

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 ente 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 sistemática 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 norteado 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.
- CHAUI, 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.