

# ***POR UM ZERO CONSCIENTE? – DISCUSSÃO PROATIVA DO EXAME NACIONAL DE CURSOS***

*Eloiza da Silva Gomes de Oliveira*

*Marly de Abreu Costa*

## **Introdução**

O conceito de avaliação, tradicionalmente complexo, serve de mote para a abertura deste texto. Etimologicamente, avaliar significa “determinar a valia ou o valor de”, e avaliação, “valor determinado pelos avaliadores” (Holanda Ferreira, 1989, p. 54). Inclui, portanto, uma relação entre sujeito – avaliador e objeto a ser avaliado, implicando a enunciação – implícita e explícita – de juízos de valor.

De tal amplitude destacamos o viés que aponta para as nuances da relação estabelecida entre avaliador e avaliado, além do processo de atribuição de juízos de valor a objetos, fatos e situações, afetando decisivamente as atitudes, convicções, o comportamento do homem em sentido amplo. Através da avaliação, pode-se, por exemplo, transitar das **crenças primitivas**, como generalizações precipitadas e estereótipos, para as chamadas **crenças de ordem superior**, elaboradas a partir de uma estrutura vertical de inferências lógicas e, conseqüentemente, altamente elaboradas e diferenciadas.

As crenças de que falamos por último podem parecer facilmente desmentidas através da destruição de um silogismo que constitui a estrutura vertical que a gerou. Isto não acontece, no entanto, pois elas possuem uma estrutura horizontal que as vincula a outras crenças.

A constituição de uma trama de estruturas, horizontal e vertical, dá às crenças superiores notável estabilidade, coerência e durabilidade. Na sustentação deste processo, a avaliação tem importante papel, dando força ao componente afetivo das atitudes, o mais resistente a mudanças.

No campo da Educação, a avaliação se reveste de grande importância, principalmente pela sua história de homogeneização cultural.

A ansiedade por turmas *ótimas, homogêneas e de excelente rendimento* povoa o imaginário educacional, consolidada pelas práticas avaliativas.

Mc Laren (1995) fala de uma “política da significação”, que afeta o discurso dos professores – dirigindo-o para o que é consensual e reforçando o aspecto autoritário do mesmo – e dos alunos, tornando-o mecânico e *repetidor*.

Parece que, guardadas as devidas proporções, o mesmo *desejo de pasteurizar* ampliou-se, envolvendo os variados estratos do sistema educacional brasileiro, sempre apoiado pelo processo *justificador* em que se constituiu a avaliação.

Dos rituais avaliativos da aprendizagem escolar, tantas vezes analisados e criticados, passou-se aos ritos mais amplos, com o apoio governamental, que discutiremos mais adiante, focalizando especialmente o Exame Nacional de Cursos.

Independentemente do âmbito e do objeto, podemos definir a avaliação edu-

cacional, como o fizeram Scriven & Stufflebeam (1978), em texto clássico:

... uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos de coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios. (*idem*, p. 50-3)

Ainda transitando pelas definições clássicas de avaliação educacional, não podemos esquecer Bloom, Hastings & Madaus (1983) que apontam algumas características essenciais da mesma, como: voltar-se para a melhoria da aprendizagem e do ensino; incluir ampla variedade de dados; auxiliar na definição e no esclarecimento das metas e objetivos educacionais; implicar sistema de *controle da qualidade*, assegurando a possibilidade de mudanças que permitam a eficácia do processo; e permitir a verificação da propriedade de todos os procedimentos, previstos no planejamento ou alternativas utilizadas.

Mais atual, o sociólogo português Almerindo Janela Afonso (2000) preocupa-se em focalizar um conjunto de definições relativas à avaliação educacional, mostrando como sua problemática ultrapassa os aspectos puramente técnicos e permite estabelecer uma ponte entre os processos pedagógicos e os processos sociais e políticos em sentido amplo. Neste sentido, busca definir se a avaliação é um instrumento de regulação e controle; ou de emancipação, desenvolvimento, promoção do ser humano, da escola e das organizações:

Ressaltamos que, no cenário educacional brasileiro, nas duas últimas décadas,

verificou-se um deslocamento da atenção, antes centrada apenas na avaliação educacional, isto é, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, para as variadas formas de avaliação institucional, como a avaliação de instituições, de sistemas e de projetos ou políticas públicas. Observe-se que estas últimas formas de avaliação, quando deflagradas por procedimentos governamentais, tornam-se polêmicas e sofrem críticas fundamentadas em análises como a que fazem Catani & Oliveira (2000), ao debriçarem-se sobre a Educação Superior no Brasil. Os autores denunciam o atrelamento das políticas atuais de diversificação e diferenciação – o que inclui naturalmente os programas de avaliação institucional desenvolvidos – aos procedimentos da **cartilha** do Banco Mundial para a América Latina. Tais procedimentos podem ser resumidos em quatro grandes determinações: o fomento da diferenciação, favorecendo as instituições privadas; o estímulo às universidades públicas, para que busquem fontes de financiamento; a redefinição do papel do governo no ensino superior; e a adoção de políticas que favoreçam os princípios de **qualidade** e **equidade**.

## UM POUCO DA HISTÓRIA

Passamos a delinear, sob a forma de um cronograma amplo e rapidamente traçado, o contexto em que a avaliação do Ensino Superior evoluiu em nosso país.

Já ficou claro que incluímos as iniciativas e programas, aqui citados, na categoria de avaliações institucionais, entendidas como o questionamento da *praxis*, da relação entre o pensar e o fazer em cada Instituição de Ensino Superior – IES. Sobrepuja o

Podemos observar que tanto o “institucional vivido”, de que fala Amorim (1992), como a dimensão simbólica, que confere significações e torna representações e ações obrigatórias para a sociedade ou para o grupo, concorrem para que a avaliação institucional se situe para além da pura eficácia organizativa e funcional. Em verdade, ela se transforma num instrumento de poder, a serviço de interesses políticos, nacionais e, no caso, internacionais.

Essa visão mais ampla acerca da dimensão adquirida – no Brasil – pela avaliação das instituições de ensino superior, através das agências governamentais, confere significação às várias etapas pelas quais passou o processo.

Neste artigo discutiremos algumas questões voltadas para a avaliação do sistema de Educação Superior no Brasil, focalizando, em especial, o Exame Nacional de Cursos, polemicamente chamado de “Provão”.

O Exame Nacional de Cursos, embora já incorporado à rotina acadêmica das Instituições de Ensino Superior, ganhou uma multiplicidade de nuances, no próprio imaginário dos estudantes e professores.

mero julgamento de mérito e de padrão de excelência, apontando para o aprimoramento das atividades e a transformação da face da Universidade que se volta para o social. Segundo Amorim (1992),

*... a instituição é o lugar concreto onde o trabalho acadêmico se desenvolve, onde se realizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e diferentes decisões são tomadas,*

*levando em conta sempre um determinado ponto de vista, uma visão social de mundo, o institucional é o vivido, o lugar onde ocorrem os confrontos acadêmicos – no caso da universidade – e as relações sociais se projetam mais aguçadamente. (p. 17)*

Na década de 70, é conveniente lembrar, a CAPES já avaliava os cursos de mestrado e doutorado. Após esse período, em que experiências pioneiras de avaliação surgiram – como na Universidade de Ribeirão Preto, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal de Santa Catarina – as décadas de 80 e 90 pontuaram a importância deste processo. A própria CAPES realizou, de 1983 a 1986, o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB –, em julho de 1986, definiu a avaliação de desempenho como um compromisso social das universidades.

Em 1987, em Brasília, aconteceu o “Encontro Internacional sobre Avaliação de Ensino Superior”. Ao final do mesmo, recomendou-se que a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC apoiasse a realização de encontros e estudos facilitadores da troca de experiências sobre avaliação. Este processo culminou com a realização, pela Fundação Carlos Chagas, em 1989, de um Seminário intitulado “Avaliação Institucional: a Universidade”.

Dessa política surgem linhas de ação amplas, que apontam para a realização das atividades de avaliação em si, para a criação de bases de dados, para o estímulo ao desenvolvimento de metodologias de avaliação e para a democratização do acesso às informações obtidas.

Importante para a análise que desenvolveremos adiante é o fato de a SESU/MEC demonstrar explicitamente o interesse pela avaliação do sistema de ensino superior – no todo e relativamente a cada IES – respeitando a autonomia universitária.

Quanto às experiências desenvolvidas por universidades brasileiras, Paul, Ribeiro & Pilatti (1992) apresentam interessante estudo que divide as citadas experiências em três blocos: dimensão da instituição, dimensão do ensino de graduação e dimensão do curso.

Na impossibilidade de citar todas as experiências relatadas, optamos por destacar algumas, de cada grupo estabelecido pelos autores, mesmo correndo o risco de omitir projetos importantes.

Em relação à instituição como um todo, a experiência pioneira da Universidade de Ribeirão Preto (1974), já citada, e a recentemente realizada pela UERJ, utilizando avaliadores externos, de universidades européias. A atual Sub-Reitoria de Graduação da UERJ está promovendo a construção coletiva de um Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação, que faz parte do Programa de Avaliação Institucional da Universidade e tem como finalidade assessorar, acompanhar e orientar tecnicamente o processo nos diferentes Centros e Faculdades, através de reuniões sistemáticas com docentes representantes de todas as unidades, visando, assim, fornecer subsídios para a formulação de propostas de avaliação dos cursos de graduação.

No que se refere ao Ensino de Graduação, também as Universidades de Caxias do Sul e de São Carlos, por exemplo, desenvolvem sistemas de avaliação que têm como objeto central o currículo dos cur-

sos de Graduação, com ênfase especial nas Licenciaturas.

Nunca é demais citar a experiência da UNICAMP, desenvolvida em três etapas: auto-avaliação e diagnose, avaliação externa e reavaliação.

Finalmente, na dimensão que os autores chamam “de curso”, temos, por exemplo, as avaliações dos Cursos de Pedagogia, Letras e Enfermagem da UFSC – continuidade do pioneiro processo iniciado na década de 70 – e do Curso de Medicina e Cirurgia da UNI-RIO.

É pertinente lembrar que, na Faculdade de Educação da UERJ, está em desenvolvimento a avaliação do Programa UERJ de Formação de Professores para o Ensino Básico, a qual tem como alvo a avaliação dos Cursos de Licenciatura, após a reformulação do currículo realizada em 1999.

Ainda podem ser citadas, com destaque, as experiências da USP, que se iniciou com a polêmica valoração de professores produtivos e improdutivos e evoluiu para a formação de comitês de avaliação que incluíam a metade de avaliadores brasileiros e a outra metade internacionais; e a da Universidade de Brasília (1987), em que um grupo de trabalho começou o mapeamento dos aspectos julgados relevantes pela própria instituição. Tentando conjugar procedimentos metodológicos diversos e conceitos variados de avaliação existentes no seio da Universidade e utilizando a avaliação interna conjugada com a externa, a UnB priorizou os currículos dos cursos e os aspectos essenciais da infra-estrutura, além do conceito de competência, utilizado como critério de avaliação.

Concretamente, entre os anos de 1994 e 1995 houve uma duplicação de projetos

de avaliação em Instituições de Ensino Superior no Brasil, o que demonstra o impacto desses processos e a importância de que se revestiram na Universidade brasileira.

Como não podia deixar de ser, no entanto, a demanda pela avaliação institucional das IES aguçou o interesse de organizações particulares, que se lançam na busca desse mercado. A Fundação CESGRANRIO criou o Programa Integrado de Desenvolvimento – PROGRIDE – destinado a promover avaliações externas em IES que o contratem. A metodologia é similar à das visitas das Comissões de Avaliadores do MEC, com a diferença de que as comissões formadas precisam ter o aval da instituição avaliada. O processo também termina com o encaminhamento de um relatório, em caráter sigiloso, à universidade. Ele contém os dados obtidos, referentes ao contexto, à missão institucional, às condições e recursos para o funcionamento da mesma.

Segundo Dias Sobrinho (1999), a avaliação institucional da universidade consubstanciou um avanço: “... um novo campo de debates, pesquisas e práticas está se constituindo, principalmente no âmbito da educação superior, portador de possibilidades novas e de grande potencial de disputas” (idem, p. 149-50).

O próprio uso do termo *disputas* denuncia uma preocupação que compartilhamos com o autor: a de que a crise gerada pela crescente retração do Estado em relação às políticas públicas de educação venha a acarretar para a Universidade Pública o agravamento de uma crise já instalada.

Trata-se do comprometimento da identidade institucional da universidade. Enfraquecida por contendas internas e for-

çada a lançar-se no mercado, competindo pelos recursos disponíveis no setor produtivo, ela passa a funcionar de acordo com outra lógica e a ser regida por outras normas – as que decorrem deste mercado.

O autor conclui com propriedade:

*De fora para dentro, a crise acarreta a exigência da avaliação que, desse ponto de vista, corresponde mais à prestação de contas da gestão universitária, da administração financeira, da eficiência da universidade em apresentar os produtos requeridos, e a busca de comprovações da seriedade institucional na utilização de re-*

*ursos para a produção e o desenvolvimento do capital intelectual, que passa a ser disputado como o mais importante instrumento do desenvolvimento econômico. Os temas relacionados à gestão, quase sempre adjetivados com os atributos da racionalidade técnica, adquirem importância e atualidade. Por essas razões, a avaliação demandada pelos governos é, em geral, muito mais voltada à política e à administração da educação superior do que para o processo de ensino-aprendizagem e de produção científica, tecnológica, cultural e de formação da cidadania. (idem. p.151-2)*

## O EXAME NACIONAL DE CURSOS

Primeiramente, vamos caracterizar o Exame, destacando alguns momentos que antecederam o seu surgimento e delineando os aspectos mais significativos desta estratégia de avaliação.

A SESU/MEC, de que já falamos anteriormente, tornou-se responsável por um programa de grande impacto na Universidade brasileira: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), proposto em 1993 pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES – ao MEC, cujo primeiro edital foi lançado em 1994. A partir do mesmo, determinava-se que cada IES tivesse o seu sistema de avaliação próprio, mas regido por parâmetros nacionais. Isto instigou as universidades a criarem e desenvolverem os seus programas de avaliação institucional, que em geral seriam regidos por três grandes diretrizes: o respeito à identidade da instituição, o desenvolvimento de um processo amplo de participação e

de adesão voluntária da comunidade acadêmica e a complementação da avaliação interna pela externa. Passou-se a entender, neste caso, que a avaliação externa seria constituída pelo Exame Nacional de Cursos; enquanto a avaliação interna consistiria nas visitas das comissões de especialistas, designadas pelo MEC, o que comentaremos mais adiante.

Não desejamos tornar enfadonha a leitura deste texto, com extensivas citações de leis, mas há algumas referências que são essenciais para quem desejar acompanhar a “trama” legal que deu sustentação ao surgimento e estabelecimento do “Provão”, a partir de 1996. São elas:

- A Lei nº 9131/95, que criou um sistema avaliativo e encarregou, em seu Art. 3º, o MEC de: realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios amplos, dos diversos fatores que determinam a

qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Provão é uma dessas estratégias avaliativas, buscando complementar outras, de caráter mais abrangente.

- O § 1º da mesma Lei determina a realização obrigatória, anualmente de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.
- A nova LDB (Lei nº 9394/96) estabelece uma finalidade clara de identificar limites e potencialidades para a melhoria e a expansão do ensino superior. Em seu Artigo nº 46 determina que: a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.
- A Portaria do MEC nº 249/96, em seu Art. 6º, diz que:

*As provas serão elaboradas e aplicadas por entidade sem fins lucrativos, externa ao MEC e às instituições a serem avaliadas, que tenha em seus quadros profissionais que atendam a requisitos de idoneidade, competência e capacidade técnica em avaliação da aprendizagem, elaboração e aplicação de provas e testes.*

- A Portaria do MEC nº 963/97, regulamentou o ENC, determinando que as diretrizes do mesmo sejam definidas pelas Comissões de Cursos, formadas

por especialistas de notório saber, atuantes na área, designados por Portaria ministerial após consulta à SESU/MEC, ao CRUB e aos Conselhos Federais de profissões regulamentadas, associações científicas e associações nacionais de ensino.

Cabe a essas Comissões definir, para cada área, os objetivos específicos, o perfil desejado do graduando, habilidades e conteúdos a serem avaliados e o tipo de prova a ser aplicado.

Começando em 1996, com três cursos avaliados (Engenharia Civil, Direito e Administração), o Provão, em 2002 – regulamentado pela Portaria nº 1295, de 28 de junho de 2001 – será realizado no dia 09 de junho e envolverá 24 cursos, incluindo Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, História e Enfermagem, que serão avaliados pela primeira vez este ano.

Ressaltamos que o primeiro Exame, realizado em 1996, foi pontuado pelas manifestações contrárias de professores e de estudantes, chegando a 12% as provas entregues em branco.

As penalidades sinalizadas para graduandos – não registro do diploma – e instituições de ensino – chegando ao risco de descredenciamento, fizeram, no entanto, com que, progressivamente, o percentual de provas entregues em branco diminuísse.

O “Provão” é constituído de questões objetivas e discursivas, além de um questionário sócio-econômico-cultural aplicado aos alunos concluintes da Graduação naquele ano, inscritos pela própria IES.

As notas são encaminhadas aos alunos (através do Boletim de Desempenho Individual) e o MEC recomenda que, no

Histórico Escolar do aluno, seja registrada apenas a data da participação do mesmo no Exame.

As IES recebem um relatório bastante completo, incluindo os dados de comparecimento, médias, percentual de provas em branco e os resultados dos questionários citados.

A atribuição dos conceitos aos cursos dá-se da seguinte forma: os que têm as médias entre os 12% de melhor desempenho, recebem conceito A; 18%, conceito B; 40%, conceito C; 18%, conceito D; e os 12% de médias mais baixas, recebem o conceito E.

A avaliação realizada através do Provão é complementada pelas visitas das Comissões de Avaliação, orientadas por um roteiro que define aspectos a serem avaliados, como projeto político-pedagógico da IES, instalações físicas, corpo docente, por

exemplo. Os avaliadores assistem a aulas e atividades, colhem informações através de várias estratégias, incluindo a aplicação de instrumentos, entrevistam professores e estudantes.

As referidas visitas são sucedidas por relatórios com a avaliação dos cursos, encaminhadas à instituição até dezembro do ano em que a avaliação foi realizada. As comissões podem pedir maiores esclarecimentos e recomendar novas visitas.

O resultado do processo, que faz parte de uma alentada publicação anual (O Relatório-Síntese da SESU/MEC), pode apontar para o reconhecimento, renovação, credenciamento ou descredenciamento dos cursos.

Caracterizado o Exame Nacional de Cursos, passemos a discutir criticamente esse procedimento de avaliação utilizado pelo Governo Federal.

## DISCUTINDO CRITICAMENTE O EXAME NACIONAL DE CURSOS

Antes de iniciar esta análise, pretendemos deixar claro que consideramos a necessidade e a importância da avaliação institucional da universidade, não descartando em absoluto a modalidade exógena, com a participação de avaliadores externos à mesma.

Concordamos com Isaura Belloni, da Universidade de Brasília, quando afirma:

*Avaliar a universidade é útil e necessário, inclusive porque se trata de uma instituição mantida pelo povo. No entanto, a maior parte dos processos avaliativos realizados até o momento perde-se em detalhes técnicos. E por não questionar as bases do sistema de ensino em vigor, acaba*

*ajudando a atrelar a universidade a um modelo econômico perverso. (1990, p. 12)*

Passamos, finalmente, a analisar criticamente o "Provão", como já anunciáramos em momento anterior. Privilegiaremos dois blocos de fatores: os técnico-pedagógicos e os políticos, buscando apontar pontos positivos e negativos do Exame Nacional de Cursos.

Iniciando pelos **argumentos de cunho técnico-pedagógico**, podemos elencar alguns que nos parecem significativamente **aspectos negativos**:

- a redução da avaliação da aprendizagem a uma única situação – de prova escrita – quando pregamos que essa

avaliação deva ser diagnóstica, de acompanhamento do processo;

- a realização de um processo avaliativo baseado em critérios elaborados – embora por especialistas de notório saber – fora da comunidade acadêmica da IES avaliada;
- o risco da estigmatização dos estudantes que não alcançam bons resultados no “provão”, já que o sigilo proposto para os mesmos nem sempre é mantido;
- a diversidade de currículos – marcante nos Cursos de Pedagogia, por exemplo – causa grandes dificuldades para a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis;
- o exame cai progressivamente no “modelo do Vestibular”, inclusive com cursinhos preparatórios;
- a detecção de problemas, quando o aluno já está no período final do curso, em nada contribui para a almejada melhoria da qualidade do processo de ensino, decantada pela SESU/MEC;
- as críticas acirradas, já bastante conhecidas, às formas de avaliação classificatória, burocrática, apenas quantitativa;
- o fato de não haver, por parte do MEC, qualquer movimento de apoio ao aprimoramento das IES públicas que não receberam boa avaliação no ENC. A atitude assemelha-se, perigosamente, à das escolas que chamam de recuperação meros procedimentos avaliativos que se parecem os antigos exames de segunda época: deixa-se o aluno entregue à própria sorte, para que se recupere sozinho. Tal ausência de ações governamentais contrasta com o que afirma o Manual do Provão 2000, à página 7:

*O ENC verifica a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicos dos grupos de concluintes dos cursos de graduação e seus resultados produzem dados por instituição de ensino superior, esfera administrativa, município, estado e região. Assim são constituídos referenciais que permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.*

Os pontos negativos, segundo o enfoque político, são muitos. Destacamos apenas alguns:

- pode facilmente ser posto a serviço do grande processo de privatização indireta, que vem caracterizando a política do governo federal para a Educação;
- fere, pela maneira como vem sendo desenvolvido, os princípios fundamentais da autonomia universitária, em seus aspectos didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial;
- tem como característica a ausência da participação da comunidade acadêmica no processo que gerou e mantém o Exame, o que coloca o MEC muito mais numa posição de auditoria e fiscalização, do que de acompanhamento do ensino ministrado pelas IES brasileiras;
- corre o risco de constituir-se uma concepção de avaliação que coloque a universidade sob a obrigação de responder às demandas do mercado e suas determinações para a formação da força de trabalho;
- agrava a geração de um “afunilamento” da visão política da universidade, estreitando conseqüentemente a sua função social;

- centra sobre a avaliação um saber acadêmico, desvinculado da prática e da cultura de origem dos alunos, alavancando a seletividade social.

Os aspectos positivos existentes, e que não pretendemos desconhecer, referem-se a:

- fornecer à sociedade informações sobre a formação dos vários profissionais, orientando inclusive os egressos do Ensino Médio, no momento do Vestibular.
- permitir fiscalizar as IES que, como todas as instituições, precisam ter transparência e visibilidade;
- facilitar uma triagem seletiva dos profissionais que chegam ao mercado de trabalho;
- tornar-se um valioso instrumento de avaliação da qualidade do ensino ministrado pelas universidades;
- estimular os estudantes a uma maior aplicação e interesse durante o curso;
- permitir o “saneamento” das instituições que apresentam baixa qualidade dos cursos que ministram.

Gadotti (1999) propõe que a avaliação institucional da Universidade atenda a requisitos básicos como: considerar o projeto político-pedagógico da IES; atender à racionalidade comunicativa, como define Habermas; priorizar como critério a relação da universidade com a sociedade que a envolve; ser emancipatória, múltipla em metodologias, permanente e em processo; ter uma concepção dialógica e cidadã.

Afirma o autor:

*... O objetivo último da avaliação institucional é o de identificar cada vez mais a escola e a universidade com a sociedade brasileira. a fim de que a cultura e o conhecimento técnico – científico se tornem bens de qualidade possuídos por todos e para que tenhamos, de fato, escolas comprometidas com a formação de cidadãos e cidadãs. A avaliação institucional não pode se reduzir a um processo técnico, porque ela deve estar inserida num projeto de educação e de sociedade, um projeto político – pedagógico. (idem, p. 17)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a análise teórica, empreendida por muitos especialistas, quanto a vivência da experiência do “Provão” nos diversos cursos em que ele já foi aplicado revelam mais do que fragilidades, incorreções e imprecisões conjunturais de um projeto muito bem intencionado, mas que ainda sofre problemas decorrentes de seu processo de implantação. O problema é estrutural: deve-se tanto às intenções mal-disfarçadas que permeiam a iniciativa (subserviência aos ditames do Banco Mundial, adesão a um projeto mais amplo decorrente da globalização, etc), quanto, especificamen-

te a uma concepção indevida do que seja avaliar e para quẽ avaliar. A avaliação, seja a educacional ou a institucional, deve constituir-se em um processo que sirva ao crescimento, à melhoria, ao aperfeiçoamento seja do educando, seja da instituição avaliada. Avaliação reduzida apenas à mensuração de competência ou desempenho resulta punitiva, quando índices ou parâmetros estabelecidos não são alcançados.

Sob o aspecto da finalidade da avaliação institucional, ela não pode servir apenas para apontar as mazelas das IES, como se elas fossem as principais responsáveis

pela derrocada da educação brasileira. Esse raciocínio reducionista esquece que os problemas encontrados são decorrentes de uma política mais ampla, praticada num contexto sócio-econômico nacional e internacional, que tanto pauperizou as IES públicas (baixos salários, não-realização de concursos públicos, falta de investimentos, ingerência na autonomia universitária, etc), quanto, ironicamente, atingiu também, pela pobreza geral na formação, as instituições particulares de ensino, que seriam as naturais beneficiárias desse enfraquecimento da educação pública de nível superior. Isto resulta comprovado pelos próprios resultados do “Provão” no qual, a despeito das dificuldades, as IES públicas têm se saído bem melhor.

Dois aspectos de negatividade devem ser ressaltados, por sua gravidade e conseqüências. O primeiro é o fato de que o exame, elaborado fora do âmbito das IES e sem o concurso coletivo de seus profissionais, acaba por constituir-se numa visão exógena incapaz de reconhecer importantes especificidades das instituições, as quais acabam por se projetarem apenas como incapacidade, baixo desempenho, etc, numa visão mais ampla e homogeneizadora.

O segundo fato é que o Exame também não está apto a aferir as diferenças regionais, acentuadas num país extenso e com disparidades econômicas, políticas e sociais consideráveis.

Em virtude de tudo o que foi exposto, o movimento inicial de negação dos estudantes diante do Provão foi mais duro e acirrado, chegando a enfrentamentos radicais e a interferências policiais. Com o tempo, ele evoluiu para a atitude de entrega da prova em branco – o chamado “zero

consciente” – para marcar uma posição de resistência ante tal forma de avaliação.

Discutir esta posição é extremamente delicado, pois esta constitui uma expressão democrática da liberdade de escolha e da assertividade política dos jovens universitários. Alguns pontos, no entanto, merecem uma reflexão mais acurada.

Mesmo reconhecendo, como antes o fizemos, a importância da quebra da endogamia nas avaliações institucionais, alijar as Universidades desse processo – com todo o respeito às Comissões de Especialistas – não pode gerar resultados confiáveis.

Os chamados “especialistas”, embora possuam notório conhecimento e respeitabilidade pública, não foram eleitos pelos seus pares para desempenhar as funções que lhes são atribuídas. Além do mais, embora sejam geralmente profundos conhecedores das áreas de saber contempladas pelo Provão, não obrigatoriamente conhecem as peculiaridades regionais dos diversos cursos avaliados.

Sugerimos, então, que a avaliação externa das Universidades, em especial das públicas, seja promovida a partir de um amplo debate – não audiências ou monólogos instituídos como processos democráticos – podendo até mesmo incluir provas de conhecimentos – no entanto, menos ritualizadas que o Provão.

Parece-nos, além disso, que é prioritário que a avaliação exógena seja obrigatoriamente acompanhada da construção de uma avaliação endógena, pelo coletivo de cada Universidade. Qualquer estratégia avaliativa, relativamente às Instituições de Ensino Superior necessita, em nosso entendimento, ser incluída em processo mais amplo, seja um “Programa de Avaliação Institucional”, longitudinal, permanente, em cada Universidade.

Atender-se-á, desta forma, o que sabiamente preconiza Dias Sobrinho (2000, p.103):

*A avaliação institucional não é a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é uma ação global, não apenas relativamente ao objeto, que é a universidade compreendida integradamente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito, que é um sujeito coletivo, potencialmente todo o universo de docentes, estudantes e servidores, ou ao menos conjuntos representativos dessas três categorias, legitimados por seus pares.*

Concluindo, poderíamos afirmar que o Exame Nacional de Cursos, tal como foi proposto, implantado e vem sendo executado, desvirtua a necessidade da avaliação institucional, funcionando como recurso para satisfazer determinados interesses e valores, ou seja, convertendo-se em um mero mecanismo de controle e regulação do Estado, enfim, em uma imposição a serviço de finalidades estranhas às intenções de qualquer educador bem intencionado: oferecer a melhor educação possível, ao maior número de educandos, em instituições da melhor qualidade.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Institucional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMORIM, Antonio. *Avaliação institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BELLONI, Isaura. Por uma avaliação política do ensino superior. *Ciência e Movimento*, ano 1, n. 1, set. 1990, p. 12-16.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADAUS, George. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. A reestruturação da Educação Superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. *Universidade e Sociedade*, v.10, n. 21, jan./abr. 2000, p. 1-148.
- DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Héglio. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/ Porto Alegre: Cipedes, 1999. \_\_\_\_\_. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Avaliação Institucional: necessidade e condições para a sua realização. *Revista UNDIME*, ano V, n. 2, 1999, p. 7-20.
- HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- MC LAREN, Peter. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in postmodern era*. Londres/Nova York: Routledge, 1995
- PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILATTI, Orlando. As iniciativas e as experiências de avaliação do Ensino Superior: balanço crítico. In: DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1978.

Recebido em abril de 2002.

Aprovação final em outubro de 2002.