

AVALIAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER: Paiub e exame nacional de cursos

*Maria Cecília Lorea Leite**

Resumo: Este trabalho traduz-se numa reflexão sobre a avaliação de cursos de graduação, a partir da relação avaliação com currículos, conhecimento e poder. Para isto, desenvolveu-se uma pesquisa junto a alunos formandos do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de uma universidade pública. As análises dos dados obtidos foram feitas com apoio, principalmente, nos estudos de Basil Bernstein, Boaventura Santos e Thomas Popkewitz. A discussão procura aproximar as contribuições dos alunos, na perspectiva do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, tendo, como contraponto, o Exame Nacional de Cursos, instituído pela Lei nº 9131/95, que determina sua aplicação em todo o país. Procura-se compreender o significado e as relações de poder que permeiam os dois programas avaliativos - PAIUB e Exame Nacional - levantando questões sobre a melhoria dos cursos de graduação.

Palavras-chave: PAIUB; Exame Nacional de Curso; Avaliação Institucional.

Abstract: This text deals the with evaluation of ungraduate programs, taking the relation between curriculum, knowledge, and power as its starting point. The research was carried out among graduands of the Law and Social Sciences schools of a public university. The data analyses were informed by the studies of Basil Bernstein, Boaventura Santos, and Thomas Popkewitz. The discussion juxtaposes students' contributions, taking into account the data supplied by both the National Program for Institutional Evaluation of Brazilian Universities (PAIUB) and the Exame Nacional de Cursos (Provão), a nationwide exam instituted by the Brazilian Ministry of Education (Law #9131/95). The present study tries (1) to understand the meaning and the power relations which are suffused through the two evaluation programs-PAIUB and the National Exam (Provão)-and (2) to raise some questions related to the improvement of the quality of undergraduate programs.

Key words: PAIUB; Exame Nacional de Curso; Institutional Evaluation.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, sancionada em dezembro de 1996, traz em seu bojo uma série de dispositivos novos para a educação brasileira. Nela, como uma palavra chave, aparece a questão da flexibilidade, aí entendida em nível de processo. Especificamente com relação à Educação Superior, a extinção da Lei 5540/68, trouxe o fim da obrigatoriedade da organização departamental e o dos currículos mínimos, substituídos pelo princípio das "diretrizes gerais".

A flexibilização evidenciada na LDB, entretanto, é objeto de alguns limites expressos. Entre eles, se destaca a Avaliação. Pelo art. 9º da referida Lei, a

União controla o processo avaliativo do rendimento de todos os níveis da educação escolar e o controle das avaliações das instituições de Ensino Superior.

Através da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) a União ganha a prerrogativa de estabelecer um processo permanente de avaliação do rendimento escolar e das instituições, quase como agente externo deste processo (Cury, 1997, p.8).

No que se refere à Educação Superior, observa-se a dicotomia entre a flexibilidade sugerida na Lei, para processo e estrutura e o controle da avaliação, enquanto produto do ensino superior, que vem acompanhada da noção de qualidade e de excelência.

A partir dessas observações, destaca-se o poder da União diante da avaliação, especialmente no que

* Prof. Assistente - FAE/Universidade Federal de Pelotas

se refere ao estabelecido pela atual LDB, bem como pela Lei 9131/95, que instituiu o Exame Nacional de Cursos.

I - RESGATANDO TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS

Desde a criação das primeiras escolas de nível superior no país, idealizadas a partir do modelo português, observa-se a forte influência daqueles que controlavam o desenvolvimento econômico e social brasileiro, tanto através da criação de escolas como na seleção e disseminação dos conhecimentos considerados válidos.

Como registram Martini et alii (1987, p.116), as escolas deveriam servir aos interesses do Estado, que, por sua vez, determinava as vagas do ensino superior para “manter a fidelidade da classe dominante, cujos filhos eram preparados para exercer profissões liberais de prestígio como Direito, Medicina e Engenharia”.

Não se têm registros de estudos sobre a questão da qualidade do ensino. Amorim (1992, p.21) observa que os critérios utilizados para análise do ensino superior serviam mais para consolidar as necessidades educacionais das elites, do que como parâmetros críticos para a reflexão sobre a situação acadêmica e administrativa das escolas.

Apesar dos estudos sobre a autonomia universitária, a partir da legislação educacional de 1911, e da criação da Universidade de São Paulo, em 1934, pode-se afirmar que, até o final dos anos 50, o critério avaliativo predominante sobre os destinos da universidade foi a necessidade oficial de controlar autoritariamente essa instituição.

A reforma do ensino superior de 1968 não deixou de ser marcada por dois tipos de avaliação impostos pelo regime autoritário, ou seja, Plano Atcon e Relatório da Comissão Meira Matos.

No Plano Atcon, a avaliação da universidade apresenta duas dimensões. A primeira funda-se nos princípios que idealizaram um modelo empresarial para nosso sistema universitário; a segunda, projetava autonomia e independência para este sistema, e para tanto, sua transformação em fundação privada. No referido plano previa-se uma avaliação de doze

instituições universitária brasileiras para “identificar o que havia acontecido de novo nessas instituições, nos últimos anos, e que pudesse ser útil para a aceleração do processo de transformação do ensino superior no país, rumo à modernização, segundo os paradigmas norte-americanos de então da racionalidade institucional” (Fávero, 1988, p.95).

Entre os princípios da avaliação preconizada pelo consultor americano, constam a “queda da qualidade do ensino a níveis indefensáveis, motivada pela falta de professores preparados para o desempenho de suas atividades docentes, pela ausência de integração entre matérias ensinadas e pela falta de condições materiais de trabalho” (Fávero, 1988, p.98).

Por sua vez, o Relatório da Comissão Meira Matos resultou de uma ampla avaliação sobre a situação política,

social e econômica do país, propondo medidas que acenavam para uma visão pragmática do ensino superior destinadas a tornar a Educação Superior mais eficiente e adequada à nova realidade econômica.

Nos anos setenta, os movimentos de contestação e de avaliação da reforma do ensino superior proliferaram, sendo que, a partir de 1980 essas manifestações se traduziram contra o controle oficial da universidade e da vida política da nação (Amorim, 1992, p.25-26).

Em 1983, o Ministério da Educação lançou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, que tratava de dois grandes temas: a gestão das IES e a produção e a disseminação do conhecimento. Embora o enfoque da pesquisa proposta fosse avessa ao tecnicismo, esta iniciativa foi desativada um ano depois, devido a disputas internas no MEC (Cunha, 1997, p.23).

Criticando as posições do governo quanto à universidade pública e sua avaliação, Limoeiro (1989, p.58), no II Seminário Nacional promovido pela ANDES, afirma “A ‘proposta’ do Governo é proposta de controle e legitimação da ótica do capital. Sua preocupação vai além da rentabilidade do investimento. Há um fantástico deslocamento do espaço universitário sob a ótica do ensino (...) Temos que enfrentar esse deslocamento, essa concepção segundo a qual a Educação é uma mercadoria”.

No Plano Atcon, a avaliação da universidade apresenta duas dimensões. A primeira funda-se nos princípios que idealizaram um modelo empresarial para nosso sistema universitário; a segunda, projetava autonomia e independência para este sistema, e para tanto, sua transformação em fundação privada.

Nesse período, algumas universidades começaram a desenvolver iniciativas próprias de avaliação. A Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília avaliaram seus cursos de graduação, utilizando diferentes procedimentos (Cunha, 1997, p.26). A Universidade de São Paulo desenvolveu uma avaliação produtivista que culminou com a divulgação da lista dos “improdutivos” na imprensa, tornando-se a avaliação um sinônimo de execração pública.

Este fato representou um retrocesso com relação às iniciativas universitárias que começavam a aparecer no cenário nacional. Como bem observa Cunha (1997, p.26), o temor de procedimentos análogos se espalhou para as demais universidades públicas.

O Plano Setorial de Educação 1991 - 1995 do governo Collor, em seu preâmbulo, subentendia que a autonomia universitária dependeria do desempenho das instituições, o que suscitou novamente, em nível nacional, uma reação à avaliação institucional.

Nesse período, o Banco Mundial apresentou relatório ao Governo, afirmando que as necessidades principais do Brasil em termos educacionais estavam no ensino primário e secundário. Consideravam que o ensino superior também era importante para a qualificação do trabalho de nível médio e alto. Mas o volume de gastos públicos faria com que questões como eficiência e efetividade tivessem de ser levadas em conta.

Com o “impeachment” do mandato do Presidente Collor de Mello, em dezembro de 1992, as alterações do quadro político também se refletiram na área da Educação Superior. Para o Ministério da Educação foi nomeado um professor de universidade federal, Murilo Hingel, que, desde logo, manifestou-se favorável ao apoio do setor público (Cunha, 1997, p. 30).

Nesse período, por iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior foi constituída uma Comissão para elaborar uma proposta de avaliação institucional das universidades. Integram esta Comissão docentes com experiência em avaliação e com representatividade institucional. Participavam dessa Comissão a Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior, a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municí-

pais, a Associação Nacional de Universidades Particulares, a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades, bem como os outros fóruns nesse nível, ou seja, o de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, o de Pró-Reitores de Extensão e o de Pró-Reitores de Planejamento e Administração. Esta comissão foi assessorada por um comitê de treze professores e pesquisadores, propiciando ampla base de legitimidade, enfoques e experiências. O documento final foi apresentado e aprovado por unanimidade na Reunião Plenária da ANDIFES em outubro de 1993, na cidade de Florianópolis.

A proposta resultante deste trabalho foi submetida à Secretaria da Educação Superior do MEC. Com o seu apoio, tornou-se um programa nacional - PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com linha de financiamento para o seu desenvolvimento, constituindo-se projeto de referência para a avaliação das universidades brasileiras.

São objetivos do PAIUB, o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade. Como se pode observar, a avaliação está voltada para o aperfeiçoamento e transformação da universidade, preocupa-se com a qualida-

de de seus processos internos, mas também com o “compromisso filosófico, social e político que abre novos caminhos à Educação Superior na perspectiva de suas responsabilidades sociais” (Belloni, 1996, p.7). Caracteriza-se como um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores da universidade e as pessoas que os compõem participam de um repensar que inclui os objetivos, os modos de atuação e os resultados de suas atividades, em busca da melhoria da universidade

“A ‘proposta’ do Governo é proposta de controle e legitimação da ótica do capital. Sua preocupação vai além da rentabilidade do investimento. Há um fantástico deslocamento do espaço universitário sob a ótica do ensino (...) Temos que enfrentar esse deslocamento, essa concepção segundo a qual a Educação é uma mercadoria”.

Limoeiro (1989 - Andes)

como um todo.

A proposta do PAIUB é inspirada nas experiências holandesa, francesa e portuguesa de avaliação, prevendo-se três etapas principais de trabalho, ou seja, diagnóstico, auto-avaliação e avaliação externa.

Se, estruturalmente, o PAIUB baseia-se num modelo clássico de avaliação adotado por outros paí-

ses, é preciso destacar que ele se reveste de algumas peculiaridades em seu processo de elaboração. Como bem afirma Ristoff (1995), trata-se de um processo democraticamente construído, resultado de um trabalho de parceria como poucas vezes se viu na história da Educação Superior brasileira.

Três princípios básicos orientaram o PAIUB. São eles:

- aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;

- reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados;

- envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional.

Entre suas características, o Programa procura considerar “os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades - fim e das atividades - meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões - ensino, produção acadêmica, extensão e gestão - em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade” (PAIUB, p.5-6). Além disso, respeita a identidade institucional, defende o desatrelamento do processo avaliativo de mecanismos de punição ou premiação, quer a adesão voluntária, não abre mão da legitimidade, porque o processo deve ser tecnicamente bem concebido e confiável, e insiste na continuidade, como um projeto articulado e permanente (Ristoff, 1995).

O PAIUB mostrou o tipo de avaliação que as universidades querem realizar, e realizam, de acordo com as suas concepções, suas histórias, suas condições e seus projetos (Sobrinho, 1996).

Apesar do sucesso do PAIUB, registrado por José Dias Sobrinho, Vice-Coordenador do Comitê Assessor do Programa, em pronunciamento no IV Seminário Nacional de Avaliação, em dezembro de 1996,

“atualmente, 94 universidades estão mostrando ao Brasil que podem ser muito bons os resultados de um diálogo maduro e competente, entre as universidades e o MEC-SESU, como este que se produziu a partir de 1993 e que já é, dentre tantos outros que se foram na educação superior brasileira, o programa mais sólido, criativo, amplo, consensual e portador de força de melhoria da qualidade educacional”, com a

mudança de governo, o foco principal da avaliação no ensino superior deslocou-se da dimensão institucional para a individual. O PAIUB foi desacelerado, o que provocou mobilização das universidades e de seus reitores. Embora as negociações e a manutenção formal do programa, o que foi instituído a partir de decisão governamental, foi o Exame Nacional de Cursos, criado pela Lei 9131/95 e assim denominado pela Portaria Ministerial nº 249/96. Implantado ainda em 1996, com a aplicação nos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil, a cada ano serão envolvidos novos cursos até sua totalidade. Em 1997 foram incluídos os de Engenharia Química, Veterinária e Odontologia.

Seu processo prevê a constituição, em nível Ministerial, de uma Comissão para cada curso a ser avaliado, cujo trabalho se traduz na definição

dos objetivos e especificações necessárias para a elaboração das provas. Para essas comissões, integradas por até dez pessoas, são previstas representações do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Nacional de Ensino das Profissões e dos Conselhos Federais. Com base nos trabalhos das Comissões, as provas são elaboradas e aplicadas por entidades sem fins lucrativos, externas tanto ao MEC, como às instituições avaliadas.

Ao Exame, apelidado de “Provão”, foram chamados em 1996, 55 mil estudantes de 616 instituições. Segundo dados do MEC, 6,4% faltaram e 4% entregaram a prova em branco. Este último percentual pode ser maior, uma vez que os alunos que responderam apenas as questões sócio-culturais foram incluídos entre os que “realizaram” a prova.

Bastante polêmico, a maior oposição é registrada pela União Nacional dos Estudantes, o provão tem tido espaço privilegiado na mídia, além de ser objeto de campanha publicitária do Governo Federal. Os resultados do primeiro exame, realizado em novembro de 1996, foram amplamente divulgados pela imprensa em 1997, constituindo um perfeito “ranking” de cursos e universidades.

É preciso registrar, ainda, que, depois que a lei que instituiu o provão foi promulgada, depois de acionado o processo de aplicação de testes, um mês antes da aplicação das provas, o Ministério da Educação resolveu criar o que Cunha (1997, p.40) chama de “dispositivo legal inclusivo de avaliação”. Trata-se do

Com a mudança de governo, o foco principal da avaliação no ensino superior deslocou-se da dimensão institucional para a individual. O PAIUB foi desacelerado, o que provocou mobilização das universidades e de seus reitores.

Decreto 2026, de outubro de 1996. As críticas de que a dimensão institucional das universidades estava sendo deixada de lado em proveito das provas, certamente influíram na decisão (V. Cunha, 1997, p. 40-41).

Nesse Decreto foram reunidas as previsões de procedimentos para o processo de avaliação de cursos e das instituições de ensino superior. Esse processo compreenderá:

- Avaliação da Pós-Graduação “*stricto sensu*”, conduzida pela CAPES;
- Exame Nacional de Cursos, conduzida pela SEDIAE, mediante terceirização;
- Auto-avaliação das IES;
- Análise dos cursos de Graduação, conduzida por comissões de especialistas.

Como se pode facilmente perceber, hoje, a avaliação do ensino superior no Brasil foi concebida para se desenvolver de modo fragmentado, dificilmente compatibilizável (Cunha, 1997, p. 41).

Observa-se que, ao longo da história, as avaliações do ensino superior se desenvolveram de forma autoritária, impostas de fora para dentro, seguidamente marcadas por critérios tecnicistas e efficientistas, influenciados por agências externas, pretensamente neutras. Muitas vezes atreladas a propostas políticas de governo, se esvaíram ao sabor de mudanças no quadro político, ou troca de ministros. No geral, também se observa que a titularidade dos processos, nas mãos do governo, evidencia o caráter regulador das propostas avaliativas, no sentido de ajustar a educação universitária ao modelo de sociedade liberal. É importante ressaltar a relação regulação social e conhecimento. Através de seus estudos, Popkewitz (1997, p.7) destaca que é a partir da regulação que se impõe a seleção, organização e hierarquização de conhecimento.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, neste contexto, se destaca como uma iniciativa que se propõe a desenvolver, de modo participativo e solidário, estudos, reflexões e ações educativas e administrativas que possibilitem a melhoria da instituição universitária, dos seus sujeitos e da sociedade. É um Programa que perdura, apesar de se ressentir da falta de um maior apoio. Seu sucesso, talvez se possa explicar, como se

refere Ristoff (1995), por ter conseguido despertar a comunidade universitária para a importância do uso da avaliação no processo contínuo de construção de uma universidade melhor. Mais, ainda, também pelo fato de resgatar para si as “capacidades técnicas e éticas para avaliar e desenvolver processos educacionais” (Sobrinho, 1996).

II - REFLETINDO A PARTIR DOS DADOS

É preciso esclarecer que, para as finalidades específicas deste trabalho, realizei entrevistas com alunos que se submeteram ao Exame Nacional de Cursos. Considerando que o referido processo avaliativo não foi, ainda, estendido a cursos de Licenciatura no Brasil, optei por trabalhar com alunos formandos de um determinado curso jurídico, possibilitando que a reflexão sobre os dois programas - PAIUB e Exame Nacional - perpassasse o currículo do curso estudado.

Esta opção pode ser reforçada pelo argumento de que a formação básica dos docentes universitários para essa área se dá, regra geral, a partir do currículo do curso de graduação, uma vez que, em nossa região, não temos a oferta regular de programas voltados para a formação de docentes nessa área.

O ensino do Direito, de acordo com os dados colhidos, está embasado nas leis e nos dogmas. É um ensino predominantemente teórico, centrado no professor, imprimindo às aulas um caráter absolutamente formal. Ao aluno cabe o papel de assimilar os ensinamentos que lhe são apresentados prontos e acabados.

Entre os alunos entrevistados foi unânime a seguinte manifestação: “o curso precisa melhorar.”

A fala de um aluno deixa transparecer a orientação do curso e a organização curricular:

“O curso é muito dogmático, preso a uma só visão do direito. As disciplinas estão muito mal distribuí-

das. Algumas vistas no início deveriam passar para o final (Sociologia do Direito, Filosofia do Direito). Como a gente vê no início, não consegue aproveitar. Acabam sendo disciplinas perdidas” (L).

Na visão bernsteiniana (Bernstein, 1986; Cunha e Leite, 1996), este é um típico currículo de coleção. Os conteúdos mantêm relações fechadas entre si e o

O PAIUB se destaca como uma iniciativa que se propõe a desenvolver, de modo participativo e solidário, estudos, reflexões e ações educativas e administrativas que possibilitem a melhoria da instituição universitária, dos seus sujeitos e da sociedade.

“mistério” do assunto é revelado bem mais adiante, depois de longos anos de estudo. O conhecimento está organizado para um ensino em profundidade vertical, onde a especialização vai gradualmente aumentando na proporção direta do avanço na escolarização. O conhecimento, acessível a poucos, torna-se sagrado.

A fragmentação do currículo é reflexo da fragmentação e hierarquização da própria vida social. Como observa Bernstein, o conhecimento organizado em conteúdos isolados possibilita ao professor seguir um caminho próprio. No pronunciamento de alguns alunos é possível ter uma visão do curso e da desarticulação dos programas das disciplinas que o integram, como esse:

“O curso é muito teórico. Os programas estão sendo atualizados. Os Professores observam os programas, vão incluindo novos temas e dão a matéria” (R1).

Bernstein destaca a forma como se transmite o conhecimento, que é dependente da base material da sociedade. No movimento de transmissão ocorre a essência do fenômeno de produção dos sujeitos.

Nesta linha, é importante destacar a fala de um aluno:

“É preciso estudar novas formas para o Professor trabalhar o Direito. No curso não se trabalha o social. Trata-se de conceitos e legislação. O enfoque é positivista” (R2).

As manifestações dos alunos evidenciam o paradigma que orienta o curso. A busca de ordem, controle e harmonia social estão sob a autoridade do conhecimento científico. Esta visão implica numa concepção dualista de conhecimento, cuja superação é preconizada por Santos (1993). Observa-se que o referido autor liga dialeticamente o conhecimento científico e o conhecimento social. Argumenta que o conhecimento científico é apenas um dos conhecimentos e que todo o conhecimento é uma prática social. O critério de verdade desse conhecimento está intimamente ligado à prática que ele visa constituir.

Outras falas deixam transparecer a falta de professores com tempo integral de dedicação, bem como as condições adversas para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

Novamente, um depoimento evidencia a necessidade de integração com a sociedade: “A Faculdade deveria ter maior integração com a sociedade...” (R2).

Outra fala lembra as estruturas de coleção de Bernstein: “A Assistência é desvinculada do curso...” (R1).

Lembrando, ainda, Boaventura Santos (1993), seria desejável que, próprios de um currículo de integração, os conceitos de interdisciplinariedade e integração estivessem presentes também na Assistência Judiciária.

Consideraram os alunos que, para melhorar o curso, é preciso investir na qualificação docente e na valorização de sua carreira. Os professores do Curso de Direito, regra geral, não possuem formação pedagógica. Tendem a se inspirar na experiência pedagógica de seus professores, reproduzindo o tipo de ensino que tiveram à época de sua graduação. Pesquisas como a de Cunha (1992) identificam

essas relações.

Outras manifestações deixam transparecer a necessidade de investir em infra-estrutura, equipamentos e acervo bibliográfico.

Sintetizando, é possível perceber, através das falas dos alunos, a distância que separa o currículo do Curso de Direito em estudo da realidade social. Em conseqüência, é preciso refletir sobre a constituição social e histórica do currículo e sobre as contribuições deste curso à sociedade. A lógica jurídica está restrita a direitos e deveres ou deve contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a sociedade?

Percebe-se que o currículo do curso referido caracteriza-se como “currículo de coleção” (Bernstein, 1986, p. 151), dissociado, fragmentado. Há uma nítida compartimentalização dos conteúdos que, por sua vez, são desenvolvidos sem considerar a realidade social.

Como argumenta Popkewitz (1994, p. 174), através do currículo assim desenvolvido os alunos estão aprendendo não só os conteúdos, mas também formas particulares de ver, interpretar e agir no mundo de acordo com o mesmo.

É fundamental também lembrar os argumentos de Santos (1993, p.47), no sentido de estabelecer uma relação dialética entre o conhecimento científico e o social. O referido autor valoriza o conhecimento prático que utilizamos diuturnamente para orientar nossas vidas, reconhecendo nele um potencial rico na perspectiva de contribuir na relação homem-mundo e na dimensão utópica e libertadora.

Santos (1993) argumenta que o conhecimento científico é apenas um dos conhecimentos e que todo o conhecimento é uma prática social. O critério de verdade desse conhecimento está intimamente ligado à prática que ele visa constituir.

Se o critério de verdade do conhecimento está ligado à prática que ele visa constituir, se a crítica do conhecimento, nesses termos, identifica-se com a crítica da prática social, como é possível desenvolver o pensamento jurídico apartado da realidade social?

A qualificação docente, a valorização da carreira do magistério, o incentivo à pesquisa e à extensão integradas ao ensino são metas também consideradas pelos alunos como indispensáveis para a melhoria do curso. Paralelamente, são elencadas necessidades de investimentos em equipamentos, biblioteca e infraestrutura.

Há referências explícitas dos alunos no que se refere à necessidade de revisão do paradigma que orienta o curso. Um trabalho dessa ordem, que poderia se constituir em uma ruptura na direção de um salto de qualidade, requer um repensar de todo o curso, tanto em suas questões substantivas, como a filosofia do curso, os objetivos, a proposta político-pedagógica, os conteúdos, os critérios de seleção dos conteúdos, quanto em seus aspectos estruturais e de recursos.

É um trabalho complexo, onde os partícipes, professores, alunos e servidores técnico-administrativos precisam repensar, de forma crítica e socialmente comprometida, a identidade, a história, a trajetória do curso, a constituição histórica e social do currículo, as condições de funcionamento, os pontos altos e os principais problemas do curso. Igualmente, precisam definir o que mudar, como mudar, e os critérios e objetivos norteadores desta mudança.

No caso concreto, este espaço de reflexão foi aberto a partir do Seminário: "O Ensino do Direito em Questão", onde as questões da avaliação e do currículo foram tratadas na instituição em análise, a qual pertencem os alunos entrevistados. Trata-se do esforço de uma reflexão que nasce por iniciativa dos sujeitos ativos de uma realidade específica, de suas potencialidades. Isto significa um esforço emancipador, na perspectiva de assumir compromissos sociais indeclináveis, enquanto instituição pública a serviço da sociedade brasileira.

Um trabalho nessa linha, se identifica com o proposto pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras -PAIUB- respeitando as diferenças sócio-culturais, as peculiaridades das instituições e valorizando tanto o processo de auto-análi-

se como o repensar criativo das instituições, na busca da competência acadêmica e científica e eficácia social.

Por outro lado, os alunos entrevistados, em sua maioria, não vêem possibilidade do provão avaliar com fidelidade o seu curso e, conseqüentemente, não vislumbram a hipótese de alguma contribuição relevante.

As manifestações de alguns alunos ilustram como estão considerando o Exame Nacional de Cursos e o que realmente está acontecendo:

"A avaliação, na prática, ninguém leva a sério. A gente podia fazer a prova com consulta. Mas menos da metade levou o Código. Essa avaliação não vale nada e não leva a nada. A maioria não se importa. Muita gente respondeu em menos de 1 hora (o tempo mínimo era de 1 h e 1/2). Tinha que dar até parecer. Como é que poderiam fazer tudo em menos de 1 hora? Não houve preocupação com a Universidade, nem preocupação pessoal. A extensão também não é avaliada. A qualidade dos professores, a capacitação dos professores não é avaliada" (L).

"Fui fiel ao responder às questões sócio-culturais. Mas muitos alunos deixaram em branco, outros marcaram por marcar. No geral, acho que o provão não vai retratar a realidade. (...) Não acredito que o provão possa ajudar meu curso. A falta de seriedade que se trata a educação como um todo, não vai ser o resultado do provão que vai melhorar" (A).

"Não há preocupação nenhuma dos alunos com relação ao provão. A única preocupação é fazer o provão, por causa do impedimento em receber o diploma" (C).

É interessante observar que os próprios sujeitos de pesquisa não se sentem comprometidos nem motivados a participar da pesquisa. Além disso, observa-se como um dos alunos remete a questão ao nível estrutural, ponderando sobre o descaso com que são tratadas ques-

tões educacionais em nosso país.

Por outro lado, o "ranking" que se estabeleceu entre os cursos/universidades, a partir dos resultados da primeira edição do Exame já provoca algumas "reações".

"Acho que os alunos devem colaborar, se é para ajudar a Universidade. Mas muitos alunos responderam às perguntas sócio-culturais dizendo que tudo

O PAIUB- respeita as diferenças sócio-culturais, as peculiaridades das instituições e valoriza tanto o processo de auto-análise como o repensar criativo das instituições, na busca da competência acadêmica e científica e eficácia social.

está bom, que temos boa biblioteca, bolsa do CNPq, que os professores são bons. Os alunos disseram que eram ótimos. Só para a nota sair A e B, para conseguir nota melhor. Quem está respondendo, viu seu ponto de vista individual, pensando em conseguir melhor trabalho. Mas não é verdade. A gente não tem computador na Faculdade, não se tem acesso à jurisprudência por computador. Mas a preocupação era ficar com uma média A, uma média melhor” (M1).

O pronunciamento de um aluno revela o cuidado com que respondeu as questões sócio-culturais. No entanto, o mesmo revela que não sabe como o Governo vai usar o provão para avaliar o curso. Novamente aparece a preocupação com o “ranking”.

“Respondi fielmente as questões sócio-culturais para orientar a administração da Universidade, a Faculdade identificar o que os alunos necessitam. (...) Como o Governo vai usar o provão para realmente avaliar o curso, não sei. Depende muito de como vão agir. Tem gente que vai lá e entrega a prova em branco. É meio sem sentido fazer o provão. Vai acontecer que advogados de cursos mais fracos vão ser equiparados a advogados egressos de outros cursos. Mas a titulação é diferente, independente do resultado do provão” (R1).

De uma forma geral, os alunos desconhecem se os resultados da primeira edição do Exame chegaram até sua faculdade. A manifestação de um aluno ilustra o fato:

“Não sei se os resultados do provão do ano passado chegaram na Faculdade. Não vi nenhum comentário. O que se sabe é pela imprensa” (R2).

O conteúdo do provão também sofreu críticas por parte dos alunos.

“A prova foi totalmente mal elaborada. A do ano passado era primária: conhecimentos muito básicos. A desse ano foi um pouco mais difícil” (L).

“O provão traz questões do início do curso. A gente nem sempre está a par, nem tem tempo antes para rever os conteúdos. O provão não é a melhor forma de avaliar. Melhor seria durante o curso” (C).

Retomo aqui os princípios que presidem o processo de avaliação do PAIUB (1994, p.13):

- “a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;
- reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados;

- envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução.”

Evidentemente, estes princípios diferem muito dos que norteiam o Exame Nacional de Cursos. Aliás, sequer os mesmos estão claros para a comunidade acadêmica. O mesmo se pode dizer, inclusive, quanto à aplicação de seus resultados. Neste sentido, as falas dos alunos entrevistados bem demonstram que o exame em tela, concebido e imposto através do poder do estado não os motiva, não os compromete em torno de uma mudança,

de uma proposta, até porque a mesma não está clara, nem tampouco os meios, os recursos utilizados. Participam os estudantes não como sujeitos do processo, mas como simples cumpridores de uma ordem emanada do poder do Estado que prevê, isto sim, sanções explícitas em caso de seu não

cumprimento.

Nesta proposta, a lógica emancipadora dá lugar a uma lógica reguladora e, com esta última, toda uma série de associações sobre a ordem social, as relações de poder e modos de compreender e interpretar o mundo social.

É forçoso reconhecer que o provão, nos termos colocados, reforça a continuidade das relações de poder e de dominação social. Através dele, medem-se e classificam-se resultados, a partir de conhecimentos selecionados e princípios definidos sem a participação dos envolvidos, ou seja, professores, alunos, coordenadores de curso e, muito menos, a sociedade.

III - PRETERINDO POSSIBILIDADES

Ao expor as análises anteriores busco refletir porque tendo um Programa de Avaliação Institucional das Universidades em curso, com a adesão de grande parte das instituições de ensino superior brasileiro, a política de governo tem priorizado a realização de Exames Nacionais de Cursos.

Na tentativa de compreender a reforma imposta, é importante retomar Popkewitz, questionando os critérios aí implícitos.

A educação numa perspectiva neoliberal está fundada no pensamento conservador tradicional deste século e subordinada ao pensamento da concorrência de mercados. Nessa linha, Popkewitz e Pereyra (1992, p.29) lembram que:

É forçoso reconhecer que o provão, nos termos colocados, reforça a continuidade das relações de poder e de dominação social.

“a reorganização econômica estimula uma retórica do internacionalismo em que os sistemas educativos nacionais deverão produzir trabalhadores para a concorrência internacional. Esta retórica transporta também um novo nacionalismo que se traduz, por exemplo, nos discursos sobre os resultados educacionais: transformou-se uma rotina a comparação entre os resultados dos diferentes sistemas educacionais; o nível educacional tende a ser associado à segurança nacional, à vitalização econômica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalhos dos professores são analisados em função da posição de cada nação na economia mundial (...)”.

Parece clara a inserção do Exame Nacional de Cursos nesse quadro. Como também o próprio “ranking” estabelecido e divulgado na mídia, ombreado por notícias que procuram “explicar” instituições mais vocacionadas para a pesquisa e outras mais “direcionadas” para o ensino. Neste aspecto, a educação se apresenta como fator de reprodução das relações sociais e de poder de uma sociedade hierarquicamente distribuída. Como argumenta Candeias (1995, p.178) as políticas educativas conservadoras desenvolvem sistemas educativos duais, diferenciando um ensino de caráter utilitarista, vocacional, voltado às classes sociais menos privilegiadas, de um ensino clássico, competente, na concepção ideológica conservadora, destinado às elites. Do ponto de vista pedagógico, as concepções educativas se inspiram nas concepções tradicionais, autoritárias, centradas no esforço individual dos alunos, em competição por uma melhor classificação. Há uma sensível preocupação para o ajuste das instituições aos determinismos do mercado e, conseqüentemente, aos conceitos de eficiência, rentabilidade, produtividade, excelência e competitividade.

Como se pode observar, o quantitativo, o individual, a concorrência, se sobrepõem ao qualitativo, ao coletivo, à solidariedade.

Toda essa situação envolve também o objetivo de fortalecimento do papel do Estado na área da educação. Porém, esse processo se dá, conforme Candeias

(1995, p.178), de uma forma velada, no sentido de ocultar as relações de poder reais no mundo educativo e na sociedade.

Assim, é possível compreender a reforma imposta, e como foi preterido, ou desconsiderado, ou minimizado, todo o avanço do Programa PAIUB e o significado ímpar que o mesmo representa na história da educação brasileira.

IV - CONCLUSÃO

Neste trabalho, a avaliação da Educação Superior foi enfocada e uma reflexão foi desenvolvida a partir de um curso de graduação. Dois programas avaliativos, com diferentes origens, propósitos e critérios foram contrastados.

A título de conclusão, é preciso registrar que considero que o PAIUB valoriza a instituição universitária, seus princípios, seus sujeitos, sua comunidade. No caso do Exame Nacional de Cursos, ao eleger como objeto elementos passíveis de mensuração, comparação e “rankings”, entendo que o mesmo desconsidera o conceito e a prática da educação universitária, bem como o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

O PAIUB, pela própria natureza e metodologia, pelo próprio espaço democrático em que se constitui, permite o aprofundamento de questões complexas relativas à vida universitária, à formação de professores, à atuação acadêmica, científica e social, em seu “locus” de produção. Não é o caso do Exame Nacional, promovido e administrado fora dos muros da universidade.

Refletir sobre a educação superior, sobre a formação profissional que ela produz, implica também levar em conta as relações estruturais que configuram o ensino e a avaliação, a forma como a atividade educativa é determinada historicamente. Penso não ser necessário voltar a acentuar as diferenças das propostas. Com certeza será mais enriquecedor, nesse momento, refletir sobre os efeitos dos dois programas avaliativos, relacionando-os aos diferentes dispositivos de poder que os produziram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIN, Antonio. Avaliação Institucional da Universidade. São Paulo: Cortez, 1992.
- BELONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da Avaliação Institucional na Reestruturação do Espaço Social. In: Avaliação. Campinas: UNICAMP, I, n.2, dez. 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Estrutura do Conhecimento Educacional. Tipos de Currículos. In: DOMINGOS, Ana Maria et alii (org.). A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Gulbenkian, 1986.
- _____. A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CANDEIAS, Antonio. Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v.20, n.1, jan/jun. 1995.
- CUNHA, Luiz Antonio. Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.101, p.20-49, jul. 1997.
- CUNHA, M. I. LEITE, D. Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade. Campinas, Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. O Bom Professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma Universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.101, p.3-19, jul. 1997.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada: Atcon e Matos. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez - CEDES, 1988, n.30, p.87-131.
- GENTILI, Pablo. (org.) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LEITE, Maria Cecilia L. Elementos para uma reflexão sobre o Exame Nacional de Cursos. Texto para a disciplina Currículo, Conhecimento e Estrutura de Poder. UFPEL, agosto, 1997.
- LIMOEIRO, Miriam et alii. Trabalho intelectual e avaliação acadêmica. Cadernos. ANDES, n.7, fev. 1989, p.35-50.
- MARTINI, Rosa Maria et alii. Universidade Brasileira - indústria do conhecimento ou consciência das comunidades. Educação Brasileira. n.19, 2º sem., 1987.
- MEC. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. PAIUB. MEC/SESU. Brasília: SESU, 1994.
- POPKEWITZ, Thomaz. La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. Propuesta Educativa. Año 6, nº 13 : 30-43, dez. 1995.
- _____. Histórias do Currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- _____. e PEREYRA, Miguel. Práticas de Reforma em oito países. Esboço de uma problemática. In: NÓVOA e POPKEWITZ (Eds.). Reformas Educativas e Formação de Professores. Lisboa: Educa, 1992.
- RISTOFF, Dilvo. Avaliar pode dar certo. AGEKOM. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 10.08.95.
- SANTOS, Boaventura de Souza. O social e o político na transição pós-moderna. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, vol. 31, p.181-207, Cedec, São Paulo, 1993.
- _____. Para uma pedagogia do conflito. Seminário PMPA, 1996.
- SOBRINHO, José Dias. PAIUB. Pronunciamento, em Porto Alegre na Abertura do IV Seminário Nacional do PAIUB. Porto Alegre: UFRGS, 18.12.96.