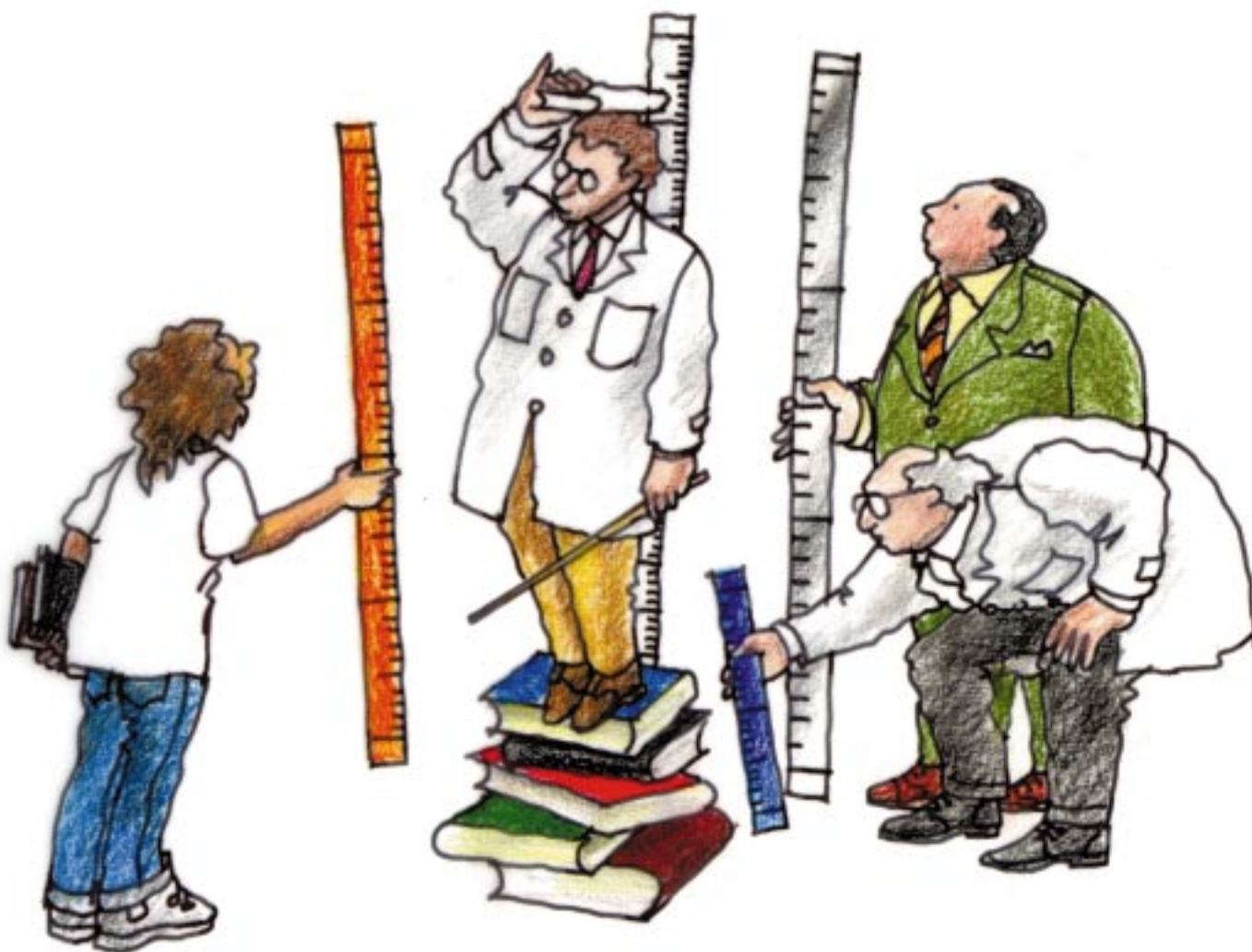


A AVALIAÇÃO DE CURSO

UMA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Romualdo Portela de Oliveira e Sandra M. Zákia L. Sousa

Professores do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP





que nos levou a encaminhar este artigo para publicação na Revista Adusp é que, segundo entendemos, ele procura problematizar a temática da Avaliação na Universidade, hoje em evidência tanto interna quanto externamente à USP. Originalmente foi redigido para estimular um debate na Faculdade de Educação, quanto ao Curso de Pedagogia, tendo em vista o particular momento institucional vivido por esta instituição, com a implantação do novo Currículo do Curso, com a elaboração do Projeto Acadêmico da FEUSP e, no âmbito da Universidade, com as iniciativas desencadeadas com vista à avaliação e ao aperfeiçoamento do ensino.

Esboçamos algumas indagações que têm estado presentes no debate acerca da avaliação *da e na* universidade, delineando a partir delas uma possibilidade para desencadarmos, professores e alunos, um processo de avaliação de curso. Para tal, levamos em consideração a experiência advinda da participação na Comissão Coordenadora do Curso de Pedagogia quando de sua implantação, em 1991, e as informações que temos coletado como produto da pesquisa de acompanhamento da trajetória escolar e profissional dos alunos do Curso de Pedagogia, desenvolvida desde 1993.



Algumas preliminares. Generalizou-se, nos últimos anos, a consciência da necessidade de avaliação das instituições de ensino, em todos os níveis. Diversas motivações justificam-na, desde a melhor utilização de recursos financeiros, até a oportunidade para subsidiar a tomada de decisões relativas às dimensões administrativa e pedagógica. Vislumbra-se, ainda, a avaliação como um mecanismo de indução de melhorias, através da divulgação de seus resultados aos usuários (pais, alunos e comunidade em geral), que ou pressiona-

riam as escolas a aperfeiçoarem-se ou buscariam escolas com melhor desempenho. (Cf. Castro, C. M. [1994], *Educação Brasileira: Consertos e remendos*. Rio de Janeiro, Rocco; Melo, G. N. [1993], *Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez).

Se a consciência da importância da avaliação dos sistemas escolares e, particularmente, das escolas generalizou-se, longe estamos de algum acordo acerca de “para que avaliar” e “como avaliar”. Evidentemente, há uma articulação

entre os motivos que levam à avaliação e a forma como ela é realizada. A adoção de determinados processos avaliativos sinaliza para onde se quer direcionar a instituição, tendo, portanto, intrinsecamente, a capacidade de induzir modificações institucionais. Mesmo que não se estivesse tratando de “prêmios” e/ou “punições” para os bem ou mal avaliados, o simples fato de se realizar uma avaliação significa que se definiu uma situação desejável.

Ao se realizar determinado processo avaliativo, espera-se, ex-

plicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão esperado, se necessário. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação do próprio projeto institucional. Não é possível pensar-se a avaliação dissociada da idéia de modificação institucional. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar uma situação tal na qual todos os membros da instituição se engajem no processo de transformação.

Transita-se, assim, entre dois “modelos”. De um lado, a avaliação interna, que teria maior capacidade de criar envolvimento, mas com o risco de reforçar “corporativismos” de diversas ordens, podendo transformar-se em um ritual formal que não tem capacidade alguma de induzir modificações; de outro, a avaliação externa que, supostamente neutra, teria condições de apontar problemas que a avaliação interna nem sempre tem a necessária isenção para fazer e, portanto, seria capaz de induzir à alteração da situação constatada.

Se, por um lado, vem-se construindo um consenso de que as avaliações interna e externa cumprem papéis complementares, o que tem resultado em projetos de avaliação institucional que contemplam estas duas vertentes, por outro lado não se tem um correspondente consenso quanto aos critérios a serem utilizados para avaliação e sobre o uso de seus resultados.

“O método que toma como indicador da pesquisa apenas o número de publicações é caso típico de resposta simplista a um problema complexo. O comportamento esperado, ‘pesquisar’ ou ‘pesquisar mais’, é substituído pela máxima americana do *publish or perish*, que acaba induzindo a que se publique, independentemente da qualidade desta publicação”

Os critérios ou padrões podem, dentre outras distorções, gerar simplificações de problemas complexos, através da utilização de indicadores com potencial de provocar mudanças, mas não necessariamente induzir à situação desejada. Um exemplo disso é o método difundido nos últimos anos que toma como indicador da pesquisa apenas o número de publicações. Este é um caso típico de uma resposta simplista a um problema complexo, fazendo com que o comportamento “induzido” não seja exatamente o que se deseja.

Dessa forma, o comportamento esperado, “pesquisar” ou “pesquisar mais”, é substituído pela máxima americana do *publish or perish*, que acaba induzindo a que se publique, independentemente da qualidade desta publicação e de seu potencial para provocar avanços no conhecimento acerca do objeto tratado.

O exemplo acima citado é ilustrativo, pois há um reconhecimento de que publicação é um indicador da produção de conhecimento na universidade; entretanto, não se po-



de reduzir a avaliação da produção de conhecimento à contagem do número de publicações. Mesmo a alternativa de número de citações do trabalho em publicações da área, que procuraria verificar o impacto do conhecimento produzido, pode acarretar outros tipos de distorções. São conhecidos exemplos do número de citações que produções polêmicas de pesquisa geraram.

Vale lembrar, para ilustrar esta afirmação, a Curva de Bell (Hernstein, R. & Murray, C. [1994], *The bell curve: intelligence and class structure in American Life*.

New York, Free Press) que “mostrava” a superioridade intelectual dos brancos sobre os negros, gerando inúmeras citações, em sua maioria, deplorando sua a-cientificidade. Da mesma

forma, poderia haver a indução a “troca de citações”, algo não totalmente estranho nos meios acadêmicos que adotam este tipo de procedimento avaliativo. Estas são possibilidades extremas às quais recorreremos para ilustrar a fragilidade dos critérios usualmente utilizados para avaliação da pesquisa na universidade.

De qualquer forma, subsiste a questão: que outros indicadores incorporar a estes para se conseguir uma avaliação adequada a respeito da qualidade e relevância do conhe-

cimento produzido e seu impacto social e científico? Frequentemente, não se contempla, por exemplo, o conhecimento produzido na prática profissional e social dos docentes. No caso dos educadores, vale lembrar aqueles que assumem postos na gestão dos sistemas de ensino, os quais exigem respostas e propostas concretas no exercício dessas funções, representando, no nosso

nosso ver, levado à difusão e assimilação de uma nova lógica de funcionamento da universidade e de organização do trabalho em seu interior. Um exemplo simples refere-se à pouca relevância que se atribui às atividades didáticas nesses processos avaliativos, induzindo, se não explicitamente, mas de fato, ao reconhecimento institucional da desimportância dessa atividade.

A tentativa mais recente de incorporar este aspecto à avaliação, na USP, os questionários de avaliação do desempenho didático, preenchidos pelos alunos, novamente simplifica a complexa questão da avaliação do desempenho didático, reduzindo-o à avaliação dos docentes por parte dos alunos. Este processo pode estimular o estabelecimento de um “pacto” entre professores e alunos, via de regra, tendo como “moeda” a nota. Seria interessante correlacionar-se o resultado médio da

avaliação por Unidade e os índices médios de reprovação por Unidade ou professor, para se perceber possíveis comportamentos que estejam sendo induzidos por este processo avaliativo.

Outro aspecto que se pode mencionar é que são implementados diferentes processos avaliativos, nem sempre complementares e integrados, tal como vem ocorrendo na USP. A avaliação de Departamento acaba enfocando o desempenho departamental como um todo, induzindo respostas inte-

“Os processos avaliativos, no âmbito da Universidade, têm levado à difusão e assimilação de uma nova lógica de funcionamento e de organização do trabalho. Um exemplo simples refere-se à pouca relevância que se atribui às atividades didáticas, induzindo, de fato, ao reconhecimento institucional da desimportância dessa atividade”

entender, um conhecimento produzido, porém não considerado pelos mecanismos usuais de avaliação.

No que diz respeito ao uso dos resultados dos processos avaliativos, no âmbito da Universidade, registra-se que estes têm, quando muito, condicionado processos de reconstrução de docentes, mas têm tido pouco efeito no sentido de uma mudança mais ampla e substantiva da Instituição. Isto não quer dizer que não produzam efeitos mais gerais, mas talvez não no sentido desejado. Tais processos têm, a

gradadas e coletivas. Entretanto, a avaliação docente ainda é marcadamente individualizada.

O que acaba por prevalecer é a lógica de ação individual, favorecendo uma fragilização dos vínculos institucionais, que se expressa na desvalorização da participação nas instâncias decisórias e de gestão da instituição, como por exemplo as comissões estatutárias e o conjunto de atividades relacionadas com o ensino, tornando a participação uma atividade “especializada” daqueles que porventura já não tenham que prestar contas de sua produção.

Esta tendência acaba inviabilizando, na prática, as tentativas de construção e/ou fortalecimento de mecanismos coletivos e democráticos de gestão. Além disso, indica um tratamento não articulado entre os fins institucionais (ensino e pesquisa) e os meios (atividades administrativas), dicotomizando as instâncias administrativas das de ensino e pesquisa, autonomizando a gestão em relação aos fins da Universidade.

Além de questionamentos e desafios que emergem da discussão da avaliação propriamente dita, há que se reconhecer que esta tem sido sistematicamente associada, por parcelas da comunidade acadêmica, a um mecanismo de operacionalização de uma lógica de redução dos investimentos no setor educacional, decorrente quer da

percepção de desperdício de recursos públicos aí investidos, quer da priorização de investimento em outros níveis de ensino, em oposição ao ensino superior.

Nessa ótica, a temática da avaliação tem sido equivocadamente relacionada à perspectiva neoliberal, fazendo com que a negação a esta, automaticamente, signifique

“Há que se reconhecer que a avaliação tem sido sistematicamente associada, por parcelas da comunidade acadêmica, a um mecanismo de operacionalização da lógica de redução dos investimentos no setor educacional. Nessa ótica, a temática da avaliação tem sido equivocadamente relacionada à perspectiva neoliberal”

uma negação àquela. Entendemos que o desafio seja a construção de modelos de avaliação universitária que possibilitem o aumento da eficiência no uso de recursos na instituição e a ampliação de seu papel social, e não sua redução como querem os neoliberais. Isto significa desenvolver metodologias de avaliação que incorporem ao debate o papel social da Universidade, tanto no que diz respeito ao público que a ela tem acesso, quanto ao destino profissional de seus egressos.

Avaliação de Curso: elementos para discussão. As considerações

que seguem têm como propósito estimular o debate acerca de uma sistemática de avaliação de curso, capaz de induzir a um processo de aperfeiçoamento institucional, incorporando as preocupações acima esboçadas. Estas devem ser entendidas como provocação para um debate coletivo, envolvendo professores e alunos, capaz de gerar uma proposta de avaliação do ensino que seja incorporada ao funcionamento cotidiano dos cursos. Outras dimensões da avaliação institucional da universidade, como a avaliação da produção de conhecimento e de sua estrutura administrativa, não serão abordadas aqui.

Nesta direção, registram-se diversas iniciativas que vêm sendo conduzidas por universidades brasileiras, particularmente após a instituição do “Programa de

Avaliação Institucional da Universidade Brasileira” (PAIUB). Entretanto, tais estudos, em geral, não têm articulado, nas análises produzidas, informações sobre o perfil do ingressante, sua trajetória no curso e seu destino profissional. Isto requer um estudo de longo prazo que analise desde o momento em que o estudante busca a universidade, suas motivações, interesses e perfil, até a inserção e trajetória no mercado de trabalho, passando pelas interações, do indivíduo e do grupo, com o curso, abrangendo, inclusive, aqueles que não o concluem.

“O delineamento das vertentes a serem apreciadas e a análise dos resultados seriam atividades coletivas. Precisariam ser previstos mecanismos capazes de mobilizar professores e alunos, em direção à ruptura com o trabalho individualizado, articulando os que trabalham em áreas afins e os que trabalham com um mesmo grupo de alunos em um dado semestre”

O ponto de partida para atingir tal objetivo é o entendimento de que a qualidade do trabalho institucional não se resume à somatória de competências individuais, mas sim das relações estabelecidas entre os diferentes participantes do processo.

No que diz respeito à avaliação do ensino, os focos considerados pelo PAIUB e que tomamos como referência são:

- condições técnicas e administrativo-pedagógicas para o desenvolvimento das atividades curriculares;
- processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares;
- resultados alcançados pelos alunos no decorrer do curso e inserção profissional após o curso

Propomos que a avaliação desses focos seja de responsabilidade do corpo docente e discente, realizada através da organização de reuniões periódicas onde seriam produzidas as análises relativas às dimensões foco de avaliação, bem como as propostas de encaminhamento futuro.

Alguns estudos deveriam ser produzidos para subsidiar as discussões, como, por exemplo o fluxo e trajetória dos alunos no curso, evasão do curso, a apreciação dos alunos e docentes sobre as atividades desenvolvidas ou o acompanhamento dos egressos. A pesquisa sobre a Trajetória Escolar dos Alunos do Curso de Pedagogia, por nós desenvolvida, tem produzido informações que podem ser utilizadas para estas análises. (Cf. Oliveira, R. P. & Sousa, S. Z. L. Curso de Pedagogia FEUSP - *Perfil dos Ingressantes, Trajetória Acadêmica e Destino Profissional dos Formandos. Avaliação*, 3[3]:61-71, set. 1998).

O delineamento das vertentes a serem apreciadas e a análise dos resultados seriam atividades coletivas, assumidas por todos. Para tanto, precisariam ser previstos mecanismos institucionais capazes de mobilizar professores e alunos, em direção à ruptura com o trabalho individualizado, visando à elaboração do planejamento do ensino e à avaliação de sua execução pelo grupo de professores, articulando os que trabalham em áreas afins e

os que trabalham com um mesmo grupo de alunos em um dado semestre, com participação de representantes dos alunos.

Esta proposta indica uma possibilidade de transformação da cultura institucional, apontando, por um lado, para uma aproximação de professores que trabalham em área temática comum e, por outro, para uma proposta interdisciplinar entre áreas.

Nesta direção, a avaliação do desempenho docente se dá tendo como referência uma proposta curricular, que para se concretizar demanda a participação de todos. O desafio acima esboçado, em essência, é romper com procedimentos individualizados e ritualizados de avaliação, que não têm tido capacidade de comprometer os sujeitos envolvidos com a melhoria dos Cursos. RA

