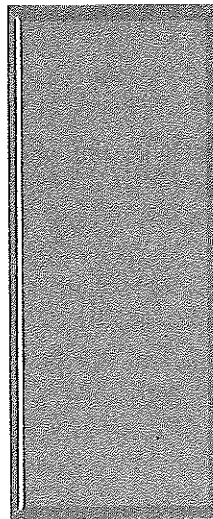


Wladimir dos Santos (Uniso)

*O provão em exame*



## RESUMO

O *Provão* é exame de âmbito nacional realizado anualmente com os graduandos do Ensino Superior. Consiste de 40 questões de múltipla escolha e umas poucas discursivas. O MEC apresenta o *Provão* como instrumento que avalia a qualidade de ensino das instituições. O autor propõe demonstrar que a retórica do MEC é falsa. As provas aplicadas têm função classificatória e não se prestam à realização de diagnóstico. Na prova classificatória, as questões devem ser preparadas para induzir ao erro. O sistema também compara as médias das instituições sem levar em conta a representatividade e nível de seletividade delas. Há escolas com menção A, graduando apenas 12, 8, 6 e até 3 alunos num processo altamente seletivo e o sistema premia escolas de baixa produtividade. O autor aponta diversas distorções causadas pelo *Provão*.

## ABSTRACT

*Provão* is a yearly nation-wide examination given to undergraduate students. It consists of 40 multiple choice questions and a few discursive questions. MEC presents *Provão* as an instrument to evaluate institutions' teaching quality. The author intends to demonstrate that MEC's rhetoric is false. The tests have a classificatory function and are not suited to give support to diagnoses. In a classificatory test questions are prepared to induce to error. The system also compares the average of the institutions without taking into account their representativeness and their level of selectivity. There are schools with an A mark which graduates only 12, 8, 6 and even 3 students in a highly selective process, and the system values schools with low productivity. The author points out several distortions caused by *Provão*.

*Provão* é o nome popular atribuído ao Exame Nacional de Cursos. É uma prova com 40 questões de múltipla escolha com cinco alternativas, mais umas poucas discursivas, aplicada anualmente aos que estão se graduando e com a qual se pretende avaliar a qualidade do ensino de uma instituição de educação superior. Foi criado pelo MEC na gestão Cardoso, em 1995, e implementado em 1996, inicialmente em três cursos. Hoje, em 2001, alcança vinte e um cursos, mais de duzentos e setenta mil graduandos, e promete crescer até atingir todos os cursos superiores.

Alunos, pais de alunos, a sociedade de um modo geral, dão sua aprovação ao Provão. Uma vez por ano, em outubro-novembro, a mídia divulga os resultados do exame baseada em *releases* do MEC, para gáudio dos jornalistas e do público. Afinal, trabalham com o velho brocardo: “Cão morder um homem não é notícia; notícia é o homem morder um cão”; daí “escolas que não ensinam é que são notícias”.

Nessas matérias, sobretudo da mídia impressa, onde a produção do texto é mais detida, não vejo uma só linha ou uma só palavra de um estudo mais aprofundado sobre o assunto. Todas as matérias tecem loas ao *Provão* como o grande instrumento que trará a qualidade de volta ao ensino superior.

E o que pensa do *Provão* o professor do ensino superior? Inicialmente imaginava que o professor tivesse críticas à realização do exame; afinal, deveria conhecer as falsas premissas e imperfeições em que ele se assenta e mais: não poderia aceitar que o trabalho realizado por sua instituição durante quatro, cinco ou seis anos, tivesse sua “qualidade” avaliada por uma prova objetiva de quarenta questões. Ledo engano. A maioria dos professores dá o seu apoio entusiástico ao *Provão*.

Em pesquisa que realizei, com metodologia qualitativa, junto a professores de Administração de Empresas de Instituições de Ensino do Estado de São Paulo constatei que a maioria entende o seguinte: a) a prova foi causa de uma movimentação que tirou os professores da letargia; b) os professores sentiram a ação do MEC e realizaram ações visando à melhoria do desempenho dos alunos nos exames futuros; c) a prova utilizada tem validade de conteúdo e de construto; portanto, é uma boa prova); d) apesar disso, a prova não tem validade preditiva, isto é, ter ou não bom desempenho nela não significa que o graduando, necessariamente, será um bom ou mau profissional; e) a realização do exame deve ter continuidade. Alguns dos entrevistados sugeriram mudanças pontuais, aqui e ali, para “melhorar o *Provão*”. Nenhum deles contestou seriamente os fundamentos, a realização e os propósitos do exame. (Santos, 2001)

Pela retórica oficial, o público, em 1995, estava insatisfeito com a qualidade do ensino superior. Instituiu-se, então, o recredenciamento periódico que demandava um sistema que permitisse avaliar de forma objetiva a qualidade do ensino. Para isso foi baixada a MP n.º 967, de abril de 1995, pela qual se criou o Exame Nacional de Cursos para “*avaliar a qualidade do ensino ministrado*”. Depois, no Congresso Nacional, essa MP foi transformada na Lei 9.131, de 24/11/95, com um pequeno acréscimo de seis palavras: o ENC se integra “*num sistema mais amplo de avaliação*.”

Se alguém tivesse, na oportunidade, querido saber o que seria esse “sistema mais amplo de avaliação” não teria a quem perguntar. O próprio MEC só detalhou o assunto em novembro de 1996, através do Decreto 2.206, quando já estava sendo realizado o primeiro ENC, com os cursos de Direito, Engenharia e Administração de Empresas. Isso deixa claro que o MEC não tinha intenção de utilizar um sistema mais amplo de avaliação e, sim, a intenção de “avaliar qualidade” pelo exame de saída do produto acabado, bem à maneira das indústrias e ao gosto de economistas, ao final de uma linha de montagem onde há um serviço incumbido de separar aquilo que constitui os rejeitos da produção. (Schultz, 1973)

Linearmente, a retórica do MEC expressa a seguinte concepção: um exame nacional, na saída do produto, caracteriza bem a *qualidade da aprendizagem* do aluno; a média de suas notas é a nota que mede a *qualidade de ensino* da instituição; por essas notas as instituições podem ser classificadas em cinco grupos designados com menções de A a E, compreendendo respectivamente 12%, 18%, 40%, 18% e 12% delas. Pela retórica, essa listagem classificatória levaria à competição no mercado pela melhoria da qualidade do ensino. Para acirrar a competição o MEC prometeu o descredenciamento das instituições com menções E, as piores classificadas, ou seja, 12% delas.

O MEC, até hoje, não pôde cumprir a promessa. Realizados seis exames, nenhuma escola foi descredenciada e isso não pode ser feito, porque o sistema é autofágico. Pelo sistema, seriam fechadas 12% com menção E. No exame seguinte, seriam fechadas outras e, assim, sucessivamente, até que todas, menos uma, estivessem descredenciadas. Em razão disso, novas medidas *ad hoc* foram tomadas com a intenção de manter o *Provão* associado à mística do recredenciamento, embora isso não tenha ocorrido.

O exame da Lei 9131/95, já mencionada neste texto, fornece algumas pistas para entender as atitudes e a política desenvolvida pelo MEC. Antes dela, o MEC era o executor das políticas traçadas pelo CFE e, com ela,

assumiu as funções de “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”. O CNE, que substituiu o CFE, passou a simples órgão de assessoramento do Ministro.

Com essas novas funções de *formulador, avaliador, zelador e vigilante*, o MEC afastou-se do negócio da execução do ensino e está tomando providências, aos trancos e barrancos, para que as universidades federais passem a encontrar suas próprias fontes de financiamento, inclusive, se necessário, com a cobrança de mensalidades: públicas, mas não gratuitas. A tônica da política é a redução das despesas e do tamanho do Estado, como quer o FMI. Para o governo o ideal seria a privatização das universidades federais mas quem, na posse de um juízo perfeito, arrematária num leilão uma IFES? O Exame Nacional de Cursos, por ser aparentemente objetivo, foi considerado um instrumento bom o suficiente para remeter instituições públicas à disputa do mercado com as instituições privadas.

Há, no entanto, um conjunto de dificuldades escamoteado da visão do público e que, examinado com alguma seriedade, deixa claro que o ENC não pode fazer o que o MEC diz que faz. Para os fins deste texto, tendo em vista o espaço a ele reservado, mostrarei apenas algumas das dificuldades que envolvem o assunto e que podem ser rotuladas assim: o silogismo de pé quebrado; a insuficiência do tipo de instrumento utilizado; média e representatividade e, por último, a questão principal: que é qualidade? Para maior clareza, abordarei cada uma delas separadamente.

## 1. O silogismo de pé quebrado.

O silogismo do MEC a que me refiro, e está na base de todo o sistema, estabelece o seguinte: a) uma prova realizada, no final de um curso, permite verificar e representar por uma nota o *quanto os graduandos aprenderam* nesse curso; b) a média das notas desses graduandos corresponde à *nota da qualidade do ensino ministrado* nessa instituição; c) a partir dessa nota, as escolas podem ser colocadas em ordem de qualidade numa escala *estandardizada* em cinco pontos.

Há nesse silogismo um sofisma violando a regra de qualquer raciocínio. De forma espúria, transforma o desempenho dos alunos em qualidade do ensino. Vou esclarecer melhor.

Há no campo da educação distinções entre *aprendizagem*, *aprendizagem escolar*, *ensino* e *desempenho*. Vamos tornar claras essas distinções.

O homem aprende ininterruptamente através de experiências da vida, em casa, na escola, na rua, na igreja, no serviço, com os amigos, etc. Está permanentemente aprendendo até a última lição da vida, a morte. A aprendizagem é, então, a construção do sujeito resultante desse processo de interação, aliado a alguns fatores genéticos mas, fundamentalmente, decorrente de suas condições socioeconômicas e, portanto, do meio e de suas condições de existência. Isso significa que um indivíduo é sempre diferente de todos os seus semelhantes.

Há, no entanto, um lugar cuja especificidade é produzir aprendizagens: a escola. Mas essas aprendizagens, que se realizam sob os auspícios e responsabilidade da escola, tipicamente escolares, não se somam simplesmente a tudo o que o indivíduo já aprendeu antes, fora da escola. Por isso, alguns alunos aprendem mais, outros menos e outros, ainda, não aprendem nada. Como os economistas, com seu linguajar peculiar, podemos chamar essa *aprendizagem escolar* de *aprendizagem agregada*. Dá bem a idéia de uma analogia com a expressão "valor agregado", utilizada na economia.

Qualquer professor sabe que o aluno não é nem se comporta como um recipiente passivo, aguardando que o professor o complete com sua sabedoria. Ele não é inerte e sempre reage, de uma ou outra forma, ao que lhe está sendo ensinado, goste ou não goste o professor. O aluno não é um paciente do professor, mas um *protagonista* de sua própria aprendizagem, que se constrói ao longo da vida, inclusive daquela que realiza sob a responsabilidade da escola.

O *ensino* é a ação desenvolvida pelo professor com vistas a agregar um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, que julga pertinentes e apropriados. Mas ensinar e aprender não estão em causalção, isto é, *ensino não é a causa* do efeito aprendizagem. Ensinar pode ser um incentivo para que determinados alunos aprendam, mas não garantia de que o façam e, menos ainda, que todos os alunos o façam. Aprendizagens escolares podem ocorrer com o ensino, sem ensino, apesar do ensino e, até contrárias ao que foi tentado ensinar. E pode, também, haver ensino sem aprendizagem.

*Desempenho* ou performance é o resultado obtido por um candidato numa prova ou teste. Se resulta de atavismo, de genética, de aprendizagem, treino, adestramento, circunstâncias, fraude ou até acaso, não se sabe e nem se pode sabê-lo.

Um desempenho em si, fora do universo em que está incluído, nada significa. Não fosse assim, poderia dizer, "...como o Guga, ocupo o topo de um *ranking*...". Mas, se menciono o universo, a coisa fica mais clara: "... isso no clube que freqüente, no curso de tênis para aprendizes domingueiros maiores de sessenta anos", sem acrescentar, claro, que os dois únicos praticantes somos eu e um amigo... Medidas de desempenhos só têm sentido para demonstrar *posições relativas num determinado universo*. Não servem como indicadores da posse de determinado conhecimento ou habilidade, ou seja, não podem ser utilizadas como instrumento de diagnóstico. Este, aliás, é assunto que será tratado no próximo tópico.

O *Provão* mede o desempenho de cada aluno em quarenta questões de múltipla escolha e umas poucas discursivas. A nota que o graduando recebe nesse exame é sua, resultante das aprendizagens que realizou na vida, mais aquelas que agregou durante o curso, sob os auspícios e responsabilidade da escola. Essa nota permitiria que o MEC fizesse uma classificação nacional de todos os desempenhos, e cada graduando apareceria nela em sua posição relativa. No caso do curso de Administração de Empresas, seria uma lista com cerca de quarenta mil nomes, com a posição relativa de cada graduando.

Se o MEC parasse aí, se não fosse além, eu não teria nada a dizer e, provavelmente, este texto não estaria sendo redigido. Essa lista, porém, não teria nenhuma utilidade para o MEC que vai além, fazendo o que não pode, aquilo que a lógica não permite. Para atender aos seus propósitos, o MEC calcula a média das notas dos desempenhos dos graduandos de uma instituição e a toma como qualidade de ensino da instituição.

Como há alguns que insistem em não enxergar o sofisma em que se assenta o *Provão*, continuaremos a examinar o assunto por outro ângulo. Como por esse ângulo o assunto exige alguma technicalidade, não encontrável em todos os leitores, vou abusar-lhes da paciência, dando algumas informações.

## 2. Provas diagnósticas e provas classificatórias

Provas e exames são realizados através de instrumentos diversos: testes, provas orais, provas escritas, objetivas, discursivas, etc. Classificam-se em dois grupos: provas *diagnósticas* e *classificatórias*. (Vianna, 1990, 1998)

Uma prova diagnóstica pode ser usada em qualquer ambiente e destina-se a verificar “o quanto” alguém domina de certo saber ou competência. Se desejo verificar se alguém conhece alguma coisa, o lógico é perguntar-lhe, de modo direto e da maneira mais claramente possível, sobre isso. O que poderia existir de pior, em situação de diagnóstico, seria fazê-lo através de uma “charada” ou “enigma”.

É muito útil em sala de aula, quando bem elaborada, pois permite que o professor retifique ou ratifique o que vinha fazendo. Há que se deixar claro um ponto em relação a esse tipo de prova: *nela não há qualquer óbice ou dificuldade, quando todos os alunos apresentam respostas corretas*. Seria, no máximo, um indicador de que o curso vem-se desenvolvendo bem, tal como foi planejado.

A prova classificatória tem uso e finalidade bem diferentes. O seu uso se dá em situações de concursos ou vestibulares, quando há mais candidatos que o “*numerus clausus*” de vagas. Sua finalidade é colocar os candidatos em suas posições relativas, para permitir a escolha dos que serão chamados.

Esse tipo de prova não tem qualquer valor diagnóstico, como se verá. Não se destina a saber se um candidato possui tais ou quais conhecimentos, competências e habilidades. Aliás, é em razão disso que após os concursos, os órgãos públicos exigem do candidato um “estágio probatório”, de duração variável de dois a cinco anos: é nele que se fará o real diagnóstico de seus conhecimentos, competências e habilidades.

A prova classificatória, como o próprio nome indica, tem a finalidade de colocar os candidatos em ordem e, para isso, é desejável que os candidatos se apartem claramente uns dos outros. O ideal de uma prova classificatória é que cada posto seja ocupado por um candidato apenas, pelo menos até o ponto de corte em que se esgota o “*numerus clausus*”.

Ela é elaborada segundo uma “teoria clássica da mensuração” que estabelece certas regras, com pequenas variações entre autores diferentes. Uma delas estabelece o que é uma “*boa questão*”, fato que pode ser verificado através dos níveis de “*facilidade/dificuldade*”. (Lindeman, 1972)

Para o *Provão* uma “boa questão” é aquela em que, no mínimo, 15% e, no máximo, 40% dos respondentes escolhem a alternativa correta. Isso significa que, inversamente, *de 60 a 85% dos respondentes devem escolher as alternativas incorretas*. Só para recordar: com quatro alternativas erradas em cinco, na lei do acaso, a probabilidade *a priori* de escolher uma das alternativas erradas é de 80%. Uma “boa questão” para o *Provão*, portanto,



é aquela onde acertos e erros se aproximam da lei do acaso. A diferença entre escolher a alternativa correta e obtê-la por meio de sorteio é mínima.

E como é que se faz isso, para obter até 85% de respostas erradas? Que deve o responsável no preparo de uma boa questão observar? Óbvio demais. Deve produzir o erro, *induzir ao erro* pela introdução de alternativas incorretas mas plausíveis. Neste tipo de prova valem as “charadas” ou “enigmas”. Os vestibulandos chamam isso de “pegadinhas” e entendem que elas resultam do “mau gosto” ou do “espírito de porco” de quem elaborou a questão: “...ah, se pelo menos não houvesse a pegadinha...”. Não atinam que ela seja necessária exigência da técnica para produzir a escolha de 80% de alternativas erradas.

Imagine-se, caro leitor, tendo que elaborar uma questão onde 80% dos candidatos devem escolher alternativas erradas. Haveria possibilidade de pensar em *diagnóstico* do conhecimento do respondente? Claro que não, por isso uma prova classificatória mede apenas *desempenho e posição relativa* e nada diz a respeito do conhecimento e, menos ainda, a respeito da qualidade do ensino, como o MEC quer fazer crer.

Aliás, no dia 19/02/2001, assistindo no *Roda Viva*, da TV Cultura, à entrevista de João Ubaldo Ribeiro, grande escritor, da ABL e, acredito, uma unanimidade nacional, ele disse algo que resumo mais ou menos da seguinte forma: “Gostei quando meus livros foram incluídos na Bibliografia de um grande vestibular., mas fiquei decepcionado quando, examinando a prova aplicada, constatei que *eu não sabia a resposta correta numa questão sobre um dos meus livros*”. O próprio autor não foi capaz de encontrar a alternativa correta! É necessário dizer mais?

Após examinar o *Provão* por dois ângulos distintos, mostrando que o instrumento não pode ser usado como diagnóstico, trabalharei agora com uma questão que também é crucial: o uso que se faz dos dados obtidos nas provas.

### 3. Representatividade da média

Jean-Louis Besson, professor de Estatística no curso de Economia da Universidade de Grenoble, na França, diz que o mais importante para quem se utiliza desse instrumento de trabalho é ver o que existe numa “metaestatística”, aquilo que se esconde para além dos números frios. De minha parte, concordo plenamente com o pensamento do Prof. Besson. (1995)

“Média” é um artefato aritmético amplamente utilizado, muito fácil de ser calculada, cujo significado todos julgam compreender. As coisas não são, no entanto, bem assim. (Reichman, 1975)

A “média” nasceu no século XVIII, no campo da Física, utilizada principalmente por astrônomos, e era conhecida como a “lei do erro”. Ao tomar medidas de um comprimento qualquer, muitas vezes, eram encontrados números divergentes. Qual a medida correta, quais as erradas? Havia que se fazer uma escolha. Em certo momento, escolhia-se a que mais se repetia (moda), ora a que estava no ponto intermediário (mediana), ora obtia-se o quociente da soma de todas as medidas pelo número delas (média). Todas eram conhecidas como “médias” e, hoje, recebem o nome de “medidas de tendência central”. “Média” é apenas uma delas, adjetivada de aritmética, geométrica, harmônica ou quadrática.

Quetelet, no início do XIX, trouxe a “lei do erro” para as ciências sociais e começou a aplicá-la a todas as classes de dados demográficos. Logo observou: grandes números de dados tendem a apresentar uma espécie de corcova no meio da distribuição, e a média deve se apresentar nessa zona modal. Mas, completou, há “médias não-representativas”: numa população onde só existam anões e gigantes, a distribuição das frequências será bimodal (duas corcovas). O valor médio nessa distribuição será a *estatura de um homem não existente* e, portanto, não deve ser calculada.

Por isso, médias só devem ser interpretadas à vista da distribuição das frequências. Médias, por si mesmas, nada dizem. Aliás, os estatísticos, para um trabalho bem-feito, costumam calcular a “dispersão relativa dos dados”, obtida pelo quociente do “desvio padrão pela média” transformado em porcentagem. Quanto mais a dispersão se aproxima de 100%, menos representativa é a média. De um modo geral, pode-se dizer que dados representados por curvas de distribuição em forma de U, de M, de J, de J invertido, apresentam médias não-representativas que, aritmeticamente, podem ser calculadas, mas são de utilidade nula.

O dito emblemático da estatística, “tendo uma pessoa comido um frango e outra nenhum, em média comeram meio-frango cada uma”, é paradoxo resultante do cálculo da média numa distribuição de dados em forma de U. É um caso de dispersão relativa de 100%, e a média, por ser “não-representativa”, não deve ser calculada.

Uma média “não-representativa”, que muitos insistem em utilizar, é a da renda “per capita” do brasileiro, dados numa típica curva em forma de J invertido: muitos com pouca renda, pouquíssimos com renda muito gran-

de, o que torna a média não representativa.. Por isso, em estudos econômicos, esse indicador deixou de ser utilizado e foi substituído pelo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Em decorrência do que demonstrei, não se pode comparar médias “representativas” e “não-representativas” e, quando se quer fazê-lo, é importante conhecer a representatividade das médias em comparação. Mas os Relatórios-Síntese do MEC não trazem dados que nos permitam examiná-las e verificar sua dispersão-relativa. Nada sabemos sobre a representatividade das médias das instituições.

Examinando o Relatório-Síntese de 1996, encontrei um dado interessante que deixou de ser mencionado a partir de 1997: o número de candidatos e de graduandos do curso de cada instituição. Não nos permite verificar a representatividade das médias, *mas serve como pista indiciária* para se pensar no assunto. Há instituições com 3, 6, 8, 13... graduandos; outras com duzentos, trezentos e até mais. A pergunta que se pode fazer é a seguinte: seriam as médias dessas instituições com baixa frequência tão representativas quanto as médias das instituições com alta frequência? Já o disse, não sabemos – os dados são insuficientes. Certamente, no entanto, não são todas as médias igualmente representativas e é sempre mais fácil distribuição com poucos dados apresentar-se como curvas em forma de J, em forma de U, etc.

De qualquer forma, sem sabê-lo, não se pode utilizar a média, para fazer comparações. O MEC despreza o fato e coloca todas as instituições em ordem, a partir das médias, seja a nota média das que tenham graduado 3, ou 6, ou 12 alunos, seja a nota média das que tenham graduado 300 ou mais alunos. Diante disso, além do erro que toma a média das notas dos alunos de uma instituição como nota da qualidade de seu ensino, o MEC comete outro erro: compara médias de diferente representatividade.

Isso nos conduz a uma outra questão, a questão da qualidade do ensino de uma instituição. Que vem a ser “qualidade de ensino”?

#### 4. Qualidade de ensino, que coisa é essa?

Segundo a retórica governamental, para atender a reclamos da sociedade, o sistema de avaliação visa à melhoria da qualidade do ensino. Mas, que é qualidade do ensino, especialmente do ensino superior? O MEC, que acena para isso, não diz. Apenas nos diz que uma prova com 40 questões

de cinco alternativas, aplicada aos graduandos, pode medir a qualidade atual do ensino de cada instituição.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente, não é segredo de polichinelo pois todos os professores sabem disso, que um mesmo *ensino* produz *aprendizagens* diferentes, mais ou menos significativas para cada aluno na razão do *background* que traz. Em outras palavras, a qualidade do ensino de uma instituição está, no fundo, atrelada ao tipo de aluno que matricula.

Isso nos leva a examinar um novo indicador: a seletividade. Ela se realiza em dois momentos distintos: a) por ocasião do vestibular, quando são, presumivelmente, selecionados e admitidos os melhores; b) durante o curso, com reprovos e desistências pelos mais variados motivos. Só uma pequena parcela do grupo de aspirantes a um curso consegue realizá-lo e chegar ao seu final, variando, no entanto, de escola para escola. Vejamos alguns exemplos concretos no curso de Administração, com dados do Relatório-MEC de 1996.

Uma instituição com 3.820 candidatos aprovou e matriculou 200 e graduou 79 alunos; outra com 520 candidatos matriculou 40 e graduou 13; outra, ainda, com 730 candidatos matriculou 80 e graduou 17. Todas elas classificadas como de menção A. Aliás, são dezenas nessas circunstâncias. São escolas altamente seletivas: escolhem seus alunos num vestibular muito concorrido e, depois, continuam praticando a seletividade, excluindo, de forma a graduarem muito poucos.

Apesar disso, parece não haver uma relação de causalidade entre seletividade e menção. Há alguns casos de escolas pouco seletivas com menção A, e escolas altamente seletivas com menções D e E. Mas, a despeito de não haver causalidade, o sistema de avaliação, através do *Provão*, acaba por premiar com menção A escolas com altos índices de "rejeitos" e, portanto, não passam de escolas de baixa produtividade. Se o critério da qualidade estivesse atrelado à produtividade, e não à simples média das notas dos alunos, a classificação seria, certamente, outra.

## 5. À guisa de conclusões

Já mencionei, no início deste texto, que o *Provão* é bem aceito pelos alunos, pelos professores, pelos pais, pela sociedade em geral, a despeito do que demonstrei. É claro que não há unanimidade nessa aprovação; aqui

e ali aparecem vozes discordantes entre professores e pequenos grupos de alunos, alguns ligados à UNE.

Toda atividade humana está sempre sujeita à avaliação. O homem está sempre avaliando, para decidir se continua a fazer o que vinha fazendo ou se muda e retifica o procedimento. Nessas circunstâncias, o ensino superior também deve ser avaliado, aliás, no mundo todo ele é avaliado, através de comissões internas ou externas, ou por uma combinação das duas formas.

No entanto, essa avaliação de que estamos falando é diferente do *Provão*. Este não passa de um exame nacional de desempenho dos graduandos dos cursos superiores, através de uma singela prova com 40 questões objetivas e duas ou três discursivas que o MEC toma como indicador da qualidade do ensino.

O mais interessante é que país nenhum no mundo segue o modelo utilizado pelo Brasil. Todos avaliam. Nenhum, no entanto, tem alguma coisa parecida com o nosso *Provão*. Como diz Cláudio Moura Castro, neoliberal engajado, com certa empáfia: “Quem diria? Apesar dos seus parcos êxitos na educação, o Brasil se converteu no país com o mais abrangente sistema de avaliação. Não é pouca porcaria...temos o SAEB..., o ENEM... Temos o *Provão*, que ninguém mais tem” (2000).

Seria interessante se os Estados Unidos, país onde nasceu a teoria clássica da mensuração da aprendizagem, país pragmático que gasta uma fábula com avaliações de ensino superior, resolvessem imitar o Brasil. Copiar o que fazemos. Então, num determinado dia, os estudantes das Universidades de Harvard, Colúmbia, John Hopkins, Dartmouth, Stanford, Yale, Princeton, Brown, Pensilvânia, do Estado do Texas, de Ohio, de Winsconsin, Minnesota, Michigan, Maryland, Flórida e milhares mais, todos cordeirinhos, se dirigindo a locais previamente designados para responder a 40 questões de múltipla escolha, com a finalidade de verificar a qualidade de ensino de suas respectivas instituições. Seria interessante se esse exame de saída também fosse aplicado nas vetustas universidades do Reino Unido, da França, da Itália, da Espanha, de Portugal, algumas delas criadas no século XIII. É cômico, além de vergonhoso para nós, que só o Brasil possua *Provão*.

Mas, pior que isso, pior que a humilhação diante dos educadores de outros países, o *Provão* é uma tragédia que está se abatendo sobre o nosso ensino superior, com a complacência típica dos nossos mansos e pacíficos educadores.

O *Provão* já produziu estragos irreparáveis em nosso ensino superior. Vamos a alguns deles e a outros que ainda virão, caso não haja solução de continuidade nessa desastrosa política educacional.

- a) Autoridades governamentais e professores alegam que o grande mérito do *Provão* foi retirar professor e instituições de uma espécie de marasmo ou apatia, provocando muita movimentação, nunca antes vista, uma estimulação para a melhoria do ensino (Santos, 2001). A agitação frenética, para fugir do desconforto de uma menção D ou E, é confundida com melhoria da qualidade do ensino. Todo o esforço foi e vem sendo aplicado, para “melhorar o desempenho do aluno no *Provão*”. E, para isso valem todas os recursos táticos e estratégicos que a mente é capaz de criar: aulas de revisão para o exame nos finais de semana; suspensão das aulas regulares, para que os professores se dediquem a repassar o que foi ensinado e lembrar os chamados “macetes” para bom desempenho em provas; dispensa de pagamento de mensalidades para bons alunos, sorteio de viagens, livros e até de carros para os melhores desempenhos. Essa agitação frenética que atinge, mais ou menos, 30% das instituições, aquelas com menções D e E, pode ser adjetivada como se desejar, mas certamente, não é “melhoria da qualidade do ensino”.
- b) Essa tática de busca incessante de meios, para obter “melhoria de desempenho nas provas”, implicou rever programas e planos de trabalho, aqui e ali. Não para melhoria do trabalho docente ou da qualidade do ensino, mas para garantir que não haverá perda de tempo ensinando apenas aquilo que será, *presumivelmente*, cobrado no *Provão*. Isso produzirá um efeito indesejável para a qualidade do ensino: a homogeneização dos programas que acabará produzindo um “conhecimento oficial”. Esse “conhecimento oficial” nem necessitará da formalização do MEC, porque estará estabelecido por “adesão das escolas” numa espécie de ajustamento funcional. Programas baseados em conhecimentos oficiais, como se sabe, são baseados em verdades absolutas, impermeáveis a mudanças produzidas por novas criações ou descobertas recentes. Professores que estão sempre se atualizando, com as últimas mudanças nos conhecimentos de seu campo, passarão a ser considerados inconvenientes, incapazes de cumprir os programas oficiais. A mesmice estará instalada de norte a sul do país.
- c) Como desdobramento desse estado de coisas, a matéria de ensino logo se transformará em “pontos de ensino”, sumariada em indefectí-

veis apostilas, posteriormente transformadas em livros didáticos. Se as coisas já não funcionam bem, se os estudantes já não lêem e se utilizam apenas de apostilas e anotações de aulas, conforme constatação do próprio MEC, imagine-se o que acontecerá. Certamente, a colegialização do ensino, o abandono dos fins de uma educação superior baseados na aceitação da *diversidade* de pensamento, na construção da *identidade singular* e na *autonomia responsável* do sujeito.

- d) O MEC tem realizado diversas mudanças *ad hoc* no *Provão*, para ajustá-lo a cobranças que vão brotando aqui e ali. Uma dessas cobranças é a de que o aluno tenha sua nota inscrita no diploma. Atualmente isso não ocorre e, no verso do diploma, consta apenas a indicação de que o seu portador se submeteu ao ENC. O argumento é que a inclusão da nota faria com que o aluno tivesse maior interesse pelo exame, não prejudicando a instituição à qual pertence. Parece que essa exigência logo será atendida e as notas constarão do verso dos diplomas. Mas, em seguida, um burocrata atento vai descobrir que estarão sendo expedidos diplomas com notas zero ou muito baixas, notas de poucos centésimos, o que será considerado um contra-senso. A solução virá em seqüência: a fixação de uma nota mínima abaixo da qual o diploma não será expedido, e as escolas estarão virtualmente impedidas de fazê-lo. Nesse ponto estará estabelecida a regra de que “só o exame externo, o *Provão*, legitima o diploma”. Estará lançada a senha que falta aos adeptos incondicionais da “educação a distância”, sem o olho no olho da relação professor-aluno, com a preparação para o exame sendo feita em casa – até mesmo na escola – à frente de um PC. Afinal, o importante será a aprovação no exame nacional de cursos, a qualquer custo, e uma espécie de supletivo do ensino superior passará a ser a regra.

Nesse processo em que se substituirá o artesanato da educação por uma linha de montagem em série, tudo a baixos custos, como convém, o professor, tal qual o conhecemos, deixará de existir. Terá perdido suas funções, substituído por consultores eventuais ou dirimidores de dúvidas em tempo real. Mas deixemos de sentimentalismo: professores já não serão necessários nesse admirável mundo novo em que diversidade, identidade singular e autonomia responsável não serão senão palavras ocas, sem significado!

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, Mere. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lumen, 1996.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/Universidade do Minho, 1999.
- . *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- . *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARCHANGELO, Jocimar. Implantação do “provão”: um desafio. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA Jr., Celestino Alves (org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: EDUNESP, 1999, v. 4, p. 39-47.
- BEISIEGEL, Celso de R. Avaliação e qualidade do ensino. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA Jr., Celestino Alves, (org.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: EDUNESP, 1999, v. 1, p. 35-41.
- BESSON, Jean-Louis. As estatísticas: verdadeiras ou falsas? In: — (org.) *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: EDUNESP, 1995, p. 25-67.
- BLOOM, B. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BORDAS, Merion Campos. Avaliação do ensino superior: o confronto paradigmático produtividade/qualidade social. In: BICUDO, Maria Ap. Viggiani; SILVA Jr., Celestino Alves da. (org.) *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: EDUNESP, 1999, v. 4, p. 27-32.
- BRASIL, MEC/INEP. Exame Nacional de Cursos: relatório síntese 1996. Brasília: INEP, 1996.
- BRASIL, MEC/INEP. Exame Nacional de Cursos: relatório síntese 1997. Brasília: INEP, 1997.
- BRASIL, MEC/INEP. Exame Nacional de Cursos: relatório síntese 1998. Brasília: INEP, 1998.
- BRASIL. Medida Provisória n.º 661, de 18 de out. de 1994. Ementa: Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei n.º 5.540, de 25 de novembro de 1968 e dá outras providências.
- BRASIL. Medida Provisória n.º 967, de 12 de abr. de 1995. Ementa: Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de nov. de 1995. Ementa: Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.



- BRASIL. Decreto n.º 2.026, de 10 de out. de 1996. Ementa: Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições do ensino superior.
- BRASIL. Portaria MEC, n.º 249, de 18 de mar. de 1996.
- BRUNER, Jerome S. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAPELLETTI, Isabel Franchi; BORGES, Wanda Rosa. Pesquisa qualitativa em avaliação de currículo: dificuldades e tentativas de superação. *Caderno da Sociedade de Estudos e Pesquisa qualitativos*. São Paulo, v. 3, n.3 p. 47-6, 1993..
- CASTRO, Cláudio de Moura. O que dizem os testes. *Veja*, ano 33, n. 1630, 1 mai. 2000.
- CASTRO, Maria H. Guimarães de. Do significado da avaliação educacional no âmbito da política educacional. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA Jr, Celestino Alves da. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. São Paulo: EDUNESP, 1999, v.1, p. 35-42. (Seminários e debates).
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOULD, Stephen J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação. In: SGUISSARDI, V. *Avaliação universitária em questão*. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 91-121.
- GRONLUND, Norman E. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo: EPU, 1974.
- LINDEMANN, R.H. *Medidas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- MEC/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista do provão*. Brasília, v. 2, n. 1, 1996.
- NOLL, Victor H. *Introdução às medidas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.
- POPHAM, W. James. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- POPKEVITS, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PIERÓN, Henri. *Ciência e técnica dos exames*. Lisboa: Moraes, s.d.
- REICHMANN, W. J. *Uso e abuso das estatísticas*. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- SANTOS, Wladimir dos. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática, 1988.
- . *O Provão: para além do discurso oficial. Representação do professor e anatomia do modelo*. Tese (Doutorado em Educação), PUC/SP, 2001.
- SANTOS Filho, José Camilo dos. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. In: *Revista da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior*, ano 4, n. 3, v. 13, set. 1999.

- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCRIVEN, Michael. Perspectivas e procedimentos de avaliação. In: BASTOS, Lília da R.; PAIXÃO, Lyra; MESSICK, Rosemary G. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior*. Bragança Paulista: EDUSEF, 1999.
- SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação universitária em questão: reforma do estado e educação superior no Brasil*. Campinas: 1997.
- SOUZA, Paulo Renato. Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA Jr., Celestino Alves (org.), *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas, v. 1*. São Paulo: EDUNESP, 1999. p.19-30 (Seminários e debates).
- STUFFLEBEAM, Daniel L. Alternativas em avaliação educacional. In: BASTOS, Lília da R.; PAIXÃO, Lyra; MESSICK, Rosemary G. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 102-150.
- TRIGUEIRO, Michelangelo G. Santoro. A avaliação institucional nas universidades brasileiras. In: *Estudos e debates*. Brasília, n. 20, p. 37-109, mar. 1999.
- VIANNA, Heraldo M. Medidas referenciadas a critério: uma introdução. In: CONHOLATO, M.C. (coord.). *A construção do projeto de ensino e avaliação*. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1990, p.145-160.
- VIANNA, Heraldo M. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. In: CONHOLATO, M.C.; FERREIRA, Maria. J. do A. (coord.) *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE/Diretoria de projetos especiais, 1998. p.147-160. (Série Idéias, n. 30).

Endereço do autor:  
Rua Carlos Spera, 41  
CEP 18060-0470  
Sorocaba-SP