaliação. Mas não houve continuidade. Há uma cultura avaliativa, é verdade, mas, se depender da descontinuidade que sempre caracterizou o Ministério, nada disso vai caminhar. Ainda é preciso ter algum impulso, algum estímulo do Ministério da Educação, senão não vai acontecer. É da cultura brasileira.

PLATÉIA - Se visualizarmos todo o sistema educacional, com certeza chegaremos à conclusão de que essas preocupações avaliativas vão-se refletir nos outros níveis daqui a um tempo. Mas qual é nosso projeto pedagógico para o ensino fundamental? Porque os professores estão pessimamente formados, e isso vai ter efeitos na avaliação. Não estamos sabendo ler, não estamos sabendo muito menos escrever e, quando estivermos preocupados em avaliar isto, onde vamos ficar? Para que esta avaliação dos níveis de cima para baixo, se o alicerce está trincado, a casa está caindo?

A Profª BERNARDETE GATTI - Este é um ponto muito complexo. Se a universidade voltar-se para uma auto-avaliação consciente e válida, verá o mal que tem causado ao país por não se dedicar às licenciaturas. A universidade, no afã de se concentrar na pesquisa ou na extensão, não cuidou das licenciaturas. E aí temos um problema: pelos dados demográficos, constatamos que, hoje, os licenciados não são formados pelas grandes universidades. Elas formam um número irrisório. A UNICAMP formou 81, em todas as áreas, em 5 anos. Em Física, há ano em que ela não forma ninguém, porque é o curso menos procurado e de maior evasão. Quem está formando o professor são as instituições privadas de ensino, em cursos noturnos. Não sei o que vai acontecer. Precisamos discutir essa questão da formação do professor.

Siglas mencionadas ao longo do Seminário

ABE - Academia Brasileira de Educação
ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABM - Associação Brasileira de Medicina
ABRUC - Associação Brasileira da Universidades Comunitárias
ANAMEC - Associação Nacional das Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAAP - Centro Latino-Americano de Parapsicologia em São Paulo
CAPES - Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CEBELA - Centro de Estudos Latino-Americanos
CEBRAP - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEE/Ed - Comissão de Especialistas de Ensino para a Área da Educação
CESGRANRIO - Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONTROLAUTO - Serviços de Segurança Automotiva Brasileira
CREA - Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ESAF - Escola de Administração Fazendária
ESALQ - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FAPERJ - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNTEVÊ - Fundação Nacional de Televisão Educativa
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBQN - Instituto Brasileiro da Qualidade Nuclear
IEC - Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada do Rio de Janeiro
IME - Instituto Militar de Engenharia
INCOR - Instituto do Coração
IPEA - Instituto de Planejamento Econômico e Social
IPEAD - Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas
ITA - Instituto de Tecnologia da Aeronáutica
IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MIC - Ministério da Industria e Comércio
MIT - Massachusetts Institute of Techonology
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NUPES - Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OEA - Organização dos estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/Camp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
UCP - Universidade Católica de Petrópolis
UDUAL - União das Universidades da América Latina
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federa Fluminense
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UGF - Universidade Gama Filho
UNAMA - Universidade da Amazônia
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESA - Universidade Estácio de Sá
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
UNI-RIO - Universidade do Rio de Janeiro
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco
UNISANTOS - Universidade de Santos
UPA - Universidade do Pará
USF - Universidade São Francisco
USP - Universidade de São Paulo