

Wagner Bandeira Andriola (org.)

Avaliação Múltiplos olhares em torno da Educação

Antônio José Esmeraldo
Cristiane Pascoal Moura
Euclêmia Sá Ribeiro
Francisco de Assis Alencar Mota
João Eudes Moreira da Silva
Manoel Sampaio da Silva
Marcos Marinelli
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Maria de Jesus Queiroz Alencar
Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes
Réia Sílvia Rios Magalhães Silva
Sandra Maria Coelho

N. Cham.: 371.26 A963

Título: Avaliação : múltiplos olhares
em torno da educação .



14246693

Ac. 122419

BCCE





O Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

é natural de Cajazeiras (Paraíba, 1965). Dedicou-se à docência desde 1986, quando foi Professor de História do Brasil no Colégio de 1º Grau Padre Roma (João Pessoa, PB) até 1990. Também foi Professor da União Educacional de Brasília (UNEB), no período 1991-1992, bem como da Universidade Federal da Paraíba, em 1993, como bolsista de Desenvolvimento Científico Regional (DCR/CNPq). Foi Professor Visitante da Universidade Federal de Sergipe (UFS), entre novembro de 1993 e junho de 1994. Desde julho de 1994 é docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo ingressado no Departamento de Psicologia. Em julho de 1995 transferiu-se para o Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Faculdade de Educação (FACED). Foi fundador e primeiro coordenador do Laboratório de Avaliação e Medidas Psico-Educacionais (LabPAM/DFE), entre 1995 e 1998. Foi Assessor da Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV) entre 1995 e 1998, na área de Avaliação e Medidas Educacionais. Foi Vice-Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia, em 2003/2004. Atualmente exerce a função de Coordenador de Análise Institucional e Avaliação na Pró-Reitoria de Planejamento (PRPL); é Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação; é Conselheiro da Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), na área de Avaliação e Medidas Educacionais; é coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFC).

Suas andanças pela Pós-Graduação iniciaram-se em 1993, quando

AVALIAÇÃO

MÚLTIPLOS OLHARES EM TORNO DA EDUCAÇÃO

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Tarso Genro

Universidade Federal do Ceará**Reitor**

Prof. René Teixeira Barreira

Vice-Reitor

Prof. Ícaro de Sousa Moreira

Editora UFC**Editor/Diretor da Imprensa Universitária da UFC**

Luiz Carlos Falcão Lordelo

Conselho Editorial**Presidente**

Luiz Carlos Falcão Lordelo

Conselheiros

Prof^{as}. Ângela Maria Rossas de Gutiérrez

Prof. Breno Magalhães Freitas

Prof^{as}. Denise Lucena Cavalcante

Prof. Gervásio Gurgel Bastos

Prof. Ítalo Gurgel

Prof. José Carneiro de Andrade

Prof. Manoel Odorico de Moraes Filho

Diretor da Faculdade de Educação

Prof. Nicolino Trompieri Filho

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Prof^{as}. Maria Isabel Filgueira Lima Ciasca

Conselho Editorial da Coleção

Temas em Avaliação Educacional

Coordenação Editorial

Prof. Wagner Bandeira Andriola (Editor-Chefe)

Prof. Brendan Coleman Mc Donald

Prof. José Gerardo Vasconcelos

Conselheiros

Prof. José Anchieta Esmeraldo Barreto (Universidade Federal do Ceará)

Prof. Raimundo Hélio Leite (Universidade Federal do Ceará)

Prof. Ciro Nogueira Filho (Universidade Federal do Ceará)

Prof^{as}. Maria de Jesus de Sá Correia (Universidade Federal do Ceará)

Prof. Rui Verlaine Oliveira Moreira (Universidade Federal do Ceará)

Prof. Nicolino Trompieri Filho (Universidade Federal do Ceará)

Prof^{as}. Kelma Socorro Lopes de Matos (Universidade Federal do Ceará)

Prof. José Dias Sobrinho (Universidade Estadual de Campinas)

Prof. Dilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina)

Prof. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid)

Prof. José Luís Gaviria Soto (Universidad Complutense de Madrid)

Prof^{as}. Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundação CESGRANRIO)

Prof. Heraldo Marelím Vianna (Fundação Carlos Chagas)

Ac 122419

R 14246693/18

WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA
(ORGANIZADOR)

AVALIAÇÃO
MÚLTIPLOS OLHARES EM
TORNO DA EDUCAÇÃO

371.26

A 963

ex 1

PERGAMUM
UFC/BCCE

Editora
UFC

Fortaleza
2005

Múltiplos olhares em torno da avaliação educacional

© 2005 Copyright by Wagner Bandeira Andriola (Org.)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP.: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 4009.7485/4009.7486

Internet.: www.editora.ufc.br – e-mail.: editora@ufc.br

Produção Editorial

Luiz Falcão

Divisão de Planejamento Gráfico

Ronaldo Pereira de Souza

Edição e Revisão de Texto

Adriano de Sousa Santiago

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães

Programação Visual e Diagramação

Luiz Carlos Azevedo

Capa

J. Domingues

Divisão de Produção Industrial

Moacir Ribeiro

Divisão de Apoio Administrativo

Maria Vilani Mano e Silva

Ficha Catalográfica elaborada por Perpétua Socorro Tavares
Guimarães – reg. C.R.B. 3 nº 801/98

A 573a

Andriola, Wagner Bandeira (Org.)

Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação. / Wagner Bandeira Andriola. – Fortaleza: Editora UFC, 2005.

202 p.: il.

(Coleção Temas em Avaliação, 2)

1. Educação 2. Avaliação Educacional I. Título

CDD 370

Editora filiada à

ABEU
Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

ACERCA DOS AUTORES

Antonio José Esmeraldo. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pernambuco (Faculdade Frassinetti do Recife); Especialista em Administração Escolar pela Universidade Federal de Pernambuco (Faculdade Frassinetti do Recife). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Doutorando do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC); Professor adjunto da Universidade Regional do Cariri (URCA) e da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte (FMJ). E-mail: ajesmeraldo@uol.com.br

Cristiane Pascoal Moura. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC); Bolsista de Iniciação Científica (CNPq); Discente vinculada ao Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC). E-mail: cristiane_pascoal@yahoo.com.br

Euclemia Sá Ribeiro. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC); Bolsista de Pesquisa e Informática (Pró-Reitoria de Planejamento); Discente vinculada ao Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC). E-mail: euclemia@yahoo.com.br

Francisco de Assis Alencar Mota. Bacharel em Serviço Social e Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestre em Educação Brasileira (UFC), com área de concentração Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. E-mail: faamota@uol.com.br

João Eudes Moreira da Silva. Bacharel em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Licenciado em Currículo de Ensino do 2º grau (Esquema I) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Mestrando em Educação Brasileira no Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC); Professor de Biologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE). E-mail: eudesmoreira@uol.com.br

Manoel Sampaio da Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor e Coordenador de Pedagogia do Centro de Ciências e Tecnologia dos Inhamuns da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: sampa.ce@uol.com.br

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Psicomotricidade pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Doutora em Educação (UFC). É Professora adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); Docente do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED/UFC). E-mail: isabelfil@uol.com.br

Marcos Marinelli. Administrador de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrando em Administração pela Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC); Aluno Especial de Mestrado no Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC); Professor do Curso de Graduação em Administração da Faculdade Evolutivo (FACE); Gerente de Projetos, Instrutor e Consultor Interno do Banco do Nordeste do Brasil (BNB); Consultor Organizacional. E-mail: marinellimarcos@uol.com.br

Maria de Jesus Queiroz Alencar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Inclusão da Criança Especial no Ensino Regular pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestranda do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced/Ufc). E-mail: mazush@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes. Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Ciências do Ambiente pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Especialista em Ensino pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Educação em Direitos Humanos (UFPI); Mestra em Educação (UFPI) e Doutoranda do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC); Professora assistente no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (UFPI). E-mail: lurдинhanunes@ig.com.br

Reia Sílvia Rios Magalhães Silva. Assistente Social, Mestra em Política Social e Prática Profissional pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo; Professora de Metodologia da Pesquisa Científica e Trabalho de Conclusão de Curso no Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT). E-mail: reiasilvia@ceut.com.br

Sandra Maria Coelho. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, com habilitação em Administração Escolar; Especialista em Gestão e Organização da Educação Básica pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestranda em Educação Brasileira; Aluna do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE); Professora da Rede Pública Estadual e Diretora da E.E.F.M. João Mattos. E-mail: coelhosandramaria@bol.com.br

Wagner Bandeira Andriola. Psicólogo (Universidade Federal da Paraíba); Especialista em Psicometria (Universidade de Brasília); Mestre em Psicologia Social e do Trabalho (Universidade de Brasília); Doutor em Educação (*Universidad Complutense de Madrid*). É Professor adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED/UFC), Coordenador de Análise Institucional e Avaliação (Pró-Reitoria de Planejamento da UFC), Coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA). E-mail: w_andriola@yahoo.com

NÃO ME FECEM AS PORTAS

Walt Whitman

Não me fechem as portas, orgulhosas
bibliotecas, pois justamente o que estava faltando
em suas prateleiras apinhadas,
é o que venho trazer

- mal acabando de sair da guerra,
um livro que escrevi.

Pelas palavras do meu livro, nada;
pelas intenções, tudo!

Um livro à margem,
sem nada a ver com os restantes,
e que não pode ser sentido só
com o intelecto.

Vocês, porém, com seus silêncios latentes,
a cada página hão de estremecer
maravilhadas.

Isto é o toque de milhares de cornetas, o choro das flautas
e o bater dos ferrinhos.

Eu não toco uma marcha só para os vitoriosos... Toco grandes
marchas para os conquistados e derrotados.

Já ouviram dizer, foi bom ter ganho o dia?
Também digo, é bom perder... Perdem-se batalhas
com o mesmo espírito com que se ganham.

Ouçõ tambores triunfantes, aos mortos... Abandono-me à
música alegre que se toca em sua honra.
Vivas, em honra dos que falharam, e àqueles cujos vasos de guerra
caíram nos mares, e aos que se afundaram eles próprios.

E a todos os generais que perderam combates, e a todos os
heróis vitoriosos, e ao sem número de heróis iguais
aos grandes heróis conhecidos.

(Tradução livre de José Félix).

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	11
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. EM BUSCA DE NOVOS RUMOS	
<i>Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca</i>	15
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CONTEXTO ATUAL	
<i>Sandra Maria Coelho</i>	
<i>Maria de Jesus</i>	36
IMAGENS DA AVALIAÇÃO A PARTIR DO ENCONTRO ENTRE SUJEITOS: RELATO DE ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO	
<i>Francisco de Assis Alencar Mota</i>	59
PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	
<i>Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes</i>	
<i>Reia Sílvia Rios Magalhães Silva</i>	75
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Euclemia Sá Ribeiro</i>	
<i>Marcos Marinelli</i>	91
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA OU REGULATÓRIA?	
<i>Wagner Bandeira Andriola</i>	
<i>Antonio José Esmeraldo</i>	
<i>João Eudes Moreira da Silva</i>	
<i>Manoel Sampaio</i>	109
DESAFIOS, NECESSIDADES E CONSEQUÊNCIAS DA ATUAÇÃO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA'S), VISANDO A IMPLEMENTAR O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	
<i>Wagner Bandeira Andriola</i>	135

**ORGANIZAÇÃO DE SISTEMA DE DADOS E INDICADORES
DA QUALIDADE INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**

Wagner Bandeira Andriola 151

**EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): BUSCA DAS
SUAS CAUSAS**

Wagner Bandeira Andriola

Euclêmia Sá Ribeiro

Cristiane Pascoal Moura 181

PALAVRAS INICIAIS

Dúvida, curiosidade, inquietação, busca, inquirição. Termos denotativos de certas características inatas ao gênero humano, que sempre as utilizou como combustível ao trilhar os longos, tortuosos e muitas vezes frustrantes caminhos condutores à obtenção do conhecimento. Uma dessas primeiras vias quicá tenha sido aberta pelos mitos¹, cujas maiores riquezas são o conteúdo simbólico e as múltiplas interpretações da realidade, que permitem, ambas, infindáveis compreensões acerca dos fenômenos. Sem embargo, tais explicações são assistemáticas, carecem de racionalidade e, ademais, desejam englobar todos os fenômenos. Mesmo assim, não se pode minimizar a sua importância para o progresso da ciência, pois, sendo a razão (o *logos*) representada pelo discurso racional, lógico e objetivo do gênero humano, enquanto ser pensante acerca do mundo, o mito (a *doxa*), por seu turno, caracteriza o discurso subjetivo, singular e concreto de um ser que adere ao mundo, o percebe e o sente a partir da sua interioridade humana, de sua experiência individual.

Um bom exemplo está no mito cujo personagem central chama-se Argos Panoptes², homem de muitos olhos, que olha em todas as direções, aquele que nunca dorme, o eterno vigilante. Esse mito, que inspirou o título dado ao presente opúsculo, nos alerta para o ato de *olhar*, como atividade que significa *mais que ver*. Lançar o olhar sobre algo supõe direcionar, consciente e intencionalmente, o ato de ver a um determinado foco. Quem olha vigia; presta atenção ao objeto do seu olhar. Aquele que olha pode fixar, de modo mais nítido, a imagem capturada pela visão, retendo-a no mundo subjetivo.

¹ Na obra de Lewis Spence, rotulada *Introducción a la mitología*. (Madri: M. E. Editores, 1997), os mitos são definidos como sendo "... intentos de explicar la relación del hombre con el universo, y tiene ... un valor predominantemente religioso" (pág. 12).

² Para maiores detalhes, consultar a obra *A vigilância de Argos*. Fortaleza: Coleção Alagadiço Novo, 2002 de autoria de J. A. E. Barreto & R. V. O. Moreira (Org.) que, em seu primeiro capítulo, detalha vasto cabedal de informações acerca do referido mito.

Argos Panoptes trás consigo as desejáveis capacidades de perceber através das aparências; de distinguir o principal do acessório; de vigiar, conscientemente, as várias facetas da realidade; de lançar o olhar onidirecional àquilo que se busca conhecer. Esse rol de qualidades conformará o autêntico cientista, investigador, pesquisador; aquele que tem como objetivo distinguir o essencial do secundário, utilizando, para tanto, a observação sistemática, pautada em hipóteses derivadas de substanciais teorias.

Os textos componentes da publicação denominada *Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação*, abordam aspectos distintos da realidade educacional, a saber:

- a qualidade na Educação Infantil sofreu o olhar criterioso de uma docente da UFC, egressa do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), atualmente Doutora em Educação;
- a Educação Básica sofre o olhar contundente de duas mestrandas em Educação, as quais descrevem algumas das suas dificuldades e carências, não deixando de apontar saídas;
- a avaliação da aprendizagem, no âmbito do Ensino Médio, foi submetida ao olhar resultante de investigação científica levada a cabo por um exemplar egresso do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), agora mestre em Educação;
- uma retrospectiva histórica da Educação Superior no Brasil foi temática abordada pelos olhos atentos de um par de discentes do doutorado em Educação;
- os desafios e as perspectivas para a Educação Superior no Brasil foram assuntos alvejados pelos olhares críticos de dois discentes do NAVE, um deles sendo ainda graduanda em Pedagogia;
- a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi analisada pelos atentos olhares de quatro docentes universitários, sendo três deles alunos de pós-graduação do NAVE;
- os desafios, as necessidades e as conseqüências da atuação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA's) foram objeto de reflexão do olhar analítico de um docente universitário, presidente de CPA;

- a necessidade e a relevância da organização de indicadores institucionais foi tema analisado por um par de olhos de um docente universitário;
- finalmente, o fenômeno da evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi estudado por três pares de olhos, de um docente universitário e de discentes de graduação em Pedagogia.

Faz-se mister destacar, nesse momento: a visão é o principal canal por onde *caminham* as sensações até sua chegada ao cérebro ou intelecto. Nesse sentido, Aristóteles cunhou uma de suas pérolas ao afirmar: *nihil est intellectu quod prius non fuerit in sensu* (nada está no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos). Sendo assim, a visão, quando utilizada cuidadosa e adequadamente, possibilita ao sujeito cognoscente manter contato amplo e profundo com a realidade da qual é também objeto. Não obstante, é limitada, a visão! Vê-se afetada pela acuidade visual do observador, bem como pela capacidade do mesmo em transformar o ato de ver numa ação consciente: o olhar.

Ah, um comentário adicional acerca da atividade de buscar conhecimento científico: constitui-se em aventura fascinante, porém arriscada e cheia de perigos. Conforme relata o mito, nosso herói perdeu, literalmente, a cabeça, que lhe foi cortada por Hermes, filho e mensageiro do todo poderoso Zeus, após tê-lo induzido ao sono, tocando-lhe linda melodia numa flauta de Pan. A trágica morte de Argos Panoptes nos possibilita, como aprendizes de cientistas, extrair importante lição para o exercício da investigação sistemática: “o cientista deve estar sempre vigilante, pois qualquer desatenção³ pode ser fatal ao êxito da empreitada humana de obter conhecimento válido”.

³ Em 1754 o escritor e político inglês Horace Walpole (1717–1797) cunhou o termo *serendipity* para exprimir descobertas feitas ao acaso. A palavra vem de *Serendip*, nome antigo do Ceilão, atual Sri Lanka, e baseia-se em um conto oriental no qual três príncipes de Serendip, ao excursionarem pela ilha, fizeram importantes e inesperadas descobertas. Para aprofundar, ver os livros *Sementes da descoberta científica*, de Beveridge, W. I. B. (São Paulo, EDUSP, 1981) e *Eureka!*, de Horvitz, L. A. (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003). Em suma: o *Princípio da Serendipidade* apregoa que o estado de máxima atenção do sujeito cognoscente poderá proporcionar-lhe novos conhecimentos, ainda que os mesmos resultem do acaso.

Para finalizar, cabe ser mencionada ilustrativa frase, pronunciada por Paul Anthony Samuelson, professor de Economia no *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1970, que sintetiza as aventuras do gênero humano, muitas vezes penosas e inglórias, na sua eterna busca pelo conhecimento científico: “de funeral em funeral a ciência avança”.

Fortaleza, 8 de abril de 2005

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Coordenador do NAVE

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. EM BUSCA DE NOVOS RUMOS

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Introdução

A relevância deste estudo não está somente no fato de discutir mais uma vez a educação infantil, mas, principalmente, em buscar uma identificação do que realmente representa a qualidade diante dos tantos desafios encontrados na atualidade. Foi proposta uma avaliação das instituições de educação infantil em Fortaleza, buscando definir os indicadores de qualidade, delimitados como sendo: a) proposta pedagógica; b) formação inicial e continuada de seus professores; c) espaço físico; d) instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança e de avaliações internas; e) Comunicação com os pais; f) satisfação dos participantes.

O objetivo geral do estudo foi analisar as instituições de educação infantil, da cidade de Fortaleza, com base nos indicadores de qualidade acima citados, tendo em vista a legislação em vigor e a realidade existente, com a finalidade de propor uma sistematização de avaliação institucional para essa etapa.

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

A partir de agora, serão discutidos os referenciais de qualidade, que foram parte da pesquisa, na opinião de vários autores que estudaram sobre a educação infantil. Cada item interfere no outro e ressignifica a sua própria dimensão. Não seria possível a análise de uma instituição de educação infantil de forma compartimentada.

Espaço físico

A discussão em torno dos espaços físicos tem tido muito em comum, no Brasil e no exterior. A necessidade de um espaço acolhedor, com motivos que despertem interesse nas crianças, assim como a apresentação de suas produções, têm

sido relativamente o foco convergente em todos os estudos acerca do espaço e de sua organização.

Oliveira (2002) dedica um capítulo de seu livro à discussão dos ambientes de aprendizagem como recurso pedagógico. Ressalta o fato de Decroly, Montessori e Dewey já terem levantado essa questão e terem sido suplantadas pelo barateamento dos atendimentos às crianças pequenas. Para esta autora, o ambiente nunca é neutro e a criança empresta uma significação ao espaço que lhe provoca uma reação emocional: medo ou curiosidade, calma ou irritabilidade, atividade ou apatia. A organização dos espaços deve refletir a proposta pedagógica da escola. Tanto os espaços internos, salas de aula e salas de atividades, quanto os espaços externos, pátio, *playgrounds*, jardim, horta, todos possibilitam uma riqueza de atividades que promovem o desenvolvimento infantil.

Para Abramowicz e Wajskop (1999, p. 30), “todo espaço físico é um território cultural: a ser ocupado, construído, bagunçado, organizado, marcado por experiências, sentimentos e ações das pessoas”. As autoras ressaltam a necessidade que a criança tem de espaços para as diversas atividades que executam numa creche. Entre fotos de crianças em atividade, elas defendem a importância da organização desses espaços, pois acreditam que:

(...) afetam tudo que a criança faz, interfere na sua percepção da realidade, modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, influencia sua capacidade de escolha e transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com seus pais (1999, p. 30).

Faria (2000) faz um estudo sobre o espaço físico na educação infantil, inclusive apresentando e discutindo uma bibliografia nacional e estrangeira sobre o assunto. Ressalta que uma pedagogia para a educação infantil deve considerar a diversidade brasileira cultural e conseqüentemente:

a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda, possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento (FARIA, 2000, p. 69).

Barbosa e Horn (In CRAIDY e KAERCHER, 2001) escreveram sobre a organização das atividades no tempo e no espaço, sendo esse espaço coadjuvante na promoção do desenvolvimento das funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmo de vida (2001, p. 73).

Zabalza (1998), em seu estudo sobre a qualidade na educação infantil, faz várias vezes referência à organização dos espaços, sendo, inclusive, este o primeiro dos dez aspectos-chave por ele determinado para uma educação infantil de qualidade (1998, p. 50); e, quando se refere à qualidade de vida do professor, visto que os espaços são os recursos básicos para o trabalho pedagógico (1998, p. 28), esse autor considera a necessidade de espaços amplos, diferenciados, de fácil acesso e especializados.

Forneiro traz um artigo no livro de Zabalza especificamente sobre a questão dos espaços e sua organização da educação infantil. Inicialmente, conceitua espaço usando um trecho de Battini (1982) que é bastante significativo neste contexto:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor (...)

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI apud FORNEIRO In ZABALZA, 1998, p. 231)

Esses estudos dos espaços trazem uma noção do que se tem pensado em torno do assunto nos últimos tempos e foram norteadores para a formulação do instrumento de avaliação dos espaços físicos.

PERGAMUM
UFC/BCCE

Proposta pedagógica

A definição de uma proposta pedagógica implica uma série de resoluções que norteiam desde o projeto arquitetônico, como foi visto no item anterior, até a avaliação do desenvolvimento da criança. Tudo deve estar em consonância, pois as escolhas teóricas trarão o direcionamento para as atividades, as escolhas dos profissionais e sua formação continuada, as ações pedagógicas, a distribuição das crianças por turmas, e outras tantas decisões que definirão a identidade da escola.

Na Resolução n. 1/1999 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, também são apresentados os fundamentos norteadores para a construção de uma proposta pedagógica. A Resolução n. 361/2000, do Conselho de Educação do Ceará, traz algumas determinações de como devem ser montadas essas propostas pedagógicas.

Oliveira (2002) também discute as propostas pedagógicas e sintetiza:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças (2002, p. 169).

Esse currículo deve envolver os profissionais e reconhecer as famílias e comunidade como parceiras. Devem ser previstas as atividades no tempo e no espaço, nas rotinas e nos papéis que os adultos exercem. E Oliveira complementa quando diz que

(...) as experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outro contexto, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garanta um processo integrado de desenvolvimento (2002, p. 170).

Formação inicial e continuada dos professores

A formação dos professores da educação infantil é uma questão polêmica sob vários aspectos, a partir do local de formação, em universidades ou institutos superiores, passando por definições do perfil, do currículo, da formação pessoal e, finalmente, da formação continuada. Muitas pesquisas têm sido realizadas em torno deste tema e algumas serão aqui relatadas. Inicialmente, vale citar a discussão que tem sido travada desde o decreto de 1999, que transfere a formação do professor das universidades para os institutos superiores de educação, ou, pelo menos, considera esse espaço como o preferencial. Dentro dessa discussão Kishimoto (In MACHADO 2002) questiona o fato de que a formação do professor de educação infantil deva acontecer no âmbito das universidades, e relaciona alguns dos descompassos, como a natureza disciplinar, pois o trabalho com as crianças pequenas não comporta esse tipo de estrutura, pois ela aprende de forma integrada, nas mais diversas formas de expressão, música, artes, teatro, desenho. Muitos dos cursos de formação não contemplam essas atividades. Outra dificuldade é o pouco tempo dispensado à prática pedagógica. Observa-se ainda a variedade de níveis e modalidades para os quais se propõe formar os professores dos cursos de Pedagogia que acaba por distanciá-los de sua óptica profissional.

Por outro lado, os cursos normais superiores também têm fragmentado seu currículo em disciplinas, com o agravante de não contemplar a pesquisa, pois não exigem doutores em seus quadros (KISHIMOTO In MACHADO, 2002, p. 108-110).

Formosinho tem desenvolvido um trabalho na área de formação onde o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada a qual a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (In FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002, p. 41).

Formosinho trabalha a especificidade da profissionalidade das educadoras de infância com base nas características da criança pequena (a globalidade, vulnerabilidade e dependência da família), nas características das tarefas (educação e

cuidados), na rede de interações alargadas (pais, auxiliares, dirigentes), na integração e nas interações (saberes e funções).

Instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança e de avaliações internas

Hoffmann define alguns pressupostos básicos para a avaliação na educação infantil nesse nível de ensino. São eles:

- a) Uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico. (HOFFMANN, 1996, p. 19)

A avaliação na educação infantil está na atual LDB como “[...]acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção [...]” (LDB, art. 31). Essa avaliação deve ser, portanto, de acordo com a situação vivenciada pelo aluno e observada pelo professor. Este sim, deverá ser preparado para efetuar os registros e, com base nas teorias do desenvolvimento infantil, compreender o momento e as necessidades de cada um de seus alunos. O professor deve ser o facilitador para que novas descobertas sejam realizadas por suas crianças.

Oliveira faz uma reflexão sobre a avaliação infantil quando diz que esta

implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2002, p.255).

A autora vai além quando ressalta não ser a educação infantil um espaço de julgamento e sim um campo de investigação.

Em contrapartida, Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 192) apresentam uma nova concepção, que é a documentação pedagógica. E apontam como os enfoques diferenciam:

(...) a 'observação da criança' diz respeito, principalmente, à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A 'documentação pedagógica' (...) diz respeito, principalmente, à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 192)

Acrescentando a essa diferenciação de enfoque, a observação assume uma verdade objetiva e externa que pode ser registrada enquanto a documentação é uma construção social, pois se refere a dois temas: o processo e o conteúdo. O conteúdo é

o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e o seu trabalho e o processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática (2003, p. 194).

Gandini (2002, p. 152–4) também fez um estudo sobre a documentação e analisa alguns aspectos essenciais à sua construção, remetendo os créditos dessa metodologia de trabalho aos educadores da Reggio Emilia. Divide a construção da documentação em: a observação e o registro; as ferramentas de observação; a preparação das observações registradas para analisá-las em conjunto; a divisão, reflexão e interpretação das observações. Gandini também relaciona as vantagens deste tipo de comunicação com a experiência de revisar a documentação junto às crianças, o potencial para a avaliação autêntica e a comunicação com as famílias para estimular a participação.

Comunicação com os pais e a comunidade

A relação entre pais e escola deve ser estabelecida desde o momento em que aqueles procuram a instituição para conhecê-la e, se tiver oportunidade, escolherem onde seu

filho pequeno vai ficar. Deve ser uma relação de confiança e cooperação. É importante um mecanismo de comunicação permanente, que possibilite uma via de mão dupla, como uma agenda ou qualquer outro instrumento. É fato que nas instituições públicas isso poderia ser considerado um luxo, mas outras formas de comunicação devem ser encontradas.

Apesar da luta constante para que a escola de educação infantil não tenha mais a característica que a definiu durante muito tempo como “compensatória”, torna-se imprescindível localizá-la dentro da realidade socioeconômica de sua clientela e das diversas alterações por que a família tem passado. Quanto mais rápido ela se adequar a essa realidade, mais fácil conseguirá atender à demanda de um tipo de atendimento específico e necessário a essa nova estrutura. Haddad faz uma análise sobre essa questão em seu artigo:

No que tange à família, a multifuncionalidade das instituições de educação infantil se expressa por meio de reconhecimento da pluralidade de tipos de famílias com diferentes interesses, necessidades, valores e atitudes; reconhecimento do direito da família em compartilhar o cuidado e educação infantil com outras esferas da sociedade; da flexibilidade quanto ao horário de funcionamento e permanência da criança na instituição; da continuidade na oferta de serviços; da garantia de instâncias de comunicação integrada à prática institucional, possibilitando que valores e atitudes das famílias em relação às práticas cuidado/educação de seus filhos sejam expressos, conhecidos e negociados; da valorização da paternidade e da presença masculina nas instituições (HADDAD In MACHADO, 2002, p. 95).

Bonomi (In BONDIOLI e MANTOVANI, 1998), psicólogo italiano, traz uma interessante contribuição à questão do relacionamento dos pais com a escola, quando relata o percurso de pesquisa e reflexão em torno desse relacionamento. Inicialmente, identifica três modalidades de relação, que foram sendo construídas no decorrer da história das creches, no intuito de estabelecer, de forma satisfatória, um relacionamento com os pais: 1º) da participação social (havia uma expectativa que “os pais participassem da vida da creche

como sujeitos coletivos, solidários com a nova experiência"); 2º) "didático educacional" (mostrar aos pais as coisas interessantes e importantes para o desenvolvimento que suas crianças realizavam na creche); 3º) envolvimento dos pais no plano da colaboração prática (participação dos pais através de oferta ou construção de brinquedos e materiais destinados ao uso das crianças). Fez também uma reflexão em torno das dificuldades e conflitos como: "o temor do juízo do outro", "o temor da perda da autoridade no status", "a espera do primeiro passo", o conflito entre códigos e culturas e o conflito emocional. Conclui relatando que atualmente essa relação "é talvez o tema sobre o qual a exigência de atualização e formação é mais elevada" (BONOMI in BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 161-172).

Zabalza lista como um dos aspectos-chave para uma educação de qualidade o trabalho com pais e mães e com o meio ambiente, embora reconheça a dificuldade da escola em trabalhar com esta abertura. No entanto, com relação à participação dos pais, acentua:

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas (ZABALZA, 1998, p. 55).

É importante para a família compreender o que e como a escola trabalha com seu filho, quais as reações dele diante dos conflitos, em que estágio do desenvolvimento ele se encontra. Enfim, são tantos os questionamentos das famílias e tão diversificados, que muitas vezes um relatório não é suficiente para atender. A família também espera da escola

uma orientação de como resolver situações que direta ou indiretamente estejam ligadas à criança. Há uma expectativa, algumas vezes superdimensionada, em torno da escola. Cabe à escola deixar claro o seu papel, suas convicções, sua metodologia.

Satisfação dos Participantes

A satisfação dos participantes passa pelos aspectos (anteriormente vistos), de comunicação com os pais e da formação do professor. No entanto, é importante ressaltar outro grupo, que não se enquadra nos dois anteriores, mas que está diretamente relacionado a eles, com o trabalho com as crianças, que são os funcionários. Essa categoria, na maioria dos estudos, não é incluída, mas faz parte do cotidiano escolar: são os porteiros, as auxiliares de sala, as merendeiras, as secretárias escolares e demais pessoas que estão diariamente em contato com as crianças e, conseqüentemente têm um significado para ela.

Embora a questão da auxiliar, de certa forma, também esteja incluída na formação do professor, a do porteiro, e da merendeira, não. São pessoas que são responsáveis também pela criança, por sua segurança, por sua alimentação. Podemos até conceber que os nossos filhos estejam sendo cuidados, em casa, por uma pessoa que mal saiba ler, pois provavelmente levamos em consideração outros aspectos relacionados à afetividade ou experiência de vida. Mas numa escola, cuja expectativa de qualidade é bem elevada, podemos imaginar que alguém que não saiba ler esteja ministrando uma medicação para os nossos filhos, ou que não tenha noções de higiene ou paciência em lidar com crianças? Ou ainda que não tenha noções de segurança e deixe as crianças esperarem os pais na calçada, próximo aos carros? Cremos que não. Então é necessário que na escola haja uma preocupação com a formação dessa equipe de apoio. É necessário que se invista um tempo para mostrar-lhes o que é esperado deles, a necessidade do trabalho por eles desempenhado, a questão afetiva das crianças e a necessidade de um trabalho sério, responsável. É importante que eles saibam o que está

acontecendo na escola e que tenha um canal de abertura com a direção para que informe sobre situações em que a professora não esteja presente e que algo importante ou relevante tenha acontecido a uma criança. Essa sensibilidade não vem numa conversa na hora de contratar, mas num trabalho permanente de orientação e formação.

Zabalza (1998) após citar um dos três componentes para reconhecer uma escola de qualidade ou um programa de qualidade “um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado”, ressalta que:

Mais do que qualquer outro, a educação é um assunto que envolve pessoas. A dimensão pessoal do processo educativo é básica. Por isso, os aspectos mais ligados ao pessoal (satisfação, motivação, sentimento de sucesso, nível de expectativas, auto-estima, etc.) sejam fundamentais enquanto que variáveis condicionadoras da qualidade dos processos e seus resultados (ZABALZA, 1998, p. 32).

Procedimentos Metodológicos

Esta foi uma pesquisa descritiva, quali-quantitativa, e a população, objeto de estudo, foi formada por instituições particulares de educação infantil participantes da ACEPEME – Associação Cearense de Escolas de Pequeno e Médio Porte, e escolas de educação infantil da rede municipal da cidade de Fortaleza, indicadas pela SEDAS – Secretaria de Educação e Ação Social do Município, e regionais¹. Nas instituições, os participantes foram os pais, diretores, professores e demais profissionais que ali trabalham.

A amostra de escolas foi constituída por 5 (cinco) instituições particulares, escolhidas aleatoriamente entre as participantes da ACEPEME, situadas em região nobre, na cidade de Fortaleza, e 5 (cinco) instituições públicas municipais, tomadas entre as indicadas pelos órgãos responsáveis, seguindo como critério de escolha para as municipais pelo

¹ As regionais fazem parte do atual modelo administrativo da Prefeitura de Fortaleza que têm por objetivo descentralizar a administração, dividindo a capital em seis grandes áreas.

menos 1 (uma) em cada modalidade de atendimento oferecida pela Prefeitura: 2 CEIs – Centro de Educação Infantil (totalmente construído e mantido pela Prefeitura), 1 creche comunitária (administrada por associações comunitárias com verbas da Prefeitura), 1 creche da OPEFOR² (administrada pelo órgão dirigido pela 1ª dama do município) e 1 ação continuada (instituição que recebe ajuda da Prefeitura, no caso merenda escolar e orientação no PPP – Plano Político Pedagógico, mas é mantida por alguma outra associação ou ONG).

Os instrumentos usados para a coleta de dados foram pré-testados e, após análise, foram submetidos a modificações, visando à adequação da linguagem, a maior coerência entre as questões e evitando as repetições. Os instrumentos são os seguintes: ficha de identificação da escola; ficha de observação da estrutura física; ficha para análise documental da proposta pedagógica; ficha para análise dos processos de avaliação existentes na escola, da comunicação com os pais e satisfação dos participantes, segundo a direção; roteiro de avaliação dos relatórios e fichas de acompanhamento; questionário dos professores; questionário dos funcionários; questionário dos pais.

Os dados referentes às escolas particulares foram analisados separadamente dos das escolas públicas. Em seguida, procedemos a uma comparação entre essas duas categorias de escolas.

As questões referentes à caracterização dos respondentes foram tabuladas, definidas pela sua descrição. Com relação às escalas contidas nos questionários, inicialmente as analisamos em função de sua qualidade como instrumento de medida, calculando seus indicadores métricos nas amostras (coeficiente de precisão – α de Cronbach), erro-padrão da medida (aceitável quando seu tamanho é inferior a 10% da amplitude do escore total da escala), sensibilidade dos instrumentos, a média e o coeficiente de validade dos itens. O teste T² de Hotelling permitiu verificar a existência ou não de efeito de halo nas respostas. Esse teste verifica a

² Entidade filantrópica dirigida pela Primeira Dama do Município comprometida com o atendimento de crianças carentes e idosos.

existência de igualdade entre as médias dos escores dos itens da escala. A validade do construto foi determinada através de análise fatorial, método dos componentes principais com rotação varimax, que permitiu identificar os componentes (fatores) medidos.

Análise dos Dados

Na visita às escolas foi observado que a estrutura física das escolas particulares é, em geral, muito boa. Percebe-se em todas elas uma permanente preocupação no sentido de fazer melhorias e/ou adquirir imóveis próprios, principalmente as que ainda não os possuem. O investimento nessa área é sempre citado pelo alto volume de recursos demandados. Sabe-se que, na maioria das vezes, é o espaço físico que define a opção dos pais, nesse estrato socioeconômico, por esta ou aquela escola. Como têm condições de escolher, procuram uma estrutura mais bem montada, com maior espaço e com boa aparência, além de segurança e higiene. Nas escolas públicas, tem havido um movimento grande no sentido de implantar melhorias nas estruturas físicas e na construção de centros de educação infantil e creches. No entanto, ainda há muito que ser feito. As novas estruturas precisam ser melhor dimensionadas de acordo com a sua funcionalidade, pois ela é parte importante desse trabalho, mas definitivamente não é o suficiente para um bom atendimento.

A proposta pedagógica é muito importante para o desenvolvimento de um trabalho sério, mas não existe proposta se ela não está vinculada à realidade da escola. No momento em que é distanciada da prática, ela deixa de existir e passa a ser um elemento burocrático. Tanto foram encontradas escolas que não tinham propostas formuladas nos moldes exigidos, mas que funcionavam com a coerência de um mesmo preceito filosófico, como foram encontradas escolas que, apesar de possuidoras de um documento estruturado, expressavam contradições no trabalho com as crianças. O conhecimento da proposta pela professora vai orientar o seu trabalho em sala de aula e na avaliação do desenvolvimento de seu aluno.

PERGAMUM
UFC/BCCE

O compromisso da Prefeitura Municipal de Fortaleza na construção do PPP – Proposta Político Pedagógica - tem até agora mobilizado as escolas para que seja uma construção coletiva e consciente, com a participação efetiva de todos. Só não se pode perder de vista a idéia de que a transformação de uma proposta em realidade demanda outros recursos igualmente importantes que precisam ser valorizados, como os recursos humanos, com salários dignos e formação inicial e continuada de qualidade.

A formação inicial dos professores das escolas particulares é de 100% de graduados e graduandos, inclusive com 40% dos participantes da amostra com pós-graduação. Enquanto isso, nas escolas públicas, esse percentual cai para 69% e 25% respectivamente, com o agravante de ter no quadro de professoras pessoas com o ensino fundamental incompleto. A formação inicial não é a garantia de um atendimento adequado, mas já é um grande passo. A incoerência nas respostas sobre a forma de registrar e avaliar o desenvolvimento do aluno denota uma inconsistência no trabalho educativo e um despreparo em relação ao trabalho que está desenvolvendo. A formação continuada viria preencher essa lacuna.

Outro aspecto que merece uma revisão é a avaliação dos processos de desenvolvimento da criança. Qual o objetivo dessa avaliação? A quem interessa saber sobre o desenvolvimento da criança? A resposta é: a avaliação serve para acompanhar o desenvolvimento das crianças e compará-las com uma faixa ou estágios de desenvolvimento com base em alguma teoria, e, caso haja necessidade, fazer intervenções e prevenções de possíveis problemas, e, ainda, para avaliar se o trabalho realizado na escola promoveu este desenvolvimento. É então de interesse dos pais e da escola o resultado dessa avaliação, para que possa acompanhar, estimular, prevenir e, se for o caso, intervir. Se isso parece lógico, a funcionalidade de um relatório que avalia a criança com base nas anotações das professoras é fundamental. Nas escolas particulares, os relatórios têm sido uma tarefa de grande desgaste para professores, coordenadores e diretores e não tem atingido o objetivo que os pais esperam, que é uma

avaliação objetiva de como seu filho está, como foi o seu desenvolvimento e, se necessário, orientação para algum tipo de trabalho ou atenção especial. Alguns deles não se dão ao trabalho de ler esses relatórios quando são muito longos, e preferem confiar no que a professora falou nas reuniões individuais. Para os pais, é mais importante um relatório mais objetivo e freqüente do que um relatório longo que vem somente ao final de um semestre letivo. É mais importante a fala da professora do que as teorias descritas nos relatórios. Essas teorias devem ser exaustivamente discutidas na escola, mas, para os pais, são os resultados que eles vão tomar como norteadores de suas condutas com os filhos.

As escolas em que os pais deram melhores notas na avaliação foram aquelas que apresentaram modelos alternativos para o relatório. A realidade das creches públicas, é a total ausência de avaliação, ou, pior ainda, a concepção errada de avaliação. Como acompanhar o desenvolvimento sem uma avaliação cuidadosa e criteriosa? Assim como os pais das escolas particulares, os das escolas públicas também querem saber como vão os seus filhos. Também no manual das creches existe um modelo de avaliação, embora questionável sob alguns aspectos, mas importante para direcionar o olhar de observação dos professores. Em nenhuma foi citado esse modelo. É importante uma discussão mais aprofundada sobre a prática avaliativa do desenvolvimento da criança.

A avaliação dos professores e a auto-avaliação das escolas são uma realidade em quatro das escolas particulares e em três das públicas que estão participando da construção do PPP, pois essa auto-avaliação da escola faz parte do processo. No momento em que se faz uma análise do trabalho que está se desenvolvendo, tanto professores como gestores, têm a oportunidade de identificar os pontos que merecem mais atenção. Se os pais forem envolvidos, como no caso das particulares, tanto melhor. Esse olhar de fora da instituição traz ao gestor um retrato de sua posição muitas vezes difícil para ele enxergar. As escolas admitem que muitas das sugestões que vieram dos pais foram aceitas, pois é a clientela atendida o objetivo maior da instituição. A escola só pode ser

considerada aberta se existir esses tipos de mecanismos para ouvir as expectativas de seu público. O canal de comunicação com os pais e a comunidade deve estar permanentemente aberto.

No entanto, foi na comunicação com os pais, em ambos os grupos, pais das particulares e pais das públicas, que as médias dos itens foram as mais baixas. No grupo das particulares, foi o item que se refere ao número de reuniões de pais realizadas pela escola. No grupo das públicas, o item foi a agenda ou assemelhados como instrumento de comunicação com os pais. Como em nenhuma das escolas públicas existe a agenda, foram julgados os bilhetes e avisos que vão nas tarefas ou são afixados na entrada da escola, e, em muitos casos, os avisos orais dados no portão. O que se pode concluir é que os pais, sem importar o estrato socioeconômico a que pertençam, querem saber sobre os seus filhos, o que reforça a idéia de uma avaliação que responda aos pais sobre o desenvolvimento dos filhos de forma clara e objetiva, com reuniões mais freqüentes e um instrumento de comunicação, mesmo simples, mas diário e constante.

O ponto sobre a satisfação dos funcionários torna-se relevante quando se analisa o fato de que é a professora ou a auxiliar que, satisfeita ou não, vai cuidar de crianças pequenas, muitas delas ainda incapazes de expressar com palavras o que sentem. A educação infantil tem forte carga afetiva e essa afetividade deve ser trabalhada com a professora e a auxiliar de sala. Se elas se sentem respeitadas e valorizadas na sua função, provavelmente esse trabalho terá uma resposta positiva, mas, se não, as crianças sentirão o reflexo disso. A questão da definição do papel da auxiliar é fundamental para essa satisfação. Não importa se ela vai só limpar a sala e ajudar no banho das crianças. O importante é que ela saiba que a sua função é necessária e reconhecida. Se for para a auxiliar, assumir as funções de professora, ou seja, desenvolver as atividades com as crianças, fazer a "rodinha", ler e responder as agendas, ou algo equivalente, é melhor que se invista mais na sua formação e ela venha a assumir de vez a sala, para que a escola não fique com uma funcionária frustrada por não

ser a professora, nem no salário, nem no reconhecimento. Se ela está assumindo alguma função que não seja a dela, é porque está havendo uma confusão nos papéis que deveriam estar bem definidos. Nas escolas particulares, a definição dos papéis, quando bem explicitada, é traduzida em satisfação. Mas se a função é de auxiliar e elas assumem, esporadicamente, a função da professora, essa insatisfação é imediatamente percebida. Outro ponto de grande insatisfação dos funcionários, em ambos os grupos de amostra, é a questão salarial. Em todos a média do item foi abaixo da média dos escores. Em seguida, a possibilidade de crescimento profissional, embora nesse caso a média do item tenha sido um pouco acima da média dos escores. E a média mais alta, também nos dois grupos da amostra, foi o item que se refere à satisfação em trabalhar com as crianças, seguido do item referente ao respeito que os alunos lhes têm. Podemos concluir que, apesar da insatisfação com o salário, há uma satisfação maior em estar com as crianças. Isso é extremamente positivo, levando em consideração a questão da afetividade discutida no início desse parágrafo.

No que diz respeito à satisfação dos professores, os itens com a média dos escores mais baixos são salário e tempo para o lazer, nos dois grupos. A diferença é que, no item do salário, nas escolas públicas, a média do item foi abaixo da média dos escores, enquanto nas particulares foi ligeiramente acima. Quanto ao lazer, nas escolas particulares, o item com média mais baixa se refere ao tempo para ler livros relacionados ou não com educação, e nas públicas, com o tempo para ir ao cinema, teatro ou alguma atividade cultural. Mas, em ambos, a média do item é um pouco acima da média dos escores. A insatisfação dos professores das escolas públicas também foi percebida no momento em que eram solicitadas para preencher os questionários. Muitas negaram-se a responder. Essa posição é ainda decorrente dos resultados de uma greve da categoria, por melhorias salariais, melhores condições de trabalho e um plano de cargos e carreiras; não tendo obtido êxito nas negociações, tiveram que voltar desacreditadas, humilhadas e enfraquecidas, pois a categoria acabou por sofrer dissidências nas lideranças, tiveram que

repor as aulas e sofreram ameaças de terem seus salários cortados pelos dias de paralisação. Não conseguiram sensibilizar a sociedade, muito menos os pais das crianças, que ficaram revoltados pelas crianças terem ficado todos esses dias em casa. Nesse ponto, cabe uma reflexão sobre investimentos na educação. De que adianta uma estrutura física completa, o PPP, os cursos de formação continuada, se na hora de investir no seu pessoal as verbas não são suficientes?

A satisfação dos pais das escolas públicas respalda o que foi citado na introdução deste estudo: por não terem referenciais de qualidade, qualquer atendimento, desde que o seu filho seja alimentado e cuidado, é considerado de qualidade. Em muitos casos, a escola é um ambiente muito mais bem cuidado, em termos de estrutura e higiene, do que suas próprias casas. E o que foi visto nas creches visitadas foram crianças limpas, alimentadas e felizes. Isso não é pouco, mas não é tudo. Uma estrutura de atendimento que privilegie o cuidar deve desenvolver o educar também. A obrigatoriedade na oferta desse serviço torna a atual estrutura incompleta, visto que alguns pontos - como proposta pedagógica, avaliação e formação continuada não têm sido privilegiados, como discutido.

Sabe-se que um atendimento de qualidade demanda recursos financeiros. A luta por recursos para a Educação Infantil vai além da esfera municipal. É necessário que a sociedade pressione os legisladores com o intuito de definir verbas para essa etapa da educação básica. Não é mais possível nos contentar com "escola pobre para pobres", como disse Rosemberg (ROSEMBERG In FREITAS, 2001, p.155). Elas precisam de cuidado e educação. Cuidados com responsabilidade e compromisso e educação com qualidade e continuidade.

Conclusão

Todos os indicadores de qualidade definidos para a realização deste estudo são importantes, cada qual responsável por um aspecto relevante desse atendimento, porém devem estar harmonicamente interligados, formando um

sistema aberto para a sociedade. Assim como a criança tem que ser vista como um todo, não fragmentado, entre as suas diversas dimensões – emocional, cognitiva, motora, social e moral – o seu atendimento tem também que ser trabalhado de forma não compartimentada, contemplando essas diversas dimensões.

O modelo de avaliação que foi testado e que, ao longo do trabalho, foi sendo aprimorado, pode ser visto como uma sistematização de avaliação da qualidade da educação infantil e pode ser usado tanto nas escolas particulares como por órgãos públicos e ONGs, que busquem avaliar as suas instituições de atendimento à infância.

Referências

ABRAMOVICZ, Anete, WAJSKOP, Gisela. *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen S., HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, Maria Carmem. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/ Conselho de Educação do Ceará. *Resolução Nº 361/2000 de 21 de junho de 2000*. Fortaleza: CEC, 2000

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, PALHARES, Marina

PERGAMUM
UFC/BCCE

Silveira. (Org.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko Kishimoto (Org.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

GANDINI, Lella, GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 7. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcus Cezar de. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CONTEXTO ATUAL

Sandra Maria Coelho

Maria de Jesus Queiroz Alencar

A defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, tornou-se argumento consensual, presente nos discursos que sinalizam a construção de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao mesmo.

Entretanto, a universalização do ingresso e a permanência com êxito de crianças e jovens na educação básica, ainda se constituem desafios a serem superados em nosso País. Pois a educação básica, constituída, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela educação infantil (formada por creche e pré-escola), pelo ensino fundamental e pelo ensino médio não conseguiu, ainda, a universalização, em termos quantitativos e principalmente qualitativos.

Para Gadotti (2000), que se posiciona a favor de uma educação essencialmente democrática, voltada para a consciência de direitos e a superação da exploração, a defesa do ensino público gratuito em todos os níveis se justifica porque a educação é constitutivamente um bem social, um fato social e, portanto, não pode ser simplesmente considerada como uma mercadoria sujeita à lei da oferta e da procura. Afirma, portanto, que educação:

(...) significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência, têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público. Por tudo isso, eles fazem campanha contra educação. (GADOTTI, 2000).

Considerando que essas campanhas contra educação pública gratuita e de qualidade são denunciadas através dos dados estatísticos que demonstram a inoperância dos sistemas educacionais no tocante à educação básica, tanto na dimensão quantitativa quanto, principalmente, na qualitativa, é que faremos uso, no decorrer do texto, de alguns dados que, apesar de parcelares, sinalizam questões e desafios relevantes.

Educação Infantil

No que diz respeito à educação infantil, é considerada na Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso IV) como dever do Estado e um direito da criança. O atendimento em creche para criança de zero a três anos e em pré-escola para criança de quatro a seis anos é reafirmado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (artigo 4º, inciso IV). Em termos práticos, o percentual da demanda atendida está longe de ser considerado ideal. Pois, apesar dos avanços ocorridos no âmbito jurídico-legal, no que se refere às políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos, consagrados principalmente após a Constituição Federal de 1988 que trata dos direitos da criança, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei Orgânica da Assistência Social de 1993 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, observamos que ainda é tímido o lugar destinado à criança de zero a seis anos nas políticas públicas, principalmente as educacionais, como nos afirma Barreto (2002, p. 8):

(...) Na verdade, a criança de zero a seis anos é quase ausente na política educacional em curso no atual governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000–2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o status de programa, ao contrário dos outros níveis e modalidades.

Nessa dimensão, percebe-se que não é dada à educação infantil a importância devida no delineamento das políticas públicas, apesar do papel específico que passou a desempenhar legalmente no conjunto da educação, definido pela atual LDB como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, assumindo, assim, a função primordial de iniciar a formação que toda pessoa precisa para exercer a cidadania e estabelecer as bases para os estudos posteriores.

O texto da atual LDB marca, ainda, a complementaridade entre as instituições de educação infantil, a família, e a comunidade, a fim de se buscar definir conteúdos, valores e atitudes que deverão ser vivenciados com as crianças. Sendo,

portanto, imprescindível para a sua operacionalização alterar o planejamento e a execução da política educacional, considerando que:

[...] a educação infantil tem que ser 'mais' do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além em conteúdos, tanto na profundidade quanto na abrangência; as instituições de educação infantil devem contar com organização administrativa e educadores qualificados, de sorte a 'ir além' da educação familiar e comunitária, a produzir a expansão e o aprofundamento das aprendizagens (DIDONET, 1997, p. 05).

Nesse contexto, outras questões são abordadas, tais como: a formação dos profissionais, a avaliação do acompanhamento do desenvolvimento da criança e o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais, a fim de que seja garantida a oferta de serviços públicos educacionais à criança da educação infantil.

Assim, considerando os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE) para a Educação Infantil, merece ênfase o que trata da ampliação de sua oferta, tendo em vista seu impacto sobre o financiamento, que se constitui em um entrave para a sua oferta, e sobre os demais objetivos. O PNE tem como primeira meta:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (PNE, 2001).

Essas metas de cobertura não representam ainda o ideal almejado por aqueles que defendem a relevância da educação infantil na formação do cidadão. Sendo necessário destacar ainda que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1999, a taxa de frequência à creche e pré-escola de crianças de zero a três anos era cerca de 9,2% e na faixa etária de 4 a 6 anos era de 52%. Considerando que mais 8,1% já se encontravam no ensino fundamental, tinha-se 60,2% de crianças de quatro a seis anos freqüentando escola em 1999. Pode-se afirmar então que esses dados apresentam

PERGAMUM
UFC/BCCE

uma evolução insuficiente se comparados ao Relatório do Fundo das Nações Unidas para Crianças (UNICEF) de 2003 da situação da infância e adolescência brasileira que demonstra que 38,64% das brasileiras de 4 a 6 anos não freqüentam escolas de educação infantil, ou seja, não ocorreram alterações significativas nos percentuais de atendimento à educação infantil entre os anos de 1999 e 2003.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio de 1999 e os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação, Barreto afirma que:

(...) a meta do PNE para 2006, se tomada a faixa de 4 a 6 anos, e o Brasil como um todo, já estaria alcançada ou próximo de ser atingida. Para a faixa de zero a três anos, cuja meta é 30%, para 2006, há um enorme caminho a percorrer, pois a taxa de cobertura, segundo a PNAD, não atinge 10% (BARRETO, 2002, p. 11).

A referida autora, entretanto, nos alerta que a média nacional encobre uma heterogeneidade nas taxas de atendimento nas diferentes unidades da federação. Sendo ainda percebida essa heterogeneidade quando se considera a renda familiar das crianças atendidas. Conforme dados da PNAD/99, na classe de maior renda, ou seja, acima de cinco salários mínimos per capita, apenas 32,5% das crianças de zero a três anos freqüentam creche e na de menor renda, representada por menos de meio salário mínimo, esse percentual é mais crítico, caindo para menos de 6% de crianças atendidas. Para as crianças de 4 a 6 anos, nas famílias de maior renda, cerca de 90% freqüentam a escola e para as de menor renda esse percentual é reduzido a 50%.

Esses dados denunciam a existência das desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação infantil e na educação básica como um todo. Tendo em vista a falta de atendimento público adequado na educação infantil às classes menos favorecidas, estará comprometendo o desenvolvimento dessa criança nas demais etapas da educação básica, considerando que às mesmas não foram oportunizadas condições favoráveis aos seus plenos desenvolvimentos.

O Ensino Fundamental

Mudando o foco da educação infantil para o ensino fundamental, é possível verificar que sua maior problemática não é a questão quantitativa, levando-se em consideração que a ampliação de seu acesso foi bastante significativa, atingindo patamares expressivos. Entretanto, o aproveitamento qualitativo ainda está aquém do desejado. Persistindo, ainda, outros problemas como: defasagem idade-série (46% dos alunos com idade superior à faixa etária correspondente a cada série), tempo de percurso no ensino fundamental superior aos oito anos previstos (média de 10,4 anos), baixo nível de desempenho que se reflete em índices expressivos de abandono (13,7%) e reprovação (7,5%), totalizando 21,2% de perda no processo de escolarização, segundo dados do Censo Escolar de 1998.

Assim, de acordo com a Sinopse da Educação Básica de 2003 divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a situação do ensino fundamental regular no Brasil continua a apresentar índices de reprovação e abandono ainda consideravelmente elevados, como se pode verificar através da tabela abaixo relativa aos anos 2000–2002.

Rendimento e movimento escolar no ensino fundamental regular* (Brasil)

Ano	Aprovados	Reprovados	Abandono	Concluintes
2000	27.607.362	3.824.495	3.403.111	2.648.638
2001	27.909.995	3.876.167	2.896.816	2.707.683
2002	27.777.189	4.063.800	2.774.935	2.778.033

Fonte: INEP/MEC. (*) Censos Escolares 2001, 2002 e 2003.

A problemática referente a esses índices de reprovação e abandono aponta que há um acréscimo significativo em regiões como o Nordeste, com 1,8 milhão de alunos reprovados (45% do total) e o Sudeste com 938 mil (23% do total). E dos 2,8 milhões de alunos que abandonaram a escola em 2002, mais da metade, representada por cerca de 1,5 milhão, se concentrava no Nordeste. Ao se comparar com a distribuição de matrículas, verifica-se que o Nordeste concentra 35% dos alunos reprovados e o Sudeste 36%.

Para Pacheco (2003) esse fato evidencia “[...] a desigualdade de condições existente entre as escolas das diferentes regiões do País”. E, apesar de reconhecer a ampliação do acesso ao ensino fundamental, posiciona-se a favor da implantação de políticas que garantam a melhoria da educação, afirmando que “Precisamos de uma escola que garanta a permanência e o sucesso escolar do estudante”.

Segundo Demo (2002) não é possível estabelecer com precisão exata a relação entre pobreza e aproveitamento escolar, mas parece ser considerável, tendo em vista tanto a pobreza material, sobre a qual a escola tem influência indireta, quanto à pobreza política, sobre a qual o âmbito de influência da escola é direta.

Essa realidade é também percebida ao se analisar o gráfico abaixo que indica que 23,8% das crianças de 7 a 14 anos não alfabetizadas são pertencentes às classes mais pobres. Essa proporção é bastante reduzida entre os 20% mais ricos, onde há 1,5% de crianças não alfabetizadas, um percentual notoriamente bem menor. Assim, de acordo com o Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira (2003, p.82), “Entre as crianças de 7 a 14 anos, as mais pobres têm quase 16 vezes mais possibilidades de não ser alfabetizadas do que as mais ricas.”

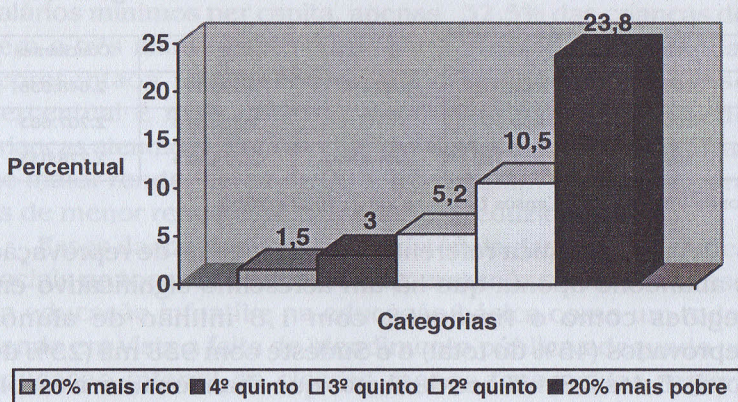


Figura – Percentual de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos não alfabetizados, por quinto de renda familiar per capita, Brasil – 2000.

Fonte: Tabulação especial sobre equidade – amostra do censo demográfico 2000
Fonte: IBGE, 2000.

Evidenciam-se, então, as diferenças das taxas de analfabetismo em função dos grupos de renda, fato que não pode passar despercebido. Entretanto, é relevante enfatizar que nossa intenção não é fortalecer a visão preconceituosa de que a culpa do fracasso escolar seja resultante da incompetência das crianças e adolescentes provenientes das classes desfavorecidas, pois estas são vítimas do contexto socioeconômico-educacional do nosso País. Nosso interesse é enfatizar os descompassos existentes na realidade educacional brasileira.

Esses descompassos apresentam também iniquidades ao se analisar o percentual de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola por raça/etnia, baseado na tabulação especial sobre equidade da amostra de censo demográfico 2000 do IBGE. Constatase que 8,1% das crianças que se encontram fora da escola são de cor preta, contra 3,8% de cor branca e, com relação às crianças indígenas, esse percentual sobe para 21,5%. Esses dados negligenciam os preceitos legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que estabelecem como prioridade o ensino fundamental, sendo dever do Estado oferecer a todo cidadão brasileiro, a partir dos sete anos, independente de sua raça/etnia.

Nesse contexto, ainda existe outra questão preocupante que se refere a assegurar a qualidade educacional dos que estão na escola, pois vê-se negado o efeito de equalização de oportunidades que se espera da educação, alterando a problemática em torno do ensino fundamental. Como afirma Demo (2002, p. 41):

O grande problema já não seria a disputa entre os que estão dentro e aqueles que não conseguem entrar, mas os que recebem o privilégio de uma oferta qualitativa e os outros que não aproveitam. A escola, em vez de ser instrumento poderoso de equalização de oportunidades, acaba colaborando na iniquidade.

Para o referido autor, a escola tem influência direta na pobreza política que se repercute nos baixos índices de aprendizagem demonstrados pelos educandos e conseqüentemente na falta de qualidade da educação, que se torna comprometida no tocante a vários fatores relevantes, como: a

formação e desvalorização dos professores, equipamentos escolares, estruturas curriculares, bem como a precariedade da rede física de algumas escolas e o baixo financiamento da educação.

Demo ressalta ainda que:

O papel da escola, assim, é de ser o lugar próprio onde se inicia e se sedimenta a capacidade de manejar e produzir conhecimento, considerada a condição primordial da oportunidade de desenvolvimento. Em termos de educação básica, não é o caso esperar criatividade produtiva, nem mesmo entre os professores, como regra geral. Mas é sempre o caso esperar que pelo menos se consiga reconstruir o conhecimento, em vez de apenas reproduzir (DEMO, 2002, p. 243-244).

Nessa perspectiva, a escola deve assumir o papel de formadora de competências do sujeito histórico frente à formação da cidadania e às mudanças sociais e econômicas, montando didáticas participativas e construtivas, nas quais os alunos sejam desafiados a se sentirem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e não objetos. Para tal é necessário que sejam abandonadas práticas didáticas baseadas em mero ensino repetitivo, em provas reprodutivas e em cópias de aulas.

Na pesquisa *A Voz do Adolescente*, realizada pelo UNICEF em 2002, os adolescentes, ao avaliarem como se sentem em relação às aulas, 59,6% desses jovens declararam que elas não estimulam a criatividade e a participação, contra 33% que pensam o oposto, ficando 7,4% sem dar nenhuma resposta. Além desses dados, 34,3% afirmaram que suas aulas são imprevisíveis, tendo dias agradáveis e interessantes, e outros, repetitivos. Segundo 34,3%, as aulas baseiam-se nos livros didáticos com algumas atividades adicionais e para 16,3% as aulas são muito monótonas, centradas no professor.

A análise desses indicadores revela que o acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental está quase universalizado, considerando que apenas 5,5% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos ainda não frequentam a escola, porém cabe salientar que o desenvolvimento educacional não pode se basear apenas nesse aspecto, e sim considerar os problemas ainda existentes de atraso no fluxo escolar,

apresentando uma taxa de defasagem idade-série de 41,7% e o comprometimento da qualidade do ensino, que contribui para que 12,4% das crianças de 7 a 14 anos ainda não tenham sido alfabetizadas, segundo dados do INEP/MEC.

Ensino Médio

Outro aspecto a ser considerado no conjunto da educação básica diz respeito ao ensino médio, o qual é explicitado pela LDB (art. 36) como etapa final da educação básica. Assume a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a garantia das finalidades deste nível de ensino, prescritas na LDB (art. 35) como:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nessa concepção, o ensino médio como parte integrante da educação escolar muda no cerne sua identidade, diferenciando-se do que anteriormente havia sido estabelecido pela Lei 5.692/71, na qual o antigo 2º grau se definia por assumir a dupla função de preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Entretanto, em um novo contexto, sua caracterização é alterada, passando a assumir múltiplas funções que englobam desde a formação da pessoa humana, incluindo os preceitos dos valores éticos, até o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo e se integrar ao mundo do trabalho, bem como à prática social,

acompanhando de forma autônoma e crítica as mudanças advindas da produção dos nossos tempos.

Então, fica explícita a necessidade do desenvolvimento de competências básicas que possibilitem a atuação do cidadão tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais, dando espaço à autonomia intelectual e ao pensamento crítico, aspectos importantes a serem trabalhados no ensino médio, agregados à visão de Mitrulis ao afirmar que:

(...) O ensino médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atendendo para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade (MITRULIS, 2002, p. 219).

Nesse sentido, Mitrulis (2002) chama a atenção ao fato dos países desenvolvidos apresentarem níveis elevados de inclusão dos variados segmentos sociais à escolarização básica, sendo dada maior ênfase às demandas do processo de modernização, tendo o ensino médio que se adequar a um novo tipo de formação com base nas transformações dos modos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, sem descuidar das relações sociais, políticas e culturais.

Frente a essas perspectivas, muito se tem a alterar, em termos práticos, a realidade do ensino médio, considerando que o Brasil encontra-se em defasagem quando comparado a outros países latino-americanos do continente, pois somente a partir de meados do século XX, com o início do processo de industrialização, é que se interessou em ampliar o acesso à escolarização das camadas populares. Pois, segundo Mitrulis era fato que

(...) nos anos 60 ainda contávamos com 40% da população analfabeta. A 'escola de qualidade' tem sido uma escola de classe média, branca e urbana, marcada por alta seletividade interna. (MITRULIS, 2000, p. 219)

Assim é que a situação dos países emergentes torna-se mais complexa, pois para poderem dar conta dos desafios do processo de modernização e democratização da

sociedade, ainda enfrentam os problemas advindos da dívida social de universalização da escolaridade ao contingente outrora excluído.

O momento requer atenção especial, apesar da expansão da demanda do ensino médio que, de acordo com Mitrulis (2002, p. 220), deve-se a duas razões fundamentais, quais sejam: a ampliação da oferta do ensino fundamental e o retorno de um contingente que havia interrompido a continuidade dos estudos, reiniciando movido pelas novas exigências do sistema produtivo.

Essa incorporação ao ensino médio de grupos sociais anteriormente excluídos, evidencia uma acentuada diferenciação da clientela, pois passam a ter acesso ao ensino médio jovens procedentes da classe menos favorecida economicamente, com um percurso escolar por vezes mais longo, resultante de reprovações, afastamentos e pouco apoio cultural do meio familiar de origem, portadores de diferentes visões de mundo e experiências profissionais diversas.

Nesse sentido, Mitrulis (2002) alerta que a nova identidade do ensino médio, como etapa da educação básica de atendimento universal, requer mudanças significativas da cultura e das práticas escolares, a fim de não se reproduzirem erros do passado no processo de universalização do ensino fundamental, no qual:

Um modelo destinado à educação de uma minoria social que acabou por minimizar os resultados esperados da ampliação da oferta, dadas as altas taxas de evasão e repetência registradas no processo. O momento requer que se passe da expansão à reinvenção, que se recoloque o conceito de qualidade do ensino em novos termos. Um dos aspectos fundamentais a se considerar é a urgência de se criar todo tipo de incentivo e, ao mesmo tempo, de se retirar todo tipo de obstáculo para a permanência dos jovens no sistema escolar. (MITRULIS, 2000, p. 221)

Entretanto esse desafio persiste, pois ainda contamos com dados preocupantes, tendo em vista que, em 2002, 1 milhão de estudantes abandonaram o ensino médio regular e 747 mil foram reprovados, como se verifica através da tabela a seguir:

Rendimento e movimento escolar no ensino médio regular* (Brasil)

Ano	Aprovados	Reprovados	Abandono	Concluintes
2000	6.094.895	612.093	1.111.023	1.836.130
2001	6.196.666	648.902	1.073.574	1.855.419
2002	6.334.050	747.000	1.135.009	1.884.874

Fonte: INEP/MEC

(*) Censos Escolares 2001, 2002 e 2003.

De acordo com dados do INEP/MEC, o problema do abandono é mais grave entre os alunos do turno da noite, uma vez que, enquanto nos turnos diurnos calcula-se que 350 mil alunos abandonaram o ensino médio em 2002, no turno noturno esse número aumentou para 785 mil, o que representa 69% do total.

Outro dado relevante é que mais da metade dos alunos que abandonaram a escola estavam freqüentando o primeiro ano, o que significa o início do ensino médio, tendo, assim, menos probabilidade de concluí-lo, tendo em vista que de cada cem alunos que iniciam o ensino fundamental, apenas quarenta conseguem concluir o ensino médio, ou seja, enquanto mais distante da conclusão, maior probabilidade de desistência.

A situação torna-se mais emblemática ao se considerar o nível de aprendizagem apresentado pelos concludentes do ensino médio. Pois, segundo os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que constam no Informativo ENEM (2002):

(...) 42% dos jovens da 3ª série do ensino médio estão nos estágios críticos ou muito críticos em Língua Portuguesa, ou seja, o conhecimento que eles adquiriram dessas disciplinas estão muito aquém do que seria esperado para a série. (Informativo ENEM, 2002, p.06)

Dentro desse panorama, torna-se cada vez mais importante, além de investigar as diferentes razões de ordem social, econômica e pedagógica que explicam os índices alarmantes dos desníveis de aprendizagem, evasão escolar, distorção idade/série, buscar, urgentemente, a implementação de políticas públicas que causem impactos satisfatórios nesse contexto educacional, superando as diversas lacunas que

necessitam ser preenchidas pelo sistema escolar e os modelos pedagógicos uniformizadores que entram em contraste com as diversas e distintas realidades do nosso país.

Qualidade na Educação Básica: Um Grande Desafio

A sociedade pós-moderna imprimiu mudanças estruturais nas esferas sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Essas transformações incidiram sobre o fenômeno educativo, nos seus fins e metas, verificando-se um otimismo declarado no papel da educação nessa atual conjuntura. Nessa perspectiva, Marchesi e Martin (2003) observam que:

As demandas que se estão produzindo em todos os setores – social, econômico e político – sobre o sistema educacional, a renovada confiança no poder da educação e no desenvolvimento dos recursos humanos para o progresso do país (...) estão obrigando o conjunto do sistema educacional a rever seus objetivos e a reformular suas prioridades (p.18).

No que tange à educação, surgem imperativos que se colocam como alicerces para as modificações advindas desse cenário: a equidade educacional e a qualidade educativa.

Não é tarefa fácil definir qualidade educativa. Existem inúmeras aproximações que refletem ideologias, concepções diferentes. Aspin, Chapman e Wilkinson (1994 apud Marchesi e Martin, 2003) ao elaborar sua teoria sobre a qualidade na educação, destacam três objetivos que, segundo eles, devem ser considerados de forma inter-relacionada:

- **Comunicação da civilização.** Uma educação de qualidade deveria ser capaz de transmitir aos alunos o conhecimento e considerável número de valores culturais.
- **Resposta às necessidades imediatas dos alunos.** A qualidade na educação se configura em dispor aos alunos experiências e oportunidades de aprendizagem que lhes permitam atingir níveis de satisfação pessoal.
- **Preparação para responder às necessidades da sociedade.** Os alunos seriam capazes de atuar na sociedade, não apenas atendendo as suas exigências, mas intervindo consciente e criticamente.

A qualidade na educação, por esse enfoque, enfatiza a socialização das pessoas e o seu compromisso com a sociedade, não se reduzindo meramente à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. De acordo com Marchesi e Martin (2003) inclui ainda o conjunto de aprendizagens relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral.

Essas breves considerações nos colocam um pano de fundo para refletir sobre uma questão importante: em termos quantitativos, a oferta educacional da educação básica atingiu números expressivos, mas ficando aquém em termos qualitativos.

Deparamo-nos com um cenário ainda preocupante. O desafio mais decisivo encontra-se na realização definitiva do direito e do dever constitucional de universalizar o ensino fundamental com parâmetros de qualidade. Em termos quantitativos, acima dos 90% na idade prevista foram atendidos no ensino fundamental. Entretanto o aproveitamento escolar básico, na década de 90, girou em torno dos 30%, mais ou menos, ou seja, um terço da demanda é atendida formalmente, sem que isto signifique alcance seguro da qualidade.

O acesso à educação básica constitui-se ferramenta eficaz no processo de emancipação e inserção do indivíduo no meio sociocultural. Cidadania e inclusão, no mundo do trabalho, estão atreladas à formação básica. Para tanto, é imprescindível construir e renovar esse saber estratégico, ao qual todos devem ter acesso, não como objetos de aprendizagem, mas como veículo de emancipação.

Nessa perspectiva, segundo Demo (1994), nossos percalços apresentam-se em diferentes direções:

- a) a escola, sobretudo a pública, precisa avançar mais do mero repasse de conteúdos, numa relação verticalizada daquele que detém o saber para o que será receptor do saber;
- b) o aluno, a par de um saber vazio de significados, inadequado para instrumentalizá-lo como sujeito do processo de mudança;
- c) elevado índice de evasão escolar, a maioria expelida do sistema dificilmente terá, depois, oportunidade de atualização, a não ser em programas de supletivo;

- d) a percepção da necessidade prioritária de atualização constante do corpo docente, o que repercute no envelhecimento das estratégias, práticas e domínio do saber.
- e) A “educação continuada”.

Acrescido ao enorme desafio de resgatar e promover, com parâmetros de qualidade, a educação básica, apresentam-se alguns desafios subseqüentes.

Desafios Subseqüentes

Professores

Para atingir patamares consideráveis de qualidade na educação é imprescindível resolver a questão dos professores, que se constitui uma problemática por demais complexa, incluindo, pelo menos, dois aspectos mais relevantes: competência técnica e valorização profissional.

De acordo com Demo (1994) a essência da educação básica, que é aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação, questionar, constitui-se um patrimônio essencial da educação como caminho para cidadania. Com isto, parece claro que dificilmente outra profissão seria mais estratégica que esta. O professor da educação básica deve receber atenção devida, em termos também de remuneração, com todas as conseqüências daí advindas. A sociedade tem o direito de exigir dele competência, desde que o valorize/remunere convenientemente.

A competência técnica do professor foi um fator mencionado como estando diretamente relacionado com o desempenho dos estudantes. Segundo o Censo Escolar/2004, o profissional que está em sala de aula e que possui formação superior, a média dos seus alunos no SAEB é de 172 e, quando a formação é de nível médio, cai para 157 pontos. O índice de professores com curso superior lecionando para turmas da 1ª e 4ª série, que era de 21,6% agora é de 34,2% do total. Observa-se uma sucessiva melhoria na escolaridade dos docentes.

De acordo ainda com os dados desse relatório é dado ênfase que:

(...) além de remuneração condizente, a formação inicial e continuada deve fazer parte da política de recursos humanos. Essa formação não deve restringir-se somente a métodos. O professor precisa dominar com desenvoltura, o conteúdo da disciplina. (Relatório do SAEB – Censo Escolar – Jun/2004).

No esforço de buscar uma qualidade educativa na educação, tendo o professor como artífice dessa empreitada, surgem ainda dois desafios centrais: zelar pelos processos de formação e recriar oportunidades de atualização para corresponder ao repto inovador dos tempos. É imprescindível rever o perfil do professor, abandonando a imagem de “auleiro”, para sedimentar a competência renovada, crítica e criativa, capaz de estabelecer e restabelecer o diálogo inovador com os desafios do futuro, na cidadania e produtividade. A questão salarial torna-se tanto mais relevante, pois, para formar-se adequadamente e manter-se atualizado, é mister acesso às devidas instrumentações, tais como cursos, livros, produtos e meios eletrônicos, participação em eventos pertinentes. (BARRETO, 1991; FURLANI, 1988 in DEMO, 1994).

Segundo o documento do MEC – Ensino Médio: construção política/2003, a formação mais qualificada e contínua pode estimular o professor a adotar uma postura proativa e diferenciada frente às exigências que se lhe impõe a sociedade contemporânea. A perspectiva mercadológica está cada vez mais imperativa dentro dos cursos de formação docente e os de licenciatura. Segundo o referido documento, pouco se estimula a capacidade científico-intelectual do docente, no sentido de forjá-lo num facilitador de experiências técnicas e didáticas mais adequadas para a construção do conhecimento com seus alunos. O foco nas exigências do mercado durante o processo de formação do professor conduz os futuros profissionais ao individualismo. Argumenta ainda que:

(...) o trabalho coletivo dentro da escola – que constitui uma das mais eficientes formas de promover o desenvolvimento dos professores por meio de trocas de experiências – fica relegado a segundo plano (p.50).

A escassez de pesquisas acadêmicas na educação, sobretudo com enfoque no ensino médio, é um outro fator que não colabora com a formação docente. O documento do

MEC/2003 defende que essas pesquisas são fundamentais para a elaboração de políticas e programas de aperfeiçoamento dos professores. Determina ainda que as escolas e universidades deveriam estar mais interligadas, criando parcerias entre o pesquisador e seu objeto, a fim de facilitar as análises e a aplicação dos estudos, que não ficariam tão distantes da realidade escolar.

Um outro aspecto a considerar sobre o processo de formação docente é a não-preocupação em tornar o professor capaz de utilizar os conhecimentos específicos de sua área e os conhecimentos derivados das teorias pedagógicas para melhor definir a sua prática, analisá-la, articulá-la com o projeto político-pedagógico de sua escola e com o processo educacional mais amplo, a partir da apreensão das suas relações com a sociedade contemporânea. (MEC – Ensino Médio/2003).

Demo (1994) acrescenta que a qualidade da formação básica é o fator modernizante mais eficaz da sociedade e da economia, e tal reconhecimento leva a perceber que a inovação depende menos das instrumentações tecnológicas e mais de sujeitos competentes em termos do “aprender a aprender.” A habilidade didática e pedagógica que se espera do professor é fator decisivo para essa educação de qualidade.

Pedagogia e Didática

A formação básica qualitativa é instrumentação absolutamente estratégica, através da qual o indivíduo se apropria de conhecimentos relevantes e, sobretudo, gesta atitude metodológica construtiva para ser sujeito do processo.

Demo (1994) defende que, na educação básica, a meta é reconstruir o conhecimento, em sentido participativo/construtivo. O professor da educação básica é uma importante ferramenta, atuando como um facilitador e catalizador desse processo de reconstrução e apropriação do conhecimento.

O contexto deve sempre ser o de “aprender a aprender”, com o professor “puxando” (educar é puxar, do latim) o aluno, fazendo dele sujeito do seu saber e dessa forma, contrapor-se

frontalmente à didática exclusiva “ensino/aprendizagem” que tende a reduzir os alunos a meros expectadores, relegados à condição de objetos. Conforme Perrenoud (1996, p. 212):

Hoje, parece claro que ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em fazer aprender, colocando os alunos em situações que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber.

Diferentemente dessa postura do “fazer aprender” os professores, via de regra, foram treinados para ensinar, transmitindo saberes. O conhecimento é repassado em vez de construído, elaborado conjuntamente, e o professor um repetidor, transmissor, em vez de facilitador.

(...) em muitas escolas ainda predomina a “decoreba”, onde o aluno é tanguido para a domesticação. Por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento. Mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio não sabe fazer isso. (KRAMER, 1991; GROSSI, 1990; LIMA, 1988 in DEMO, 1994).

Apoios Didáticos, Assistenciais e Tecnológicos

O Relatório do Sistema de Avaliação de Ensino Fundamental (SAEB)/2004 defende:

Os materiais pedagógicos devem ser adequados e suficientes às necessidades e à quantidade de alunos atendidos, assim como bem manipulados pelos professores na administração das aulas.

O uso do material didático, dos livros, dos recursos multimídia, independente da política educacional implementada, é imprescindível no alcance de objetivos educacionais. Esses instrumentos norteiam o trabalho do professor e representam um elo fundamental entre o aluno, a política educacional e o modelo pedagógico adotado.

O material didático é a condensação de conhecimentos e informações que se deseja transmitir ao estudante, é o que dá suporte à construção progressiva do saber. Os livros

escolares devem reforçar a construção da identidade, da autonomia e da soberania de uma nação. (MEC – Ensino Médio/2003, p. 41).

O material pedagógico, sobretudo do ensino médio, deve estar alicerçado na articulação entre o conhecimento (social, histórico, cultural e científico) e sua aplicabilidade prática – seja na inserção no mercado de trabalho seja na formação de cidadãos conscientes do saber universal produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Observa-se, no entanto, que o material didático elaborado ainda está consideravelmente atrelado às exigências do mercado de trabalho e limitado (no ensino médio) a uma espécie de preparo para o vestibular.

O documento do MEC – Ensino Médio/2003 revela outras questões observadas em relação aos livros didáticos:

- livros didáticos que apresentam reducionismos grosseiros e transposições parciais, simplificadas da realidade, o que compromete o aprendizado do aluno;
- livros de baixa qualidade em que o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, descontextualizada, incluindo, muitas vezes, conceitos errados ou distorcidos;
- são escassos o tempo, as condições de trabalho e incentivos para que o professor possa preparar o seu próprio material didático.
- as bibliotecas escolares estão desaparelhadas ou obsoletas;

A biblioteca como um espaço de cultura, troca de saberes é um importante apoio pedagógico. Sua utilização efetiva é um importante diferencial na aprendizagem. De acordo com os resultados do SAEB 2003, para a 4ª série, em leitura, quando até 25% dos alunos da escola fazem uso da biblioteca, a média de proficiência é de 168 pontos. Quando mais de 75% dos alunos utilizam a biblioteca regularmente, a média sobe para 181 pontos. Quando inexistente esse tipo de recurso para os estudantes, o resultado de desempenho é de 153 pontos. Ainda, os resultados mostram que, quando os professores realizam atividades dirigidas nesse ambiente, existem ganhos importantes e significativos na aprendizagem.

Um ensino de qualidade passa por uma questão central: a distorção entre a educação, realizada nas escolas públicas e privadas. Esse dualismo reflete-se, também, no material pedagógico utilizado. Sobre essa problemática, o relatório do MEC – Ensino Médio, 2003 afirma:

Os livros utilizados no ensino particular não são os mesmos das escolas públicas. Estas, em geral, usam versões resumidas e mais baratas dos livros utilizados nas redes privadas. (...) No ensino fundamental, o problema foi minimizado. Os livros, em geral, são de boa qualidade, pois há um amparo político-financeiro que assegura essa qualidade. Já no ensino médio, o aumento acelerado da demanda por vagas sem o correspondente planejamento da oferta gerou a proliferação de cursos supletivos e noturnos (p. 45).

A ausência de discussão sobre o material didático a ser adotado resultou no aparecimento de livros e materiais de qualidade questionável, adaptadas a essa realidade. Na elaboração de material escolar que promova ensino de qualidade, a competência técnica do professor e sua vivência podem ser pedras angulares, encurtando os abismos informativos que separam alunos das redes públicas e privadas e estimulando a discussão sobre o conhecimento sistematizado e a informação que chega pelos inúmeros veículos do saber.

O Público e o Privado

A escola particular é constitucional. As pessoas, como cidadãos, têm direito constitucional de optar por uma escola particular, de qualidade, mas não se trata de opção propriamente. Trata-se especificamente de privilégio. A escola particular tem como marca própria impor condições de acesso, porque sua manutenção passa pela lógica do mercado; a opção não é do tamanho da cidadania, mas do bolso.

Demo (1994) busca discutir sobretudo o papel essencial da escola pública, cuja origem não é o combate à escola privada. Sua razão essencial é o acesso desimpedido àquilo que é tido como ferramenta estratégica do desenvolvimento

da cidadania e da produtividade. A melhoria sistemática da escola pública até atingir qualidade adequada em termos de educação básica, é um caminho necessário. Se um dia existir, uma escola pública de qualidade, a escola privada recua naturalmente, assumindo o que prega: será opção, ainda que somente para quem pode. É absolutamente essencial extinguir o estigma da escola pública de ser oferta pobre para o pobre.

O exercício da cidadania é imprescindível para melhorar a qualidade da escola pública, no sentido do acompanhamento, do controle de baixo para cima. Em países mais avançados, com larga tradição democrática, predomina a idéia de que a escola é construída com o dinheiro do contribuinte, e por isso precisa ser vistoriada por ele. Ademais, tratando-se da formação básica dos filhos, é relevante ver o que se oferece a título de oferta educativa, se a avaliação corresponde às expectativas, se os professores são competentes e adequadamente remunerados, e assim por diante. Entre nós as coisas não acontecem dessa forma: não vemos as escolas como patrimônio comum, não participamos de discussões importantes (currículo, qualidade do corpo docente, etc).

A escola pública básica representa mecanismo estratégico de primeira ordem em termos de oportunidade de desenvolvimento, sendo lugar privilegiado da gestação da cidadania e da competência de um povo participativo e produtivo (ARROYO, 1986; DAMASCENO, 1989; VITAL BRAZIL, 1988 in DEMO, 1994). A questão central em discussão não é o confronto entre o público e o privado, mas o bom serviço à população.

Considerações Finais

Um dos objetivos proeminentes foi estimular o debate e a reflexão em torno dos principais desafios e problemas a serem enfrentados pela educação básica no contexto vigente.

Considera-se que a efetivação de uma educação básica verdadeiramente democrática em seu conjunto ainda se constitui em utopia, com longo percurso a ser construído por todos que fazem educação no nosso país, principalmente, pelos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas, para que de fato descortinem a educação

como um pilar insubstituível para o desenvolvimento social, cultural e econômico da nação.

Muitos são os fatores que interferem na qualidade do sistema educacional, tais como: reprovação, abandono, atraso escolar, ausência da formação continuada dos professores, falta de material didático, falta de recursos tecnológicos a disposição dos professores e alunos, o financiamento restrito à educação e outros. Entretanto, é relevante enfatizar que nenhum desses fatores tratados de forma isolada, responderá sozinho de maneira satisfatória por qualquer mudança de impacto nessa área. É fundamental, portanto, que as políticas de intervenção nas diversas vertentes da educação básica ocorram de forma articulada, funcionando como veículos promotores de parcerias entre as diferentes instâncias governamentais, universidades, escolas e instituições de pesquisa.

Assim, frente aos desafios contemporâneos vigentes em nossa sociedade, não se pode mais postergar a intervenção em toda a educação básica, de modo a assegurar a superação dos obstáculos que impossibilitam a garantia de uma escola pública de qualidade para todos, verdadeiramente democrática, tanto na dimensão quantitativa quanto qualitativa. Visto que a gravidade dessa problemática não está restrita apenas a um nível ou modalidade de ensino específico do sistema de educação, mas reflete o resultado do déficit educacional acumulado socialmente.

Enfim, é necessário o redimensionamento de toda a educação básica através de uma escola que coloque como elemento central o desenvolvimento dos cidadãos, contribuindo para sua inclusão social, voltada para a prática social e orientada para o trabalho, ou seja, uma educação básica que seja efetivamente coerente com os preceitos legais postos na LDB 9.394/96, que promova a articulação entre a preparação para o exercício da cidadania e a preparação dos jovens para a inserção crítica e competente nas relações produtivas e sociais, visando ainda à hipótese da continuidade de estudos. Assim teremos então, em termos práticos, a efetivação da democratização da educação, com a garantia de sua implementação nas dimensões quantitativas e qualitativas, eis o grande desafio a ser superado.

Referências

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. *A educação infantil no contexto das políticas públicas*. Trabalho encomendado pelo GT de Educação Infantil, da Anped. 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

DIDNONET, Vital. *A LDB e a política de educação infantil (artigo)*, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Concepções dialéticas da educação: um estudo introdutório*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, novembro/1999.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

REVISTA DO ENSINO MÉDIO. nº 4, anoII/2004.

UNICEF. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras*. 2003.

_____. *A voz dos adolescentes*. 2002.

AGUIAR, Ubiratan e MARTINS, Ricardo. *LDB comentada*. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEIS Básicas da Educação – Todos pela Educação de Qualidade para Todos

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ, 1997.

LEI n 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil S/A.

MARCHESI, Álvaro, MARTÍN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed. 2003

MEC – *Ensino Médio: Construção Política. Síntese das salas temáticas*. Brasília. 2003

PERRENOUD, Phillipe. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor*. L'Educateur. 1996

Informativo ENEM/2004

ARTIGO NA INTERNET

Censo Escolar, 2004 – Relatório do SAEB

www.inep.gov.br

Programas > Formação Docente

www.seduc.ce.gov.br/formacaodocente.asp

IMAGENS DA AVALIAÇÃO A PARTIR DO ENCONTRO ENTRE SUJEITOS: RELATO DE ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO

Francisco de Assis Alencar Mota

O dia-a-dia das pessoas é acompanhado de imagens que se formam a partir da interação entre sujeito e objeto, ou da relação entre sujeitos sobre determinado objeto, ou ainda, do produto entre o vivido e o concebido. Esta última traduz melhor as imagens que foram produzidas pelos sujeitos da pesquisa realizada, por intermédio de um estudo de um caso específico, sendo o universo populacional os estudantes das duas únicas turmas do terceiro ano, do ensino médio, do turno noturno, do Colégio Instituto de Educação do Ceará – IEC, situado em Fortaleza, no bairro de Fátima, nas quais se encontram, os rituais de avaliação.

A narração da pesquisa que aqui se inicia é apenas parte do relatório da Dissertação de Mestrado do autor-relator, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, com área de concentração em Avaliação Educacional, sendo a avaliação do ensino e aprendizagem a linha de pesquisa destacada pelo pesquisador para as apresentações que adiante se seguem.

O objetivo maior do estudo foi desvendar o significado da avaliação, a partir do que pensam, sentem e sugerem os sujeitos investigados. Para alcançá-lo e por ser a avaliação educacional um fenômeno passível de indagações, inferências e descobertas, transitou-se pelos caminhos metodológicos próprios da pesquisa qualitativa, tendo sido a sala de aula o ambiente naturalístico, fonte de inúmeras informações, acontecimentos e, até mesmo, encontros e desencontros entre os sujeitos da pesquisa.

Por isso, preocupou-se o sujeito-relator em registrar, durante todo o processo de investigação e de forma contínua, o maior número possível de descrições referentes às manifestações dos sujeitos, numa interação dinâmica de fatos e acontecimentos em cujas expressões são encontrados os significados, permitindo, conseqüentemente, a organização dos dados em categorias de análise, entre elas os rituais de avaliação, o qual será foco de atenção deste ensaio.

Tal investigação conveio chamar de um “íntimo” encontro entre sujeitos, haja vista ter sido o momento em que se intensificou o esforço do pesquisador em abrihntar o conhecimento acerca do objeto da pesquisa à luz de um amplo referencial teórico, produzido por autores que se destacam na abordagem do tema em alusão, com ênfase à Teoria do Ritual.

Usou-se o termo “intensificou” para enfatizar que, antes mesmo da coleta de dados, já se servia o pesquisador dos conhecimentos em epígrafe. Daí o relato de que, concomitantemente à busca das informações, já se visitava a literatura existente com o intuito de que os resultados apresentados reunissem certas condições, como coerência, consistência, originalidade e objetivação (não objetividade), de forma a dar valor científico ao estudo em tela.

As abordagens a seguir sobre o cotidiano da sala de aula, espaço privilegiado do investigador para inferir sobre o tema avaliação, teve como aporte teórico o manancial de informação advindo da Antropologia Cultural, de onde se puderam extrair significações acerca da vasta lista de dados observacionais ritualizados, decorrentes das práticas avaliativas.

Os Rituais

A tendência para perceber o ritual simplesmente como uma rotina ou hábito é um expurgo ou uso falacioso do termo ritual, ou seja, uma maneira genuína de comportamento ritualizado, o que, em sendo observado apenas em sua aparência, não interessa ao discurso de que aqui se cuida, posto que:

Os rituais possuem um significado além da informação transmitida. São considerados como apontando para além de si mesmos, dotando rotinas e costumes de um significado mais amplo (McLAREN, 1991, p.77).

Embora se perceba que as pessoas em geral sintam a necessidade de permanência, constância, a vida delas, quando em sociedade, é sempre mutável. Daí o termo ritual ser um conceito difuso e freqüentemente impalpável, passível de

assédio por problemas de definição os quais o têm perseguido por anos.

Todavia, nenhum de nós escapa da jurisdição do ritual, pois a cada instante estamos sob o seu impacto, por isso engajar-se em ritual, para homens e mulheres, é uma necessidade humana. As origens do ritual em quaisquer sociedades nada mais são do que os significados destilados, encarnados em ritmos, gestos, símbolos e metáforas.

Mesmo sabendo que os rituais variam de cultura para cultura, eles são imperecíveis. Pode-se até dizer que são mais velhos que a própria história da humanidade, mas são o que resta, haja vista surgirem das coisas ordinárias da vida, presentes, inclusive, na vida industrial moderna.

O próprio ato de teorizar, observar, pesquisar, por exemplo, são gestos rituais, ainda que acompanhados de ideologia. Daí os rituais serem parte da ordem natural das coisas, bem como conseqüências das ações humanas, como a rotina de trabalho, dos hábitos alimentares, regras de sala de aula, etc. E a maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada, ou seja, cultura enraizada em nossos atos e até mesmo em nossas expressões corporais.

Quem não se lembra daquele (a) professor (a) posicionado na parte superior da sala de aula, “respirando um ar mais puro que seus alunos”, de braços cruzados e olhar sisudo, determinando, através de sua expressão física, que é um signo lingüístico, o silêncio no ambiente?

É bem verdade que a maior parte das descrições acerca dos rituais se apresenta de maneira estática, o que pressupõe a necessidade de ser superada por idéias, significados, inferências que a restituem numa epistemologia emergente do gesto, símbolo e metáfora. Noutras palavras, seria apontar para que os rituais pudessem ser visualizados sob a óptica do movimento. Daí asseverar que:

(...) um ritual não é simplesmente uma idéia misteriosa ou uma abstração piedosa preservada no breviário de algum padre de paróquia (...) Não está necessariamente ligada a experiências noéticas que são inefáveis ou a gestos misteriosos, invocações ou purificações que cercam o tomar de pão e vinho (...) Os rituais são parte da vida

humana cotidiana, incluindo atividades seculares (McLAREN, 1991, p. 70).

O lodaçal conceitual ou mesmo a discrasia definicional, na qual o termo ritual aparece interminavelmente enrascado, alerta para a necessidade de se desenvolver uma perspectiva que não seja somente ampla com risco de perda de referencial para a explicação de certos objetos, mas que contenha suficiência para interpretar o cotidiano da sala de aula, com destaque para os momentos de avaliação.

Da mesma forma, não se pode definir ritual apenas como um ato repetitivo, limitado, congelado, desprovido de significações e reflexões. Essa forma de visualizar o ritual há muito foi defendida e reproduzida por teóricos funcionalistas, os quais se referiam aos rituais como meros reflexos de aspectos ou componentes “normais” da estrutura social. Os rituais

(...) são inerentemente sociais e políticos, não podendo ser entendidos isolados do modo como os indivíduos se situam biográfica e historicamente em várias tradições de mediação, por exemplo, clã, gênero, ambiente do lar, cultura do grupo de companheiros (McLAREN, 1991, p. 73).

Contemporaneamente, apontam-se para o “além de”, ou seja, podem encarnar e transmitir certas ideologias ou visões de mundo, mas também inverter normas e valores da ordem social dominante, isto é, os rituais possuem um significado além da informação transmitida. Noutras palavras, embora sejam descritos como acompanhando a rotina ou os procedimentos instrumentais, os símbolos rituais são considerados como apontando para além de si mesmos dotando rotinas e costumes de um significado mais amplo.

Seguindo esta orientação é que serão apresentadas algumas pegadas ritualísticas, a partir da compreensão dos símbolos, sendo estes o dogma unificador e iluminador das abordagens vindouras e que, juntamente com o esforço do pesquisador, irão impedir que as descrições adiante sejam percorridas de maneira limitada, desprovida de grandes significações e análises.

Entrando na Sala de Aula

Mesmo que este item sugira o passaporte direto às salas de aula, é devido ao esclarecimento de que prévios contatos foram necessários para que se procedesse de fato a esta pesquisa, tendo como ambiente de estudo e observação os mencionados recintos.

Como não poderia de deixar de ser, o contato inicial com o ambiente natural ocorreu através da coordenadora pedagógica juntamente com a diretora geral da escola em menção. Citadas profissionais atenderam ao pesquisador com bastante atenção e presteza, ouvindo-lhe acerca dos propósitos contidos no projeto de pesquisa, embora tais explicações esbarrassem em algumas limitações por razões pertinentes ao próprio conteúdo da pesquisa, mas também pelo aprofundamento que o mesmo iria sofrer no trilhar da investigação.

Esta escola, como já era do conhecimento do investigador, tem como filosofia de trabalho o intercâmbio entre as pesquisas e cursos oriundos das Universidades e os seus trabalhos pedagógicos, o que facilitou por demais o imediato ingresso do sujeito investigador no interior dessa instituição, tanto na sala de aula propriamente dita como em outros espaços como sala de professores, biblioteca, ambiente cultural, etc.

Outrossim, o objeto em estudo era à época (2002), como ainda o é, um assunto latente, posto que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propunha novos enfoques aos procedimentos avaliativos, o que “mexia” diretamente na forma tradicional de avaliação pelos professores. Isso pôde ser constatado quando dos diálogos travados entre o pesquisador e alguns deles, nos momentos de intervalos de aula, especificamente, na sala dos professores.

Os comentários arrolados pelos mestres, no tocante à avaliação, ora se reportavam à impossibilidade de registrar processualmente as habilidades e competências demonstradas pelos educandos, alegando a contingência de alunos, ora pela falta de preparação dos professores para conduzirem

seus trabalhos de avaliação pela óptica formativa e, principalmente, por não abrirem mão dos rituais de avaliação que atravessa toda uma história de vida. A esse respeito Perrenoud (1999, p. 17) faz o seguinte pronunciamento:

Raros são os professores que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais de avaliação, sem tocar na estrutura escolar (...) sem exigir novas qualificações dos professores.

Segundo McLaren (1991, p. 85), “muitos rituais têm sido chamados de seculares e exibem as qualidades formais de repetição”. As manifestações observadas pelo pesquisador no espaço da sala de aula não pareciam fugir desta assertiva, pois quase todas as aulas eram conduzidas de forma ritualizada: primeiro a chamada (diário escolar), depois o registro na lousa, tempo dado pelo professor para que os alunos reproduzam da lousa para os seus cadernos, em seguida as explicações dos mestres acerca do escrito e, por fim, exercícios, os quais, na maioria das vezes, atrelavam-se a procedimentos avaliativos.

No decorrer das aulas, outras manifestações se apresentavam como hábitos e rotinas, a saber: **pelo professor** - “prestem atenção! Isto vai cair na prova! Não vou responder, vocês têm que pesquisar! Estudem que o exame do ENEM vem aí! Essa matéria cai no vestibular!”; **pelo aluno** tem-se – “professor, qual a matéria que vai cair na prova? Para que vai servir isso na minha vida, professora? Esse exercício vai valer algum ponto? A senhora vai passar uma prova bem ‘facilzinha’, né professora?”.

Dos rituais acima se infere que os mesmos cumprem a função de moldura, enquadrando-se na concepção bancária de educação (FREIRE, 1983), ou seja, em lugar de comunicar-se, o professor enuncia comunicados e depósitos que os educandos, meros figurantes, recebem (muitas vezes pacientemente), memorizam e repetem, sendo estas as margens de ação que sobram aos mesmos.

É de se observar, ainda, que a concepção de aprendizagem, timidamente exposta, recai na simples assimilação servil do conhecimento, ou do armazenamento do saber tal qual foi repassado em sala de aula, permitindo deduzir que a aprendizagem dos alunos resume-se na retenção do conhecimento estabelecido, que deve ser devolvido pelo aluno ao educador no momento da avaliação, ratificando, assim, a concepção supramencionada.

McLaren (1991), em seu estudo etnográfico sobre alunos de uma escola católica, no Canadá, definiu como eixo tipológico de ritos de instrução quatro estados interativos, aos quais chamou de estado de “esquina de rua”, estado de estudante, estado de santidade e estado de casa. Não interessa aqui aprofundar os fundamentos que os embasam, todavia importa ressaltar que o termo “estado” foi empregado para sugerir estilos de interação com o ambiente. Os estados consistem em conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central de práticas vividas.

No processo de investigação em tela, não foi difícil perceber, do produto entre o vivido e o concebido, características que se assemelhavam ao que foi vivenciado pelo teórico acima referido. Nas aulas de Ciências, como Química e Física, por exemplo, observou-se claramente a inquietação e indisciplina dos estudantes por não entenderem nada (ou quase nada) do que o professor falava ou escrevia.

A sensação do investigador é de que, naquele momento, os alunos estavam se violentando, ou seja, torcendo para que a aula terminasse. Infere-se daí que aos alunos faltava conhecimento prévio para entender o atual; ao mesmo tempo em que se percebe que o conteúdo dessas disciplinas não pertence ao universo cultural dos mesmos, isto é, não há uma interação entre o ensino e sua aplicação prática, nem relação de continuidade.

Em decorrência, os estudantes conversavam demasiadamente durante as aulas, liam revistas, levantavam-se da carteira, deslocavam-se ao banheiro e ao bebedouro, enfim, “atrapalhavam” a qualquer custo as aulas ministradas pelos professores de tais disciplinas, demonstrando com esse comportamento o estado de “esquina de rua” que nada mais

é do que “um conjunto de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas” (McLAREN, 1991, p. 132).

Por outro lado, demonstrações de interesse, comprometimento e motivação pelos alunos foram registradas quando as aulas eram ministradas por meio dos mais variados recursos didáticos. Ilustrando essa reflexão, a professora de Biologia, numa determinada aula, além de ter trazido ao debate um assunto de interesse coletivo (neste caso sobre reprodução humana), trouxe consigo diferentes apontamentos de estudo, como livros alternativos, revistas e gravuras, o que raramente pôde ser visto em outras aulas.

O comportamento demonstrado pelos alunos era, em parte, aquele que McLaren (1991) denominou de estado de estudante. Em parte, porque a amplitude de sua significação remete também para as categorias da obediência, prêmio, punição, o que não se acopla ao exemplo último. Todavia, a disciplina, a concentração e o interesse dos alunos pela aprendizagem foram as características assinaladas pelo sujeito relator e que se amoldam a esse conjunto ritualizado denominado de estado de estudante.

Convém, ainda, registrar os rituais de avaliação. Pelo calendário escolar, a cada dois meses há uma semana reservada só para avaliações. Os professores, de modo geral, ao entrarem em sala de aula pediam aos educandos que organizassem as carteiras de forma a ficarem todas enfileiradas. O motivo era óbvio: o desmantelamento de “esquemas de cola”.

As provas só eram entregues após pairar totalmente o silêncio na sala de aula. Diga-se, de passagem, este era o único momento em que os alunos se mantinham “quietos”. Após a entrega das provas, viam-se comportamentos distintos por parte dos alunos: uns roendo unhas, com demonstrações de tensão e apreensão, outros olhando para os lados, como se estivessem tentando lembrar de alguma resposta e também aqueles com aparência de inteira concentração.

Os procedimentos avaliativos efetuados a partir dos rituais acima, aos quais se atribui o título de processo avaliativo desvirtuado, acarretam para o aluno situações emocionais as mais variadas possíveis, senão vejam-se os comentários a seguir:

O estado emocional, a tensão e a punição nos quais o aluno se envolve mediante situações de um processo avaliativo desvirtuado, parece não ser preocupação da escola e do professor, talvez por desconhecerem as consequências que podem acarretar para a vida futura do estudante (FERREIRA, 2002, p. 56-57).

A ansiedade também sabota todos os tipos de desempenho acadêmico (...) a apreensão pré-prova interfere com a clareza do pensamento e a memória necessária para estudar eficazmente e, durante a prova, perturba a clareza mental essencial para sair-se bem (GOLEMAN, 1995, p. 96-97).

A descrição do comportamento dos alunos é inevitavelmente resultante do fator emocional causado pelo medo de provas, medo das notas, medo do fracasso, medo da reprovação. Luckesi (1994, p. 94) colaciona que:

Sob a forma de verificação tem se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante ameaça de reprovação.

Os rituais de avaliação eram os que mais se apresentavam nas relações instrucionais em observação. Antes mesmo de começar a prova, precisamente nos corredores do colégio, já se viam alunos confabulando uns com os outros acerca de como iriam pôr em prática o “esquema de cola”.

Os professores, por sua vez, comportavam-se nos momentos de avaliação de forma heterogênea, ou seja, havia aqueles que ficavam transitando pela sala, entre as carteiras, com braços cruzados e olhar de seriedade excessiva, não dando nenhuma margem aos que almejavam “colar”, pondo a avaliação “a serviço da punição, discriminação e com data marcada” (ABRAHÃO, 2001, p. 47).

Havia, também, os que, embora demonstrassem certa preocupação com os rituais de organização de sala de aula e prezassem pela não conversa durante os momentos de provas e testes, não ficavam de maneira explícita fiscalizando se os alunos faziam qualquer tipo de consulta a livros ou a quaisquer outros materiais didáticos; ao contrário, entregavam a (s) folha (s) de prova e depois sentavam aos seus birôs esperando, apenas pela devolução das mencionadas provas pelos alunos.

Na verdade quaisquer das posturas acima remetem ao postulado teórico do professor e à concepção que ele tem dessas práticas pedagógicas, haja vista ser no espaço da sala de aula que o educador concretiza sua experiência, seus valores, seu comprometimento ético e social e onde vivencia diferentes interações. Portanto:

(...) o que o professor faz em avaliação é condicionado pela concepção que tem desse processo mais amplo de ensino e aprendizagem (LUDKE, 1994, p. 30).

É também determinada pela sua história, pela sua cultura e conjuntura social onde se desenvolveu, ou seja, toda verdade do professor é um reflexo daquilo que ele vivenciou. Segundo Cunha (1995, p. 44) “aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado consciente ou inconscientemente pela situação social”.

Convém mencionar que no início do ano letivo, precisamente na primeira semana de provas, sentiu-se o pesquisador como intruso, isto é, alguém que estava ali não para observar esse momento singular e contributivo, mas para ajudar o professor a fiscalizar a sala de aula. No bimestre seguinte já não existia mais essa suspeita pelos alunos, pois a função do investigador já se fazia mais clara para eles.

Os rituais de avaliação foram observados nos mais variados momentos, abrangendo, além dos períodos chamados semanas de provas, as situações comuns do dia-a-dia escolar. Como exemplo têm-se a seguir algumas transcrições de falas de professores e alunos:

é melhor prestarem atenção que vou pedir isso na prova! Ficam conversando e na hora da prova não fazem nada! Depois vem todo choroso pedindo uns pontinhos para mim! A hora de perguntar é agora, na prova não lembro mais de nada!” Ou então: “professora, esse exercício vale algum ponto? A avaliação pode ser feita em equipe? Essa matéria vai ser cobrada na prova?”.

É importante assinalar que tanto professores como alunos exaltavam o termo prova e não avaliação. É bem verdade que esse signo lingüístico não é pronunciado por um simples acaso. Por trás dos fonemas e suas representações gráficas escondem-se as direções ideológica e política, mas também a própria história de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Nesse caso, convém refletir acerca das teorias que explicam os sentidos desses termos. Segundo Hoffmann (2000, p. 49),

a ênfase excessiva na palavra e no ponto de vista do professor e a concentração de esforços na testagem de resultados finais constituem entraves ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

No caso concreto, professores e alunos, ao falarem em provas, deixavam subjacente a idéia de uma avaliação do tipo classificatória que nada mais é do que a correção de tarefas e provas do aluno para conferir respostas certas e erradas e, com base nestas, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, ou seja, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino, ou ainda manter no aluno o status de competente ou fracassado. Isso

(...) resulta num educador que não se vê como partícipe do movimento, da trajetória percorrida pelo aluno, mas como sinalizador dos pontos de chegada. Posiciona-se nas linhas de chegada com o seu olhar medidor, desconfiado, pronto a registrar milímetros de diferença entre cada um dos que entram na competição (HOFFMANN, 2000, p. 28-29).

Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem, efetuada através do uso indiscriminado do instrumento prova, e a expressão dos resultados através de notas, passa a ser considerada, muitas vezes, pelo aluno, como ameaça e punição. Segundo Luckesi (1994), há professores que elaboram provas com o intuito de apenas testar o aluno, ou ainda, atribuir-lhe pontos de bonificação em virtude de certas atividades escolares, tendo, por trás dessa prática avaliativa, o próprio sistema de ensino.

Seguindo a orientação última, a avaliação assume característica de um hiato, isto é, realiza-se em momentos estanques, distanciados, sem o retorno imediato, fruto da relação professor-aluno, descaracterizando, por seu turno, sua validade pedagógica: promover o crescimento do aluno bem como a sua individualidade.

Numa das aulas em observação, uma professora pediu para que os alunos lessem algumas páginas de um determinado livro e, em seguida, fizessem um resumo destacando

PERGAMUM
UFC/BCCE

as idéias principais, estabelecendo como termo de entrega o final da aula.

Os alunos, por sua vez, além de não entenderem o que liam, não sabiam como destacar as solicitadas idéias. Essa professora, após fazer a chamada, mantinha-se sentada ao birô, fazendo algumas anotações que, ao que se pôde determinar, nada tinha a ver com a atividade de sala. Segundo Ferreira (2002, p. 17), é dessa forma que

a função clássica do professor evidencia através da aula expositiva tradicional, bem como o processo de avaliação através de provas, exames, padronização de tarefas e limite de tempo.

A bem da verdade, as práticas pedagógicas acima descritas já se arrastam por séculos e, em alguns casos, sem muitas mudanças, embora se reconheça que outros casos demonstram a superação de tal prática. Mas há de mencionar que existe uma intensidade de rituais de exames e provas, apontados para a competição, a rivalidade, aos quais os alunos são submetidos em consignação com o sistema rígido e opressivo, onde os métodos de ensino são apenas prelações e repetições verbais e memorísticas.

Todavia, nas últimas décadas, o significado e a validade dos métodos tradicionais de avaliação têm sido contestados. Assim sendo, alguns educadores têm primado por redirecionar os seus métodos de ensino e, bem assim, suas práticas avaliativas, descaracterizando a sua função seletiva, eliminatória e classificatória, a favor do sentido dinâmico e reflexivo do processo.

No curso da investigação pouco se observou a esse respeito, ainda que se saiba da existência dos mesmos. Apontamentos para um novo ritual foram visualizados de maneira bem discreta, principalmente por parte dos professores, como no caso da disciplina de Sociologia, onde o professor, pontualmente, adentrou na sala, distribuiu um texto de tamanho razoável, leu-o juntamente com os alunos, suscitou o debate entre os mesmos e deixou-os rigorosamente cientes da tarefa proposta no final do texto, interagindo a todo o momento com as dúvidas e reflexões dos alunos.

Rituais como chamada, marcação de provas, pontos de bonificação, alinhamentos de carteiras entre outros, não se faziam presentes no método utilizado pelo professor dessa disciplina. Ao contrário, os próprios alunos culturalmente ritualizados é que se encarregavam de indagar do referido mestre acerca dos pré-falados ritos de sala de aula.

Por mais que não se tenha neste trabalho dados que enriqueçam uma postura em avaliação apontada para formação, construção e mediação do conhecimento do aluno, é importante conclamar para que se pense a avaliação como um momento provisório do conhecimento; tê-la como um processo que implique toda a história de aprendizagem do educando, ou seja, fazendo parte da reflexão do aluno e se constituindo num processo de reflexão, pois refletir é também avaliar e avaliar é também planejar e estabelecer objetivos.

Considerações Finais

A divulgação de parte da pesquisa aqui consignada partiu da assertiva de que há ainda o que dizer sobre o objeto em questão, não para ser mais um discurso entre tantos outros, mas para ampliar o conceito e o alcance deste tema em perspectivas de análise, a partir das expressões dos sujeitos. O enalço são todos aqueles que direta ou indiretamente se vejam envolvidos com a avaliação educacional, particularmente no contorno da aprendizagem escolar.

Os rituais de avaliação, como chamada, marcação de provas, pontos de bonificação em decorrência de atividades em sala de aula, alinhamento de carteiras em dias de prova, fiscalização de provas pelos professores, a cultura lingüística dos sujeitos quando se reportam às avaliações mereceram destaque para essa apresentação. No pensamento de McLaren (1991)

os rituais se nutrem da experiência dos homens e crescem conjunturalmente a partir das mediações culturais e políticas, moldando os contornos de grupos e instituições.

A ação de avaliar não constitui tarefa fácil. A questão é refletir sobre o valor que uma avaliação pode produzir, dada a

concepção de conhecimento que está subjacente aos seus rituais. Ainda que estes apontem para uma prática avaliativa cumpridora de uma função desvirtuada, acredita-se na sua superação, ou seja, numa avaliação capaz de fazer com que todos adquiram o saber e apropriem-se do mesmo reflexivamente. Ela deverá construir oportunidades reais de demonstração do que os sujeitos sabem e como elaboraram esse saber.

É nessa dinâmica que a avaliação se transforma em atividade de aprendizagem conectada à reflexão; atividade da qual todos saem beneficiados, porque ela é fonte de conhecimento e impulso para descortinar cada vez mais, devendo ser sempre um exercício intencional, pois trata com pessoas em situações de aprendizagem.

O rumo que deve tomar esta temática não se pode, com certeza, asseverar, até porque o momento não é de finalização, mas de construção. Entretanto, indícios confirmam que muitos sistemas educacionais caminham para uma avaliação mais integrada com uma pedagogia renovada. Dia a dia sente-se que a avaliação tradicional perde alguns centímetros de significação, cedendo espaço para uma prática avaliativa centrada no educando, onde este se perceba como sujeito deste processo.

Abre-se, então, a esperança para a construção de um outro ritual: a proposta de uma avaliação formativa, a qual, segundo Perrenoud (1999), "está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação". Nessa direção é, no mínimo, incontestável a afirmação de que a lógica formativa tem ganhado importância nos debates educacionais brasileiros.

Em face do exposto, sintam-se os leitores à vontade para inferir, juntamente com os sujeitos deste estudo, tanto no sentido de suas anuências como também no confronto de idéias e sugestões.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática includente em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 75p.

CUNHA, M. I. de. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, L. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre, 2002, 128p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Tradução de: Marcos Santarrita. 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HOFFMAN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 200p.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes

Reia Sílvia Rios Magalhães Silva

A proposta de um estudo avaliativo da educação superior brasileira implica, necessariamente recuar no tempo; buscar no passado aspectos que a marcaram, trazendo à luz os principais acontecimentos caracterizadores da sua trajetória histórica. Nesse sentido, objetivamos, no presente capítulo, revisar alguns pontos históricos do ensino superior no Brasil, fazendo uma análise abreviada da sua evolução.

As Primeiras Faculdades

No período do **Brasil Colônia** (1572–1808) houve a criação dos cursos de artes e de teologia no colégio dos jesuítas da Bahia. Não foi criada, porém, nenhuma instituição de ensino superior. Os estudantes da elite colonial portuguesa tinham de se deslocar até a metrópole (Portugal) para realizar cursos de graduação. A Universidade de Coimbra, confiada à ordem jesuítica, no século XVI, abrigava esses jovens portugueses nascidos no Brasil. Essa Universidade tinha como uma das suas missões manter a unificação cultural do império português, visando desenvolver uma homogeneidade em relação à fé católica e à superioridade da metrópole sobre a colônia.

O ensino superior brasileiro na colônia era, portanto, mantido pela Companhia de Jesus, cuja função principal era garantir os ensinamentos da doutrina da igreja católica, fortemente presente nas ideologias das classes dominantes. Mesmo depois da expulsão dessa ordem religiosa do império português, a educação ainda esteve voltada e orientada para a manutenção da estrutura social, econômica, política familiar e pedagógica vigentes, constituindo-se numa atividade do aparelho montado a serviço de Portugal e seguindo a política educacional implantada sob a liderança do Marquês de Pombal.

Assim, o ensino superior nesse período, como bem lembra Moreira (1997, p. 5): “pode ser abordado considerando-se dois intervalos de tempo: **o período jesuítico e o período pombaliano.**”

Somente no período do **Brasil Império** que se inicia de fato em 1808, ano em que a família real portuguesa chegou ao Brasil, surgiu a necessidade da criação de um novo modelo de ensino superior. D. João VI, príncipe regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais para criar uma universidade no Brasil, dispondo a colaborarem financeiramente. Entretanto, em vez de Universidade, Salvador passou a sediar o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Quando a corte foi transferida para o Rio de Janeiro, foram criadas, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia e Anatomia, as Academias Militares (1810) e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), Química (1817) abrangendo Química Industrial, Geologia e Mineralogia, Desenho Industrial (1818), o Museu Nacional e o Jardim Botânico.

No período da **Regência**, a partir de 1827, foram criados dois cursos de Direito: um no Sudeste e outro no Nordeste. As instalações dos mesmos se dão no ano seguinte. Um em primeiro de março de 1828, no convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Foi criada também, na cidade de Ouro Preto, a Escola de Minas.

As primeiras Faculdades do país – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizavam-se em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista, seguindo mais o modelo das Grandes Escolas Francesas, instituições seculares voltadas, principalmente mais ao ensino do que à pesquisa.

Os cursos superiores criados no território brasileiro na época do império eram vistos como substitutos da Universidade de Coimbra. Na opinião de Oliven (1999, p. 32):

Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país. Assim sendo, os novos cursos superiores. De orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade.

Durante o Império não foi criada nenhuma universidade no país. Durante o período da Monarquia, mais de vinte projetos de criação de universidades foram apresentados, mas não

foram aceitos. Após a proclamação da República as primeiras tentativas não lograram êxito.

O ensino superior não sofreu alterações substanciais. Podemos, entretanto, afirmar que o núcleo do ensino superior, formado no início desse período, foi a base para a construção de tudo o que temos até o presente momento, em termos de educação no Brasil.

As Etapas do Desenvolvimento

O Ensino Superior na República Velha (1889–1930)

O período da Primeira República ou República Velha foi marcado pelo positivismo na política educacional. A forte influência dessa corrente no grupo de oficiais que proclamou a república contribuiu muito para o atraso na criação de universidades no Brasil. Os líderes políticos da época consideravam a universidade como instituição ultrapassada para as necessidades do Novo Mundo e eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa institui o ensino livre; o governo federal continua postergando a oficialização do ensino superior, o que acabou por criar condições para o surgimento de universidades livres. Nesse contexto, surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, a Universidade de São Paulo e, em 1912, é instituída a Universidade do Paraná.

Após a criação de algumas instituições de ensino superior em diversos estados brasileiros, “as universidades passageiras” – como chamou Moreira (1997, p. 19) somente em 1920, resultado do Decreto nº 14.343 foi finalmente criada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de Universidade. A Universidade do Rio de Janeiro, estruturada a partir da aglutinação de três escolas superiores existentes de caráter profissional, não era ainda o modelo que se esperava de Universidade. Elitista, enfatizava o ensino, em detrimento da pesquisa, conservando a orientação dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

No início do século XX uma reação antipositivista, representada pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, tomou força maior com a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências, onde eram debatidas questões relacionadas à pesquisa e ao ensino superior no país. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que deu continuidade a tais discussões e tinha como bandeira de luta a criação do Ministério da Educação.

Em 1925, através da Reforma Rocha Vaz, o governo federal autorizou a criação de outras instituições universitárias. Os estados que poderiam gozar desta prerrogativa de ter universidades foram: Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. No entanto, para que a universidade fosse criada, cada estado deveria atender algumas exigências: reproduzir o modelo da universidade do Rio de Janeiro, possuir um patrimônio de edifícios e ter instalações adequadas não inferiores a três contos de réis.

O Ensino Superior na Era Vargas (1930–1964)

Na Era Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Em 11 de abril de 1931, através do Decreto 19.851, que estabelecia a que tipo de ensino o país deveria obedecer, de preferência, ao ensino universitário, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que teve Francisco Campos como seu primeiro titular e vigorou até 1960. O Decreto de nº 19.852, da mesma data, dispõe, sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, permanecendo como antes uma instituição que não dá lugar para a investigação científica, sendo mais voltada para o ensino e para o preparo profissional.

Os educadores da ABE, preocupados com a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa, desapontaram-se com as políticas do novo ministério. A ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras nas universidades, para formar professores do ensino secundário, respondia muito mais aos objetivos de Francisco Campos que priorizava o ensino médio.

No ano de 1930 vinha sendo discutida a criação de universidades técnicas ou universidades de trabalho. Em

1932, o ministro da Educação e Saúde, Washington Pires, no seu discurso de posse, divulga a criação imediata das Universidades do Trabalho. Nesse mesmo ano, o governo federal se empenha em concretizar a proposta em favor do ensino técnico. Nesse período, o professor João Simplicio Alves de Carvalho propunha ao Conselho Nacional de Educação a criação de dois tipos de universidades: a) a universidade clássica que abrigaria os cursos de Pintura e Escultura, Pedagogia, Ciências Médicas, Jurídicas Sociais, Políticas e Econômicas; b) A universidade técnica, da qual fariam parte os cursos de Medicina Veterinária, de Comércio, dos Mestres e Contramestres de Oficinas, de Usinas de Artes e Ofícios além dos cursos de Engenharia Civil, Industrial, Mecânica, Elétrica, Química, Química Analítica e Agronomia.

Em 1935, a partir da luta de um grupo de educadores, liderado por Anísio Teixeira (diretor de instrução do Distrito Federal), foi criada a Universidade do Distrito Federal. Voltada, principalmente, à renovação e ampliação da cultura, apesar das dificuldades financeiras, a universidade mantinha as atividades de pesquisa estimuladas. Entretanto, devido ao clima político reinante no país, não teve vida longa.

Em 1938, o Papa delega poderes ao cardeal Leme para tratar da questão da Universidade Católica no Brasil, cuja semente foi plantada no Instituto Católico de Estudos Superiores, criado em 1932, no Rio de Janeiro. Em 1940, o Presidente da República autoriza o funcionamento das Universidades Católicas e, em março de 1941, são fundadas as Universidades Católicas do Rio de Janeiro. Em 15 de janeiro de 1946, pelo Decreto nº 8.681, é reconhecido oficialmente como universidade. Em 20 de janeiro de 1947 recebe o título e as prerrogativas de Pontifícias, por Decreto da Congregação dos Seminários.

Em 1939, quatro anos depois da sua criação, não caindo na simpatia do Ministério da Educação, foi extinta por decreto presidencial.

Com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, a partir da década de 40, moças, aspirando dedicar-se ao magistério, passaram a freqüentar os novos cursos

oferecidos pelas faculdades de Filosofia. Tais faculdades começaram a se expandir por todo país, sendo que, na realidade, a maioria delas não passava de um aglomerado de escolas com cursos preparatórios de professores específicos de história, de matemática, de química, etc. Faltavam nessas faculdades recursos materiais e humanos e as atividades oferecidas pelos cursos não tinham, portanto, nenhum compromisso com a pesquisa.

Em 1944, no estado mais rico do país, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Escola Livre de Sociologia e Política. Essa instituição surge com a missão de formar elites dirigentes, com conhecimentos, sendo, portanto, o centro de formação de elites culturais e políticas. A criação desta instituição representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação. A USP com alto padrão acadêmico científico, é, hoje, o maior centro de pesquisa do Brasil. Nesse mesmo ano foi criada a Universidade da Paraíba.

Em 1945, com a queda do Estado Novo, começa o período da **República Populista** (1945–1964), onde ocorreu um processo de integração do ensino superior. Resultante desse processo, ocorreu o surgimento de universidades

que vincularam administrativamente faculdades preexistentes e a federalização de grande parte delas. No final desse período, as matrículas, no ensino superior, estavam concentradas, principalmente, em universidades, atingindo o percentual de 65%. (OLIVEN, 2002, p. 37).

Na República Populista, o processo de aglutinação de escolas isoladas caracterizou-se como um dos principais vetores da transformação do ensino superior desse período, que chegou, ao seu final, em 1964, com 39 universidades, contra 16 em 1954.

Durante o período da Nova República, portanto, 22 universidades federais foram criadas, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. No mesmo período foram criadas também nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Paralelamente a esse processo de integração ocorreu uma significativa expansão das matrículas. Isso acentuou a mobilização dos universitários,

oferecendo condições para que os estudantes constituíssem uma força política ativa, com a criação, em 1938, de um importante elemento para sua organização: a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Após um período de 14 anos de tramitação no Congresso, em 1961, foi finalmente promulgada a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. Considerada como o primeiro ordenamento geral da educação brasileira, essa lei, estabeleceu em seu art. 2º, que no Brasil o ensino é direito de todos e dever do Estado, entretanto, na prática, reforçou o modelo tradicional de Instituição de Ensino Superior (IES) vigente no país, mantendo também maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Em 1947, a ideologia desenvolvimentista tomou força a partir da iniciativa de um segmento militar do Estado com a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) que deu o primeiro passo rumo à modernização, implementando uma série de inovações, dentre as quais a não-ocupação de cátedras vitalícias e o estímulo à pesquisa. Os militares, movidos pela preocupação de promover a pesquisa científica e tecnológica, criaram também, em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) hoje, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico¹. Ainda, no sentido de superar as deficiências existentes nas universidades em termos de pesquisa, várias medidas foram propostas, entretanto

apenas uma delas vingou: a organização de institutos, como forma de imprimir alguma modernidade diante do arcaísmo existente. Em 1958, o MEC constituiu a Cosupi – Comissão Supervisora do Plano de Institutos. (MOREIRA, 1997, p. 32).

Ainda, conforme o referido autor (op. cit), a Comissão tinha a finalidade de realizar convênio com universidades para a instalação de institutos e ampliar a eficiência do ensino nas escolas de engenharia. Em 1964, a Cosupi teve suas atividades encerradas, sendo incorporada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

¹ O CNPq foi transformado em fundação em 1974, constituindo-se em uma agência de fomento que oferece a maior diversidade de modalidades de apoio à ciência e à tecnologia no Brasil. Atualmente, atua com fomento e formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa.

Em 1961, a Universidade de Brasília, a primeira faculdade brasileira não criada, a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes, tinha como um dos principais objetivos o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacional ligada ao projeto desenvolvimentista e buscava um paradigma moderno para o ensino superior no Brasil, mais amplo que o ITA.

Como afirma Moreira (1997, p. 33)

O movimento de modernização do ensino superior, iniciado pelo ITA, passando pela Cosupi e culminando na criação da Universidade de Brasília, teve repercussões em outras universidades, como a Universidade do Brasil (ex-Universidade do Rio de Janeiro), criada em 1920, e na Universidade do Ceará, criada em 1955.

Assim, no bojo de importantes movimentos reivindicatórios de expansão das oportunidades de ensino, a LDB de 1961 foi profundamente alterada. Primeiro em 1968, pela Lei nº 5.540 que estabeleceu a Reforma Universitária e depois, em 1971, pela Lei nº 5.692 que reformou o ensino de 1º e 2º graus.

Reforma Universitária e a realidade do ensino superior brasileiro

O projeto de uma reforma de ensino começou no final da República Populista, com a mobilização estudantil, fortalecida com a participação dos professores. Foram muitos anos de debates fechados em gabinetes da burocracia estatal, até que em 1968, iniciou-se, finalmente, uma nova discussão. A Reforma Universitária, aprovada pelo Congresso Nacional a partir da Lei nº 5.540/68, extingue o antigo sistema de cátedras e introduz os departamentos, cria o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico entre outras inovações. Estabeleceu, ainda, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime do tempo integral e a dedicação exclusiva de professores, valorizando sua titulação e a produção científica. Com isso, criou condições favoráveis para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas do país.

A Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária, embora dirigida às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES),

seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo também as instituições privadas que, dependendo de subsídios governamentais, buscaram adaptar-se a algumas de suas orientações. A partir de 1968, houve, portanto uma expansão do setor privado de ensino superior. Foram criadas, nas regiões com maior demanda, várias faculdades isoladas. No ano de 1980, 86% dos alunos do ensino superior estavam matriculados em instituições privadas. Essas faculdades, entretanto, preocupavam-se exclusivamente com o ensino, desprezando as atividades de pesquisa. O setor público foi o locus da pesquisa, sendo responsável pela expansão e modernização desse importante segmento do sistema universitário brasileiro.

A valorização dos recursos humanos de alto nível, a liberação de verbas para os programas de pós-graduação *strictu sensu*, a atuação da CAPES voltada à formação do magistério de nível superior, e do CNPq, voltado ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, a autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado, o processo de avaliação sistemática da CAPES dos cursos de mestrado e doutorado, a criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento, são exemplos de alguns fatores responsáveis pelo progresso da pós-graduação no Brasil que, atualmente, já é considerada referência entre os países em desenvolvimento.

O Ensino Superior frente à Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 trouxe propostas inovadoras razoáveis: estabeleceu 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e desenvolvimento do ensino; assegurou a gratuidade do ensino público; criou o Regime Jurídico Único e reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino pesquisa e extensão, bem como a autonomia das universidades.

O sistema brasileiro foi redefinido em 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394. Essa nova lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino

superior. O exame nacional de curso, provão, como ficou conhecido, representa o instrumento para avaliar a qualidade dos cursos. Da mesma forma, as instituições são avaliadas a partir da situação das bibliotecas, dos laboratórios e da qualificação dos professores. A nova LDB também estabeleceu que, para que uma instituição seja considerada universidade, ela deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente composto de mestre ou doutor e um terço contratado em regime de tempo integral.

A educação superior tem hoje diversos tipos de instituições universitárias, que se classificam em:

- **Universidades:** instituições pluridisciplinares que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da obrigatoriedade de ter seu quadro docente composto no mínimo, de um terço de mestre ou doutor e um terço contratado em regime de tempo integral.
- **Universidade Especializada:** caracteriza-se por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa numa determinada área do saber, saúde ou ciências agrárias, por exemplo.
- **Centros Universitários:** criados somente por credenciamento de IES já credenciadas e em funcionamento regular. Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalhos acadêmicos proporcionado à comunidade escolar.
- **Instituições não Universitárias:** atuam numa área específica do saber ou da formação profissional e são compostas por:
 - **Faculdades Integradas:** são instituições com propostas curriculares que abrangem várias áreas do conhecimento. São organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado.
 - **Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET'S:** são instituições especializadas de educação profissional pós-secundária, públicas e privadas, com a finalidade de qualificar profissionais.

- **Instituições Superiores de Educação:** visam dar formação inicial continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo oferecer diversos cursos e programas. Como exemplo de curso oferecido por essas instituições, tem o curso normal superior para licenciatura de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. E como exemplo de programas tem o programa de formação continuada para atualização de profissionais da educação básica, nos diversos níveis.
- **Estabelecimentos Isolados ou Faculdades Isoladas:** são instituições que, geralmente, desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos para cada um deles.

A nova LDB e os decretos específicos trazem uma oferta diferenciada de cursos e programas de formação superior. Como, por exemplo, na graduação surgiu o curso sequencial por campo do saber, na pós-graduação surgiu o mestrado profissional. Os cursos e programas regulares de graduação conferem diplomas de bacharel, licenciado ou tecnólogo. Nos cursos eventuais, tais como o de especialização, educação continuada e cursos sequenciais de complementação de estudos, oferecem certificados.

No que se refere à Pós-graduação, os cursos *stricto sensu* são integrados pelo Mestrado, Mestrado Profissional e pelo Doutorado, conferindo o título de Mestre e de Doutor. Os cursos *lato sensu* devem ter uma duração mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo, nem o tempo destinado à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Finalizando esse item, é importante lembrar que a solicitação de criação e credenciamento de novas IES são alvos do processo avaliativo da educação superior no Brasil. De acordo com a LDB, todo credenciamento é temporário, sendo renovado periodicamente após a avaliação em processo regular. Assim, para manter-se constantemente no sistema, todas as instituições devem estar enquadradas neste processo, não apenas em razão do precedente aberto pelo governo federal, mas, sobretudo, pela própria implantação de um

ensino de qualidade, capaz de oferecer para a população estudantil um serviço que oportunize o desenvolvimento da sua cidadania e da sua formação integral.

O Ensino Superior brasileiro na atualidade: considerações gerais

A Educação Superior no Brasil, sem dúvidas, vem desenvolvendo-se e alcançando, na última década, visíveis transformações. O Ensino Superior vem caminhando muito. Aliás, vem correndo. Hoje, como podemos ver, passamos por mudanças muito rápidas em todo processo educacional superior.

A expansão de matrícula, a atualização da legislação pertinente à educação superior, a implantação e aprimoramento do processo de avaliação educacional, a consolidação do sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu*, o grande avanço e significativo crescimento na produção científica, o fortalecimento do complexo nacional de Ciência e Tecnologia (C&T), o aumento da inserção internacional de pesquisadores brasileiros, a expansão do número de IES (inclusive com ofertas de cursos a distância), o aumento e diversificação das atividades de extensão, a ampla e rápida conexão à Internet, por meio da Rede Nacional de Pesquisa (RNP – possibilitando às IES a incorporação das novas tecnologias de informação no desenvolvimento de suas atividades científicas e administrativas), são características da educação superior brasileira na atualidade.

Tais características revelam os significativos avanços da educação superior brasileira, não podemos negar. Entretanto, um longo caminho ainda se tem pela frente até conseguirmos alcançar um ensino superior de qualidade, que venha a cumprir seus reais objetivos.

Até bem pouco tempo as universidades públicas abrigavam a maioria dos alunos de graduação. Hoje, porém, a realidade é outra. A oferta de vagas das universidades públicas não é suficiente para atender a crescente demanda. Houve, portanto, uma aceleração no processo de expansão das instituições privadas (OLIVEN, 2002).

Toda mudança traz o novo e o novo traz incertezas e incertezas sempre assustam. E assustados estamos com a expansão do ensino superior. O que é mais importante é a

quantidade ou a qualidade? De que adianta a quantidade, se ainda há desigualdades de acesso à educação superior? Essas mudanças são todas benéficas? Estão contribuindo realmente para a melhoria do ensino superior?

Assustados estamos com o amplo e rápido intercâmbio de conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos e culturais, prática presente no mundo globalizado. Como caminhar nesse mundo sem nos desumanizar? Sem nos tornar miméticos, ritualizados, robóticos? Como caminhar nesse mundo sem deixar de nos preocupar com os nossos sentimentos e com os dos outros? Além disso, também nos assusta a responsabilidade que estão a exigir dos atores da educação superior.

Apesar das mudanças, é preciso ir além, avançar para o amanhã. A história continua. Novos desafios se apresentam no cenário da educação superior brasileira. E o maior deles a ser enfrentado, hoje, é o estabelecimento e a implementação de uma política voltada para o conjunto do sistema, e não apenas para uma parte dele. Tal política deverá atentar para esse sistema multifacetado, composto por diferentes instituições públicas e privadas, com estruturas diversas, múltiplos papéis e funções locais, regionais, nacionais e internacionais. É preciso, pois, que lutemos em prol da educação superior na perspectiva do movimento histórico da realidade, sem perder de vista a totalidade social.

Certamente não foi nossa pretensão apresentar aqui um estudo profundo e detalhado da trajetória histórica da educação superior no Brasil. Finalizamos, entretanto, com a esperança de ter conseguido desenvolver uma reflexão direcionada não só para a revelação de fatos, mas, sobretudo, para busca de um estudo avaliativo do quadro atual do ensino superior.

Assim, tivemos oportunidade de verificar que no horizonte da educação superior brasileira começa a se configurar um novo momento. Não podemos parar. O momento é de avaliar, o momento é de responder, o momento é de construir caminhos e dar origem a uma nova história.

A história é a maneira mais concreta de se enxergar as nossas ações. Olhando para trás, como num espelho

retrovisor, conseguimos ver claramente o que fizemos ou que deixamos de fazer. Mas a luta não acabou. A história não pára. Precisamos ainda enfrentar muitos desafios. Somos nós, professores e alunos da educação superior, os personagens privilegiados da sua história, aliás, história que também é nossa. Afinal, não somos meramente espectadores ou representantes de papéis atribuídos. Somos atores e autores. Criamos e representamos o texto. O mundo é o nosso palco. Cada um de nós tem um papel a desempenhar. Todos nós somos estrelas do espetáculo, não há necessariamente atores coadjuvantes. Nosso papel é fundamental e está diretamente ligado ao dos órgãos oficiais, ou seja, o de avaliar todo esse processo e propor novos caminhos para a educação superior no Brasil.

Nesse sentido, aproveitamos o momento para lembrar que os caminhos não se fazem sozinhos. Para construí-los é preciso paixão, coragem, ousadia, junção de forças, pois, conforme nos informava José Martí:

Os caminhos que encontramos feitos são os restos de um velho destino. Não cruzamos por esses caminhos porque são apenas caminhos mortos.

Referências

ALMEIDA, Márcio (Org). *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.

CHAMBOULEYRON, Ivan (Org). *Fórum de reflexão universitária – UNICAMP: mais vagas com qualidade – O desafio do ensino público no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (Org). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Universidade e poder: análise crítica/ Fundamentos históricos: 1930–45*. Brasília: Plano, 2000.

MARCOVITCH, Jacques. *A Universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.

MOREIRA, Daniel A. (Org) *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

SOARES, Maria Susana Arrosa Soares (Org). *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

Universidade da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigem cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS, 2001). São as universidades que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa e inovação; ensino e formação; e educação permanente.

A evolução das instituições de ensino superior na última metade do século XX foi muito significativa, seja nos aspectos social, estrutura e dinâmica internos, seja nas relações com os outros agentes sociais e econômicos. Todos esses aspectos passaram por profundas mudanças. Parte da chamada "crise" das instituições de ensino superior deriva dessas transformações, algumas delas ainda não consolidadas e outras a ponto de serem regulamentadas (ZABALA, 2004).

Para Delors (2001, p. 140), numa grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino está em crise desde a década de 1980, destacando como principais fatores: as políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política que oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino; o desemprego de diplomados e o êxodo de cérebros que amputaram a confiança depositada no ensino superior; a atração excessiva pelas ciências sociais, conduzindo a desequilíbrios nas categorias de diplomados disponíveis no mercado de trabalho, provocando a desilusão destes e dos empregadores quanto à qualidade do saber ministrado pelos estabelecimentos de ensino superior.

Morty (2003) confirma o posicionamento de Delors (2001) quando nos fala que a discussão sobre o futuro do ensino superior no Brasil aponta a persistência dos traços gerais da crise que caracteriza este nível de ensino desde a década de 1980.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Euclêmia Sá Ribeiro

Marcos Marinelli

O ensino superior é um dos motores do desenvolvimento econômico, sendo depositário e criador de conhecimentos, transmissor da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS, 2001). São as universidades que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa e inovação; ensino e formação; e educação permanente.

A evolução das instituições de ensino superior na última metade do século XX foi muito significativa, seja nos aspectos social, estrutura e dinâmica internas, seja nas relações com os outros agentes sociais e econômicos. Todos esses aspectos passaram por profundas mudanças. Parte da chamada “crise” das instituições de ensino superior deriva dessas transformações, algumas delas ainda não consolidadas e outras a ponto de serem regulamentadas (ZABALZA, 2004).

Para Delors (2001, p. 140), numa grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino está em crise desde a década de 1980, destacando como principais fatores: as políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política que oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino; o desemprego de diplomados e o êxodo de cérebros que arruinaram a confiança depositada no ensino superior; a atração excessiva pelas ciências sociais, conduzindo a desequilíbrios nas categorias de diplomados disponíveis no mercado de trabalho, provocando a desilusão destes e dos empregadores quanto à qualidade do saber ministrado pelos estabelecimentos de ensino superior.

Morhy (2003) confirma o posicionamento de Delors (2001) quando nos fala que a discussão sobre o futuro do ensino superior no Brasil aponta a persistência dos traços gerais da crise que caracteriza este nível de ensino desde a década de 1980.

Buarque (2003) faz uma crítica à análise dada pela universidade pública diante da crise que passa, dizendo que a mesma tem um olhar de curto prazo para as dificuldades emergenciais.

Adverte que não é a primeira vez que a universidade se vê diante da necessidade de mudar, mas nunca precisou tanto fazê-lo. Enfatiza que estas mudanças têm de ocorrer em cinco grandes eixos: voltar a ser vanguarda da produção do conhecimento; consolidar-se como adequada de assegurar o futuro de seus alunos; reaver o papel de principal centro de distribuição do conhecimento; avocar compromisso e responsabilidade ética para com o futuro da sociedade; e admitir que a universidade não é uma instituição isolada, mas que faz parte de uma rede mundial.

Santos (apud MORHY 2003, p. 115) menciona três crises em relação à universidade:

(...) a institucional, tendo em vista que seus objetivos e funções, como o ensino e a pesquisa, sobretudo esta última, passaram a ser realizados também por outras instituições; a de legitimidade porque a universidade perde prestígio desde que não mais expressaria interesses de uma classe social determinada, e ainda a de hegemonia decorrente da acentuação do caráter de universidade, em detrimento do conhecimento universal. Crises essas reforçadas, na atualidade, pelas políticas de incentivo à privatização das universidades públicas ou a que elas gerem receitas próprias e de estratificação entre universidades por intermédio de processos avaliativos, estabelecendo graus diferentes de acesso aos recursos ainda disponíveis.

Como conseguir o equilíbrio entre a autonomia da ciência e os objetivos econômicos e sociais do país? Morhy (2003, p. 171-172) afirma que:

a política de ciência e tecnologia pode considerar a demanda espontânea da comunidade científica brasileira, que segue a lógica do campo científico, com suas próprias regras de funcionamento e seus vínculos com o cenário científico, mas também tem condições de definir prioridades, levando-se em conta estratégias sócioeconômicas de desenvolvimento do país, seja no sentido da competitividade ou da

cidadania social. O diálogo entre o Logos, ou seja, o processo de conhecimento, e o socius, intervenção na realidade social, é frutífero, mas não pode quebrar a autonomia da ciência.

O mesmo autor aponta que as instituições de ensino superior têm condições de gerar soluções para os problemas econômicos e sociais, bem como interagir com outras organizações como laboratórios governamentais e empresas, sem perder a sua vocação científica, garantindo certa autonomia à ciência.

Pesquisa Científica

O desafio central da educação superior está centrado na produção do conhecimento, gerando condições para colocá-la na vanguarda do desenvolvimento. A pesquisa, no Brasil, está praticamente restrita às universidades públicas. As universidades particulares, de uma maneira geral, têm uma contribuição modesta com a pesquisa. Essa situação deve mudar por força de uma nova lei que rege o funcionamento das universidades. As universidades particulares deverão propiciar condições para que seus professores realizem suas pesquisas nas universidades em que lecionam.

Demo (2000, p. 127–128) considera a pesquisa como “princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania” – a alma da vida acadêmica. Pesquisa significa “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. É a atitude do aprender a aprender”.

A pesquisa, como princípio educativo e científico, necessita competência e contínua renovação e deve ser utilizada durante toda a vida acadêmica, desde a escola até a pós-graduação. Ela leva a autonomia, pois propicia a capacidade da produção própria, bem como acolhe teoria e prática, desde que se trate de dialogar com a realidade. Como processo completo, a teoria necessita confrontar-se com a prática, e a prática retorna à teoria.

Fazer pesquisa é ter noção essencial de produtividade, entendida como capacidade de pensar e intervir na realidade.

A produtividade, situada na construção própria, denota atitude ativa, construtiva, confrontadora, compatível com a noção de sujeito histórico crítico e criativo.

Segundo Demo (2000, p. 132–133),

(...) a pesquisa acadêmica contempla: capacidade de dinamizar o ambiente acadêmico também em termos de prática; habilidade de consolidar competência científica em todos os novos espaços do mundo moderno, sobretudo em termos de domínio de instrumentações eletrônicas; visão e ação renovadas em termos de inovação científica e tecnológica, nas quais a capacidade laboratorial, experimental é crucial; presença educativa, nem sempre escrita, codificada, mas viva, sobretudo no sentido de motivar a pesquisa; capacidade de dinamização cultural para fazer o elo orgânico e criativo entre passado e futuro.

Docência Universitária

A maioria dos professores não faz o essencial que os define: ministrar aulas, repassar ao aluno o conteúdo de forma didática, dedicar tempo integral e dedicação exclusiva para ensinar.

Caporalini e Carvalho (apud DEMO 2000, p. 135–136) afirmam:

(...) professor não existe para explicar matéria, substituir leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia; visão geral advém menos de explicações copiadas do que de farta e sistêmica leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia; aula pertinente é aquela que coloca sobre a mesa conhecimento atualizado e em processo de atualização constante, da qual flui, ao mesmo tempo, instrução e motivação à produção; o aluno precisa ver no professor-pesquisador a motivação orientadora no rumo da pesquisa, o que já elimina expectativa passiva ou meramente expositiva, alheia; o aluno procura, não qualquer professor ou qualquer aula, mas determinada competência produtiva comprovada para poder contar com conhecimento atualizado e atualizante; o aluno já sabe ler, portanto aula que substitua leitura é ociosa e equivocada; a atividade de repassar conhecimento alheio é facilmente substituída pelos meios eletrônicos.

Demo (2000, p. 138) assevera ainda que:

na verdade, a universidade já não sabe mais o que é ciência, e talvez nem educação. Hoje, o fenômeno científico assumiu o lugar de inovação como processo, assentando-se no desafio do aprender a aprender. Este desafio tem como cerne a capacidade crítica e criativa, fazendo-lhe parte a atualização continuada.

O corpo docente carece de estratégias metodológicas para, de certa forma, fazer com que o momento da aula seja estimulante ao aluno, em que possa, além de serem repassados conteúdos, estimular a pesquisa, aguçar a curiosidade do aluno, contribuindo, dessa forma, para o crescimento intelectual do mesmo.

Vanguarda do Desenvolvimento

Se indagamos se há alguém satisfeito com a universidade brasileira na sociedade contemporânea, a resposta será provavelmente “não”. Porém, estas insatisfações não são as mesmas para todos. Chauí (2000, p. 73-74) opina:

as grandes empresas se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções, precisando receber instrução suplementar para exercê-las a contento. A classe média queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e de carreiras que lançam os jovens diplomados ao desemprego e à competição desbragada. Os trabalhadores manuais e dos escritórios, bancos e comércios queixam-se do elitismo das universidades, que jamais se abrem o suficiente para recebê-los e formá-los, mantendo-os excluídos das esferas mais altas do conhecimento e das oportunidades de melhoria de condição de vida e trabalho. Os estudantes se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre a universidade e os problemas mais prementes da sociedade. Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa, com a estupidez das máquinas burocráticas que cretinizam as atividades universitárias, submetendo-as a rituais desprovidos de sentido e de

fundamento, com o autoritarismo das direções, a heteronomia dos currículos e as lutas mesquinhas pelo poder e pelo prestígio. Diferentes, porque provindo de classes e grupos sociais diferentes, as insatisfações possuem um ponto em comum, isto é, a inadequação da universidade seja ante o mercado de trabalho seja ante os anseios do conhecimento, seja ante as exigências sociais seja ante o desejo de mudança de vida. Esse ponto em comum, entretanto, não pode apagar as diferenças, pois estas são socialmente determinadas e delas emanam diferentes perspectivas sobre o sentido e os fins da universidade e, portanto, incidem diretamente sobre projetos para sua reforma.

A sociedade assenta na universidade a expectativa de que seja vanguarda do desenvolvimento, na condição de elite intelectual. Tal fato passa pela importância atribuída à ciência e tecnologia, fatores importantes em termos de mudança social. A modernidade passa a ser uma expressão representativa da necessidade de mudança, numa época em que a velocidade das fases se amia. Diante destes desafios, a sociedade busca na universidade a orientação dos rumos, o termômetro das tendências, o indício das oportunidades. A instituição que mais próxima está da produção científica e tecnológica toma para si a condição de lugar de distinção para discutir e fazer o futuro.

A carência crescente de recursos aponta questionamentos, principalmente quando se trata de aplicações públicas, geridas em instituições envolvidas com certos privilégios, como gratuidade para os alunos, estabilidade para os professores, isonomia, etc. A sociedade “banca” para ter uma elite intelectual à altura de suas necessidades. Porém, a “utilidade” desta elite tem se tornado menos visível, fazendo isto parte de sua crise. A imagem mais comum é de retaguarda, não de vanguarda. A universidade claudica atrás dos problemas que a sociedade já busca solucionar de outras formas. O empresário não obtém espaço para o diálogo, as gestões públicas não conseguem apoio adequado, muitas pessoas perderam o crédito.

Para Buarque (2003) a universidade está em meio a uma revolução tecnológica, e sete vetores deverão nortear esta revolução:

- a. Universidade dinâmica – o conhecimento começa a mudar no momento em que foi criado e a universidade tem de incorporar a dinamicidade no seu papel;
- b. Universidade unificada – a universidade tornou-se uma entidade única. A globalização irá eliminar as fronteiras entre as universidades, graças à revolução tecnológica;
- c. Universidade para todos – Os exames de vestibular, antes impostos por limitações de espaço físico e pelos custos elevados, não são mais necessários a partir do desenvolvimento dos métodos do ensino a distância, podendo alcançar um grande número de alunos. A exclusão se dará pela incapacidade de acompanhar o curso e não de neles ingressar;
- d. Universidade aberta – não terá muros, nem um local físico definido;
- e. Universidade tridimensional – a universidade precisa rever a forma atual baseada em disciplinas, incluindo temas atuais;
- f. Universidade sistemática – a universidade terá de se vincular com todo o sistema de criação do saber; e
- g. Universidade sustentável – as universidades deverão ser estruturadas para atender aos interesses públicos.

A sociedade precisa de uma elite pensante, criativa, que se forma para apontar soluções apropriadas para as dificuldades mais complicadas que possam surgir, inclusive prever o futuro.

Didática da Produtividade

A produtividade refere-se ao compromisso com o trabalho, disciplina, produção sistemática. É a capacidade de contribuir, via elaboração própria, para intervenções na realidade. A didática da produtividade refere-se ao compromisso de que, superando o mero ensinar, se chegue, via pesquisa, a um professor produtivo, quer dizer, capaz de elaboração própria, construção de conhecimento, criação de produtos científicos.

Dentro desta ótica, o processo emancipatório, numa visão mais simples, apóia-se em duas bases: capacidade de produzir e de trabalhar, bem como de participar organizadamente.

Acredita-se que a educação de qualidade seria capaz de introduzir mudanças nesta estrutura enrijecida de produção e participação. Na dimensão produtiva, em razão de que é cada vez mais regulada pelo domínio técnico, não é mais possível monopolizar estoques de saber, pois estes não existem mais. Tudo que produz está fadado ao arcaísmo, cada vez mais rápido.

Para Demo (2000, p. 151),

(...) a criatividade científica não convive com monopólios e proteções. Vive do mérito acadêmico aberto. A necessidade de progredir já não é mera opção, é a própria sobrevivência. Questionar e questionar-se é sua alma. O processo produtivo moderno exige empresários e trabalhadores críticos, autocríticos, dotados de capacidade de decisão, de avaliação, de atualização constante.

Delors (2001) confirma este pensamento, colocando que as estruturas de emprego têm evoluído à medida que as sociedades progridem e a máquina substitui o homem; diminui o número de postos de trabalho, aumentando, por outro lado, as tarefas de supervisão e de organização, gerando um acréscimo de capacidades intelectuais em todos os níveis.

No que diz respeito à qualificação, as exigências são cada vez maiores. Nos diversos segmentos da economia, a pressão das modernas tecnologias dá vantagem aos que conseguem compreendê-las e dominá-las. Os empregadores exigem cada vez mais do seu pessoal capacidade de solucionar novos problemas e de serem pró-ativos.

As universidades tiveram de gerar maior espaço à formação científica e tecnológica para atender a demanda de especialistas que estejam a par das tecnologias mais modernas e que possam se tornar aptos a gerir sistemas cada vez mais complexos. Como tudo leva a crer que esta tendência permaneça, é preciso que as universidades continuem à altura de responder a esta demanda, adaptando-se constantemente para fazer frente às necessidades da sociedade.

No campo participativo, é sabido que a cidadania alimenta-se do processo educativo básico, à medida que tiver a devida qualidade e universalização.

Diante disso, apresenta-se que “ensinar” não representa transferir pacotes sucateados, nem mesmo tem o sentido de repassar saber. Seu objetivo é motivar processo emancipatório orientado num saber crítico, criativo, atualizado, competente.

Trata-se, não de cercear, temer, controlar a competência de quem ‘aprende’, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível. Não interessa o discípulo, mas o novo mestre (DEMO, 2000, p. 153).

Política Científica

A política científica passa pela reconstrução curricular, admitindo sua integração na pesquisa como princípio científico e educativo. O currículo é parte importante do Projeto Pedagógico, compreendendo currículo como a abrangência das ações acadêmicas, e não apenas como grade curricular. Neste sentido, o currículo configura-se como uma estratégia pedagógica, necessitando fundamentar-se nas concepções de homem, de sociedade e de profissão.

Para Demo (2000, p. 174–175), algumas mudanças substanciais seriam:

(...) insistir em disciplinas tais como formação básica, em particular em teoria e metodologia científica, para plantar as bases da elaboração própria; estas disciplinas precisam aparecer nos primeiros semestres; substituir aulas expositivas por vídeos e outros expedientes, liberando os professores para pesquisa e orientação de pesquisa dos alunos; montar práticas curriculares que ultrapassem a preocupação social, encaixando-se no desafio da própria pesquisa; reduzir/extinguir a prova, em favor do trabalho de pesquisa como expediente essencial da avaliação; introduzir como função essencial do professor face ao aluno a orientação de pesquisa, não a aula, dentro da lógica dos currículos intensivos; reduzir a carga curricular, tipo supermercado de ofertas, para viabilizar a pesquisa; exigir elaboração própria como critério decisivo de aprovação, incluindo-se sempre trabalho específico para conclusão dos cursos.

Dentro deste contexto, a política científica precisa estar atenta ao campo da pesquisa aplicada no sistema produtivo, ligando-a à pesquisa básica no âmbito do espaço acadê-

mico. Esta aliança poderia representar oportunidade tanto para a universidade (educação e ciência para o desenvolvimento) quanto para o sistema produtivo (modernidade e competitividade).

Prioridades Modernizantes

Morhy (2003, p. 107) opina que

as universidades hoje estão despreparadas para as mudanças que a sociedade requer: não são versáteis ou adaptáveis. Desde a fundação do modelo europeu de universidade, quase mil anos atrás, essas instituições mudaram pouco; hoje são seculares, complexas e não-elitistas, mas continuam prendendo alunos numa sala de aula com um professor à sua frente, quando sabemos que a melhor aprendizagem vem da experiência prática baseada na solução de problemas, no pensamento crítico e na interatividade entre os alunos.

A capacidade de mudança, sobretudo a capacidade de ver o sujeito da mudança, incluindo domínio técnico, provém do “saber pensar”, do “aprender a aprender”, algo tão antigo quanto os gregos que chamavam a isto de “filosofia”.

Buarque (2003) assevera que o saber avança rapidamente e que as universidades não conseguem acompanhar esta velocidade, fazendo com que muitos procurem produzir o conhecimento fora da universidade, surgindo as “universidades corporativas”¹. Se as universidades não reconhecerem essa situação e alterarem seu rumo, elas deixarão de ter utilidade, como aconteceu com os mosteiros, há um milênio.

O próprio consumo moderniza as pessoas inapelavelmente. Se a universidade não comparecer com sua parte, será substituída pelo próprio sistema produtivo, que fará também a pesquisa básica para fins comerciais.

¹ Universidade Corporativa é um sistema de educação que atua como ferramenta estratégica empregada pelas organizações para desenvolver e reter talentos humanos, bem como alinhar os resultados do negócio às estratégias organizacionais (MEISTER, 2001).

Saneamento Gerencial

Trigueiro (1999, p. 106) aponta que

falar em gestão universitária não significa restringir o esforço da academia à compulsão da 'praticidade', ao efêmero ou ao mercado, rendendo a instituição aos ditames imperiais do mundo das necessidades imediatas. Constituem-se inteira falácia os comentários que procuram desmerecer a prática do planejamento, da avaliação e da busca de maior eficiência e eficácia nas instituições universitárias. O que se tenciona com tais práticas é justamente garantir as formas de existência dessas instituições, o seu espaço público e criativo para responder, com qualidade e competência, às atribuições que lhe são destinadas pelas sociedades contemporâneas.

Ribeiro (1986, p. 9) afirma que

uma universidade que não tem um plano de si mesma, carente de sua própria idéia utópica de como quer crescer, sem a liberdade e a coragem de se discutir amplamente, sem um ideal mais alto, uma destinação que busque com clareza, só por isto está debilitada e se torna incapaz de viver seu destino.

Segundo Demo (2000), a universidade deverá passar por um saneamento gerencial em função da necessidade de melhoria dos aspectos relacionados a: mérito acadêmico como critério avaliativo do corpo docente e da instituição como um todo, em termos de desempenho; conjugação da qualidade formal e política; capacidade de produção própria qualitativa, de sentido teórico e prático; e adequação de custos e benefícios.

Avaliação intra e extramuros

A avaliação institucional nas universidades faz parte do processo mais amplo da gestão estratégica e da qualidade, não sendo um fim em si mesma. Ela integra o processo de formulação estratégica e o projeto institucional, fornecendo subsídios a este processo, contribuindo para a tomada de decisão, bem como na correção de problemas na universidade.

Segundo Hadji (2001, p. 129), avaliar

é pronunciar-se sobre a maneira como as expectativas são realizadas, ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada.

Isso implica que se saiba o que se deve desejar e que se observe o real no eixo do desejado.

Para Luckesi apud McDonald (2003, p. 7)

o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento 'definitivo' sobre alguma coisa, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.

Bonniol e Vial (2001, p. 356–357) colocam que “avaliar não é buscar uma via mediana que unifique os contrários (...) O projeto de uma avaliação complexa aceita as oposições e a negociação”.

Avaliar é regular, e regular é articular (...) É assumir os problemas problematizando-os, é transformar as contradições em paradoxos férteis ou em sínteses interrogativas.

Belloni apud Fernandes (2001, p. 14) afirma que:

a Avaliação Institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a instituição de ensino atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade.

Segundo Fernandes (2001), um processo avaliativo na perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento institucional, pode ser norteadado pelos princípios básicos de adesão voluntária – o projeto deve ser desejado pela comunidade que compõe a instituição de ensino, proporcionando, assim, uma legitimidade política ao processo; avaliação total e coletiva da instituição de ensino – a instituição de ensino deve ser avaliada em todos os seus setores e por todos que a compõem; respeito à identidade da instituição – lembrar-se que a instituição é situada historicamente e tem especificidades que precisam ser levadas em conta; unidade de linguagem – entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades

do projeto; e competência técnico-metodológica – ser norteada por uma base científica que direciona o projeto e que proporciona legitimidade aos dados coletados, isto é, que eles sejam corretos e sejam adequados à realidade da instituição.

Para Fernandes (2001, p. 57) a Avaliação Institucional é:

(...) um instrumento de aperfeiçoamento do projeto pedagógico da instituição de ensino. O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria instituição. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a instituição de ensino possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador para se perceber e redirecionar o projeto pedagógico. Sem ela, esse projeto se perde, pois não sabe até que ponto suas ações surtiram o efeito desejado e a que está levando.

Trigueiro (1999, p. 113-114) destaca que

(...) a avaliação institucional, como parte da gestão estratégica da universidade e articulada ao planejamento, significa um processo, mais que um conjunto de resultados. Corresponde a todo o esforço empregado pela instituição em conhecer-se e ser conhecida por outros setores da sociedade. Não se resume, assim, a meros relatórios estatísticos ou a estudos provenientes da aplicação de questionários entre os vários segmentos da instituição; tampouco limita-se a dados agregados, objetivos, referentes a inúmeros indicadores, como a relação professores/alunos ou professores/funcionários, a área dos laboratórios e o acervo bibliográfico, entre outros. Mas diz respeito a essas e outras informações, qualitativas, documentais, apresentadas em entrevistas, encenadas por estudantes, apresentadas em mesas-redondas – envolvendo membros internos e externos –, enfim, é todo o conjunto amplo de conhecimentos recolhidos com o propósito de oferecer um entendimento a respeito dos principais problemas e acertos da instituição, tomando como marco referencial o momento presente – por meio de quadros comparativos e julgamentos relacionando diferentes áreas ou instituições –, o passado

– mediante a comparação com algo planejado anteriormente ou com as experiências históricas consolidadas –, e o futuro – desenvolvendo um olhar prospectivo e relacionado a algo desejado proximamente pela organização, incluindo condições efetivas para atingir esses objetivos.

Andriola (2003, p. 159) afirma que

(...) os sistemas educativos representam uma das maiores empresas de intervenção social. Sua atividade e seus produtos afetam, direta ou indiretamente, a maioria dos membros da sociedade civil. Avaliar o seu funcionamento é algo de extremada relevância, já que enorme quantidade de verba pública é utilizada para tal, devendo, portanto, ser gerenciada e controlada, adequadamente, pela sociedade civil.

A literatura que trata da avaliação institucional tende a situá-la, simplificando-a em dois campos ou duas perspectivas que refletem diferenças de concepção acerca da universidade e da educação. Segundo Dias Sobrinho apud Gasparetto (2002, p. 1–20), esses dois enfoques não são sempre e necessariamente excludentes, podendo ser complementares e se interpenetrarem. Um enfoque de “avaliação institucional”, no dizer desse autor, “vem de cima para baixo e de fora para dentro”, sendo expressão de políticas neoliberais, sendo seu eixo dominante a lógica de mercado que visa maior produtividade e eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições e o outro enfoque, aqui referido como auto-avaliação, seria resultante dos princípios e/ou características pressupostas pelo Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras-PAIUB, quando de sua implantação. Na mesma linha, Martinato apud Gasparetto (2002, p. 1–20) fala em avaliação como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário. Belloni apud Gasparetto (2002, p. 1–20), ancorada no conceito de função social da avaliação, distingue entre avaliação como “controle e hierarquização entre instituições”, funções do Estado, e como estratégia “para a identificação das insuficiências e das potencialidade de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento” ou, ainda,

como processo de “autoconhecimento e tomada de decisões”, com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade”, assegurando relevância e qualidade. Leite e Balarine apud Gasparetto (2002, p. 1–20) falam da tensão entre o Estado e a Comunidade Acadêmica “em nível de concepções, finalidades e objetivos da avaliação”. Em suma, essa dualidade de perspectivas transparece na literatura e faz parte do cotidiano das instituições.

Em Avaliação Institucional, algumas experiências têm sido realizadas em cursos e universidades, que foram as pioneiras, usando a avaliação como instrumento para a busca da melhoria da qualidade. A partir da década de 1990, o Ministério da Educação implementou alguns programas de avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB; o Exame Nacional de Cursos – “Provão”; e o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

Para Demo (2000, p. 196)

um desafio não resolvido é a avaliação da universidade, sobretudo em termos externos. A avaliação intramuros tem seu sentido, mesmo em termos de auto-avaliação, mas é restrita e facilmente suspeita. Sem desmerecer tal processo, o desafio mais preocupante vem de fora. Sociedade e economia, cada vez mais, sabem menos para que serve a universidade.

A avaliação extramuros representa a importância de observar a universidade do ponto de vista da sociedade e da economia, sem com isto desfigurar o ambiente próprio do mérito acadêmico.

Recentemente foi sancionada a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Através deste novo instrumento legal reabre-se a discussão em torno da avaliação nas Instituições de Ensino Superior e como ela se dará de fato, tema a ser abordado em capítulo específico.

Estudo acerca da Evasão Discente: Exemplo de Avaliação Institucional

Sabe-se que cada vez mais a educação superior vem sendo alvo de maior demanda social, em contraponto os números apresentados pela Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação e Desportos – SESU/MEC que, em 1995, mostram elevados índices de evasão discente nas Instituições de Ensino Superior.

Uma pesquisa sobre os dados da evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), financiada pelo CNPq, indica que as Faculdades de Direito e Medicina são as unidades que possuem as menores taxas de evasão, variando entre 2,3% e 1,2%, respectivamente. O Centro de Humanidades possui a maior taxa anual média; já o Centro de Ciências, a Faculdade de Educação, o Centro de Ciências Agrárias, a Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem possuem taxas variando entre 5% e 10%, aproximadamente. O Centro de Tecnologia e a Faculdade de Economia, Administração, Atuários e Contabilidade estão em uma situação intermediária, com taxas que variam entre 3% e 4%.

A taxa média anual de evasão discente no âmbito da UFC resultou em 5,74%, um percentual que corresponde a cerca de 206 casos de abandono, quando a Universidade Federal do Ceará oferece anualmente cerca de 3.585 vagas à sociedade. É, portanto, um número bastante elevado, já que os índices de evasão representam um ônus adicional à sociedade, o que implica o uso indevido das vagas oferecidas, já tão escassas, e o desperdício financeiro de verbas públicas (RIBEIRO, MOURA & ANDRIOLA, 2003).

Algumas causas foram apontadas pelos evadidos como principais motivos para o abandono dos cursos, tais como: necessidade de emprego; falta de recursos e equipamentos oferecidos pela universidade; estrutura precária de salas de aula, bibliotecas e laboratórios; incompatibilidade de horários entre trabalho e faculdade. A pesquisa, coordenada pelo Prof. Dr. Wagner Andriola, ainda está em fase de conclusão, em que entrevistas com os coordenadores e docentes dos cursos de graduação estão sendo realizadas, buscando, assim, identificar possíveis estratégias de combate à evasão discente a fim de possibilitar a adoção de políticas institucionais eficientes.

Referências

- ANDRIOLA, W. B. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões (p. 157–168). In: Mc Donald, Brendan Coleman (Org.). *Esboços em avaliação educacional*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- BONNIOL, J. e VIAL M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: ArtMed. 2001.
- BUARQUE, C. *A universidade numa encruzilhada*. Ministério da Educação. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior. UNESCO – Paris, 23–25 de junho de 2003.
- CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP. 2001.
- DELORS, J. *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. 2001. São Paulo: Editora Cortez.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 12. ed. 2000. Rio de Janeiro: Vozes.
- FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. 2001.
- GASPARETTO, A. *Avaliação institucional – processo doloroso de mudança: a experiência da UESC* (online). Available from World Wide Web: Disponível em: <http://www.uesc.com.br>. Acesso em: Mai.2002.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed. 2001.
- KÔCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas. 1978.
- LAKATOS, M. L. e MARCONNI. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas. 1991.
- MEISTER, J. C. *Educação corporativa – A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. Tradução Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Makron Books. 1999.

MORHY, L. (Org.) *Universidade em questão*. Volume 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

RIBEIRO, E.S., MOURA, C.P. & ANDRIOLA, W.B. *Evasão discente na Universidade Federal do Ceará*: dados relativos aos anos de 1999 – 2000. Anais do III Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica (CEFET/ CE), p. 483, Fortaleza, 2003.

RIBEIRO, E.S., MOURA, C.P. & ANDRIOLA, W.B. *Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC)*: apresentação de resultados parciais. Anais do I Congresso Internacional de Avaliação Educacional – NAVE. p. 140–144, Fortaleza, 2004.

RIBEIRO, D. *Universidade para quê?* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Universidades públicas – desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1999.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed. 2004.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES).¹ AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA OU REGULATÓRIA?

Wagner Bandeira Andriola

Antonio José Esmeraldo

João Eudes Moreira da Silva

Manoel Sampaio da Silva

Diante de tantos processos avaliativos, não causa nenhuma surpresa a afirmação de que, no Brasil, alcançamos uma certa maturidade avaliadora. O termo maturidade revela certo grau de progresso da nossa sociedade, pois nos damos conta de que os sistemas educativos representam uma das maiores empresas de intervenção social. Sua atividade e seus produtos afetam, direta ou indiretamente, a maioria dos membros da sociedade civil. Avaliar o seu funcionamento é algo de extremada relevância, já que uma enorme quantidade de verba pública é utilizada para tal, devendo, portanto, ser gerenciada e controlada, adequadamente, pela sociedade civil.(ANDRIOLA, 2003, p.159).

Para entender-se a avaliação e a regulação do Ensino Superior brasileiro, faz-se necessário um exame de toda a legislação dos anos 1990, que sofreu influência da conferência "Educação para Todos" ocorrida em 1990, em Jontien, na Tailândia. Este acontecimento tornou-se um marco para as conseqüentes mudanças dos diversos sistemas educacionais do globo, patrocinados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

A reflexão acerca da agenda de reforma da universidade brasileira, a preocupação da cota para descendentes afro-brasileiros e minorias, o dilema ensino público *versus* privado, o sucateamento e o financiamento do ensino público superior provocam uma série de discussões nos fóruns, audiências e conferências sobre a problemática da educação superior.

¹ O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O sistema terá três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Com o resultado das avaliações, será possível traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, foi publicada no dia 15/4/2004, no Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_20.htm>. Acesso em: 15/abril/2004>.

Em face dessa gama de desafios, o presente texto tem o propósito de refletir sobre o a proposta de implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que serviu de base para a elaboração da Medida Provisória nº 147/2003, que transformou-se na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. e que passou a ser chamada *Lei do SINAES*².

Pretendemos refletir sobre os fundamentos e a concepção de um sistema nacional de avaliação de educação superior proposto por uma equipe de conceituados educadores brasileiros. Também foram compiladas informações por meio da internet, documentos oficiais, que abordassem sobre o tema da avaliação do ensino superior no Brasil.

A relevância deste estudo centra-se precisamente na possibilidade de proporcionar reflexões sobre os princípios, objetivos, critérios e as principais características do SINAES, bem como proporcionar uma aproximação dos profissionais da educação no sentido de fazerem um *mutirão* em prol da implantação de uma cultura da avaliação institucional, a partir de uma "(...) integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa, e os diversos objetos e objetivos da avaliação." (SINAES; 2003, p.71).

Considerações acerca da Avaliação

Para entendermos a aplicação do SINAES nas instituições de ensino superior brasileiras, é oportuno analisar algumas concepções de avaliação. Para Luckesi (apud Mc Donald, 2003, p. 31), "a avaliação é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Já Andriola (2003, p. 258), assim como outros estudiosos, dizem que a

avaliação é um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma

² Das 2.124 instituições de educação superior, 1.712 já aderiram ao processo de avaliação e estão se preparando para iniciá-lo, explicou Hégio Trindade. Os números, disse, representam 87,2% de adesão das instituições federais; 82,6% das privadas e 56% das estaduais. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/sinaes/news04_07.htm.> Acesso em: 01/set./2004.

determinada realidade ou atividade, permitindo, assim, sua valoração e posterior tomada de decisões, objetivando sua melhoria ou aperfeiçoamento.

Estas definições são unânimes em destacar a tomada de decisões como fator importante no processo avaliativo. É oportuno fazer um questionamento sobre a quem compete tomar as decisões em uma instituição de ensino superior – IES. A fim de apresentar uma resposta, podemos imaginar que, em se tratando da auto-avaliação, compete ao colegiado da IES, juntamente com a administração superior, a busca de opções para poderem superar as dificuldades ou problemas detectados. Por outro lado, ao tratar da avaliação externa, compete às instâncias superiores – como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) e Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – apresentarem o seu parecer, como estabelece a Lei do SINAES.

Dias Sobrinho (2003, p. 33) apresenta a avaliação como uma categoria que não pode ficar alheia ao desenvolvimento da universidade. Consoante opina este perito em avaliação institucional,

A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. (...) Deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos. (...)

É importante observar, nesta fala, que fica marcado o sentido da avaliação permanente. O aspecto de ser permanente encontra ressonância nos propósitos da portaria ministerial que trata da criação de uma *cultura da avaliação*³. Acreditamos, então, que, para esse princípio legal e ideal,

³ Portaria MEC Nº 2051, 09/07/2004, Art. 3º, Parágrafo Único, VII.

expresso nas palavras deste especialista, seja atingido, demanda bastante tempo e compromisso profissional dos que fazem as IES brasileiras.

Gadotti acrescenta-nos uma categoria muito importante em torno da avaliação institucional, qual seja: a dimensão política, que não pode de maneira nenhuma ser confundida com política partidária. Neste sentido, avaliação envolve os aspectos técnicos e, principalmente, os políticos. Assim assinala Gadotti (2002, p. X):

(...) Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa.

Nesta reflexão sobre o conceito de avaliação, reportarmo-nos a Vianna (2000), que considera quatro pontos lembrados por L. Cronbach. Esses pontos podem ser listados como: tomada de decisão, diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho do estudante como critério para avaliar o curso, e algumas técnicas de medida disponíveis para o avaliador educacional. Ao refletir as idéias fundamentais deste estudioso, Vianna (2000, p. 68), fundamentado nas idéias de Cronbach, assinala que,

A avaliação, no seu sentido mais amplo, pode ser definida como um processo que visa à coleta e ao uso de informações que permitam decisões sobre um programa educacional. A avaliação, portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações. A avaliação, com vistas ao aprimoramento de currículos, não deve ser confundida, como muitos o fazem, com a construção de instrumentos de medida e a obtenção de escores fidedignos, processos que, eventualmente, podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos.

Ainda arrimado em Cronbach, Vianna (2000, p. 69) diz que a avaliação permite que se tome decisão em três dimensões:

1) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes; 2) identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução, julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento e fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e 3) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, etc.

Com a globalização da economia mundial, a partir da década de 1980, a educação também passou a ser globalizada juntamente com a internacionalização do conhecimento. Com isso, a educação superior ficou marcada com as exigências de qualidade, inovação e ampliação do acesso, bem como com a diminuição das diferenças sociais.

A avaliação, obviamente, apresenta várias funções; uma das quais – das mais importantes – diz respeito à comparação para se poder, posteriormente, possibilitar uma tomada de decisão. Essa decisão deve ser entendida como busca de melhoria da qualidade, não bastando apenas classificar ou fazer um *ranking*, estabelecer um enquadramento e sem verificar as causas que condicionam tal situação, o que não se coaduna com o sentido amplo de avaliação. O documento do SINAES diz que a função da avaliação atribuída pelo Estado à educação superior é determinada pela proposta de avaliação classificatória.

A fundamentação teórica da avaliação apresenta-se em duas dimensões: uma anglo-americana e outra do modelo franco-holandês. O primeiro trata de resultados, classificação e quantidade; e o segundo concilia aspectos quantitativos em relação aos qualitativos. Essa diferença do entendimento de avaliação oscila nas propostas de avaliação do ensino superior no Brasil. Uma tendência, a anglo-americana, caracteriza a avaliação regulatória, enquanto a propensão à franco-holandesa distingue a avaliação emancipatória.

Ao contemplar tais idéias, observamos que os autores, quando indicam os três tipos de tomada de decisões, privilegiam, assim, os principais setores de uma instituição educacional, como o aluno, o currículo e a administração. Esses estão presentes na Lei do SINAES.

PERGAMUM
UFC/BCCE

SINAES: Concepção e Implementação

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) constitui o novo modelo de avaliação da Educação Superior para o Brasil, tendo como propósito maior analisar e estabelecer critérios e estratégias na reformulação das políticas de avaliação desse segmento, assim como refletir os instrumentos que serão empregados para a sua execução.

Inicialmente, o SINAES é o resultado de um trabalho realizado por uma equipe de profissionais da área de avaliação, liderada pelo professor José Dias Sobrinho, que elaborou um documento-base, para a medida provisória nº 147, de 15/12/2003, enviada ao Congresso Nacional para apreciação e sua conversão na Lei 10.861 de 14/4/2004.

O SINAES busca assegurar a integração das dimensões internas e externas da avaliação do ensino superior, ressaltando a idéia da integração, a articulação e a participação da comunidade universitária e da sociedade civil. Com vistas à consecução dos seus objetivos, o Parágrafo 1º do Art. 1º da Lei 10.861/2004 e o Art. 1º da Portaria nº 2.051/2004, ao tratarem do regulamento dos procedimentos da avaliação, estabelecem os seus objetivos nos seguintes termos:

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social, e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Ao longo do estudo sobre o documento do SINAES, é simples notar que este se fundamenta em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da Educação Superior, e que deverá ser ensejado pelas instituições do ensino superior – IES, envolvendo os atores que fazem as demais instituições oficiais vinculadas ao MEC, sem fazer descaso da articulação e coerência dos diversos instrumentos avaliados, destacando a avaliação institucional, que apresenta como objeto de análise a própria instituição.

Ainda de acordo com os preceitos legais, O SINAES trata de promover a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos alunos, sob coordenação e supervisão da Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Para Sant'Anna, (2002, p. 23),

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos analisando sua validade e eficiência.

Inferese do pensamento da autora que a avaliação, para atingir os seus propósitos, terá que fazer uma comparação entre aquilo que foi projetado e o que foi alcançado, como já defendia Tyler⁴ (1942).

Para Dias Sobrinho,

Avaliação do SINAES leva em conta a complexidade filosófica, epistemológica, ético-política e, então, a plurifuncionalidade da avaliação. Como prática, opera múltiplos instrumentos, permanentemente, porém realizando periodicamente ações distintas e envolvendo diferentes agentes. O SINAES valoriza a mais ampla participação efetiva dos agentes internos e externos e, quando pertinente, da comunidade científica internacional. Entende que a avaliação não é neutra, não se limita a dimensões técnicas, produz importantes efeitos, tem a ver com valores, culturas e interesses. Avaliação, nesta concepção, não se identifica com o controle, com a mensuração e tampouco com os seus próprios instrumentos. Avaliação requer juízos de valor e mérito. No caso da avaliação da educação, é de sua natureza ser educativa; vale dizer, ação necessariamente social, pedagógica, formativa. (2004, p. 114).

Diante do exposto, podemos concluir que a avaliação não se restringe apenas à identificação de uma nota ou conceito, mas consiste, realmente, numa emissão de juízo de valores.

No tocante à interferência das diferentes concepções teóricas sobre o conhecimento: positivismo, estruturalismo,

⁴ Numa dimensão histórica, a avaliação educacional é cogitada desde a década de 40, quando Tyler (1942) defendeu a avaliação como uma ação de estabelecimento de comparação entre a execução e o cumprimento alcançado pelos objetivos.

dialética, fenomenologia, psicologismo e pós-estruturalismo, compreende-se que o saber interfere, consciente ou inconscientemente, na postura e na ação, tanto do docente como do discente, ante os desafios do processo avaliativo. Dependendo da tomada de conhecimento que o educador tenha das bases epistemológicas das diferentes correntes do pensamento, ele terá uma posição mais flexível, ou não, perante o ato de emissão de julgamento de valores, seja no tocante à avaliação de aprendizagem, curricular, de programa e/ou institucional.

Diante de todos esses desafios modernos, a discussão sobre a avaliação faz-se temática ordinária, corrente, em particular no campo institucional das nossas IES. No exato momento dos debates da agenda de reforma universitária levantada pelo ministro da Educação e pelos organismos financiadores que almejam a execução do modelo neoliberal, isto é, efetividade, eficiência, relevância e competitividade dessas instituições, Oliveira (2004, p. 1) nos diz:

Eis que nesse cenário nebuloso surge a lei federal de nº. 10.861, um novo conjunto de regras que formam o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior – SINAES. A partir desse aparato normativo, há uma clara tentativa de inaugurar-se um novo marco regulatório do setor, inclusive com a possibilidade de edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O SINAES visa desferir a avaliação do ensino superior em torno de quatro alvos: (i) o processo de ensino, (ii) o processo de aprendizagem, (iii) a capacidade institucional, e (iv) a responsabilidade social das instituições.

Esse autor nos traz um dado novo quando se refere à possibilidade de alteração na LDB vigente. Outro aspecto para o qual releva chamar a atenção no nosso entender, é o tratamento conferido à aprendizagem desvinculada do ensino. É sabido nos meios pedagógicos que, ao se tratar de ensino formal, sistemático, não se pode deixar de relacioná-lo com aprendizagem e avaliação. O ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um terno inseparável.

Continuando estas referências sobre as concepções de avaliação institucional, vejamos o que I. Belloni nos traz de

novo. Ela nos apresenta como propósito à melhoria da qualidade das diversas atividades desenvolvidas na academia. Assim, Belloni (2000, p. 95) conceitua:

A avaliação de instituições educacionais de nível superior tem como finalidade a permanente melhoria da qualidade e relevância – científica e política – das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação de uma universidade procura levar em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização. Conseqüentemente, busca-se proceder a uma análise simultânea de um conjunto de pontos relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

Para que haja melhoria na qualidade da educação superior, é necessário que se implante uma cultura de avaliação. Em Belloni encontramos essa idéia, quando afirma que o processo avaliativo deve ser permanente. Esse conceito de processo avaliativo permanente vem fundamentar um dos dispositivos legais que contempla a implantação de uma cultura de avaliação que, para Sobrinho, deve ser embasada na ética, no respeito, na busca do saber articulado, contemplando um dos princípios da avaliação: a compreensão global. Neste sentido, Santos (apud DIAS SOBRINHO, 2000, p. 63), anota:

A avaliação institucional pode desenvolver, portanto, uma nova cultura, fundada na ética da aceitação da diversidade e da polissemia, da busca do saber articulado e da compreensão global, enfim, de uma pedagogia da integração que não seja mera negação de conflitos. É importante ir além das restritas e rígidas formulações tecnocráticas de eficiência, conhecimento do produto universitário e gestão racional próprias da lógica da indústria. Esses recursos, quando exclusivos e predominantemente quantitativos, expressos em número de publicações, quantidade de diplomas e similares, têm conduzido a equivocadas noções e julgamentos de eficiência. No entanto, tais conclusões, quando simples numerologia, nada dizem sobre a qualidade dos diplomas ou dos trabalhos publicados, o nível de excelência exigido, ou o impacto do tipo de formação no desempenho profissional dos diplomados.

A Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE

A substituição⁵ do Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), pela proposta original do SINAES, que trazia a implantação do Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – (PAIDÉIA), tinha como objetivo: focar o movimento e a integração, visando a entender as dinâmicas e os valores relacionados a cada área do conhecimento. Portanto, o que prevaleceu foi a vontade dos lobistas, contrariando a idéia original. Foi implantada a avaliação do desempenho dos estudantes do curso de graduação por meio do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, conforme o artigo 5 da Lei 10. 861/2004. Referido exame visa aferir o desempenho dos estudantes no tocante não só aos conteúdos programáticos da grade curricular, como também no que diz respeito à habilidade, sua competência.

A aplicação do ENADE está definida pela Portaria 2.051/2004 no Art. 25, nos seguintes termos:

O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, que serão selecionados, a cada ano, para participarem do exame. É bom frisar que o ENADE será aplicado juntamente com uma série de instrumentos destinados a investigar o perfil socioeconômico do estudante que possam contribuir com entendimento do desempenho. Também é oportuno destacar que serão usados outros instrumentais avaliatórios, que vem sendo usados pelo MEC, os quais têm mostrado ser eficientes e adequados.

De acordo com a Portaria em tela, em seu Art. 28,

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição

⁵ A proposta do SINAES está prevista no projeto de Lei de Conversão, que substitui a Medida Provisória nº 147 e foi apresentada pelo deputado Evilásio Cavalcante de Farias (PSB/SP), relator da matéria. A MP alterou o sistema anterior, que tinha como principal instrumento de aferição da qualidade dos cursos de graduação o Exame Nacional de Cursos, o Provão. O Projeto de Conversão aperfeiçoa e detalha o funcionamento do novo sistema. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_07.htm. Acesso em: 19/fev./2004.

indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

Caberá a cada IES realizar as inscrições de seus alunos indicados na amostra junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP). Caso a instituição não cumpra sua responsabilidade, estará sujeita à aplicação de sanções.

Na avaliação do desempenho de cada estudante dos cursos que forem aplicados, o ENADE será apresentado na forma de conceitos, numa escala de cinco níveis, tendo por base padrões mínimos previstos por especialistas de cada área do conhecimento. (Cf. Art. 5º, § 8º da Lei 10.861/2004).

É importante mencionar que o SINAES, ao tratar do ENADE, não seja limitado às regras de uma escala numérica ou alfabética, mas que atinja os objetivos de uma verdadeira avaliação. Antes da promulgação da referida lei, Dias Sobrinho (2003) dissera:

Muito mais que um instrumento isolado, o SINAES é um sistema de avaliação que confere centralidade à análise e ao julgamento das funções essenciais da educação superior, formação humana, produção do conhecimento, desenvolvimento social. Em vez de aplicar nos cursos um selo de qualidade, reducionista e enganoso, representando por uma simples notação alfabética (A,B,C,D,E) com base no suposto desempenho estudantil, os cursos e, principalmente, as instituições passarão a ser amplamente avaliados, especificamente, quanto ao cumprimento da função pública a que se obrigam em virtude do mandato social que receberam. (Sobrinho; Estado de São Paulo, 29/9/2003).

É conveniente esclarecer que, quando forem divulgados os resultados da avaliação, será vedada a identificação nominal do estudante examinado. Somente ao próprio aluno será dada ciência pelo INEP, por meio de documento que certifica o seu aproveitamento ou rendimento no certame (Cf. Art. 5, § 9º da Lei 10.861/14/4/04).

Aqui convém destacar a preocupação do legislador em respeito à privacidade do educando e não caracterizando esse

PERGAMUM
UFC/BCCE

processo avaliativo simplesmente na dimensão de avaliação classificatória horizontal. Esse tipo de classificação é importante para o aluno, uma vez que poderá analisar o desempenho atual em relação ao anterior, podendo, ainda, verificar a sua posição em relação aos demais colegas.

Um dos pontos que merece maior reflexão na nova proposta do ENADE diz respeito à premiação que será concedida pelo Ministério da Educação aos estudantes de melhor desempenho. Entendemos aqui essa premiação como uma modalidade proveniente das leis mercadológicas defendidas pela ideologia neoliberal, que estimula o individualismo e a competição. Essa premiação é determinada na Lei do SINAES, porém não foi ainda ratificada e contemplada na portaria ministerial. Finalmente, o referido exame será introduzido prontamente como mecanismo de avaliação do SINAES, sendo de responsabilidade do ministro da Educação realizar a indicação dos respectivos cursos de graduação e dos alunos que deverão ser avaliados.

Se tudo constitui um processo, questionamos a avaliação por amostragem⁶ dos alunos que ingressam no primeiro ano, por não termos certeza de que ele será avaliado ao final do curso, uma vez que pode acontecer desse aluno não ser escolhido ao final do curso, mudar de curso ou evadir-se, ou ainda efetuar transferência de universidades. Esse questionamento poderá desdobrar-se em um outro: como atender a esse aluno transferido ou evadido?

É bem verdade que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9.394/96, cedo ou tarde, poderia ser promulgada. Sabe-se que o substitutivo de Darcy Ribeiro, apresentado no Senado Federal, trouxe-nos recuos perante os avanços da proposta anterior. Sabemos que depois da promulgação da Constituição de 1988, instituições religiosas, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, e

⁶ A Fundação Carlos Chagas não aceitou participar do ENADE alegando a falta de detalhamento acerca da metodologia a ser aplicada e pedia mais informações sobre o processo de amostragem por sorteio que o MEC pretende utilizar no exame, que foi criado para substituir o extinto PROVÃO. (...) A USP (Universidade de São Paulo), a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e a Unesp (Universidade Estadual Paulista) consideraram inconsistente o sistema de amostragem de alunos a serem submetidos ao teste. *Folha de São Paulo*, 31/08/2004.

demais educadores, em um mutirão nacional, puseram-se a debater e apresentar uma proposta de LDB. Tal proposta era a síntese do pensamento dos educadores brasileiros e não somente a idéia de um pensador, por mais importante que tenha sido o Senador Darcy Ribeiro.

Para compreender o motivo da promulgação da Lei do SINAES, precisa buscar-se os fundamentos sociohistóricos, políticos e educacionais. O início de tudo foi o documento intitulado: **Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior (2003)**. Conforme o ex-ministro da Educação, Cristovam Buarque (2003, p. 26):

o objetivo desse novo sistema deverá ser o de identificar as qualidades e os pontos fracos das universidades, a fim de capacitá-las a desempenhar o papel que a sociedade delas espera.

A criação de um sistema de avaliação que articule regulação e educação de maneira interna e externa deve ser responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições que tratem das necessidades da população. Neste sentido, é importante frisar que as universidades brasileiras, ao serem reorganizadas, devem ter um sistema de auto-avaliação capaz de detectar as suas falhas e acertos.

Constata-se, no documento dos SINAES (2003), então, que a avaliação da educação superior do Brasil está desequilibrada porque:

- a) está centrada quase que exclusivamente nas atribuições de supervisão do MEC;
- b) praticamente não considera instituições e cursos como SUJEITOS de avaliação;
- c) não distingue adequadamente supervisão e avaliação, com nítida ênfase na 1ª;
- d) não constitui um sistema nacional de avaliação, (SINAES; p.20, 2003).

Em 1976, durante o governo militar, a avaliação das universidades brasileiras ficou sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que promovia uma política de pós-graduação. Sua maneira de avaliar estendeu-se às agências fomentadoras de

pesquisas, como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Depois dos militares, com a volta da suposta democracia, começou um processo de resistência à avaliação externa.

O governo Collor (1990–1992) pretendeu implantar o *Estado Avaliador*, mas tal intento foi rebatido pela comunidade universitária brasileira. O governo de Itamar Franco (1992–1994) procurou o diálogo, registrando-se avanço com a criação do Projeto de Avaliação Institucional, elaborado por uma comissão do MEC, que veio tornar-se o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação – (CNA), composta pela Associação de Dirigentes Universitários e representantes do governo ligados à Secretaria do Ensino Superior (SESu).

Esse processo recuperou a legitimidade da avaliação, com a promoção do debate, estimulando a adesão livre das instituições aos processos de avaliações. Com essa dinâmica foi ultrapassado o número de cem universidades envolvidas com o processo de avaliação. Com Fernando Henrique Cardoso ao poder, porém, houve uma alteração nesta caminhada. Uma nova ordem ficou determinada. Aos poucos, a cultura da avaliação é incrementada. Antes era imposta, e agora parece tomar uma nova dimensão, procurando ser participativa. É importante observar que ainda há algo de imperativo em nome da qualidade.

Exame Nacional de Cursos – Portaria Ministerial Nº 249, de 16 de março de 1996

No Exame Nacional de Cursos, realizado com os concludentes da graduação, aplicava-se questionários de caracterização socioeconômica dos alunos, colhiam-se opiniões sobre condições de ensino, análise das condições de ensino, avaliação das condições de oferta e a avaliação institucional dos centros universitários. Os resultados eram divulgados na imprensa, levando ao público uma classificação das instituições, estimulando a concorrência entre elas. Para

sustentar e regulamentar esses mecanismos de avaliação, o MEC criou equipes com os mais variados especialistas da comunidade acadêmica.

A realização do primeiro Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) foi regulamentada pela Portaria Ministerial nº 249, de 16 de março de 1996, que definiu, excepcionalmente, o período de outubro a novembro do mesmo ano. A Portaria nº 963, de 15 de agosto de 1997, que revogou a primeira, estabeleceria os meses maio e julho de cada ano, como o período de realização. (SINAES, p. 26, 2003).

Fazendo um paralelo com o PAIUB⁷, que se preocupava com a totalidade, com o processo e o papel das instituições na sociedade, o ENC (provão) preocupou-se com resultados, produtividade, eficácia e controle de desempenho, balizados por um modelo posto. O PAIUB conduz à percepção da globalidade, enquanto o ENC se volta para uma dimensão dessa globalidade: o curso. E, neste, destaca o ensino para realizar uma classificação e, conseqüentemente, fiscalizar, regular e controlar.

As concepções de avaliação, expressas na aplicação do PAIUB e do ENC, como se vê, apresentam diferenças no seu entendimento e aplicação. Uma é comprometida com a transformação acadêmica na dimensão formativa, emancipatória, e a outra é ligada ao controle de resultados e valor de mercado na perspectiva regulatória (SINAES, 2003).

A Regulamentação da Avaliação da Educação Superior, explícita nos Atos Normativos da Lei nº 10.172/2001 – PNE, estabelece:

- Decretos 3.860, 9/7/2001 – revogou os decretos 2.026/96 e 2.306/97, que regulamentavam a avaliação e organização do ensino Superior;
- Art. 16, afirma que, cumprindo o 9º e 46º da LDB, o MEC coordenará a avaliação dos cursos superiores. Trata do credenciamento e reconhecimento dos cursos. Põe em cheque a autonomia da universidade perante a avaliação externa;

⁷ O PAIUB – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira tinha como objetivo incentivar as IES a desenvolverem, de forma autônoma, a avaliação institucional.

Visão Crítica dos Preceitos Legais

Anteriormente apresentamos de maneira retrospectiva alguns fundamentos históricos e até legais sobre os marcos da avaliação do ensino superior, no sentido de verificar os seus avanços e recuos. Dando continuidade a este estudo, pretendemos agora fazer rápida análise crítica de alguns artigos da Lei 10.861/2004.

No Art. 3º é bastante abrangente nas suas disposições sobre a avaliação das instituições de Educação Superior. Neste disposto, não fica definido claramente como será o processo de avaliação das diferentes instituições de Ensino Superior, a saber: faculdades, centros universitários e universidades. Neste sentido, faremos a seguir referências aos incisos contidos neste.

Definir a missão e o plano de desenvolvimento institucional é condição fundamental para que as IES possam ser avaliadas, principalmente em relação ao inciso II. Este mesmo inciso refere-se aos processos de estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa e demais modalidades, mas não faz referência alguma ao aporte financeiro às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Estabelece também uma análise da responsabilidade da instituição, principalmente com respeito à inclusão social, sem que se tenha clareza de como ocorrerá esta inclusão: seria o estabelecimento de cotas para os alunos oriundos das escolas públicas? Para os negros? Seria um processo de extensão voltado para as comunidades de baixa renda? Seria um mecanismo que visasse a assegurar a permanência do aluno carente na instituição?

O inciso IV, que trata da comunicação com a sociedade, se torna relevante na medida em que esta tome conhecimento da ação das IES, principalmente aquelas que utilizam o dinheiro público diretamente, como as IFES, ou indiretamente, como as instituições filantrópicas.

No inciso V, lê-se: as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. Como avaliar o conteúdo do inciso V, com relação às IFES, uma vez que a política de pessoal é

determinada pelo próprio MEC? O inciso VI aborda a autonomia e independência com relação à mantenedora; as IFES não têm autonomia e são vinculadas diretamente ao MEC. Como proceder neste caso? A sustentabilidade financeira prevista no inciso X também precisa ser discutida com relação às IFES, já que o próprio governo federal é responsável pela sustentação financeira destas instituições federais de ensino. Estas instituições já vivem em estado de penúria em virtude das drásticas reduções de verbas impostas pelos governos. Neste sentido, Cristóvão Buarque diz que: A falta de recursos é um indicador de crise nas universidades e o Brasil não é um caso isolado.(...) A universidade pública passou de protegida a abandonada. (2003, p. 6).

Diante do exposto, é importante destacar a posição da ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, que diz:

Diante disso, questionamos o sentido de um sistema de avaliação das IES públicas, se os pressupostos para o seu funcionamento nos marcos requeridos para a garantia de uma educação pública comprometida com os interesses da maioria da sociedade não estão dados e se o próprio sistema implicará custos financeiros para os quais não há, na proposta apresentada, nenhuma referência às fontes⁸.

A lei também determina que as IES sejam submetidas a um processo de auto-avaliação e a uma avaliação externa *in loco*. O artigo 11 reza que cada IES constitua sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), determinando a participação da sociedade civil organizada em sua constituição. Neste sentido, entendemos que a universidade deve estar a serviço de todos, não é propriedade do Estado e não de um governador ou reitor por ele nomeado. Cristóvam Buarque afirma que:

O Brasil precisa criar o conceito de alma-mater, o amor que a sociedade e, principalmente, os ex-alunos têm por suas universidades. A única maneira de criação dessa idéia é ampliar o sentimento de que a universidade pertence a todos (BUARQUE, 2003, p. 35).

⁸ Posição do Andes-Sn em relação ao sistema nacional de avaliação da educação superior – ANDES 47º CONAD – Natal, 2003.

Constituição da CONAES⁹ e as CPAS

O governo, ao criar a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), determina que o centro político do SINAES seja o gabinete do ministro da Educação, sendo, portanto, a CONAES um órgão de consulta. A instituição da CONAES não contemplou a criação das subcomissões de especialistas de área e a ausência destas impede a formação de um canal competente direto entre o INEP e o corpo de avaliadores, o que dificulta o aprimoramento do processo de avaliação empregado, observando as diversas especificidades dos cursos.

Uma leitura mais detalhada do artigo que institui a CONAES não permite detectar a sua vinculação orgânica com os diversos níveis do ensino superior. Também não fica explícito quem dará o suporte administrativo necessário para abarcar o volume e a complexidade do trabalho previsto para esta comissão.

A composição da CONAES¹⁰ traz à luz algumas imperfeições desta lei: não garante assento à iniciativa privada no processo de avaliação. Além disso, não contempla a representação municipal que compõe a federação educacional brasileira. Isso poderia apontar que o SINAES é muito mais um sistema federal do que um sistema nacional de ensino. Com apenas 13 (treze) membros, fica quase impossível realizar a gama de atividades proposta por este artigo. Por isso é que se estranha a não-inclusão das comissões de especialistas. Não fica evidente, também, que processo será utilizado para a escolha dos representantes que compõem esta comissão. Pela composição do grupo verifica-se que o MEC terá um controle absoluto na sua formação, já que dos

⁹ O ministro da Educação empossou, no dia 16/6/2004, os integrantes da CONAES, nomeados pelo Presidente da República. Presidida pelo ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prof. Héglio Trindade, (...). Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/sinaes/news04_03.htm. Acesso em: 16/jun./2004.

¹⁰ São membros da Comissão: Dilvo Ristoff (INEP/MEC); Renato Janine Ribeiro (CAPES/MEC); Mário Pedemeyras (SESU/MEC); Antonio Ibañez Ruiz (SEMTEC/MEC); Marcos Dantas (SEAD/MEC); Gustavo Lemos Peta (Representante dos alunos); Laura Tavares (representante dos docentes); Léia de Souza Oliveira (representante do corpo técnico-administrativo); Héglio Henrique Casses Trindade, José Dias Sobrinho, Wilson Roberto de Mattos, Silvio Meira e Gilberto Dupas (representantes da sociedade com notório saber científico, filosófico e artístico). Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/sinaes/news04_01.htm. Acesso em: 31/maio/2004.

13 (treze) membros que a compõem, 8 (oito) terão a ingerência do ministro nas indicações. Se considerarmos ainda que os representantes do INEP e da CAPES serão indicados pelos titulares dos órgãos representados, chegamos à conclusão de que a composição desta comissão conduz a uma centralização do processo por parte do MEC, dificultando a representatividade institucional das IES do país.

O Parágrafo Único do Art. 13, da Lei do SINAES, que versa sobre a constituição da CONAES, determina que 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos. O tempo dado para a instalação da CONAES foi de 60 (sessenta) dias após a publicação da lei, o que impediu uma discussão mais ampla relativamente à sua composição e mostra, mais uma vez, o caráter centralizador do MEC com relação ao SINAES.

Todas as IES tiveram que formar, no prazo de 60 dias, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a função de conduzir no interior das respectivas instituições todos os processos de avaliação, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelos órgãos responsáveis.

A Lei determina que a CPA seja constituída por ato do dirigente máximo de instituição, com base no próprio estatuto, tendo o cuidado para compô-la com representatividade de todos que fazem o meio acadêmico: professor, aluno, servidores e segmentos da sociedade. É bom frisar que não poderia haver maioria absoluta por parte de nenhum segmento.

Ficou também determinado na Lei 10. 861 que a CPA deve atuar com autonomia, tanto nas consultas como perante os demais órgãos colegiados da instituição.

É bom lembrar, finalmente, que as pessoas responsáveis por qualquer informação falsa no preenchimento de qualquer formulário, questionário e relatórios relacionados ao processo de avaliação, solicitados pelo INEP, respondem civil, penal e administrativamente por esse tipo de atitude.

Princípios, Critérios e Características

Com o propósito de reaver a missão pública da Educação Superior como um direito social e dever do Estado, o SINAES

inspira-se em propostas, critérios e características que oferecem uma fundamentação conceitual para uma reflexão de oportunidade da execução do novo protótipo de avaliação do IES. Dentre esses princípios, podemos ressaltar:

- **A promoção dos valores democráticos.** De acordo com este princípio, o ato avaliativo não é visto como uma avaliação de controle, mas uma construção social, um processo que deverá ser realizado coletivamente, contando com a participação de todos os atores que fazem o mundo acadêmico, sem que exista privilégio de um segmento sobre os demais.
- **A afirmação da autonomia e da identidade institucional.** Como é sabido, há na sociedade brasileira um rol de diferenças na Educação Superior, tanto no setor privado como nos modelos impostos pelo governo. O SINAES procura, por meio dos vários instrumentos e indicadores que serão empregados, respeitar as diferenças, as peculiaridades de cada instituição, compreendendo que cada uma tem identidade, a marca, cada qual tem a sua história e diversificação institucional, tendo por base as condições sociohistóricas, os valores, os objetivos da sociedade, assim como o atendimento às demandas concretas, tudo isso visando à construção da autonomia de cada instituição para que não se limite apenas aos aspectos de cunho financeiro ou administrativo, mas de ações e relações com o ensino, a extensão e a pesquisa, bem como a sua divulgação.
- **Globalidade.** Tal característica visa à execução de uma análise global e integrada das dimensões, seja no tocante às diversas modalidades de avaliação, que se concretizam no interior de cada instituição, seja a avaliação que se deve executar nos vários departamentos, como a própria instituição, seja no plano de Estado.
- **Responsabilidade Social.** Cada instituição de educação superior, assim como os seus cursos, têm o compromisso de produzir conhecimentos que possam conduzir no desenvolvimento sustentável da comunidade, da região e do País, seja nas diversas áreas do

conhecimento agrícola, meio ambiente, saúde, educação e na construção de moradia para as camadas populares.

- **Prática Social com objetivos educativos.** O novo modelo visa à prática da avaliação não como instrumento de controle, mas como prática social e educativa, como ação formativa, visando à realização de transformações. A ação avaliativa é concebida como uma construção social, que deverá ser exercida coletivamente.
- **Legitimidade.** Para que o SINAES tenha realmente respaldo por parte dos atores que fazem o mundo acadêmico, faz-se necessário que a avaliação não seja vista como uma simples técnica. A avaliação precisa ser legitimada pela dimensão ética e política.
- **Continuidade.** A avaliação do IES deverá ser contínua e permanente, não uma prática estanque, fragmentada ou temporal.
- **Rigor e sistematização.** Sendo o ato avaliativo uma práxis frente a um fenômeno complexo, o SINAES aplicará nos processos de avaliação, além dos objetivos propostos, os indicadores educacionais, com rigor e sistematização científica, podendo, inclusive, fazer uso da amostragem estatística e tabelas com níveis de conceitos, por exemplo.

Dentro deste rigor e sistematização, o novo modelo de avaliação da Educação Superior não deixaria de lado outros instrumentos que já venham sendo empregados pelo MEC, que já ensejaram o levantamento de informações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

A nova proposta de avaliação emprega para a justificação da sua execução um conjunto de valores e pressupostos que têm uma concepção abrangente do processo avaliativo com propósitos educativos, encarando a Educação Superior como direito social, por excelência, e um dever do Estado.

O Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES tem como objetivo maior assegurar o processo de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes, conforme já tinha sido estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/ 96.

O novo sistema avaliativo tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, assim como a orientação da exposição da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, destacando, principalmente, “a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior”.

Além de recuperar a valorização da missão pública da IES, a proposição procura trilhar os princípios, critérios e características anteriormente frisados.

Considerações Finais

Depois das leituras e reflexões realizadas sobre esta nova Lei do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil, podemos inferir que esta visa, de modo concreto, à melhoria da qualidade da Educação Superior do País, assim como a sua democratização, baseada em princípios e objetivos concretamente ligados aos verdadeiros propósitos da Educação Superior como direito social e dever do Estado.

Para o SINAES a Educação Superior, principalmente nas IES públicas, passa a ser encarada com um caráter de responsabilidade social e comprometida com valores historicamente determinados, respeitando a diversidade tanto institucional como local e regional.

Compreende-se claramente que a proposta avaliativa ora em estudo é uma ação com propósito educativo, de cunho formativo, que deve ser encarada não como algo isolado ou temporário, mas como uma construção coletiva, procurando sempre os interesses da comunidade.

Como mecanismo para superação das dificuldades de implantação da nova proposta de avaliação, será estimulada a criação de uma *cultura de avaliação*¹¹ e cursos de capacitação dos avaliadores, conforme podemos inferir da própria Portaria no seu Art. 6º.

Percebe-se que o SINAES funcionará como uma tentativa de acompanhamento da melhoria da qualidade do ensino e

¹¹ Portaria Nº 2051/04, Art 3º, Parágrafo Único, inciso VII.

das condições de aprendizagem dos educandos, das IES públicas e privadas. Outro ponto relevante é o que diz respeito às três dimensões da avaliação no seu sentido amplo, ressaltando-a no aspecto do plano institucional, no plano pedagógico (ensino e desempenho do aluno) e a visão sobre o aprendizado do educado, sem fazer descaso no nível da responsabilidade social.

Consideramos, também, valiosa a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que será responsável por todas as informações relacionadas à avaliação institucional. Constatase que houve um avanço a partir do momento em que seu foco engloba a instituição de forma completa.

Finalmente, dois pontos merecem ser ressaltados da proposta de avaliação educativa: primeiro, o fato de não descartar os outros instrumentos que já eram empregados pelo INEP, pela SESU e CAPES; e o segundo, de grande alcance sócioeducacional, a visão que teve a comissão nas funções de avaliação e nas junções, tipicamente regulatórias da Educação Superior, sem que haja dissociação entre ambos.

Referências

ANDRIOLA, Wagner B. Cuidado na Avaliação da aprendizagem algumas reflexões. In: ANDRIOLA W.B. & MCDONALD, Brendan C. (Org.). *Esboço de avaliação educacional*. Fortaleza: UFC, 2003.

ANDES, 47º CONAD – *Conselho Nacional das Associações Docentes*, Natal, 2003.

BELLONI, Isaura. (et al) In: *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. DIAS SOBRINHO e BALSAN, Newton César 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. LEI nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.

BRASIL. PORTARIA DO MEC nº 2.061, de 9 de julho de 2004.

BRASIL. Portarias MEC nº 11 e 19, Instala Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE Hélio (Org.) *Universidade em Ruínas na república dos professores*. Petrópolis-RJ: Vozes, RG, CIPEDES, 1999.

CRISTOVAM BUARQUE. *A Universidade numa Encruzilhada*. In: Conferência Mundial de Educação Superior. UNESCO. Ministério da Educação. Paris, 23-25 de junho de 2003.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 7. ed. ver – Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, José, e BALSAN N. C. (Org). *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.) *Avaliação da educação superior*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. *Avaliação – Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Prova não é avaliação*. *Jornal Estado de São Paulo*, 29/09/2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Estado de São Paulo*, 29 set.2003.

GAMA, Zacarias J. O Provão morreu! Viva o SINAIS?. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 32, Jan.2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/032/32cgama.htm>.

LÜDKE, Menga e SALLES, Mercêdes M. Q. In: *Universidade Futurante – produção do ensino e inovação*. Denise B.C LEITE e Marília MOROSINI. /avaliação da aprendizagem na educação superior. Campinas-SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Gustavo Justino de. *Responsabilidade Social das Universidades*.

PRIORI, Angelo. Avaliando o Ensino e as instituições de Ensino Superior: Problemas e Perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 32. Disponível em: <http://www.Espacoacademico.com.br>.

RAIES – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, ano 9, v.9, n. 1, mar/2003, Campinas, São Paulo.

RISTOFF, L. Dilvo, *A tríplice crise da universidade brasileira*. In: TRINDADE, Hélio (Org.) *Universidade em Ruínas na república dos professores*. Petrópolis-RJ: Vozes, RG, CIPEDES, 1999.

- ### Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Avaliação Emancipatória ou Regulatória?

DESAFIOS, NECESSIDADES E CONSEQUÊNCIAS DA ATUAÇÃO DAS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA'S), VISANDO A IMPLEMENTAR O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Wagner Bandeira Andriola

Introdução

A reflexão acerca das principais dificuldades da educação superior brasileira, dentre as quais destacam-se: o debate em torno à reforma da universidade, a preocupação pelo estabelecimento de cotas para descendentes afro-brasileiros e minorias, o dilema ensino público *versus* privado, o baixo nível de financiamento do ensino público e seu conseqüente sucateamento, as tendências e os modelos da avaliação educacional, são, todos eles, aspectos que vêm provocando discussões nos diferentes fóruns, encontros, seminários e conferências nos quais participam importantes atores educacionais (TRINDADE, 2004). Em face dessa gama de desafios, pretendemos refletir acerca dos fundamentos e da concepção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), já que a avaliação educacional faz-se temática ordinária e corrente, em particular, no campo da educação superior (DIAS SOBRINHO & RISTOFF, 2003). Acerca do SINAES, cabe mencionar a Jaegger Gama (2004), que destaca:

(...) o SINAES é um sistema autônomo de supervisão estatal que busca integrar dimensões internas e externas, particulares e globais dos diversos objetos e objetivos da avaliação, propondo-se a ser somativo e formativo, quantitativo e qualitativo. Sua função explicitamente regulatória tende a suprir a ausência do Estado no que diz respeito ao aprimoramento das IES, seus objetivos e funcionamento, e à reorientação do sistema de educação superior de modo a atender as necessidades de uma nação democrática e soberana.

¹ Este texto foi apresentado (i) no XXI Fórum de Pró-Reitores de Graduação, que foi realizado nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2004, em Fortaleza, e (ii) numa mesa-redonda composta por 15 especialistas da área, reunidos no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos dias 5 e 6 de dezembro de 2004, em Brasília.

Sua vigência implica criar novas regras de entrada, de permanência e de saída do sistema, comprometendo-se a não operar com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual, admitindo explicitamente estar impregnado pela vontade de ajudar a construir uma concepção de educação superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções, oferecendo a garantia de se balizar, em termos conceituais e políticos, por um conjunto de princípios, tais como o de que a educação é um direito social e dever do Estado e que a vida das instituições de educação deve se pautar por valores sociais historicamente determinados. Preceitua, ainda, que a avaliação implica regulação e controle, e que sua prática social global, legítima, contínua e educativa deve ter respeito à identidade e à diversidade (...).

Nesse âmbito de debates em torno dos problemas supra-referidos, que são levados a cabo pelo Ministério da Educação e pelos organismos de financiamento da educação, o texto traz à baila reflexões acerca dos princípios, objetivos, critérios e as características mais marcantes do SINAES que, enquanto proposta avaliativa, permitirá construir consciência nacional em prol da implantação de **nova cultura da avaliação institucional**, a partir da

integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa, e os diversos objetos e objetivos da avaliação (SINAES, 2003, p.71).

Ao longo do estudo sobre o SINAES,² nota-se, facilmente, que este se fundamenta em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da Educação Superior e cuja implementação deverá ser, portanto, ensejada por todas as Instituições do Ensino Superior (IES), sejam de caráter público ou privado. Por exemplo, no caso da auto-avaliação das instituições de ensino superior (IES), deverá esta atividade ter caráter marcadamente *participativo e democrático*, isto é, haverá que se buscar ampla mobilização dos setores componentes dessas instituições educacionais para que,

² Para leitura de maior fundamentação acerca do SINAES, consultar a Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), que no Volume 9, Número 1, de 2004, aborda o tema de modo amplo e profundo.

assim, seja possível atuação contundente dos seus membros: os docentes, os discentes e os servidores técnico-administrativos. Outros princípios que merecem destaque, conforme cita Ristoff (2000): busca pelo “conhecimento global da realidade educacional”, que deve ser avaliada através de diversos procedimentos metodológicos; adoção de *indicadores quantitativos e qualitativos*, por conta da complementaridade e da riqueza de ambos; preocupação pela *ética da ação dos protagonistas*, que deve estar presente durante todo o desenrolar da atividade avaliativa; afirmação da *prescindibilidade de comparar as IES*, ou seja, a comparabilidade que se deve fazer é entre o estado atual da IES e o seu passado imediato, com vistas ao planejamento das suas ações institucionais futuras (ANDRIOLA, 2004).

Outrossim, cabe destacar que o SINAES integra três diferentes métodos para avaliar os principais aspectos ou dimensões da realidade educacional:

- a) Avaliação dos Cursos de Graduação: avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas;
- b) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE): aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais;
- c) Avaliação das Instituições de Educação Superior: é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação e se desenvolve em duas etapas principais:
 - (i) auto-avaliação, que deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES;
 - (ii) avaliação externa, que será realizada por comissões designadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Sendo o Coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de respeitável Instituição Federal de Educação Superior (IFES), a Universidade Federal do Ceará (UFC), que é referência no âmbito das regiões Norte e Nordeste do Brasil, enfocarei, a partir de agora, os desafios, as consequências e as

necessidades que se apresentam ou que se vislumbram, nesse momento antecedente à auto-avaliação ou a avaliação institucional propriamente dita. Antes, porém, abordarei alguns aspectos inerentes às CPA's.

Funções e Papéis das Comissões Próprias de Avaliação (CPA's)

De acordo com o documento da Comissão de Avaliação da Educação Superior (CONAES) intitulado *Diretrizes para a avaliação das Instituições de Ensino Superior*, que foi publicado em 26/VIII/2004, as Comissões Próprias de Avaliação (CPA's) **integram** o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Estabelecem, as CPA's, um elo com este último, ou seja, *permitem associar seu projeto específico de avaliação institucional ao conjunto do sistema de educação superior do país*.

Aclara, ainda, o mencionado documento, que as CPA's serão responsáveis pela "condução dos processos de avaliação internos, da sistematização e da prestação das informações, que venham a ser solicitadas pelo INEP".³ Emerge, então, papel crucial das CPA's na elaboração e desenvolvimento de proposta de auto-avaliação, em consonância com os interesses da coletividade acadêmica. Ressalte-se, nesse momento, que a CPA é *órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição*. Sendo assim, para assegurar sua legitimidade junto à comunidade acadêmica, é recomendável que os partícipes ou atores institucionais sejam consultados durante o processo de escolha dos seus membros. Tal se faz necessário, pois, sem o envolvimento da comunidade, a avaliação deixará de caracterizar-se como atividade democrática e participativa.

Ainda no tocante à sua composição, deverá a CPA contar com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, bem como de representantes da sociedade civil organizada. Aclare-se que os órgãos colegiados superiores da instituição definirão o modo de organização, a quantidade de membros e a dinâmica de funcionamento. Após haver sido constituída a CPA, o seu funcionamento deverá prever

³ Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

estratégias que levem em consideração as características intrínsecas da instituição, seu porte e as experiências anteriores no campo da avaliação institucional.

Desafortunadamente, o caminho das CPA's será bastante difícil, com obstáculos, dificuldades e desafios inerentes à larga caminhada que se vislumbra até a consecução da auto-avaliação institucional. A seguir são abordados alguns desses desafios.

Principais Desafios que se Apresentam às CPA's

Como mencionamos, inúmeros desafios se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPA's) nesse caminhar rumo a execução da auto-avaliação institucional. O primeiro deles refere-se à imperiosa necessidade de *sensibilizar a comunidade interna* acerca da temática; o segundo tratará do *incentivo ao engajamento democrático dos atores institucionais*.

Sensibilização da Comunidade Interna

A sensibilização da comunidade interna⁴ acerca da relevância da avaliação institucional, deverá dar prioridade ao alcance de dois objetivos absolutamente imprescindíveis ao seu êxito:

- (i) incrementar o grau de informação a respeito da nova sistemática avaliativa e, por conseguinte, do novo paradigma teórico que a fundamenta; (ii) destruir o estereótipo da avaliação educacional como sinônimo de punição e estabelecimento de ranking.

⁴ Compreendemos a sensibilização como atividade que ultrapassa a idéia de *negociação*, conforme propõe Requena (1995). Segundo essa autora, a *negociação* é o critério inicial que deve ser enfatizado, quando se fala de avaliação institucional, caracterizada pelos diálogos e acordos subjacentes ao processo avaliativo, cujos sujeitos implicados são os avaliadores e os atores institucionais. As negociações deverão ser estabelecidas durante todo o processo de avaliação, com o objetivo de evitar rejeições, reticências, prejuízos e falsas expectativas dos distintos coletivos da instituição educacional, objeto da avaliação. A sensibilização tem todas essas características, porém é acrescida do princípio da *ação pedagógica*, isto é, a idéia de que ao mesmo tempo em que se abrem espaços de discussão entre os vários atores institucionais, aproveita-se para formá-los numa visão humanista, ética e técnica da avaliação educacional, desfazendo mitos e extinguindo estereótipos acerca da mesma. Fonte: REQUENA, A. T. Un modelo de evaluación para centros no universitarios. *Comunidad Educacional*, septiembre-octubre, p. 25-31, Madrid, 1995.

Observamos, desse modo, que a tarefa de sensibilizar a comunidade interna implicará, quase necessariamente, reeducá-la acerca dos *fundamentos epistemológicos, teóricos e éticos* da avaliação educacional, dos *conceitos* e das *funções*. A sensibilização da comunidade interna transforma-se, portanto, em atividade de *natureza educativa*.

O segundo ato da sensibilização implicará o esclarecimento, à comunidade acadêmica, de que a avaliação educacional, no novo paradigma inaugurado com o surgimento do SINAES, não significa *punição*, é sinônimo, isto sim, de *reflexão e discussão coletiva*, revestindo-se, desse modo, no ponto de partida para o aprimoramento institucional. Em outros termos: cabe aos atores institucionais buscar a melhoria ou a otimização da realidade educacional a partir de profunda reflexão acerca dos resultados da avaliação institucional.

Deve-se destacar, ainda, que a *reflexão acerca dos resultados* reveste-se, por si só, em atividade propiciadora de certos *câmbios individuais*. Por exemplo, pode-se imaginar o coordenador do curso de graduação que, deparando-se com dados comprometedores acerca dos níveis de evasão discente e reprovações verificados em seu curso, adote posturas diferenciadas, tais como: (i) tentar engajar mais fortemente os seus colegas docentes na tarefa de acompanhamento dos recém-ingressos; (ii) planejar atividades que visem a incrementar o grau de informação dos recém-ingressos acerca do curso, do currículo, das atividades de investigação, extensão e monitorias; (iii) rever os conteúdos curriculares à luz das novas tendências e necessidades sociais e do mercado de trabalho local, regional e nacional; (iv) tentar que os colegas reflitam acerca da sua práxis docente, visando dotá-la de maior grau de compromisso institucional e responsabilidade acadêmica. Enfim, o exemplo representa os câmbios ou modificações que poderão vir a ser observados e efetivados no nível micro, isto é, no nível das individualidades e dos microespaços. No entanto, necessitamos que essas transformações dêem-se nos níveis macro. Como consegui-lo é o que tentaremos demonstrar através da discussão presente no próximo tópico.

Incentivo ao Engajamento Democrático dos Atores Institucionais

Efetivar mudanças na *consciência institucional* acerca do papel e da relevância da avaliação educacional significará, na minha opinião, buscar ampla *mobilização acadêmica* nas discussões que deverão acontecer no âmbito interno da IES. Os espaços destinados aos seminários e encontros internos devem integrar, de modo democrático, os três grandes segmentos representativos da IES, quais sejam: os discentes, os docentes e os servidores técnico-administrativos. Buscar o apoio desses três grupos de atores institucionais é tarefa imprescindível, que marcará a diferença entre processo avaliativo transparente, democrático e participativo, e outro obscuro, centralizador e antidemocrático.

As discussões internas que visem dotar a comunidade acadêmica de um rol de relevantes informações acerca da avaliação educacional, do seu papel, das suas funções e dos seus princípios, trarão consigo a *mobilização dos agentes* dessa mesma comunidade. Fazendo uma metáfora dessa situação com o preparo de uma boa comida, é como se os ingredientes que dão aroma e sabor comesçassem a ser adicionados pelo cozinheiro, aos poucos, aos elementos básicos do prato em preparo. O aroma começará a revelar sinais olfativos aos comensais, que deverão salivar e desejar saboreá-lo. O sabor será observado somente após o preparo do prato; nessa ocasião os comensais poderão deliciar-se com o mesmo. Ah, em tempo: o cozinheiro é a CPA; o prato principal é o resultado da auto-avaliação institucional. Como um bom cozinheiro, a CPA deverá preocupar-se em não deixar a comida queimar, ficar demasiadamente salgada ou apimentada. Para tal, deverá “intervir durante todo o processo” de seu preparo. Vê-se, portanto, outra relevante função da CPA: “corrigir as estratégias adotadas para a auto-avaliação institucional durante a marcha do próprio processo avaliativo”. Para tal, há que se buscar a participação dos atores institucionais através da mobilização.

Mobilizar significará, assim, estabelecer estratégias de engajamento que possibilitem a efetivação de mudanças, que deverão ocorrer no âmbito dos macrosetores da instituição.

Assim, por exemplo, a mobilização dos agentes acadêmicos responsáveis por um curso qualquer afetará positivamente, assim o esperamos, os cursos circunvizinhos que, por seu turno, “contaminarão” esferas superiores, tais como departamentos acadêmicos, centros, faculdades, pró-reitorias, etc. A bola de neve começa, então, a mover-se e a “engrossar”. Essa bola de neve chama-se *consciência institucional*, conforme Belloni (2000); quando estiver em movimento, significará que os câmbios advindos da *mobilização* começarão a surtir os efeitos desejados, quais sejam:

despertar nos atores institucionais a necessidade do engajamento e da participação ativa, sem os quais o processo de avaliação institucional negará a desejável característica de atividade participativa e democrática (RISTOFF, 2000).

Terá engrossado o suficiente, a tal bola de neve, quando a ampla maioria dos agentes ou dos atores institucionais converter-se, de fato, em co-participes do processo de avaliação institucional; atuar de modo diferenciado em sua praxis cotidiana; estiver comentando acerca dos resultados da avaliação institucional; refletir acerca das propostas de aprimoramento institucional; cobrar dos gestores as saídas visualizadas. Estamos falando, portanto, da mais visível consequência da avaliação institucional: *incremento da consciência política dos atores institucionais*, aspecto que abordaremos em seguida.

Consequências Políticas Derivadas da Avaliação Institucional

Todo e qualquer ato avaliativo gera efeitos políticos, já nos dizia Lee J. Cronbach nos idos de 1960 (VIANNA, 2000). Assim, num primeiro momento, a avaliação institucional ocasionará à comunidade interna maior clareza quanto à realidade educacional e, por conseguinte, maior grau de consciência político-institucional. Tal fenômeno deverá refletir-se em maiores cobranças direcionadas, sobretudo aos gestores, pois com melhor e maior quantidade de informações à sua disposição, poderá, a comunidade interna, debater e discutir os temas de seu interesse, com maior grau de clareza e conhecimento de causa.

Desse modo, a mais visível consequência política da avaliação institucional será o municiamento da comunidade interna com valioso arsenal de informações, ocasionando, assim, maior grau de clareza acerca da instituição educacional e, por conseguinte, maior participação nas discussões que abordem os problemas e as dificuldades da mesma.

Caso isso de fato venha ocorrer, terá a avaliação institucional cumprido importante papel educativo, pois proporcionou o aumento da consciência política e cidadã dos atores institucionais. Trata-se, portanto, de uma tarefa eminentemente formativa.

Num segundo momento, a avaliação institucional deverá servir ao “aprimoramento da realidade educacional avaliada”. Claro: sua função primordial é, ademais de conhecê-la e valorá-la, melhorá-la naquilo que seja possível (ANDRIOLA & McDONALD, 2003). Agora bem, alguns aspectos da realidade institucional podem e devem ser aprimorados sem, no entanto, haver aportes adicionais de financiamento. São exemplos: a mudança da consciência da comunidade interna acerca da importância da avaliação; o engajamento dessa mesma comunidade nas discussões e na busca de soluções inovadoras para alguns dos problemas institucionais detectados; a maior eficácia na gestão; a maior facilidade no planejamento estratégico à luz das informações brindadas pela avaliação institucional; a mudança geral da práxis dos atores institucionais – discentes, docentes e funcionários técnico-administrativos.

Não obstante, existirão muitas outras dificuldades institucionais que só poderão ser solucionadas a partir de “maior financiamento institucional”, tais como: melhorias na estrutura física da instituição; construção de mais salas de aula e laboratórios; manutenção e reposição dos equipamentos de informática, audiovisuais, bibliográficos, culturais, etc. Nesse segundo caso, haverá a imperiosa necessidade de mudança na relação entre IES e sua mantenedora. No caso das IFES, a relação com a mantenedora, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), deve sofrer algum tipo de câmbio qualitativo, isto é, há que se buscar a sensibilização dessa última com respeito ao insuficiente financiamento das primei-

ras. Alteração nessa visão significará redefinição do papel estratégico nacional das nossas IFES, que desempenham relevante função social no combate às inúmeras mazelas sociais resultantes do nosso subdesenvolvimento político.

De qualquer modo é preciso dar ênfase: “a auto-avaliação institucional deverá ocasionar consequências políticas importantes”, seja no âmbito interno da instituição, seja na relação da mesma com a sua mantenedora e com a sociedade civil. No caso interno, com maior consciência intelectual da comunidade acadêmica, advirá maior cobrança junto aos gestores por aprimoramentos institucionais que se façam necessários. No caso externo, implicará mudanças no relacionamento com as mantenedoras, ocasionando a sensibilização das mesmas para os problemas de natureza material e/ou estrutural, que exigirão maior aporte financeiro para as suas respectivas resoluções. Ainda no âmbito externo, as relações da IES com a sociedade civil também deverão sofrer importantes alterações. Passará, essa última, a contar com valiosas informações acerca do papel social da IES, cobrando-a, quando for o caso, de modo mais efetivo e com maior conhecimento de causa.

Para finalizar, é preciso que os gestores da IES tenham clareza das consequências políticas advindas do auto-conhecimento institucional e, desde logo, preparem espíritos e mentes na busca de estratégias inovadoras, baratas e eficientes que possam repercutir positivamente no âmbito interno e externo da IES.

Principais Necessidades que se Apresentam às CPA's

Para vencer os desafios e as dificuldades que se lhes apresentam, as CPA's devem ter clareza de algumas necessidades que têm e que devem ser supridas a contento. A primeira delas refere-se ao *apoio incondicional da administração central da IES*. Nesse caso, há que se aclarar alguns aspectos que revelam certo paradoxo. Ao mesmo tempo em que se ressalta a imprescindibilidade de autonomia da CPA frente à IES, no tocante a sua práxis ou ao seu agir, fica

patente a necessidade de contar com um mínimo de apoio dessa mesma IES. Em outras palavras: a CPA tem autonomia no seu agir, na busca pelas informações ou dados que lhes sejam convenientes para cumprir com o julgamento acerca das dimensões institucionais presentes no roteiro de auto-avaliação, porém necessita de apoio mínimo para executar a contento as funções que lhes foram atribuídas.

Apesar de ser um elemento de característica marcadamente política, não há como garantir a realização da auto-avaliação institucional participativa e fidedigna sem contar com o mencionado apoio. Assim, necessário se faz a existência de pessoal de apoio; espaço físico para as reuniões; equipamentos de informática para a produção de textos; arquivo para documentos oficiais, textos relevantes de leitura, atas de reuniões, etc. Vê-se, portanto, que também os gestores devem ser sensibilizados e aclarados acerca da importância de apoiar a atuação das CPA's.

Ademais, há que se enfatizar para os gestores o valor político, ético, técnico e profissional da atividade de avaliação institucional, pois há inúmeras possibilidades quanto ao uso dos seus resultados (SANTORO TRIGUEIRO, 2004; EYNG, 2004). Mais uma vez revela-se, assim, a "imprescindibilidade da formação educativa ou pedagógica", que é uma atividade inerente à fase de sensibilização.

Segunda necessidade: "tempo mínimo para maturação dos membros da CPA acerca da visão de avaliação institucional que subjaz ao SINAES". Como um bom vinho necessita de tempo mínimo para atingir a qualidade idealizada pelos enólogos, o mesmo ocorre na área da avaliação educacional. No âmbito interno da CPA, isto é, no nível micro, necessário se faz que haja um período adequado para as conversas, os intercâmbios de idéias e opiniões, a troca de experiências entre os membros das CPA's acerca da avaliação institucional, pois tal atividade caracteriza-se como ato político. Ademais, no âmbito macro, isto é, no contexto institucional, também haverá necessidade de tempo mínimo para discussões nos espaços de representação dos diferentes segmentos organizados: coordenações de cursos; departamentos; centros e faculdades; sindicatos; conselhos universitários, dentre outros.

PERGAMUM
UFC/BCCE

Sendo assim, faz-se necessário que as percepções ideológicas acerca da atividade avaliativa sejam afinadas, limadas e buriladas, para que, desse modo, visões diferenciadas sejam aproximadas; estereótipos acerca da avaliação institucional sejam extintos; medos e temores individuais sejam demovidos; dinâmica propícia ao trabalho em grupo seja construída, solidificada e implementada. Enfim, faz-se mister que um período mínimo probatório seja posto em marcha, sob o perigo de a dinâmica do grupo – interna e externa à CPA – não ser a mais propícia ou a mais desejada ao tipo de atividade a que se vislumbra implementar.

Terceira necessidade: desejável seria, desde o meu ponto de vista, “contar com pessoas com sólida formação humanística e técnica, à frente das CPA’s”. Esse binômio composto pela formação humanística somada à formação técnica em avaliação educacional resultará, não tenho a menor dúvida, em processos avaliativos de elevada repercussão interna e externa.

Internamente, haverá clareza em *onde se quer chegar* (finalidade), *através de que meios* (informações e procedimentos), *contando com que recursos* (materiais e humanos, sobretudo), *com a ajuda de quem* (atores institucionais) e *com que normas* (ética do processo). A clareza em como deve ser executado o processo avaliativo no seu todo permite, na minha opinião, engajar com maior facilidade os atores institucionais. Externamente, poderá haver o reconhecimento por setores organizados da sociedade civil e outros segmentos sociais da preocupação institucional com a regulação das suas atividades acadêmicas. Isto significará sinalizar para esta mesma sociedade, da qual faz parte a IES, preocupação por implementar uma visão institucional da educação como bem público; adoção de transparência na gestão dos recursos financeiros; engajamento coletivo na busca de maior justiça social na região; formação de consciência institucional ética e comprometida com o constante aprimoramento institucional (Cf. DIAS SOBRINHO, 2002).

Porém, não sejamos ingênuos: dada a extrema dificuldade de contarmos com recursos humanos com o perfil supramen-

cionado, será inevitável a implementação de estratégias alternativas. Desse fato, resulta a quarta necessidade das CPA's: "intenso intercâmbio de experiências na área da avaliação educacional". Partindo do suposto de que as IES são heterogêneas quanto aos seus princípios, suas atividades acadêmicas, seus compromissos sociais e suas visões de sociedade, também os membros das CPA's refletirão essas diferenças. Haverá casos, sem sombra de dúvidas, em que a IES não conte com nenhuma experiência prévia na área da avaliação educacional e, sendo assim, provavelmente os membros da sua CPA também se ressintam da mesma experiência. Portanto, os gestores e os componentes da CPA devam submeter-se, com certa freqüência, a situações de características marcadamente educativa e formativa. Desse modo, os encontros e/ou seminários regionais devem ser encorajados, incentivados e apoiados, pois permitirão o salutar intercâmbio de idéias e opiniões, ademais da *cooperação entre as IES*, encorajando a construção de nova consciência coletiva acerca da avaliação institucional.

À Guisa de Conclusão

Nesse novo contexto político-educacional pelo qual passa o Brasil, faz-se necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) participem ativamente da implementação do SINAES. Possuidoras de ampla massa crítica, cabe-lhes mobilizar setores acadêmico-científicos, no âmbito nacional, para discutir e refletir esse novo paradigma epistemológico da avaliação educacional, vislumbrado no SINAES. Justifica-se a última afirmação por vários aspectos a seguir enumerados:

- concepção de avaliação como atividade que visa aprimorar a realidade educacional valorada;
- julgamento da realidade educacional em todo o seu espectro (visão holística) e complexidade (uso de indicadores quantitativos e qualitativos), a partir da reflexão de toda a comunidade interna da IES em torno dos dados avaliativos;
- idealiza a participação de todos os afetados pela IES avaliada: comunidade interna (docentes, discentes e

servidores técnico-administrativos) e externa (sociedade civil);

- objetiva comparar a IES consigo mesma (o que foi no passado recente e o que pode vir a ser);
- possibilita intercâmbio de idéias entre as IES, germinando, assim, o ideal da cooperação entre as mesmas (ausência de *ranking* para as IES).

Nesse contexto, cabe destacar, ademais, a idéia da avaliação interna ou auto-avaliação como “elemento unificador das informações ou dados institucionais” resultantes das ações das mais distintas unidades componentes da IES. Desse modo, deverão os responsáveis pela gestão, pelo planejamento, além dos demais atores institucionais, debruçarem-se sobre esse manancial de informações educacionais para, assim, refletirem, planejarem e tomarem certas decisões institucionais.

Dessa maneira, a avaliação interna lança as bases para o planejamento estratégico institucional, a partir dos resultados obtidos. Trata-se, desse modo, de verdadeira revolução que aponta para uma salutar mudança na cultura interna da UFC, sobretudo quanto às visões de avaliação, planejamento e gestão. Revela-se, portanto, momento ímpar na vida da cinquentenária, porém jovem UFC, que parece estar despertando e reconhecendo a relevância da avaliação institucional. Nesse cenário são vislumbradas perspectivas positivas com respeito à implementação de profundos câmbios qualitativos na vida universitária, resultantes da proposição de novo paradigma teórico-epistemológico, orientador das principais políticas nacionais destinadas à relevante área da educação superior. Finalizo mencionando o célebre poeta brasileiro, Tiago de Mello, que afirmou: “quem sabe aonde quer chegar, encontra o caminho certo e o jeito de caminhar”.

Referências

ANDRIOLA, W. B. *Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 9, n. 4, p. 33-54, Campinas, 2004.

ANDRIOLA, W. B. & McDONALD, B. C. (Org.) *Avaliação. Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da UFC, 2003.

BRASIL. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. LEI nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público*. A Educação Superior em debate. Florianópolis: Editora Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação. Entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

EYNG, A. M. Avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 9, n. 3, p. 31-50, Campinas, 2004.

JAEGGER GAMA, Z. *O Provão morreu. Viva o SINAES?* Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/032/32cgama.htm>. Acesso em: 29/XI/2004.

RISTOFF, D. I. In: BALZÁN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: Teoria e experiências*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

RISTOFF, D. Avaliação institucional. Afirmando valores. *Revista Educação e Ensino*, v. 2, n. 5, p. 13-21, 2000.

SANTORO TRIGUEIRO, M. G. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 9, n. 3, p. 11-30, Campinas, 2004.

SINAES. *Roteiro de Auto-Avaliação Institucional – 2004*. Brasília: INEP, 2004.

TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 819-844, Campinas, 2004.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional. Teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

ORGANIZAÇÃO DE SISTEMA DE DADOS E INDICADORES DA QUALIDADE INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)¹

Wagner Bandeira Andriola

Introdução

Muito provavelmente cada um de nós haverá tentado elaborar, em um dado momento ou situação, algum conceito para *avaliação*. Cabe destacar que atrás de um mesmo termo se escondem muitos conteúdos semânticos (CASANOVA, 1997). Por exemplo, os ingleses utilizam diferentes palavras para designar os conteúdos que nós incluímos no termo *avaliação*: *accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment*, etc (CONTERA, 1995; SOBRINHO, 2003). Com isso, desejamos enfatizar dois aspectos: (i) resulta absolutamente imprescindível aclarar o tipo de avaliação ao qual nos referimos, porque (ii) acreditamos, equivocadamente, que estamos entendendo-nos quando abordamos a temática da *avaliação*. Ao sabermos que estamos lidando com diferentes idéias, visões e conceitos, será possível, então, avançarmos na direção de um modelo conceitual, condizente com os objetivos e metas pretendidas pela sociedade (CASANOVA, 1992).

Avaliação Institucional: Princípio Socrático do “conhece-te a ti mesmo”

Creio ser positivo o fato de que, através da avaliação institucional, possa romper-se a exclusividade do aluno como seu objeto. Sabemos que o produto educativo – a aprendizagem discente – é o último degrau na hierarquia educacional sendo, por isso mesmo, o mais importante (ANDRIOLA, 2003 ab). Não obstante, há diversos fatores que o influenciam e que dependem da instituição, dos docentes, dos gestores, dos recursos, das estruturas organizacionais, das estruturas físicas e políticas, etc. Quero, com isso, tentar demonstrar que, quando se avalia exclusivamente a

¹ Texto elaborado pouco antes da sanção da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Aceito para publicação na Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES).

aprendizagem do aluno, pede-se unicamente a ele, discente, que aprimore ou melhore aquele aspecto deficitário para que, assim, possa ter melhor rendimento em futuras avaliações. Essa é uma idéia equivocada que, conforme opinam Amado (2003), Silva Júnior, Catani e Gilioli (2003), pautou alguns dos nossos sistemas de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o extinto Exame Nacional de Cursos (Provão).

Compreendemos a avaliação institucional como um processo que permite a reflexão sobre a realidade estudada e que nos exige, a todos os atores implicados, o compromisso com o conhecimento e com o conseqüente aprimoramento dessa mesma realidade (ANDRIOLA, 2003b; BELLONI, 1999). Nesse contexto, para que a Universidade seja uma instituição que aprenda consigo mesma, deverá, obrigatoriamente, abrir-se às indagações resultantes da avaliação, isto é, aceitar a informação válida e rigorosa, que possibilitará o nascimento e a consolidação de uma consciência institucional voltada ao compromisso com o aprimoramento constante, função de todo e qualquer ato ou ação avaliativa (ANDRIOLA, 2002).

Princípios que Justificam a Avaliação Institucional

Há, sem sombra de dúvidas, inúmeras razões ou princípios que justificam a avaliação institucional das universidades brasileiras (ANDRIOLA & RODRIGUES, 2004; BALZÁN & SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000). Não obstante, apresentaremos tão somente seis deles, pois acreditamos que sejam os mais relevantes.

- a) **Racionalidade:** entendendo a avaliação como um processo de conhecimento e compreensão de uma dada realidade, não se pode aceitar por que as instituições educacionais seguem funcionando sem que saibamos, ao certo, o que lhes está ocorrendo em termos de pretensões educacionais, de atuação docente e de repercussão social. Resulta irracional pretender algo e não saber nunca se o que se deseja foi, realmente, alcançado. É de extrema relevância respondermos a indagações do tipo:

está sendo alcançado o que com muito esforço, tempo e dinheiro se pretende? É razoável o custo para alcançar-se tais finalidades? Estão sendo alcançadas outras finalidades que não se pretendiam? Como se pode melhorar os processos e, por conseguinte, os produtos educativos?

- b) **Responsabilidade:** o que se faz no interior das universidades não é intranscendente, banal ou irrelevante. De tudo o que sucede nas instituições educacionais, há sempre quem se beneficia e quem se prejudica. As questões sobre a responsabilidade institucional se afrontam desde a avaliação, porque esta nos oferece um diagnóstico do que está ocorrendo no interior da universidade e, ademais, nos lança luzes acerca da forma de como se poderá aprimorá-la.

Seria inimaginável e inadmissível que os profissionais de um hospital falhassem reiteradamente em seus diagnósticos, errassem nos tratamentos propostos, fracassassem nas cirurgias, sem que ninguém os indagasse sobre o que está acontecendo no interior da instituição de saúde. Nesse caso, parece que aí sim, existem repercussões visíveis e importantes. Por outro lado, as que se dão nas instituições educacionais, por serem de outra natureza, não são consideradas tão importantes, não são tão visíveis ou parecem ser de responsabilidade exclusiva dos seus “pacientes”.

- c) **Gestão colegiada:** há nas universidades excessiva fragmentação curricular de espaço e de tempo. Nós, docentes, preocupamo-nos, muitas vezes, tão-somente em que os nossos alunos dominem o conteúdo curricular. No entanto, a quem caberá responder a pergunta:

como acabam formados os universitários da instituição? Que funções estarão os discentes aptos a desempenhar na sociedade? Como funciona e o que há de melhorar na instituição? Que tipo de cidadão requer de nós a sociedade?

Cabe à avaliação institucional afrontar estas questões de forma direta. Desse modo, se deduz que a avaliação

institucional é tarefa e responsabilidade de todos os atores da universidade. Nasce de todos e a todos se dirige.

d) **Reflexão:** há uma infinidade de caminhos para melhorar a prática profissional na universidade. No entanto, há uns mais fáceis de trilhar que outros. Uma dessas vias deriva-se do conhecimento produzido pela avaliação institucional que possibilita, desse modo, a reflexão rigorosa e sistemática sobre a prática profissional. Os profissionais responsáveis são aqueles que se avaliam com respeito a normas críticas; investigam os efeitos relativos ao ensino e aos resultados; respondem eficazmente às transformações de contexto; experimentam e inovam para resolver os problemas que se lhe apresentam. A formação psicopedagógica do professorado tem vinculações fortes com esta reflexão que deve forçar sua atenção aos processos de ensino e aprendizagem. Cabe destacar, por fim, que o conhecimento derivado da avaliação deverá destinar-se não tanto à produção de informação, mas à compreensão que aprimore os profissionais e as práticas pedagógicas.

e) **Aprimoramento:** as instituições educacionais podem melhorar. No entanto, essa possibilidade dependerá da vontade, inteligência e esforço dos gestores; do compromisso dos profissionais, dos docentes e dos discentes. Um sistema de avaliação devidamente planejado, delineado e aplicado é o recurso mais eficaz de que pode dispor uma instituição educacional, sempre que tenha como objetivo apreciar a qualidade de seus serviços e processos e, assim, decidir as ações para a sua melhora e aprimoramento. Parece ser uma idéia aceita por amplos setores do campo educacional que a melhora da aprendizagem discente se dará a partir do aprimoramento da atuação docente. Não obstante, devemos destacar a necessidade de atuar sobre outros aspectos, tais como a estrutura física, os processos de seleção, a organização do tempo acadêmico, a formação docente e técnico-administrativa,

etc. O processo avaliativo supõe, pois, uma interpe-
lação à dimensão organizacional e estrutural da
instituição educacional.

- f) **Referência:** a universidade pública brasileira pode e deve constituir-se num espaço de referência às exigên-
cias intelectuais, éticas e profissionais. Ao escutar
críticas sobre uma instituição que deveria ser modelo
para a sociedade, não posso, como membro da mesma,
silenciar-me. Não porque as formulem, mas porque
muitas delas têm bases sólidas. Ao empreender
processos avaliativos que lhe permitam afrontar as
críticas, fundadas e infundadas, refletir sobre si mesma
e, sobretudo, empenhar-se no aprimoramento próprio,
estará prestando duplo serviço à sociedade. Primeiro
estará demonstrado compromisso com a busca da
melhora institucional, fato que deverá ser reconhecido
e elogiado ante a opinião pública. Segundo: estará
servindo de modelo e referência para instituições de
menor porte, pois não há melhor forma de autoridade
que o exemplo.

Características Desejáveis à Avaliação Institucional

Em conformidade com a expressão de Sobrinho (2003),
Sobrinho e Ristoff (2003), faz-se mister que as características
desejáveis à concepção avaliativa sejam enumeradas e
descritas, ainda que de forma muito resumida.

- a) **Democrática:** a avaliação deve proporcionar aos
protagonistas conhecer os objetivos, procedimentos
e aspectos que serão valorados, para que, assim,
possam participar, de modo ativo, na busca de soluções
aos problemas e/ou dificuldades identificadas no
âmbito institucional.
- b) **Contextualizada:** a avaliação deve possibilitar que a
instituição educacional conheça a demanda por ensino
superior no ambiente social onde está inserida; deve
respeitar a identidade, história e cultura institucionais,
empregando, para isso, séries históricas de indicadores.

- c) **Holística:** a avaliação deve considerar a totalidade dos elementos da realidade educacional, já que tudo se relaciona. Assim, cabe-lhe enfatizar as estruturas administrativas e acadêmicas, os recursos materiais e humanos, as relações humanas, os processos e os produtos educacionais, o clima institucional, etc.
- d) **Flexível:** a avaliação não deve ater-se a fases e procedimentos rígidos, pois do processo avaliativo vão emergindo situações, condicionantes e exigências que modificam o planejamento inicial. No entanto, para evitar decisões casuísticas, é necessário justificar as modificações e deixar constância delas.
- e) **Estimuladora:** a avaliação deve caracterizar-se como uma atividade estimuladora à participação de toda a comunidade institucional, e não como um processo punitivo ou elitista. A constante busca pelo aprimoramento e pela auto-superação são aspectos que devem ser sempre enfatizados aos participantes.
- f) **Educativa:** a avaliação deve preocupar-se por implementar e respeitar valores morais, que devem ser institucionalizados, tais como o respeito à liberdade de expressão e participação, o cumprimento das atividades, a discussão democrática acerca dos resultados obtidos, a busca colegiada pelo aprimoramento institucional, etc.
- g) **Sistemática:** a avaliação é uma atividade que não poderá ter um fim em si mesma (ANDRIOLA, 1999). Assim, deverá ser alvo de um processo contínuo, regular e sistemático de conhecimento e aprimoramento da realidade educacional avaliada e do próprio processo avaliativo – meta-avaliação.
- h) **Enfatiza os processos:** a avaliação é uma atividade cuja preocupação centra-se em compreender os processos organizacionais, administrativos e pedagógicos, que levam a instituição a obter uns determinados resultados ou produtos educacionais. Compreendendo a sistemática de funcionamento desses processos, poder-se-á atuar sobre os aspectos mais

deficitários no intuito de melhorá-los. Vê-se, portanto, que a ênfase não está no produto, mas nos processos educacionais que proporcionam determinados resultados ou produtos.

- i) **Usa procedimentos variados:** considerando a complexidade da realidade institucional, caberá aos responsáveis pelo planejamento e execução do processo avaliativo utilizar múltiplos procedimentos para apreender os aspectos desejados. Assim, é legítimo utilizar questionários, roteiros de entrevistas, provas de rendimento; realizar observações sobre a estrutura física, sobre a atuação docente; organizar seminários e reuniões para debater aspectos organizacionais e políticos da gestão universitária, etc.
- j) **Usa linguagem compreensível:** deverá evitar-se, na medida do possível, a utilização de termos técnicos que possam dificultar a compreensão da comunicação dos resultados por aqueles setores menos familiarizados com a área. Uma avaliação que converte o conhecimento da realidade em um conjunto de símbolos criptografados está ferindo um sagrado direito dos atores envolvidos na atividade: *conhecer e compreender o que está ocorrendo no âmbito institucional*. Caso isso fosse verificado, estaríamos roubando-lhes um conhecimento que também lhes pertence.

O Momento Atual da Universidade Federal do Ceará

No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciamos, em julho de 2002, a organização de um Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional para possibilitar o auto-conhecimento da instituição educacional. Nessa fase, um trabalho de garimpagem tornou-se necessário, pois o objetivo era coletar dados e informações que nos permitissem traçar um primeiro retrato institucional. Não obstante, esse retrato deveria ser dinâmico, isto é, deveria refletir a realidade institucional em um certo período de sua

história – nossos indicadores dão conta de relevantes dados institucionais do período de 1995 a 2003 – para que, desse modo, pudéssemos identificar tendências. Trata-se, portanto, de uma etapa diagnóstica, na qual o objetivo é comparar o estado atual da instituição educacional com o seu passado, permitindo-a, assim, ter idéia mais ou menos precisa de onde poderá chegar.

Esse princípio de *comparar* “o estado atual da instituição com o seu passado” é um suposto presente na teoria de Lev Vigotsky, que utiliza os conceitos de Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) para tentar explicar o *vir-a-ser* do aprendiz (COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1996). A ZDP institucional norteará o planejamento de ações administrativas e educacionais, que deverão estar pautadas nas seqüências históricas das informações e/ou indicadores institucionais. Adotando essa práxis, perceberemos o quanto relevante torna-se a avaliação institucional, enquanto atividade que proporciona sólido suporte ao planejamento estratégico da instituição educacional.

Agora bem, é preciso mencionar que um sistema de indicadores implica a unificação de dados quantitativos e qualitativos, como único modo de compreender, globalmente, a complexidade da realidade institucional. O sistema de indicadores da UFC utiliza, nesse momento, tão-somente dados quantitativos. Não obstante, dados de natureza qualitativa serão adotados num momento posterior para que, como afirmamos anteriormente, possamos compreender mais eficazmente a realidade avaliada.

Fundamenta-se, o Sistema de Dados e Indicadores Institucional da UFC, no modelo europeu desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que adota quatro grupos de indicadores: “de contexto, de recursos, de processos, de produtos”. Nós adicionamos um quinto grupo, composto por *indicadores de gestão*, pois é exigência do Tribunal de Contas da União (TCU), que os elaborou em 2002 e os publicou, posteriormente, no documento intitulado *Orientações para o cálculo de indicadores de gestão*.

Indicadores Educacionais: Algumas Idéias Introdutórias

No campo educacional, um indicador é um artifício que proporciona informação relevante acerca de aspectos significativos da realidade. Habitualmente, esse artifício consiste no uso de algum tipo de dado quantitativo. Não obstante, um indicador nem sempre resulta de uma medida. Em muitos sistemas de indicadores, se incluem alguns de natureza não quantitativa, recorrendo-se a gráficos e descrições qualitativas da realidade educacional (BOTTANI, 1994, 1996).

Os indicadores são instrumentos que servem para explicar uma parcela ou aspecto da realidade considerada – no nosso caso, a educacional (JANUZZI, 2003). Sem embargo, não devemos atribuir o seu êxito ou aceitação somente à sua capacidade explicativa. Os especialistas e cientistas sociais utilizam muitos outros recursos para conhecer e interpretar a realidade que abordam. Nesse contexto, os indicadores devem ser encarados como o que na realidade são: “instrumentos de alcance limitado, ou seja, de eficácia relativa”. Por que, então, sua relevância e acentuada difusão, verificadas atualmente? Sem dúvida alguma, o motivo principal se encontra em duas características intrínsecas aos indicadores: *caráter sintético* e *capacidade para orientar a tomada de decisões*. Por um lado, a seleção de um conjunto limitado, mas significativo, de indicadores, permite que se possa ter uma idéia sumária do funcionamento de uma dada realidade, contribuindo, assim, para iluminá-la (ANDRIOLA, 2003b). Por outra parte, essas características de *síntese* e de *princípio iluminador* têm revelado seu valor, especialmente para as pessoas que necessitam contar com informações confiáveis para a tomada de decisões.

Os administradores públicos, os diretores e os políticos, por exemplo, mostram-se interessados por um instrumento que lhes permita destacar, de modo sintético, o mais relevante de seu campo de atuação e oriente-os, assim, na tomada de decisões. Essa necessidade possibilitou a alguns teóricos afirmar que a construção de sistemas de indicadores é uma atividade extremamente complexa, resultante da

interação das dimensões cognitivas e políticas (BOTTANI & TUIJNMAN, 1994).

A natureza política dos indicadores tem sido objeto de muitas discussões. Não são poucos os que nos consideram instrumentos vinculados a uma concepção tecnocrática de educação, pouco úteis à melhoria ou aperfeiçoamento da realidade educacional. Essas opiniões têm razão, em parte. Como ressaltado anteriormente, a explicação e interpretação da realidade são tarefas complexas que exigem diversos enfoques teóricos, uso de procedimentos técnicos variados e necessidade de participação e contribuição de distintos protagonistas ou atores da realidade avaliada (ANDRIOLA & Mc DONALD, 2003). Os indicadores são ferramentas às quais não se deve pedir além do que podem oferecer. A essa particular situação nos ocorre citar Horácio, que afirmou: *est modus in rebus* (tudo tem limites).

Indicadores da Qualidade Institucional da Universidade Federal do Ceará

Grupo 1: Indicadores de Contexto

Devido ao caráter informativo do texto, apresentaremos tão-somente exemplos de dados e/ou indicadores institucionais para cada um dos cinco grupos explicitados anteriormente. No **Grupo 1** estão *dados e/ou indicadores de contexto*, que nos informam as características demográficas, sócioeconômicas e culturais da população atendida pela UFC, bem como das condições de demanda por ensino superior.

Para exemplificar, apresentaremos, a seguir, o perfil demográfico dos 3.585 discentes aprovados no vestibular de 2004 da UFC. Observamos que 53,5% ($n = 1.918$) são do gênero feminino, enquanto 46,1% são do masculino ($n = 1.653$). No que diz respeito à idade, 47,4% dos aprovados encontra-se na faixa etária compreendida entre 17 e 18 anos ($n = 1.699$), enquanto 43,9% têm entre 19 e 24 anos ($n = 1.574$). No tocante à localização residencial, observamos que 96,6% dos alunos ($n = 3.463$) moram na região metropolitana de Fortaleza.

Acerca das características educacionais dos aprovados, verificamos que 68,1% (n = 2.441) concluiu a totalidade do ensino médio em escolas particulares, sendo que 23,6% (n = 846) estudou as três séries em escolas públicas. Há, ainda, 4,3% de candidatos (n = 154) que cursou a maior parte em escolas públicas e 3,5% (n = 126) que cursou a maior parte das três séries em escolas particulares.

Outrossim, 60,6% dos candidatos aprovados (n = 2.173) freqüentaram cursos preparatórios para o concurso vestibular. Dentre os 38,4% que alegaram não tê-los realizado (n = 1.377), houve quem apontou falta de condições financeiras (11% ou n = 152) e quem afirmou não haver necessitado por conta da reconhecida excelência do ensino do seu colégio de origem (23,1% ou n = 318). Ademais, 43,2% dos recém-aprovados prestaram o vestibular pela primeira vez (n = 1.549), enquanto 30,6% prestaram-no por uma vez (n = 1.097) e 25,4% por duas ou mais vezes (n = 911).

Indagados acerca do principal motivo responsável pela escolha do curso superior, os candidatos contestaram que tal eleição deveu-se às aptidões pessoais (72,3% ou n = 2.591), vindo, em seguida, a justificativa do mercado de trabalho (14,3% ou n = 513). No entanto, tão-somente 18,1% dos candidatos (n = 649) obtiveram informações acerca do curso escolhido através da orientação profissional, sendo que 13,7% (n = 491) não possuíam qualquer informação acerca do mercado de trabalho.

No tocante às principais características econômicas dos aprovados, sobressaem-se aqueles que não trabalham (81,8% ou n = 2.933); há 9,1% de discentes que trabalham e recebem ajuda ou complemento financeiro da família (n = 326) e outros 5% que trabalham, são responsáveis pelo próprio sustento e ainda ajudam no sustento financeiro da família (n = 180). Quanto à remuneração, a maior parte dos que trabalham percebem menos de três salários mínimos (22,7% ou n = 74).

Finalmente, quanto ao nível de escolaridade dos pais dos aprovados, 3,6% dos pais são analfabetos (n = 129); 25,3% têm o ensino fundamental (n = 98); 36,2% têm o ensino médio (n = 1.230) e 33,7% dos pais têm curso superior (n = 1.208). Quanto à escolaridade das mães, há 2,5% analfabetas

(n = 90); 23,1% com ensino fundamental (n = 828); 37,7% com ensino médio (n = 1.352) e 35,8% têm curso superior (n = 1.283).

Acerca da demanda por cursos de graduação, apresentamos o Gráfico 1, que contém o número de inscritos para o vestibular da UFC.

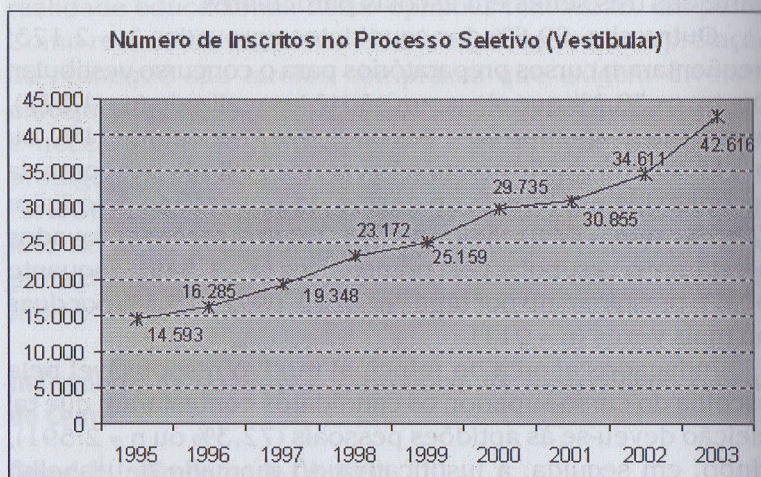


Gráfico 1 – Número de inscritos para o vestibular da UFC, entre 1995 e 2003.

O Gráfico 1 permite-nos constatar a elevada demanda social por cursos de graduação, no âmbito da cidade de Fortaleza. Observa-se que a busca por ensino superior cresceu de forma alarmante. Entre 1995 e 2003 houve incremento da ordem de quase 200% na demanda discente pelos cursos de graduação da UFC, não havendo, nesse mesmo período, significativo aporte de vagas, tampouco de recursos econômicos e humanos. Apesar disso, o número de matriculados também sofreu importante aumento na UFC, conforme os dados que nos são apresentados no Gráfico 2.

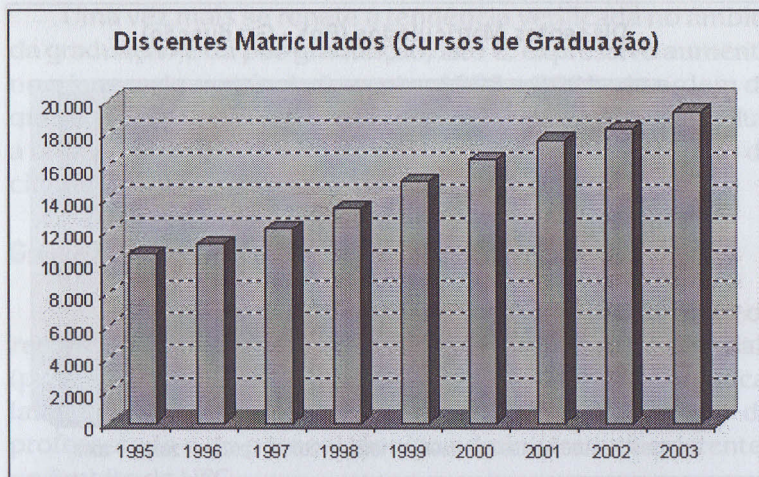


Gráfico 2 – Discentes matriculados nos cursos de graduação da UFC entre 1995 e 2003.

Conforme se depreende do Gráfico 2, a quantidade de discentes matriculados nos cursos de graduação cresceu, entre 1995 e 2003, algo em torno a 90%. Esse indicador permite-nos inferir a boa vontade da administração central da UFC, no referido período analisado, em incrementar a quantidade de discentes matriculados na graduação e, assim, atender a elevadíssima demanda social por esses cursos, conforme pudemos constatar através dos dados do Gráfico 1. Cabe destacar que, no período em foco, as ações do governo federal em nada contribuíram à expansão universitária, pois não houve ações que causassem impacto positivo sobre o ambiente acadêmico como, por exemplo, incremento da dotação orçamentária da UFC ou incentivo à contratação de docentes e servidores técnico-administrativos.

Faz-se mister destacar, ainda, que o expressivo incremento na quantidade de discentes matriculados repete-se nos âmbitos da pós-graduação e na extensão, conforme os dados constantes dos Gráficos 3 e 4, apresentados a seguir.

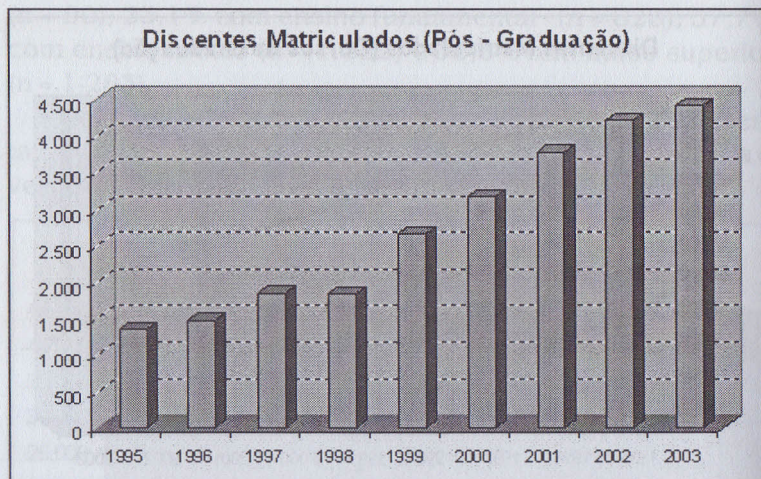


Gráfico 3 – Discentes matriculados nos cursos de pós-graduação da UFC entre 1995 e 2003.

Conforme mencionamos anteriormente, também na pós-graduação observou-se expressivo incremento na quantidade de alunos matriculados, no período de 1995 a 2003, da ordem de aproximadamente 250%. Trata-se, assim, de outro dado que confirma o atendimento institucional, dentro das suas possibilidades, da elevada demanda social por formação e ensino de pós-graduação.

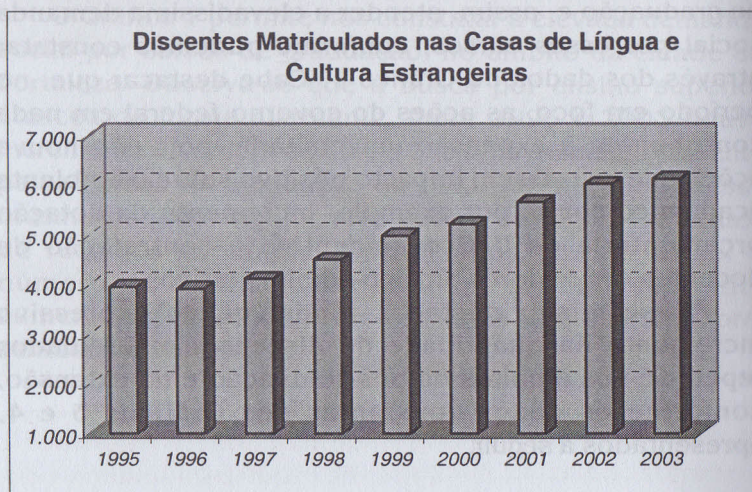


Gráfico 4 – Discentes das Casas de Língua e Cultura Estrangeiras, entre 1995 e 2003.

Uma vez mais se repete a tendência verificada no âmbito da graduação e da pós-graduação, isto é, expressivo aumento no número de matriculados entre 1995 e 2003, da ordem de quase 100%. Dado adicional que vem, uma vez mais, ressaltar a elevada demanda social por ensino, verificada no âmbito da cidade de Fortaleza.

Grupo 2: Indicadores de Recursos

O **Grupo 2** está formado por *dados e/ou indicadores de recursos*, que nos informam acerca dos recursos materiais (p. ex.: dotação orçamentária; equipamentos de informática; laboratórios e bibliotecas) e humanos (p. ex.: perfil do professorado e do pessoal técnico-administrativo) existentes no âmbito da UFC.

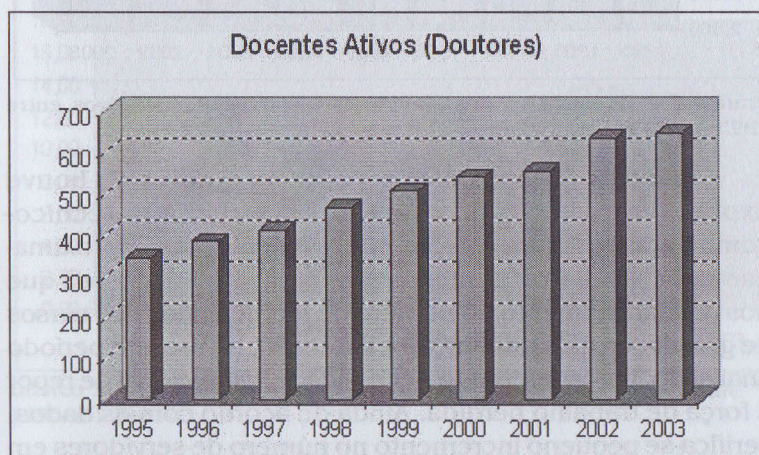


Gráfico 5 – Docentes doutores entre 1995 e 2003.

De acordo com os dados do Gráfico 5, verifica-se expressivo aumento de docentes com titulação de doutor, no período de 1995 a 2003, quando houve incremento superior a 100%. É um dado que demonstra o interesse e a visão estratégica da instituição em investir na capacitação docente, visando, dentre outros, atender a demanda social por formação de recursos humanos e por ensino de pós-graduação.

No Gráfico 6, apresentado abaixo, constam dados numéricos acerca dos servidores técnico-administrativos da UFC.

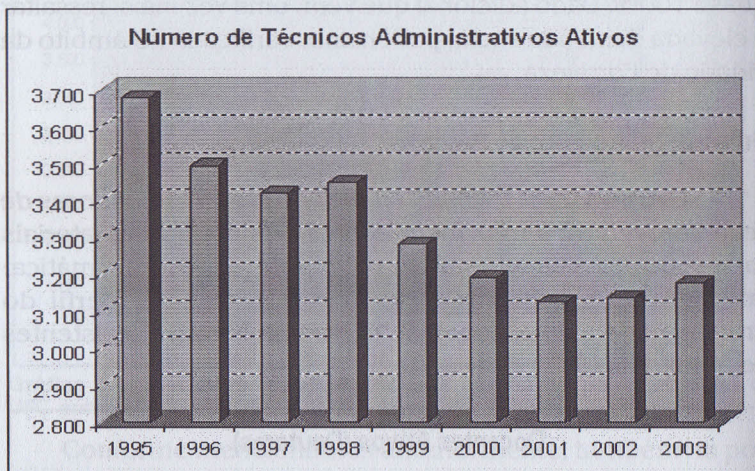


Gráfico 6 – Quantitativo dos servidores técnico-administrativos entre 1995 e 2003.

Conforme se constata, a partir do Gráfico 6, houve expressiva redução no número de servidores técnico-administrativos entre 1995 e 2002, da ordem de, aproximadamente, 15%. Ora, se atentarmos para as informações que nos revelam aumento no número de matriculados nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, no mesmo período analisado, perceberemos a necessidade institucional de repor a força de trabalho perdida. Ainda de acordo com os dados, verifica-se pequeno incremento no número de servidores em 2003, por conta de seleção pública que resultou na contratação de 38 novos funcionários técnico-administrativos.

Grupo 3: Indicadores de Processos

O **Grupo 3** é composto de *dados e/ou indicadores de processos*. Nele temos informações acerca das atividades que contribuem diretamente à qualidade da docência (p. ex.: relação docente de graduação/discente; relação docente de pós-graduação/discente; relação docente com doutorado/teses

defendidas; relação docente com doutorado/dissertações defendidas; relação docente com doutorado/livros editados pela UFC; notas atribuídas aos cursos de graduação), da investigação científica (p. ex.: número de bolsas de iniciação científica; custeio para participação em atividades científicas) e da extensão universitária (p. ex.: número de bolsas de assistência, número de alunos dos cursos de extensão, número de consultas médicas efetivadas pelo complexo hospitalar).

No Gráfico 7, apresentado a seguir, consta a relação entre o número de discentes matriculados em cursos de graduação e o número de docentes efetivos da UFC.

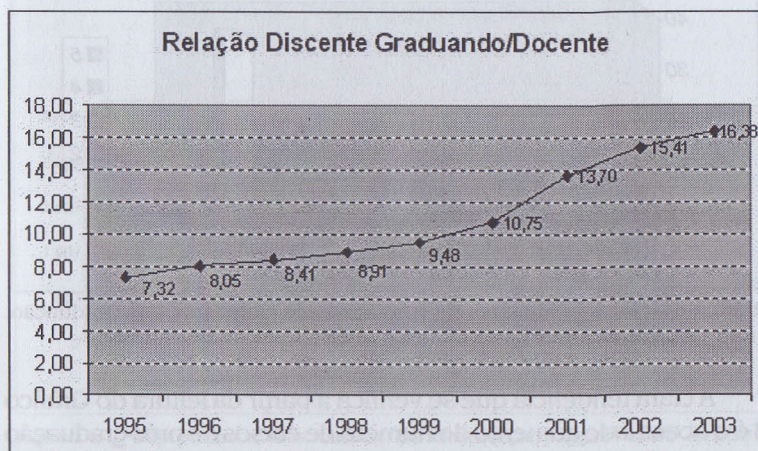


Gráfico 7 – Relação entre discentes de graduação e docentes, entre 1995 e 2003.

Constatamos que a relação entre o número de discentes da graduação e o número de docentes efetivos da instituição educacional sofreu forte ascensão no período em foco. Em 1995, esse indicador obteve valor 7,32 passando para 16,38 em 2003, ou seja, incremento superior a 100%. Esse dado é corroborado por outros indicadores, tais como (a) o número de alunos matriculados na graduação, que sofreu forte elevação entre 1995 e 2003; (b) número de docentes efetivos da UFC, que tem diminuído por conta das aposentadorias e da falta de concursos públicos para repor essas vagas

docentes; (c) aluno tempo integral/professor (indicador do TCU) que aponta na mesma direção, ainda que o valor para 2003 (17,82) tenha sido um pouco superior ao da UFC, devido ao modo diferenciado de cálculo.

No Gráfico 8 são apresentadas as notas atribuídas aos cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

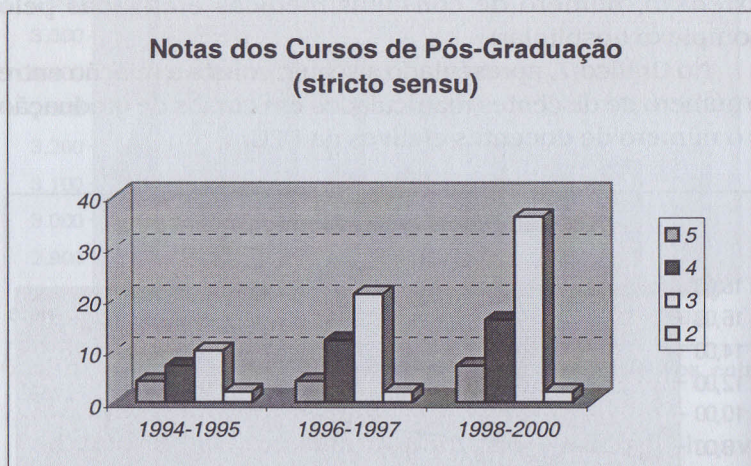


Gráfico 8 – Notas resultantes da Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação, entre 1995 e 2003.

A clara tendência que se verifica a partir da leitura do Gráfico 8 é o acentuado aumento do número de cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) com notas 3, 4 e 5, nos três períodos analisados. Verifica-se, desse modo, que (a) houve incremento na oferta de novos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) e (b) que, paralelamente, ao acréscimo quantitativo houve avanço qualitativo desses mesmos cursos, pois a concentração de cursos com notas 4 e 5 (aproximadamente 20) assim o demonstra.

Grupo 4: Indicadores de Produtos

No **Grupo 4** constam dados e/ou indicadores de produtos, que nos possibilitam conhecer os produtos educativos oriundos do ensino de graduação (p. ex.: número anual de diplomados; conceitos obtidos no PROVÃO; número de trabalhos apresen-

tados no encontro interno de iniciação científica), pós-graduação (p. ex.: número de teses e dissertações defendidas) e extensão (p. ex.: número de projetos de extensão; número de consultas médicas, exames laboratoriais e intervenções cirúrgicas praticadas pelo Hospital Universitário e Maternidade Escola; procedimentos odontológicos dispensados pela Faculdade de Odontologia; número de visitas a Casa José de Alencar).

O Gráfico 9 apresenta-nos o número anual de discentes diplomados nos cursos de graduação da UFC, como exemplo de indicador de produto do ensino de graduação.

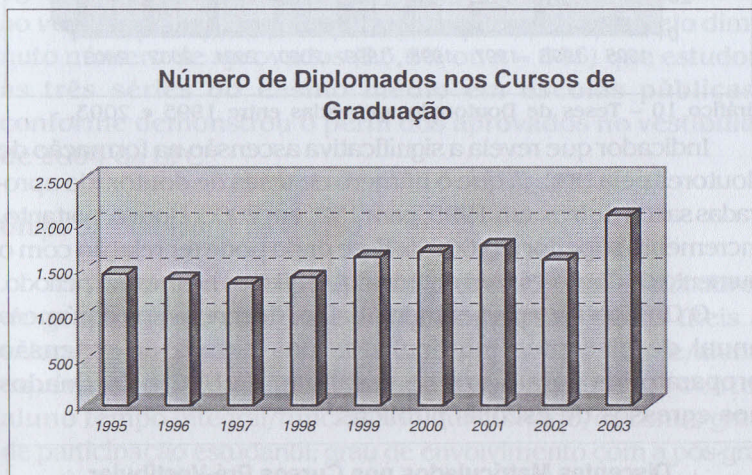


Gráfico 9 – Diplomados dos cursos de Graduação, entre 1995 e 2003.

Verifica-se clara tendência ao aumento expressivo do número anual de diplomados dos cursos de graduação da UFC, sobretudo entre 1998 e 2003, relevando-se o ano de 2002, no qual houve diminuição. Não obstante, ao considerarmos o período com um todo, constatamos incremento superior a 30% nesse importante indicador acadêmico. Isso significa que, a partir de 1998, a UFC aumentou a eficácia na formação discente, no âmbito do ensino de graduação.

O número de teses de doutorado aprovadas no âmbito interno da UFC, que consta do Gráfico 10, apresentado a seguir, é um exemplo de indicador de produto derivado do ensino de pós-graduação.

Teses de Doutorado Aprovadas

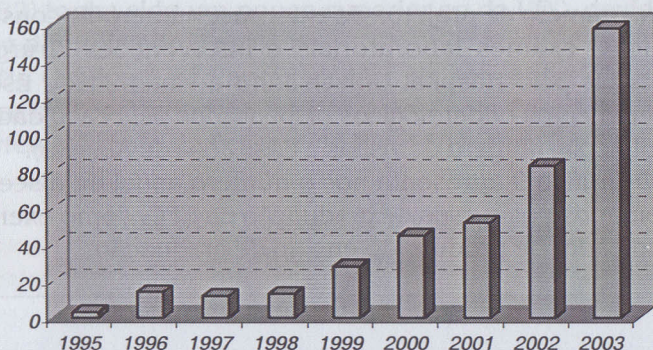


Gráfico 10 – Teses de Doutorado aprovadas entre 1995 e 2003.

Indicador que revela a significativa ascensão na formação de doutores pela UFC, já que o número de teses de doutorado aprovadas saltou de três, em 1995, para 158, em 2003. Houve, portanto, incremento superior a 5.000%. Esse dado pode ter relação com o aumento de docentes com doutorado, verificado no mesmo período.

O Gráfico 11, apresentado abaixo, descreve-nos o número anual de discentes matriculados nos cursos de extensão preparatórios para o exame vestibular da UFC e destinados aos egressos de escolas públicas.

Discentes Matriculados nos Cursos Pré-Vestibular

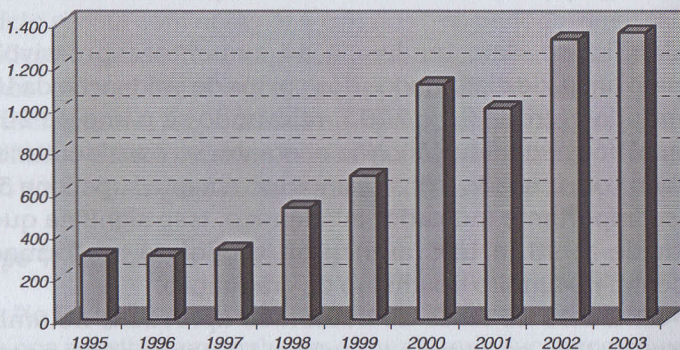


Gráfico 11 – Matriculados nos cursos preparatórios para o vestibular da UFC, entre 1995 e 2003.

Esse importante indicador da extensão universitária para egressos do ensino médio, oriundos de escolas públicas de Fortaleza, revela clara tendência à ascensão no número de atendidos. Em 1995 existiam pouco mais de 200 egressos matriculados, enquanto em 2003 esse número aproximou-se de 1.300, o que significa aumento superior a 500%. Tal dado revela-nos a existência de dois fenômenos socioeducacionais: (a) crescente demanda por ensino superior no âmbito de Fortaleza, conforme já havíamos demonstrado no Grupo 1; (b) baixa qualidade das escolas de ensino público, pois seus egressos vêm-se obrigados a preparar-se para submeter-se ao vestibular da UFC; inferência que é corroborada pelo diminuto número de aprovados (23,6% ou $n = 846$) que estudou as três séries do ensino médio em escolas públicas, conforme demonstrou o perfil dos aprovados no vestibular de 2004 da UFC.

Grupo 5: Indicadores de Gestão

Finalmente, no **Grupo 5** estão presentes nove *indicadores de gestão*, pois, conforme o TCU, estes são dados úteis à valoração da gestão institucional (p. ex.: custo corrente/aluno equivalente; relação aluno tempo integral/docente; aluno tempo integral/funcionário; funcionário/docente; grau de participação estudantil; grau de envolvimento com a pós-graduação; conceitos da CAPES para os cursos de pós-graduação; índice de qualificação do corpo docente; taxa de sucesso na graduação). Estão exemplificados, na Tabela 1, quatro indicadores de gestão da UFC e seus respectivos valores para os anos 2002 e 2003.

Tabela 1 – Exemplos de Indicadores de Gestão da UFC

INDICADORES DE GESTÃO	VALORES	
	2002	2003
Custo Corrente (R\$) / Aluno Equivalente	R\$ 6.174,01	R\$ 4.880,93
Aluno Tempo Integral / Professor	11,76	17,82
Grau de Participação Estudantil	0,68	1,06
Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)	0,47	0,96

Comparando-se os valores dos quatro indicadores de gestão do ano 2003 com os obtidos em 2002, temos as seguintes constatações:

- a) O *custo corrente do aluno equivalente* diminuiu em R\$ 1.293,08 (hum mil e duzentos e noventa e três reais e oito centavos), o que significa uma redução de aproximadamente 21%. Uma provável explicação para essa importante redução no custo corrente do aluno equivalente está na redução do quadro de docentes efetivos, devido, sobretudo, ao incremento das aposentadorias; aumento do número de discentes matriculados nos cursos de graduação e a manutenção da dotação orçamentária do Tesouro Nacional destinada à UFC.
- b) A relação entre *aluno tempo integral e professor* sofreu um incremento da ordem de 6,06 alunos por docente, o que significa um aumento de aproximadamente 51%. Também aqui, as supostas causas são as mesmas do indicador anterior, quais sejam: aumento do número de discentes matriculados nos cursos de graduação; redução do quadro de docentes efetivos, devido, sobretudo, ao incremento das aposentadorias.
- c) Expressivo aumento no *grau de participação estudantil*, que passou de 0,68 em 2002 para 1,06 em 2003, supondo elevação da ordem de aproximadamente 56%. Nesse caso há uma variável exógena à UFC que parece explicar muito bem o baixo valor desse importante indicador, verificado em 2002. Houve uma greve de aproximadamente 100 dias nos últimos meses de 2001, que parece ter exercido impacto sobre a motivação dos atores institucionais (docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos) e, por efeito, sobre as atividades educacionais de 2002 da mencionada instituição educacional. Como o índice avalia a relação entre a capacidade de docência instalada na instituição e a velocidade de integralização curricular, qualquer paralisação pode pôr em perigo esse aspecto. Em 2002 as atividades mencionadas não sofreram qualquer obstáculo à sua adequada execução, tendo,

portanto, seu impacto se verificado em 2003 através do incremento do valor do indicador em foco.

- d) A *taxa de sucesso na graduação* também sofreu importante incremento, passando de 0,47 em 2002 para 0,96 em 2003, o que supõe um aumento superior a 100%. A explicação dada para o aumento no *grau de participação estudantil* pode ser aqui utilizada.

Síntese Valorativa Acerca da Qualidade Intitucional da UFC

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consta que a Universidade Federal do Ceará (UFC) tem por missão formar profissionais de alta qualificação, gerar e difundir novos conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste. De acordo com os dados institucionais apresentados, podemos afirmar que, efetivamente, a UFC vem cumprindo sua missão, pois tem se revelado uma instituição educacional que forma, anualmente, quase 2.000 novos graduados, mais de 400 mestres e 150 novos doutores, ou seja, substancial força de trabalho qualificada para o mercado local, regional e nacional (UFC, 2003). Quanto à divulgação científica, destaque-se a publicação, somente em 2003, de 1.900 artigos, capítulos de livros e/ou livros publicados; 1.864 participações em eventos científicos, sendo 264 em congressos internacionais. No Encontro de Iniciação Científica (IC/UFC-CNPq) de 2003, que une os alunos de graduação às atividades de pesquisa, foram inscritos 1.342 trabalhos acadêmicos, com a participação de 721 alunos e 401 docentes orientadores.

Faz-se mister destacar, portanto, que a geração de conhecimentos científicos e tecnológicos implica a (i) formação de recursos humanos de alto gabarito, através dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), e na (ii) consolidação de grupos de pesquisadores para incrementar o trabalho cooperativo de investigação e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Para que tenhamos idéia do quão importante é para a UFC consolidar esses grupos de pesquisa, destacaremos dados relativos ao ano 2003:

- 233 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- 913 pesquisadores, dos quais 676 são doutores, atuando em 848 linhas de pesquisa;
- 1.438 estudantes e 238 técnicos envolvidos nos projetos de investigação.

Todos esses dados, originários do ensino e da investigação, apontam para a relevância da geração de conhecimento e de formação de recursos humanos, frutos da pesquisa científica e da atuação acadêmica, respectivamente. São esses os fatores responsáveis pelo crescimento sustentável, sem os quais seremos uma eterna colônia das nações detentoras do poder econômico, militar e, sobretudo, do conhecimento científico e tecnológico.

No tocante à extensão universitária, cabe destacar que em 2003 foram cadastrados 111 novos projetos de extensão que, somados aos 723 em funcionamento desde 2002, perfaz o total de 834, cujas áreas de conhecimento atingidas foram: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Educação, Economia, Administração, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Direito e Saúde. O universo de beneficiados superou as 15.000 pessoas. Mais um indicador relevante das atividades de extensão: em 2003 foram firmados mais de 180 convênios entre a UFC e empresas do setor produtivo, com a efetivação de mais de 1.300 vagas para os estágios curriculares e extracurriculares. Vê-se, portanto, a relevância social das atividades de extensão universitária.

Para finalizar, cabe destacar que esses dados demonstram que o ensino (graduação e pós-graduação), a investigação e a extensão estão contribuindo para o alcance de três metas do Plano Plurianual (PPA) do governo federal:

- (i) promover o desenvolvimento sustentável voltado para a geração de empregos e oportunidades de renda,
- (ii) combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social e, finalmente,
- (iii) reduzir as desigualdades inter-regionais.

A primeira dessas metas será facilmente alcançada se a mão-de-obra trabalhadora contar com sólida formação teórica, técnica, humanística e ética que, na nossa opinião, é obtida pela formação proporcionada pelos cursos de graduação, pós-

graduação e extensão da UFC. A segunda dessas metas vem como consequência do alcance da primeira delas. Com uma adequada formação acadêmica e profissional estará o jovem egresso dos cursos da UFC melhor apto para inclusão no mercado de trabalho e, portanto, mais próximo de exercer a sua cidadania, agora como agente participativo, componente de uma sociedade de bens e consumo. Desse modo, também estaremos minimizando as desigualdades inter-regionais, a terceira das metas mencionadas.

À Guisa de Conclusão

Antes de finalizarmos a exposição, destacaremos que, como toda e qualquer atividade, a avaliação institucional encontrará, inevitavelmente, barreiras e obstáculos a transpor. Quiséramos, nesse momento, apresentar alguns desses obstáculos.

- a) **Individualismo dos profissionais**, que está assentado em práticas de escassa participação, mas de muita cobrança. Não podemos esquecer que a avaliação institucional é, necessariamente, um processo coletivo e que, por isso mesmo, deve ser compartilhado por todos os protagonistas institucionais.
- b) **Repetição rotineira das práticas** tem componentes institucionais – dimensão nomotética, pois a mesma é uma entidade de escassa flexibilidade para a introdução de mudanças e inovações. Porém, há um componente pessoal – dimensão ideográfica, que, ante a presença do novo e do desconhecido, gera medo, alimenta mitos e propicia a construção de estereótipos avaliativos, que podem incrementar os erros.
- c) **Tempo que se tem ou de que se necessita** para levar a cabo a atividade de avaliação institucional. É preciso contar com tempo para tornar a avaliação uma prática respeitada, corriqueira, totalmente institucionalizada e criticada, através da meta-avaliação – valoração do próprio processo avaliativo.
- d) **Desmotivação dos protagonistas**, ocasionada pela demora em tornar realidade a tão decantada avaliação institucional ou por não enxergar o aprimoramento

institucional à luz dos resultados avaliativos. Também há que se tentar combater o fatalismo, caracterizado pela crença na impossibilidade da mudança e do aperfeiçoamento institucionais.

e) **Desconhecimento e a desinformação** de setores da instituição sobre a atividade avaliativa. É preciso combater ambos os aspectos através de sólida e eficiente rede de comunicação interna e externa. Também a maximização de experiências infrutíferas deverá ser combatida, como modo de evitar-se a criação de consciência coletiva de desânimo e negativismo.

f) **Falta de recursos orçamentários** dedicados à prática avaliativa da instituição educacional é um grave problema e, sem exageros, a maior dificuldade a ser vencida. Não obstante, a determinação da equipe responsável pela atividade avaliativa e a vontade política dos gestores institucionais, são aspectos que poderão reverter o quadro de dificuldades que se vislumbra. Ainda na dimensão das finanças, faz-se mister destacar que os resultados da avaliação devem possibilitar o aprimoramento da realidade institucional valorada. No caso das universidades públicas federais, haverá que se rever a matriz orçamentária, cuja estagnação foi verificada entre 1994 e 2002, prejudicou o exercício do seu papel acadêmico e social, apesar de indicadores bastante aceitáveis, conforme apresentamos.

Outrossim, devemos, uma vez mais, lembrar a relevância da avaliação institucional. Através de dados relativamente pobres, que representavam apenas quantidades de aspectos da realidade institucional da UFC, pudemos, assim mesmo, organizar um sistema descritivo, coerente e amplo, que proporcionou o conhecimento qualitativo e holístico acerca dessa complexa e dinâmica universidade pública federal.

Ainda cabe destacar a riqueza das seqüências históricas, reveladoras de tendências, conforme observamos através dos indicadores institucionais, componentes do embrionário sistema desenvolvido no âmbito da UFC. Complementando-se essas seqüências numéricas com informações de natureza

qualitativa, teremos avançado, efetivamente, na direção da consolidação de um paradigma avaliativo que utiliza, de modo racional e inteligente, dados quantitativos e qualitativos.

Para concluir, vislumbremos, por um breve momento, a riqueza e a amplitude das informações que podem resultar da união entre esse embrionário sistema de dados e indicadores institucionais e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)². Contaremos, desse modo, com precioso manancial de informações educacionais que proporcionará aos gestores maior facilidade na execução do planejamento estratégico institucional (BORDEN & BANTA, 1994).

Nesse âmbito, no qual prudência, ousadia e determinação são elementos necessários e imprescindíveis ao sucesso da avaliação institucional, finalizaremos a exposição citando sábias palavras do macedônio Fedro, o maior fabulista latino: *utillissimum saepe quod contemnitur* (utilíssimo é muitas vezes o que se despreza).

Referências

AMADO, L. A. S. A auto-avaliação no ensino superior como dispositivo analisador dos processos de subjetivação: da avaliação-consumo à avaliação-produção. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 4, n. 8, p. 183–205, 2003.

ANDRIOLA, W. B. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões. In: B. C. Mc DONALD (Org.). *Esboços em avaliação educacional*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003a.

_____. Opinião dos alunos de Pedagogia sobre a qualidade educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. In: W. B. ANDRIOLA & B. C. Mc DONALD (Org.). *Avaliação Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003b.

² Para leitura de maior fundamentação acerca do SINAES, consultar a Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), que no Volume 9, Número 1 de 2004, aborda em amplitude e profundidade o tema.

_____. *Detección del funcionamiento diferencial del ítem (DIF) en tests de rendimiento*. Aportaciones teóricas y metodológicas. Tese de Doutorado (629 pág.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002.

_____. Avaliação: la vía para la calidad educativa. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 7, out-dez, 1999.

ANDRIOLA, W. B. & Mc DONALD, B. C. (Org.). *Avaliação. Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

ANDRIOLA, W. B. & RODRIGUES, M. S. S. *Avaliação institucional no ensino superior: idéias introdutórias e alternativas*. Anais do I Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Fortaleza: BNB, maio de 2004.

BALZÁN, N. C. & SOBRINHO, J. D. *Avaliação institucional*. Teoria e experiências. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. Brasília, *Linhas Críticas*, v. 5, n. 9, p. 7-30, jul-dez de 1999.

BORDEN, V. M. H. & BANTA, T. W. *Using performance indicators to guide strategic decision making*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.

BOTTANI, N. The OECD international education indicators. *Assessment in Education*, v. 1, n. 3, p. 333-350, 1994.

_____. OECD international education indicators. *International Journal of Educational Research*, v. 25, n. 3, p. 279-288.

BOTTANI, N. & TUIJNMAN, A. *International education indicators: framework, development and interpretation*. Paris: OCDE, 1994.

CASANOVA, M. A. *La evaluación: garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives, 1992.

_____. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 1997.

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

CONTERA, C. Modelos de evaluación de la calidad de la educación superior. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

JANUZZI, P. M. Indicadores sociais no Brasil. Conceitos, fontes de dados e implicações. Campinas: Alínea, 2003.

RISTOFF, D. Avaliação institucional. Afirmando valores. Revista Educação e Ensino, v. 2, n. 5, p. 13-21, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. R., CATANI, A. M. & GILIOLI, R. S. P. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 4, n. 8, p. 9-29, 2003.

SOBRINHO, J. D. Avaliação. Políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SOBRINHO, J. D. & RISTOFF, D. (Org.). Avaliação e compromisso público. A Educação Superior em debate. Florianópolis: Editora Insular, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Relatório Anual de Atividades. Fortaleza: Pró-Reitoria de Planejamento/UFC, 2003.

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2000, o que se constitui num expressivo indicador da demanda por ensino superior.

Quando inserimos a evasão discente dos cursos de graduação das IES nesse contexto de baixa capacidade de absorção da demanda por ensino superior, torna-se clara a dimensão e as implicações do problema. O estudo da Secretaria de Educação Superior (1996) concluiu que metade dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do sistema público, evadiu-se antes de finalizá-los exitosamente.

Com base nesses críspulos dados, fazemos uma pequena simulação. Tomando-se por base o número de vagas ofertado para o ensino superior (134.236), em 1994, e uma porcentagem de evasão em torno de 50%, esperamos, assim, que aproximadamente 317.000 estudantes concluíam o curso de graduação no qual ingressaram, sendo que a outra metade deverá concluir o grupo dos evadidos – muito embora uma parte do contingente de evadidos possa ainda graduar-se em um curso distinto na mesma instituição (através da transferência de curso).

- COMTEA, G. *Modelos de avaliação de la calidad de la educación superior en América Latina: la red de universidades*. Santiago: CEPAL, 2002. p. 1-18.
- JANUZZI, F. M. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e dados e indicadores. Campinas: Alínea, 2002.
- KISTOFF, D. *Análise institucional: um novo valor*. Revista Educação e Ensino, v. 2, n. 2, p. 13-21, 2000.
- SILVA JUNIOR, J. R.; CATANI, A. M. & OLIVEIRA, R. S. F. *Análise de indicadores sociais no Brasil: uma década de mudanças*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 2, n. 2, p. 23-32, 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Políticas educacionais e administrativas da educação superior em 2003*. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Políticas educacionais e administrativas da educação superior em 2003*. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Políticas educacionais e administrativas da educação superior em 2003*. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Políticas educacionais e administrativas da educação superior em 2003*. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- BORDEN, V. M. & BANTA, J. W. *Using performance indicators to guide institutional decision making*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- BOTTANI, H. *The OECD international education indicators*. *Assessment in Education*, v. 1, n. 3, p. 333-350, 1994.
- _____. *OECD international education indicators*. *International Journal of Educational Research*, v. 25, n. 3, p. 279-288, 1997.
- BOTTANI, H. & TULPINAR, A. *International education indicators: framework development and interpretation*. Paris: OCDE, 1994.
- CASANOVA, M. A. *La evaluación: garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Espasa, 1992.
- _____. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 1993.
- COLLI, G.; PALACIOS, J. & MARCHESE, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): BUSCA DAS SUAS CAUSAS

Wagner Bandeira Andriola

Euclêmia Sá Ribeiro

Cristiane Pascoal Moura

Introdução

Muito embora o sistema de ensino superior brasileiro tenha mostrado sinais de significativo crescimento, ocorrido, principalmente, a partir de 1994, esta expansão no número de vagas ofertadas foi insuficiente para atender a enorme demanda por cursos de graduação (BOSI, 2000; FERNANDES, 2001; LOVISOLO, 2001; SOBRINHO, 2000; SCHWARTZMAN, 1999; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2000).

Em 1994, por exemplo, 959.545 estudantes concluíram o segundo grau, enquanto as IES ofereceram tão-somente 634.236 novas vagas (DUHRAM, 1998, 1999). Além disso, no mesmo ano, o número de candidatos inscritos para prestar vestibular chegou a 2.548.077 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2000), o que se constitui num expressivo indicador da demanda por ensino superior.

Quando inserimos a evasão discente dos cursos de graduação das IES nesse contexto de baixa capacidade de absorção da demanda por ensino superior, torna-se clara a dimensão e as implicações do problema. O estudo da Secretaria de Educação Superior (1996) concluiu que metade dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do sistema público, evadiu-se antes de finalizá-los exitosamente.

Com base nesses drásticos dados, façamos uma pequena simulação. Tomando-se por base o número de vagas ofertadas para o ensino superior (634.236), em 1994, e uma possível taxa de evasão em torno de 50%, esperamos, assim, que aproximadamente 317.000 estudantes concluam o curso de graduação no qual ingressaram, sendo que a outra metade deverá constituir o grupo dos evadidos – muito embora uma parte do contingente de evadidos possa, ainda, graduar-se em um curso distinto na mesma instituição (através da transferência de curso)

ou em outra instituição (através de novo concurso vestibular ou transferência de instituição). O resultado desse exercício mental apresenta-se consistente com o dado fornecido pelo renomado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2000): em 1999 tivemos 300.761 concludentes de cursos de graduação no país, representando, assim, aproximadamente 47% das vagas oferecidas para o ensino superior.

Não devemos cansar-nos de repetir: “a evasão traz grandes implicações para as instituições de ensino superior, para os alunos que delas se evadem e para a sociedade” (PATERNOSTRO, 2001). Em relação às IES, a evasão é um problema de ordem financeira, uma vez que bilhões de reais são investidos, anualmente, com o objetivo de preparar os alunos para atuarem no mercado de trabalho. Com respeito aos alunos, a evasão causa um problema de ordem social, uma vez que a educação é uma das formas mais eficazes de mobilidade social. Finalmente, em relação à sociedade, dois outros grandes e graves problemas apresentam-se às IES. O primeiro está relacionado aos milhares de alunos que deixam de adquirir os conhecimentos necessários para atuar no desenvolvimento tecnológico e social do país. O segundo está relacionado às vagas ocupadas pelos alunos evadidos, que deixaram de ser preenchidas pelos alunos que não conseguiram ser admitidos (ANDRIOLA, 2003c).

Fica claro, portanto, que a evasão e as suas implicações são de tal magnitude que clamam por uma política mais agressiva por parte do governo federal e das IES, visando minimizar as suas consequências. Alguns trabalhos produzidos nos últimos anos começaram a investigar o problema (BRAGA, MIRANDA-PINTO & CARDEAL, 1996; OLIVEIRA & LIMA¹; PAREDES, 1994; RAMOS, 1995, 1998; RIANI & RIBEIRO²; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996) e algumas ações isoladas têm sido implementadas (p. ex.: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria³; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁴). Como destacam Cunha, Tunes e Silva (2001), a tendência dos estudos sobre a evasão discente centra-se, de um modo geral, em dimensionar e quantificar o fenômeno, havendo pouco interesse por investigações que identifiquem as suas causas.

¹ <http://www.propesq.ufpe.br/anais/sociais/ccsa10.htm>

² <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2002/textos/D66.PDF>

³ <http://federativo.bndes.gov.br/dicas/F10%20-%20Escola%20Aberta.htm>

⁴ http://www.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/noticias_educacao/id040702.htm

Modelos Explicativos da Evasão Discente

Os modelos teóricos para explicar as causas da evasão discente, desenvolvidos por Tinto (1975, 1987) e Bean (1980, 1983), destacam-se por serem os mais utilizados nas universidades norte-americanas, tendo sido aplicados em outros países como México, Austrália e Reino Unido. Tinto (1975, 1987) sugere que o estudante deixa a universidade por problemas causados pela falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição. De acordo com o modelo formulado, essa integração é influenciada, direta ou indiretamente, por características demográficas do estudante, tais como: nível socioeconômico da família, expectativa dos pais a respeito do futuro do filho, habilidades acadêmicas e conhecimentos adquiridos no segundo grau, além de características individuais como gênero e raça (UNESCO, 1997).

Na opinião de Tinto (1975, 1987), o aluno chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos, que variam em função das características demográficas supramencionadas. Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição, levando-o, assim, a redefinir suas intenções e compromissos (ANDRIOLA, 1997a). Gouveia, Albuquerque e Solha (1994, p. 16) afirmaram:

As pessoas podem estar formando as suas expectativas sem uma base real, o que lhes permite, ao ingressar e se depararem com tal instituição, ter decepções e frustrações ao perceberem outra realidade.

Em seu estudo com universitários recém-ingressos, Col Debella (1978) encontrou dados que se ajustam à opinião de Gouveia, Albuquerque e Solha (1994). De acordo com o mencionado autor, já no primeiro semestre de estudos começa a caracterizar-se a frustração dos universitários com a instituição. Para Moraes (1995), é esse fenômeno que caracteriza a estranha relação de atração e, ao mesmo tempo de rejeição, existente entre o meio social e as universidades.

Por outro lado, o modelo desenvolvido por Bean (1980, 1985) supõe que a decisão de evadir-se ou persistir no curso é um processo psico-social, no qual as opiniões influenciam as atitudes e estas, por sua vez, influenciam as decisões. Nesse contexto, a permanência ou evasão do estudante é definida em função das

suas atitudes, da sua adaptação à universidade, e de fatores externos, como por exemplo: aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade para transferir-se para outra instituição.

O modelo de Tinto (1975) afirma que a decisão de evadir-se é tomada em função da integração social e acadêmica, desenvolvida na universidade. Essa integração, por sua vez, é influenciada por características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário. Porém, esse modelo, tal como foi proposto, não se aplica, na sua totalidade, à realidade brasileira, pois desconsidera dois importantes aspectos: “as peculiaridades dos cursos de graduação”, que os tornam diferentes entre si; “a influência de fatores externos à vida acadêmica”. A representação do modelo teórico proposto por Tinto (1975) encontra-se na Figura 1, apresentada em seguida.

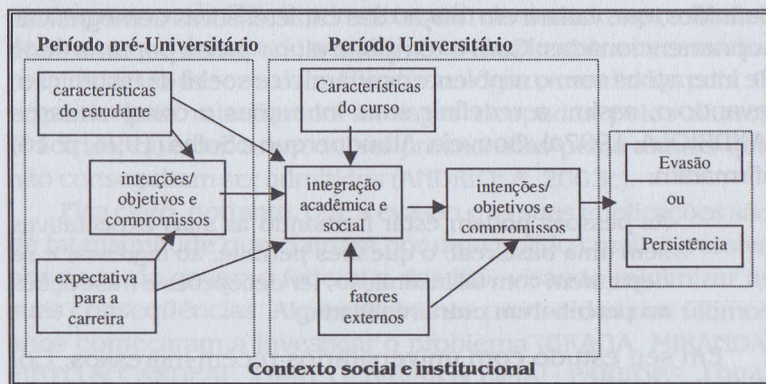


Figura 1 – Modelo explicativo da evasão discente.

Fonte: Tinto (1975); Stoecker, Pascarella e Wolfle (1988).

Assim, assumindo-se que os cursos das universidades brasileiras variam substancialmente entre as áreas e até mesmo dentro da mesma instituição (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996) poderão ser incorporadas variáveis relacionadas aos cursos de graduação, como uma forma de determinar o seu impacto no processo de evasão (STOECKER, PASCARELLA & WOLFLE, 1988). Assumindo-se também, que alguns fatores externos exercem um certo grau de influência sobre a performance acadêmica do estudante (BEAN &

METZNER, 1985) e sobre o processo de integração social, algumas variáveis que medem essa influência também poderão vir a ser incluídas no modelo.

Muito embora Tinto (1975, 1987) e Bean (1980, 1983) tenham concebido a evasão discente sob diferentes perspectivas, Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992) mostraram que uma metodologia, integrando aspectos de ambos os modelos, pode aumentar a compreensão do fenômeno. Esse modelo alternativo comprovou que se obtém melhor compreensão acerca do processo de evasão, quando aspectos individuais, institucionais e externos à instituição superior foram combinados (NORA, CASTANEDA & CABRERA, 1992).

Mesmo sendo evidente a predominância dos estudos realizados nos Estados Unidos sobre o processo de evasão do universitário, alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil serão usados para confrontar alguns aspectos teóricos e práticos da aplicação dessas teorias. Por exemplo: Paredes (1994) identificou alguns fatores associados à decisão de evadir-se das universidades de Curitiba. Ramos (1995) apresentou uma metodologia para calcular a taxa de evasão. A Secretaria de Educação Superior (1996) revelou que a taxa de evasão varia consideravelmente entre os diversos cursos de graduação, tanto dentro de uma mesma área quanto dentro da mesma instituição, sugerindo que características individuais do estudante, fatores internos e externos às IES são determinantes para que se verifique a evasão. Já Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1996) encontraram relação entre o perfil socioeconômico e o rendimento acadêmico dos alunos de Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o fenômeno da evasão discente. Peixoto e Braga (1997)⁵ estudaram a evasão no Ciclo Básico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), encontrando as diferenças de gênero e o efetivo exercício profissional durante o curso como possíveis causas explicativas do fenômeno. Finalmente, os estudos de D'Ambrosio (1997), Lotufo, Sousa Jr., Covacic e Brito (1997, 1998), Ribeiro (1995) apontam que a metodologia de ensino adotada pelos docentes é um fator que está associado, em alguns cursos, à evasão discente.

⁵ Peixoto, M. C. L. & Braga, M. M. A evasão no Ciclo Básico da UFMG. Texto disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11/21/PEIXOTO.htm>>

Evasão Discente nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará

Os dados sobre a evasão discente no ensino superior são pouco explorados e, conseqüentemente, desconhecidos. Por exemplo, dados da Universidade Federal da Bahia⁶, demonstram que as taxas de evasão na graduação, nos anos 2000 e 2001, foram 9,1% e 7,2%, respectivamente. Nesse contexto, Durham⁷ ressalta:

Os elevadíssimos índices de repetência e de evasão demonstram que não se está conseguindo oferecer, para a maioria da população, formação mínima necessária para o exercício da cidadania responsável e a inserção no mercado de trabalho formal.

Nesse contexto, a Tabela 1 nos fornece os percentuais de evasão discente entre os anos 1998 e 2000, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Tabela 1 – Taxas de evasão dos cursos de graduação da UFC entre 1998 e 2000.

Unidades Acadêmicas	Taxas de Evasão (%) [*]			
	1998	1999	2000	Taxa Média
Centro de Humanidades	10,3%	10,2%	10,3%	10,2%
Centro de Ciências	7,5%	12%	9,6%	9,7%
Faculdade de Educação	4,9%	3,9%	17,2%	8,7%
Centro de Ciências Agrárias	7%	7,5%	8%	7,5%
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	5,9%	4,7%	5,2%	5,3%
Centro de Tecnologia	3,7%	3,4%	3,3%	3,5%
Faculdade de Economia, Administração, Atuariais e Contabilidade	4,3%	2%	3,5%	3,3%
Faculdade de Direito	5%	1%	1%	2,3%
Faculdade de Medicina	0%	3,7%	1,2%	1,2%

^{*} Dados referentes ao finalizar o primeiro ano de curso.

Fonte: Coordenadoria de Análise e Avaliação Institucional, Pró-Reitoria de Planejamento (UFC)⁸.

⁶ <http://www.proplad.ufba.br/indicadores2000-2001.html>

⁷ <http://www.mre.gov.br/cdbrazil/itamaraty/web/port/polsoc/educa/apresent/apresent.htm>

⁸ Pró-Reitoria de Planejamento/UFC. *Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará. Análise Crítica de Dados e Recomendações. Relatório Técnico*. Fortaleza: Editora da UFC, 2001.

As informações apresentadas na Tabela 1 nos indicam que as Faculdades de Medicina e Direito são as unidades acadêmicas da UFC que possuem as menores taxas de evasão discente: 1,2% e 2,3%, respectivamente. Essa informação pode ser explicada, em parte, pela alta concorrência observada no processo seletivo para ingresso na UFC e, por outro lado, pelo promissor mercado de trabalho nessas duas áreas.

Do lado oposto, aparecem o Centro de Humanidades, com a maior taxa anual média, o Centro de Ciências, a Faculdade de Educação, o Centro de Ciências Agrárias e a Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, todas essas Unidades Acadêmicas com taxas variando entre, aproximadamente, 5% e 10%. Numa situação intermediária aparecem o Centro de Tecnologia e a Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, com taxas de evasão discente variando entre, aproximadamente, 3% e 4%.

Decorrente das informações constantes da Tabela 1, calculamos a taxa média anual de evasão discente no âmbito da UFC, que resultou em 5,74%. Esse percentual corresponde a, aproximadamente, 206 casos de abandono, já que a UFC oferece anualmente 3.585 vagas à sociedade⁹. É um número bastante considerável, já que, como demonstramos, os elevados índices de evasão representam um ônus adicional à sociedade, pois implica o uso indevido das vagas oferecidas à sociedade, já tão escassas, e o desperdício financeiro de verbas públicas (AMARAL, 1999; RIBEIRO, MOURA & ANDRIOLA, 2003).

Além de tudo, são tão poucos aqueles que chegam ao ensino superior, aproximadamente 12% da população jovem, que não podemos permitir as desistências ou abandonos (DURHAM, 1998). Essa constatação justificou o estudo conduzido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída em 1995, pela Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Desportos (SeSu/MEC)¹⁰.

⁹ Dado referente ao vestibular de 2000 (CCV, 2000).

¹⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, 1996.

Objetivo da investigação

Nesse âmbito, o projeto tem como objetivo conhecer as opiniões dos evadidos, dos docentes e dos coordenadores de Cursos de Graduação da UFC acerca do problema da evasão discente, para que, assim, possamos identificar algumas das suas causas (ANDRIOLA & Mc DONALD, 2003). Desse modo, imaginamos que, com as informações resultantes da pesquisa, poder-se-á planejar políticas institucionais para combater esse fenômeno. Para esta situação concreta, citaremos uma sábia frase, pronunciada pelo célebre inventor norte-americano Benjamin Franklin: *“investir em conhecimentos produz sempre os melhores resultados”*.

População e Amostra

A população do estudo compunha-se dos universitários identificados como evadidos dos cursos de graduação da UFC ($N = 412$)¹¹, entre os anos de 1999 e 2000. A amostra foi formada por 86 universitários evadidos no período mencionado, o que corresponde a 21% de alunos dessa população estudantil. A respeito das características demográficas da amostra, interessa-nos ressaltar que 68,2% dos entrevistados eram mulheres ($n = 59$) e 85,9% eram solteiros¹² ($n = 74$), com idade média de 26,36 anos (desvio-padrão 6,50 anos). Cerca de 90% dos evadidos ($n = 77$) ingressaram na UFC através do processo seletivo conhecido pelo nome de *Vestibular*, sendo que 74,1% dos evadidos ($n = 63$) concluíram o ensino médio em escolas particulares.

Instrumento de coleta dos dados

Na coleta de informações empregou-se um questionário semi-estruturado, composto por 16 perguntas abertas, que foi utilizado pelos auxiliares de pesquisa com os evadidos componentes da amostra estudada.

¹¹ De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Planejamento, em seu Relatório Técnico de 2001. (Pró-Reitoria de Planejamento/UFC. *Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará. Análise Crítica de Dados e Recomendações. Relatório Técnico*. Fortaleza: Editora da UFC, 2001).

¹² No início da carreira superior o percentual de solteiros da amostra estudada era de 95,3%.

Procedimento para obtenção das informações

A investigação caracteriza-se como sendo um estudo correlacional, pesquisa de campo, já que as informações necessárias para aclarar o problema abordado foram coletadas *in situ*. Nesse âmbito, após a identificação e contato telefônico com os evadidos, marcou-se um dia e horário para a execução da entrevista. Nesses casos, os auxiliares de pesquisa deslocaram-se ao local combinado, com o fim de aplicar o questionário e obter, assim, as informações necessárias à consecução dos objetivos da investigação.

Tabulação e análise dos dados

Com as informações obtidas, organizou-se, então, um banco de dados com o auxílio do *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) for Windows (Version 11.0). As perguntas abertas foram tratadas através do uso da técnica da análise de conteúdo para que, posteriormente, fossem observadas as freqüências de ocorrência das categorias de respostas. No tratamento dessas categorias foram utilizadas estatísticas descritivas (média aritmética, desvio-padrão, freqüências absolutas e relativas) e inferenciais (qui-quadrado, coeficientes de correlação e análise de regressão múltipla).

Resultados parciais

Nessa seção do artigo descreveremos resultados preliminares da investigação, já que a mesma encontra-se em andamento. Começamos por aclarar que uma das primeiras indagações feitas aos evadidos objetivou identificar os principais motivos responsáveis pela escolha do curso ou da carreira superior. De acordo com 64,2% dos entrevistados ($n = 55$), o gosto, interesse e afinidade pessoal com a área do curso ou carreira escolhida foram os fatores que mais pesaram na tomada de decisão.

Posteriormente, perguntou-se aos alunos evadidos o nível de conhecimento sobre alguns aspectos relevantes do curso ou da carreira universitária, isto é, se tinham ou não informações sobre o mesmo. Segundo os dados, 40% dos evadidos

(n = 34) escolheram seu curso sem ter qualquer tipo de informação sobre o mesmo, ou seja, deixando totalmente ao acaso o acerto na eleição de sua futura profissão.

Indagados sobre os motivos responsáveis pela deserção ou abandono dos cursos ou carreiras universitárias, os evadidos apresentaram os seguintes fatores:

- ❑ incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo (destacado por 39,4% ou 34 evadidos);
- ❑ aspectos familiares (p. ex.: necessidade de dedicar-se aos filhos menores) e *desmotivação com os estudos* (justificado por 20% ou 17 dos evadidos);
- ❑ precariedade das condições físicas do curso ou inadequação curricular (mencionado por 10% ou 9 evadidos).

Constata-se, a partir desses dados, que os motivos de ordem pessoal e institucional são, ambos, os maiores responsáveis pela deserção acadêmica, no âmbito da UFC. Estes fatores podem explicar por que 21,2% dos evadidos (n = 18) estavam cursando novas carreiras universitárias em instituições de ensino superior distintas da UFC, no momento da realização da investigação.

Agora bem, perguntados sobre o posicionamento familiar após o abandono ter sido efetivado, 32,9% dos evadidos (n = 28) afirmaram que seus familiares não aprovaram a desistência do curso ou da carreira profissional. De acordo com 23,5% dos entrevistados (n = 20), não houve qualquer posicionamento dos familiares sobre o tema. Finalmente, segundo 43,5% dos universitários (n = 37), seus familiares lhes apoiaram na decisão de abandonar seus respectivos cursos ou carreiras universitárias.

Os alunos desertores foram indagados sobre a satisfação com o abandono do curso superior escolhido anteriormente. A ampla maioria afirmou estar satisfeita com o abandono (n = 59 ou 68,2% dos abordados); por outro lado, 30,8% dos universitários evadidos afirmaram estar insatisfeitos com a decisão do abandono (n = 27).

Ademais das análises descritivas, utilizamos o modelo da análise de regressão linear múltipla para tentar prever a variável dependente "(Y) *intenção de voltar a cursar outra*

carreira superior”. Para isso, empregamos como variáveis independentes: (a) “satisfação com o abandono”, (b) “grau de informação sobre o curso universitário”, (c) “contribuição econômica familiar” e (d) “limitações do curso abandonado”. Inicialmente, verificamos a plausibilidade do modelo proposto, utilizando o teste da análise de variância (ANOVA), conforme demonstram os resultados presentes na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados do uso do teste ANOVA

Modelo proposto	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p
Regressão	2,449	4	0,612	6,207	0,000
Residual	5,130	52	0,099		
Total	7,579	56			

Os resultados do teste ANOVA confirmam que o modelo proposto é factível para explicar a variável “(Y) *intenção de voltar a cursar outra carreira superior*” a partir das variáveis independentes (a), (b), (c) e (d). Posteriormente, utilizamos o modelo da análise de regressão linear múltipla, através do método “ENTER”, que supõe a adoção de algumas hipóteses estabelecidas *a priori* para explicar a variável dependente, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do uso da análise de regressão linear múltipla

Variáveis Independentes	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	p
	Beta	Erro padrão	Beta		
(a)	-0,199	0,091	-0,260	-2,175	0,034
(b)	0,258	0,087	0,347	2,963	0,005
(c)	-0,261	0,092	-0,333	-2,851	0,006
(d)	-0,137	0,001	-0,208	-1,768	0,083
Constante	2,259	0,253	—	8,935	0,000

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, podemos observar que as três variáveis independentes (a), (b) e (c) são relevantes para explicar a variável dependente (Y) “*intenção de voltar a cursar outra carreira superior*”, pois obtiveram resultados estatisticamente significativos ($p < 0,05$). A variável independente (d) foi mantida no modelo porque tem tendência à significação estatística ($p < 0,09$), em conformidade com a opinião de Puente Viedma (1993).

Os resultados sintetizados do modelo linear proposto são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Sumário dos resultados para o modelo proposto

R	R ²	R ² ajustado	Erro de estimacão
0,568	0,323	0,271	0,314

Como podemos observar, o modelo proposto   responsável pela explicação de 27,1% (R² ajustado) da variância total dos resultados da variável dependente (Y) *“intenc  o de voltar a cursar outra carreira superior”*. Ademais, com estes dados,   possível, agora, passar   construção do modelo linear, que é:

$$Y = 2,259 + 0,258X_b - 0,137X_d - 0,199X_a - 0,261X_c + e \quad (x = 0; \sigma = 0,314).$$

Da equação apresentada, o último termo é o erro de estimacão, que possui média zero e desvio-padrão igual ao erro de estimacão (0,314).

Finalmente, a interpretação do modelo, a partir dos valores *Beta* presentes no Quadro 3, nos permite chegar à seguinte conclusão:

- É A variável independente (b) *“grau de informação sobre o curso universitário”*   a que possui maior valor *Beta* e, portanto, é a que melhor explica a variável dependente (Y) *“intenc  o de voltar a cursar outra carreira superior”*.
-   Em seguida vem a variável independente (d) *“limitações do curso abandonado”*, que é a segunda com maior valor *Beta* e, desse modo, também é a segunda que melhor explica a variável dependente (Y) *“intenc  o de voltar a cursar outra carreira superior”*.

À Guisa de Conclusões

Acreditamos que os resultados dessa investigação possibilitarão às Pró-Reitorias de Planejamento, de Graduação, de Extensão e de Assuntos Estudantis, pensarem, conjuntamente, em implementar políticas institucionais internas que possam ser efetivas no combate à evasão discente dos cursos de graduação da UFC. Não obstante, temos algumas idéias que poderão converter-se em “embriões” dessas

ações. Começamos expressando uma opinião pessoal: acreditamos que a tarefa mais básica que uma IES pública deve prestar à sociedade e, principalmente, aos setores menos favorecidos, – consideramos um dos setores menos favorecidos a classe formada pelos alunos egressos do ensino médio de escolas públicas – é a informação acerca dos serviços que oferece. Não perdamos tempo divagando sobre a diversidade de serviços que poderia estar a cargo das IES públicas e “vamos directamente al grano”, como diriam os espanhóis.

Sendo a variável “*grau de informações sobre o curso abandonado*” aquela que maior poder preditivo tem para explicar a intenção de voltar a cursar uma carreira superior, faz-se necessário implementar ações para enriquecer as informações dos egressos do ensino médio sobre cursos e carreiras universitárias. Nesse âmbito, supomos que a informação acerca dos cursos da UFC é uma atividade que pode combater a frustração dos futuros universitários com a instituição e, ademais, minimizar o gravíssimo problema da evasão discente. Nesse âmbito, poderíamos imaginar a criação de um Serviço de Orientação e Informação (SOI) destinado aos egressos do ensino médio, futuros candidatos aos cursos de graduação da UFC (ANDRIOLA, 2003 ac). Desse modo, o conjunto de informações que o SOI deveria disponibilizar a esses alunos, por sua relevância acadêmica e laboral, é o seguinte:

- ☐ tempo mínimo exigido pelo curso para a obtenção do título profissional almejado;
- ☐ número de créditos a cursar, bem como o fluxograma do curso;
- ☐ atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos, etc);
- ☐ possíveis áreas de atuação profissional;
- ☐ perspectivas do mercado de trabalho local, regional e nacional para a profissão em foco;
- ☐ possibilidades de realizar pós-graduação na área escolhida ou em áreas afins.

Ressaltemos que esse leque de informações está inteira-

mente disponível no âmbito da UFC, só que em diferentes setores. O desafio que se apresenta, nesse momento, está restrito à organização e tratamento dessas informações, de modo que possam ter a relevância que desejamos.

Mencione-se, também, a necessidade de discutirmos a possibilidade de implantar-se a função do Professor Orientador, conforme estabelece o Regimento Geral da UFC, em seu artigo 28, alínea d. Os aprendizes universitários já matriculados deverão ter um acompanhamento mais sistemático, tanto por parte das Coordenações de Cursos quanto pelas Pró-Reitorias de Graduação e Assuntos Estudantis. O objetivo central desse acompanhamento é combater o “represamento”, reprovações, transferências e evasões. Pensamos ser relevante retomar a idéia de orientar os alunos que demonstrem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Aliás, essa é uma atividade existente em algumas IES, como é o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP). No curso de Matemática, nos campi de Rio Claro e São José do Rio Preto, foi implantado um programa de acompanhamento dos calouros cujo objetivo era recuperar conteúdos básicos do ensino médio para, com isto, aperfeiçoar o seu nível de aprendizagem e combater novas reprovações e evasões (D’AMBROSIO, 1997; LOTUFO, SOUSA JR., COVACIC & BRITO, 1997, 1998).

Com os calouros, necessitaremos trabalhar os seguintes aspectos: criação de um clima amistoso e cooperativo; integração de estudantes dos mais variados cursos; aumento da reflexão crítica e da consciência coletiva; incremento de informações sobre a UFC – por exemplo: atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos científicos, etc); trabalho individualizado com os calouros que tenham problemas na área da orientação profissional – por exemplo: escolha do curso equivocado (ANDRIOLA, 2003 c).

No caso dos egressos do ensino médio, candidatos aos cursos de graduação, que exercem atividades laborais, isto é, que trabalham, caberia à UFC orientá-los para que, dentre o leque de opções ofertadas, se dirigissem aos cursos noturnos e a distância. Em síntese, a elevada demanda por ensino superior registrada nos últimos anos deverá resultar no incremento do

ensino a distância, no incremento das vagas nos cursos noturnos existentes e, por último, na criação de novos cursos noturnos¹³. Acreditamos que esse tipo de orientação ao futuro universitário, que não pode deixar de trabalhar, lhe proporcionará: (i) tomar consciência do problema e (ii) mobilizar os pares afetados para advogar a criação de novos cursos a distância e noturnos. Opinamos que esse é um modo de pressionar a UFC para que impulse ambas as formas de ensino que, na atualidade, estão marginadas e muito pouco exploradas.

Nesse contexto, também é relevante avaliar a capacidade de raciocínio dos futuros candidatos aos cursos da UFC. Aqui, faz-se mister aclarar que planejamos avaliar esse mecanismo cognitivo em dois aspectos básicos: *raciocínio verbal* e *numérico*. O primeiro deles porque se trata da capacidade de utilizar adequadamente os signos verbais – as palavras – para expressar-se na língua materna, que lhes será exigida em todas as atividades profissionais (ANDRIOLA, 1997 b). O segundo, porque é a capacidade de abstrair os fenômenos psico-sociais-educacionais e representá-los através de modelos matemáticos, que lhes será exigida em muitas das atividades intrínsecas aos cursos da UFC – uso da estatística em investigações científicas, por exemplo (ANDRIOLA, 1995 c). Para ambas as atividades, contamos com instrumentos psicopedagógicos – Testes de Raciocínio Verbal e Numérico – construídos e validados para a realidade cearense (ANDRIOLA, 1994; 1995 ab; 1996 b; 1997 b).

Ademais, será planejada a simulação de desempenho desses alunos às provas de rendimento utilizadas pela UFC em seu vestibular. A simulação do rendimento dos candidatos aos cursos da UFC lhes permitirá obter *feedback* sobre sua

¹³ Para tanto, a IES deve assegurar-se da sua sustentabilidade financeira para implementar estas ações, além de preocupar-se em garantir que a qualidade destes cursos (a distância e noturnos) é compatível a dos diurnos e presenciais. Como deve fazê-lo? Esse é um tema que exige um profundo debate no seio da própria IES, bem como no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC).

¹⁴ A aprendizagem, no âmbito da Teoria Triárquica da Inteligência (TTI), é a capacidade que o indivíduo possui para utilizar de maneira eficiente os mecanismos cognitivos componentes do raciocínio, com o objetivo de resolver problemas do seu cotidiano (ANDRIOLA, 1996 a; 1998 ab; 2000 a). Já o rendimento escolar é o desempenho do indivíduo em situações padronizadas de avaliação. O desempenho é, então, fator resultante do uso do raciocínio, ou, em outras palavras, da aprendizagem (ANDRIOLA, 2001 abc). É bom aclararmos que o rendimento escolar fornece ao avaliador elementos importantes sobre a aprendizagem do aluno e, ademais, sobre a qualidade da instituição educativa (ANDRIOLA, 1999; 2000b).

aprendizagem atual¹⁴, ou seja, ter noção dos conteúdos onde a aprendizagem é mais sólida e aqueles onde é necessário maior grau de investimento pessoal. Assim, os candidatos terão a possibilidade de comparar seu rendimento com os resultados de processos seletivos anteriores para que, assim, possam ter uma idéia da classificação individual que poderiam obter com o grau de aprendizagem atual (ANDRIOLA, 2003 bc). Claro está que este é um indicador de menor importância e, como tal, deverá ser considerado pelo candidato. Não obstante, permitirá a muitos deles retificar suas opções profissionais para cursos que lhes possibilitem ter chances reais de ingressar na UFC.

É desejo nosso converter o SOI em um serviço de renomada qualidade, reconhecido pela sociedade fortalezense e, mais especificamente, pelos seus usuários: *os egressos do ensino médio, candidatos aos cursos da UFC*. Isso poderá converter-se em dividendos para a UFC, pois a sociedade verá a preocupação da instituição em oferecer novos serviços, de real utilidade e valor sociais. Como afirmou William Shakespeare: “*crer que um inimigo débil não pode causar-nos danos é crer que uma fagulha não pode causar um incêndio*”.

Referências

AMARAL, N. C. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ANDRIOLA, W. B. Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI) para os egresos do ensino médio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16. Anais... São Cristovão, Universidade Federal de Sergipe, 2003 a.

_____. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões. In: Mc DONALD, B. C. (Org.), *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003 b.

_____. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará

(UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 332–347, 2003 c.

_____. Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): Uma Revisão Conceitual do Modelo 3ER. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 43–56, 2001 a.

_____. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175–183, 2001 b.

_____. Determinación del funcionamiento diferencial de ítems (DIF) destinados a la evaluación del razonamiento verbal considerando el tipo de escuela de los alumnos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 53, n. 4, p. 473–484, 2001 c.

_____. Funcionamento Diferencial dos Itens (DIF): estudo com analogias para medir o raciocínio verbal. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 473–481, 2000 a.

_____. Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 7–14, 2000 b.

_____. Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355–368, 1999.

_____. Apresentação de um Modelo Teórico destinado à avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's) *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 259–266, 1998 a.

_____. Inteligência, aprendizagem e rendimento acadêmico segundo a Teoria Triárquica da Inteligência. *Educación em Debate*, v. 11, n. 2, p. 295–308, 1998 b.

_____. Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a Universidade. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 33, p. 39–45, 1997 a.

_____. Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 2, p. 277–285, 1997 b.

_____. Avaliação da Inteligência: contribuições da Teoria do Processamento da Informação ou Componencial à Teoria Psicométrica. *Revista Psicologia Argumento*, Florianópolis, XIX, p. 117–128, 1996 a.

_____. A construção de um Teste de Raciocínio Numérico (RN) para estudantes do 2º grau. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 4. Anais... Universidade do Minho (Portugal), p. 149–156, 1996 b.

_____. A Construção de um Teste de Raciocínio Verbal (RV). *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 75–83, 1995 a.

_____. Avaliação do raciocínio numérico em estudantes do 2º grau. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 29/32, p. 95–99, 1995 b.

_____. Apresentação dos resultados parciais relativos às análises dos itens de um Teste de Raciocínio Numérico (RN). *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 27/28, p. 76–80, 1994.

ANDRIOLA, W. B. & Mc DONALD, B. C. *Avaliação. Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

AUSTIN, A. How good is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, v. 38, n. 6, p. 647–658, 1993.

BEAN, J. P. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, v. 6, p. 129–148, 1983.

_____. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 155–187, 1980.

BEAN, J. P. & METZNER, B. S. A conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, v. 55, n. 4, p. 485–540, 1985.

BOSI, A. A importância da Universidade Pública. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 28, n. 165, p. 42–48, 2000.

BRAGA, M. M., MIRANDA-PINTO, C. O. B., CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso

de Química da UFMG. *Documento de Trabalho NUPES*, 5/96. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1996.

CABRERA, A. F., CASTANEDA, M. B., et al. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, v. 63, n. 2, p. 143–164, 1992.

COL DEBELLA, M. A. *Efeitos do primeiro semestre curricular sobre a mudança de atitudes do aluno em relação à universidade*. UFPb, 1978. Dissertação de Mestrado (Não Publicada).

CUNHA, A. M., TUNES, E. & SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, v. 24, n. 1, p. 262–280, 2001.

D'AMBROSIO, O. Os problemas da Matemática que não são numéricos. *Jornal da UNESP*, Ano XII, Nº 114, junho de 1997.

DURHAM, E. R. Uma proposta para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta. *Documento de Trabalho NUPES*, 3/98, (Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo). São Paulo: NUPES, 1998.

_____. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. Relatório Técnico apresentado ao CEBRAP/NUPES (Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo). São Paulo: NUPES, 1999.

FERNANDES, T. Educação com qualidade. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 30, n. 176, p. 56–58, 2001.

GOUVEIA, V. V., ALBUQUERQUE, F. J. B. & SOLHA, A. C. Expectativas da comunidade frente à universidade. *Revista de Psicologia*, v. 11/12, n. 1-2, p. 5–18, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2000.

LOTUFO, A. D., SOUSA JR., C., et al. evasão e repetência escolar relacionadas com a metodologia de ensino. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA (COBENGE), 25. Anais... p. 2148–2160, Salvador, 1997.

_____. Evasão e repetência na FEIS/UNESP: análise e resultado. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA (COBENGE), 26. ANAIS... p. 185–203, São Paulo, 1998.

LOVISOLO, H. A crescente dualidade do ensino superior. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 29, n. 173, p. 56–60, 2001.

MORAIS, R. *A universidade desafiada*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

NORA, A., CASTANEDA, M. B. & CABRERA, A. F. *Student persistence: the test of a comprehensive structural model of retention*. Trabalho apresentado 1992 ASHE Annual Meeting, Minneapolis, Minnesota, 1992.

PAREDES, A. S. A evasão do terceiro grau em Curitiba. *Documento de Trabalho NUPES*, 6/94. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994.

PATERNOSTRO, L. C. B. Universidade Carandiru: da miséria imposta à indigência consentida. *Revista de Ciências da Informação*, v. 2, n. 2, p. 1–4, 2001.

PUENTE VIEDMA, C. *SPSS/PC⁺. Una guía para la investigación*. Madrid: Editorial Complutense, 1993.

RAMOS, M. N. Vestibular e evasão. *Jornal do Commercio de Recife*, 29 de setembro de 1998.

_____. *Quadro de Evasão na UFPE: metodologia, causas e ações*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

RIBEIRO, C. As causas da evasão universitária. ENCONTRO SETORIAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP, 1, Anais... p. 10–12, Águas de Lindóia, 1995.

RIBEIRO, E. S., MOURA, C. P. & ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará: dados relativos aos anos 1999–2000. ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CEFET/CE), 13, Anais... p. 483, Fortaleza, 2003.

SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: SeSu/MEC, 1996.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

STOECKER, J., PASCARELLA, E. T. & WOLFLE, L. M. Persistence in Higher Education: a 9-Year Test of a Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, v. 29, p. 196-209, 1988.

TINTO, V. *Leaving college: rethinking the causes of student attrition*. Chicago Ill.: University of Chicago Press, 1987.

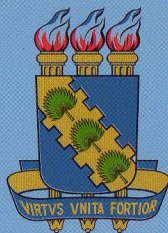
_____. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, p. 89-125, 1975.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Gender-sensitive education statistics and indicators*. A practical guide. New York: Division of Statistics (UNESCO), 1997.



e-mail: graficalcr@px.com.br
www.graficalcr.com.br
(85) 3272.7844

desenvolveu projeto de investigação financiado pelo CNPq. Entre 1994 e 1996 recebeu financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) para implementar três projetos de investigação. Em 1995 ministrou disciplinas no extinto Mestrado em Avaliação Educacional (DFE/UFC), além de orientar uma mestranda. Retornando do curso de Doutorado em Educação (*Universidad Complutense de Madrid*), em dezembro de 2002, organizou o grupo de pesquisa denominado *Núcleo de Investigação, Avaliação e Medidas Educacionais (NAVE)*, devidamente registrado na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tal grupo conta, atualmente, com 13 docentes-pesquisadores, 22 discentes (mestrandos e doutorandos) e três graduandos (bolsistas de IC/CNPq). Organizou e coordenou, com a ajuda inestimável dos discentes do NAVE, o *I Congresso Internacional em Avaliação Educacional*, realizado em Fortaleza, em maio de 2004. Criou, ainda em 2004, a coleção *Temas em Avaliação Educacional*, da qual é o Editor-Chefe, e cujo objetivo é divulgar textos resultantes de investigações e reflexões acerca da temática da avaliação educacional. É membro do Conselho Editorial da *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação* (Fundação Cesgranrio) e da *Coleção Diálogos Intempestivos* (FACED/UFC). Já participou de 14 bancas examinadoras de mestrado e quatro de doutorado; conta com mais de 40 artigos publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais, 10 capítulos de livros e três livros (dois em co-autoria); possui mais de 30 trabalhos apresentados em congressos nacionais e/ou internacionais. Foi premiado em um par de ocasiões como orientador do melhor trabalho de iniciação científica na UFC (IC/CNPq, 1997) e no CEFET/CE (IC/CNPq, 2003). Atualmente é consultor *Ad-hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e conta com financiamento dessa mesma agência de fomento à investigação para o desenvolvimento de projeto de pesquisa (Edital Universal nº 19/2004).



As atividades de ensino e pesquisa, no âmbito da pós-graduação, caracterizam-se pela busca da autonomia intelectual discente, sob a sistemática orientação e auxílio dos docentes e/ou orientadores. Esse desejável e relevante aspecto acadêmico lhes será útil na árdua tarefa de elaboração da dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Nesse contexto, um procedimento de reconhecida importância e utilidade para a obtenção desse traço acadêmico é a produção de textos, resultantes de reflexões, análises e críticas acerca de uma dada temática da realidade educacional. A origem do opúsculo “Avaliação. Múltiplos olhares em torno da Educação”, que constitui o segundo número da coleção Temas em Avaliação Educacional, é resultado do trabalho conjunto, constante e prazeroso, de significativa parcela discente e docente do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Registre-se, ainda: a coletânea em apreço é formada por textos abordando diversas dimensões da realidade educacional que foram iluminadas, todas elas, pelo ato de avaliar. Para finalizar, convidamos que conheçam e desfrutem da obra, nos seus mais íntimos detalhes, todos os leitores interessados na área. Desejamos-lhes, assim, agradável leitura.

Fortaleza, 8 de abril de 2005.

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Coordenador do NAVE

Patrocinadores:

