

O CONCLUINTE/2000 E SUA VISÃO DE UNIVERSIDADE, VIDA UNIVERSITÁRIA E QUALIDADE DE ENSINO: CONHECER PARA APRIMORAR

A QUEM SE DESTINA ESTA PUBLICAÇÃO

Este texto é endereçado aos docentes da PUC-Campinas, fornecendo elementos para reflexão sobre o próprio trabalho, os cursos em que atuam e a Universidade a que pertencem.

Trata-se da primeira parte de um relatório de pesquisa desenvolvida junto aos concluintes de graduação da PUC-Campinas no final de 2000, fugindo, porém, de uma redação elaborada sob a forma de relatório. Temos como *público alvo* nós mesmos, professores-pesquisadores da PUC-Campinas, participantes de um ou mais cursos de graduação da Universidade, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos; nós, também enquanto membros de uma Universidade Comunitária, cujo processo de Avaliação Institucional, tendo como lema *Conhecer para aprimorar*, visa ao ensino em nível de excelência. Pretendemos dialogar com nossos colegas, estimulando-os a trabalhar em profundidade com os dados coletados junto a 2022 estudantes que, no final do ano 2000, estavam concluindo a graduação. Assim, se por um lado pretendemos manter o rigor ao fornecermos informações e ao expô-las de forma correta, por outro lado, não pretendemos nos utilizar de uma linguagem rigorosamente acadêmica que, em lugar de estimular as enormes possibilidades que os dados oferecem às Unidades, viesse a se constituir como algo cansativo, desagradável quanto à leitura e destinado, portanto, às gavetas.

1ª PARTE

QUAL O VALOR DESTE ESTUDO? QUAIS SUAS LIMITAÇÕES?

1. SOBRE SEU VALOR

É fácil imaginar a riqueza de material que temos às mãos: resultado de tabulação e análise de 299.256 respostas fechadas e de 24.264 respostas

discursivas apresentadas pelos estudantes que no final de 2000 concluíam seus cursos de graduação. Respostas livres, sem qualquer censura, versando sobre suas próprias pessoas, sobre os processos de aprendizagem pelos quais haviam passado durante o curso, sobre o significado que atribuíam à Universidade naquele momento, a respeito de como avaliavam suas próprias experiências enquanto universitários e sobre suas projeções profissionais e acadêmicas a curto e a médio prazos.

O material disponível tem, portanto, um valor muito grande na medida em que permite a abertura de um amplo leque de possibilidades para reflexão a respeito de nosso próprio trabalho enquanto docentes-pesquisadores, sobre nossos cursos de graduação, sobre as áreas de conhecimentos às quais pertencemos e sobre a própria PUC-Campinas considerada como um todo. Cada questão, assim como cada grupo de questões, levam a um grande número de indagações, tornando-se impossível contentarmo-nos apenas em tomar conhecimento dos dados. Pelo contrário, os dados a respeito de um determinado item nos convidam a relacioná-los aos dados de outros itens ou grupos de itens. Trabalhando-os em profundidade logo constatamos que necessitamos ir além das respostas dadas pelos alunos, além de nossos cursos e da própria Instituição. É necessário pensarmos no contexto sócio-cultural em que vivemos, no significado da Universidade neste início de século, nas diferenças e semelhanças entre nossa Instituição e as demais.

Em primeiro lugar, portanto, atribuímos grande valor às possibilidades que os dados nos abrem para explorá-los em diferentes níveis e direções. Este aspecto será mais bem exposto na terceira parte desta publicação.

Um segundo aspecto diz respeito ao valor atribuído ao material coletado. Só tem sentido se considerarmos a maneira como foi elaborado o instrumento de coleta, ou seja, o questionário aplicado aos alunos.

Resultado de um trabalho coletivo, a elaboração do questionário se deu entre 4 de abril e 4 de setembro de 2000, em um período de cinco meses de consultas múltiplas entre a Comissão Central de Avaliação Institucional - CAINST - e os Membros que compõem as Comissões Locais de Avaliação, isto é, docentes e alunos representantes das 20 Unidades e de seus respectivos Cursos de Graduação. Nada foi realizado de cima para baixo, mas sim, coletivamente. Cada questão foi discutida pelos Membros das duas Comissões que atuaram em sintonia durante os cinco meses, formulando novas questões, eliminando as que consideravam sem grande significado, refazendo numa determinada reunião aquilo que

parecera ótimo numa reunião anterior. Testadas as questões junto a alunos de Engenharia que não fariam parte do universo a ser pesquisado, dado o período em que estavam matriculados diferir-se dos demais, novas discussões vieram à tona, dando-se assim, os últimos retoques na versão final do questionário.

Ora, este trabalho coletivo tem um forte sentido pedagógico na medida em que uma série de diálogos foi estabelecida entre colegas que raramente têm tido a oportunidade de trocar idéias entre si: engenheiros e lingüistas, matemáticos e artistas plásticos, dentistas e historiadores.

Um terceiro aspecto diz respeito ao valor de se ouvir o próprio estudante: o que ele lia, como utilizava os modernos recursos oferecidos no panorama contemporâneo de incrível avanço científico-tecnológico, como e quando ele estudava, como se via enquanto estudante universitário, o que pretendia fazer assim que terminasse seu curso de graduação. Poderíamos levantar dúvidas quanto à validade das respostas dos estudantes, perguntando: quem era ele para opinar sobre tantos assuntos, inclusive sobre a Universidade que vinha freqüentando? Que base tinha este estudante para se pronunciar sobre questões para as quais mesmo nós, professores com uma longa história nesta Instituição, não tínhamos respostas conclusivas, sequer satisfatórias?

Enfim, tratava-se de quem passou 4, 5, até 6 anos na Universidade, acumulando um razoável número de experiências e vivências envolvendo salas de aulas, atividades práticas em laboratórios e estágios, tendo, portanto, o que dizer, sim. Não se tratava de ouvirmos o que ele dizia como se fosse a verdade, mas sim de ouvirmos com muita atenção, sem preconceitos, isentos de atitudes de defesa, considerando suas respostas como contendo *verdades* que poderiam indicar nossos acertos e falhas, abrindo caminhos para repensarmos nossos cursos e nossa Instituição.

Um quarto aspecto contempla as possibilidades que se abrem para integração das atividades entre diferentes instâncias da Universidade - CAINST (Comissão de Avaliação Institucional), COGRAD (Coordenadoria Geral de Graduação), CELI (Coordenadoria Especial das Licenciaturas) e CEAP (Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa) - todas voltadas para o oferecimento aos estudantes de um conjunto de experiências e vivências significativas, alicerces de mentes abertas, críticas e inquiridoras, capazes de contribuir para a melhoria das atuais condições da sociedade brasileira.

2. SOBRE SUAS LIMITAÇÕES

Consideramos importante destacar o fato de o instrumento poder ser questionado quanto ao grande número de itens, quanto à extensão dos enunciados e mesmo quanto ao número de variáveis incluídas numa mesma questão.

Claro, apesar das inúmeras correções realizadas junto às Comissões Locais, se fôssemos reaplicar o questionário, alguns itens seriam alterados, um ou dois seriam acrescentados e um pequeno número deles seria excluído. No entanto, o que importa é o fato de o instrumento de coleta ter sido discutido intensamente por mais de cem pessoas, ter passado por um pré-teste e ser resultado de um consenso entre os participantes de sua elaboração. Mais uma vez estamos diante do lado pedagógico do trabalho realizado, algo que extrapola os próprios objetivos do estudo, conforme foi ele planejado.

Era comum o fato de numa semana acharmos o questionário muito longo, devendo passar por um processo de enxugamento e, na semana seguinte, acrescentarmos uma pergunta aqui, outra ali, todas consideradas como indispensáveis. Provavelmente tenha ficado um pouco longo demais, mas nem por isso deixou de ser respondido na íntegra por um número expressivo de estudantes.

Acrescente-se às considerações acima, o fato de aproximadamente 50% dos Cursos terem incluído a aplicação de questionários específicos, isto é, considerados como necessários para a avaliação de aspectos fundamentais pelos representantes das Comissões Locais, embora não constassem do questionário comum a todos os Cursos.

De fato, há questões cujos enunciados mostraram-se um tanto longos, como a sétima questão, apresentada na segunda parte, grupo B, voltada para a autonomia intelectual do estudante. Discutiu-se muito sobre esse item, mas foi consenso da maioria que o mesmo deveria ser redigido da forma como de fato o foi, dada a exigência de o aluno poder entender com precisão seu significado e dada a relevância deste indicador de avaliação. Convém lembrar, a propósito, que o tratamento das respostas à referida questão - que forçosamente remetia a outras - foi objeto de muita discussão por ocasião da primeira reunião realizada com as Comissões Locais depois da tabulação e análise preliminar dos dados.

A segunda questão da terceira parte - *Que idéia você faz de uma BOA UNIVERSIDADE? Como seria ela?* - pôs em discussão a possibilidade de haver mais de uma variável incluída num mesmo item. Em outros

termos a segunda parte da questão - *Como seria ela?* - constituiria mais uma variável, pondo em xeque a validade da pergunta? A rigor poderia e talvez devesse mesmo ser eliminada mas, uma vez mais o que determinou sua construção desta forma pelas Comissões foi a exigência de precisão no entendimento por parte dos alunos. Assim, a questão complementar - *Como seria ela?* - buscou esclarecer a primeira parte e não mais configurou-se como uma variável.

A variação observada quanto ao número de respostas fornecidas pelos concluintes dos diferentes cursos pode se constituir uma limitação que é preciso aceitarmos? A rigor, sim. Considere-se que há vários cursos em que mais de 90% dos estudantes responderam ao questionário, há uma série deles em que os índices de respondentes variaram entre mais de 80% a 90%. Mesmo *cursos considerados como difíceis* para se obter a adesão dos estudantes - como Medicina, em que os alunos de último ano estavam atuando em locais os mais diversos e, além disso, envolvidos com as provas para seleção de futura residência médica - tiveram elevados índices de respostas. No entanto, há cursos com menos de 25% de respondentes, índice que não permitiu uma análise ampla e profunda dos resultados e muito menos a extração de conclusões gerais. Se por um lado o objetivo "obter a adesão da maior parte dos estudantes" foi alcançado, por outro lado emergiu um descompasso entre os cursos e as áreas de conhecimento, cujos respondentes não se distribuíram homoganeamente.

Outra limitação passível de ser apontada refere-se à profundidade do estudo, na medida em que o mesmo se mantém no nível de *opiniões*. Em outros termos: não entramos na área do *comportamento manifesto* e menos ainda no nível das *atitudes*. Estamos analisando e avaliando a partir daquilo que o aluno disse a respeito de si mesmo, de seu curso, da Universidade que vinha freqüentando há alguns anos. De fato, estudos de comportamentos e de atitudes seriam mais precisos, permitindo conclusões mais objetivas. No entanto, trabalhar nesses níveis sempre esteve fora dos objetivos traçados pela Comissão na medida em que isto demandaria anos de atividades, gerando resultados para serem apreciados e discutidos num futuro bastante distante. Sem pretender ignorar a diferença entre abordagens e níveis de pesquisa, preferimos optar por uma abordagem mais simples e delegar ao corpo docente da Universidade - incluindo-se aqui os Coordenadores de Cursos e Diretores de Unidades Acadêmicas - orientados pelos seus representantes junto à Comissão Central de Avaliação, a análise dos dados com a profundidade viável e com o devido rigor. Isto implica explorar as informações disponíveis conforme expostas na terceira parte desta publicação.

Além das questões acima, outras poderiam ser formuladas: qual o significado da desproporção dos concluintes que responderam ao questionário em relação ao total dos ingressantes há 3 anos, há 4 anos - tempo que se aplica à maioria dos Cursos - há 5 anos - casos das Engenharias - e há 6 anos, nos casos de Medicina e de Engenharia Civil Noturno?

Convém lembrar que dos 4.894 ingressantes em 1995, 1996, 1997 e 1998, ou seja, nos cursos de 6, 5, 4 e 3 anos de duração, apenas 2.411, isto é, 50,2% estavam concluindo a graduação no tempo previsto. Importa destacar que este percentual constitui apenas uma média e que a análise curso a curso revelou diferenças substanciais e mesmo surpresas. Em vários cursos mais de 75% dos estudantes estavam concluindo seus cursos no tempo previsto, havendo cursos em que o referido percentual atingiu mais de 90,0, ao lado de outros em que menos de 25% se apresentavam nessas condições. Como exemplos da primeira categoria temos os Cursos de Publicidade e Propaganda (Noturno), Medicina (Integral), Fisioterapia (Integral), Psicologia (Integral), Direito (Noturno), Pedagogia (Noturno), Formação de Professores para Educação Especial (Vespertino), Odontologia (Integral) e Serviço Social (Noturno). Como exemplos do segundo caso temos Análise de Sistemas (Integral e Noturno), Ciências Econômicas (Noturno), Relações Públicas (Matutino), Matemática (Noturno), Engenharia de Computação (Integral) e Ciências Econômicas (Matutino).

As *falas* que estávamos analisando seriam representativas de apenas alguns *sobreviventes* ou representam a maioria? Há, ainda, um pequeno grupo de cursos cujo percentual de concluintes nos prazos previstos aproximam-se da média: Jornalismo (Matutino), Ciências Sociais (Noturno), Arquitetura (Integral), Biblioteconomia (Noturno), Ciências Administrativas (Noturno), Direito (Matutino) e Educação Física (Matutino). Os baixos índices de concluintes em relação aos ingressantes seriam explicados pelo fenômeno conhecido como evasão, pelo fator reprovação, ou por ambos? Em que séries ou segmentos dos cursos são observados os mais altos índices de evasão e repetência? No 1º ano? No segmento profissionalizante? Estaríamos sós quanto à desproporcionalidade entre ingressantes e concluintes e quanto aos altos índices de reprovações e evasão nos primeiros anos, ou fazendo parte de um grande conjunto de Instituições com os mesmos fenômenos?

As informações disponíveis indicam que não estamos sós. Basta olharmos para os diferentes cursos das Universidades Estaduais Paulistas e para algumas das Instituições Públicas Federais e encontraremos casos

semelhantes ocorrendo¹. Se olharmos para o exterior, tomando por base os EEUU, encontraremos também elevados níveis de evasão e repetência no primeiro ano, embora o total final dos concluintes seja bem mais elevado que a média dos cursos brasileiros. Tomemos a título de exemplo, a Universidade de Notre Dame, no Estado de Indiana, que se assemelha à PUC-Campinas sob certos aspectos: Instituição Católica, cursos pagos pelos estudantes, ligeira maioria - 10% a mais - de estudantes do sexo feminino em relação ao masculino, 52% dos ingressantes originários de escolas públicas², pouco mais da metade - 54% - dos aprovados na seleção de ingresso de 1999 matricularam-se efetivamente, Instituição cujos cursos mais procurados são Ciências Contábeis, Ciências Políticas e Ciências Econômicas. Pois bem, apesar dos elevados índices de retenção observados no primeiro ano, 86% dos ingressantes concluem seus cursos no tempo previsto. No entanto, há que considerar diferenças quanto ao tamanho - a PUC-Campinas tem aproximadamente 20.500 alunos em seus cursos de graduação e Notre Dame tem apenas 7.875; quanto à história: nossa Universidade tem apenas 60 anos e Notre Dame completará 160 anos já, em 2002; 79% dos alunos de Notre Dame moram no próprio Campus Universitário, uma realidade desconhecida pelos nossos estudantes e muito pouco conhecida pelos estudantes brasileiros, em geral; o acervo de nossas bibliotecas certamente fica bem abaixo do acervo daquela Universidade dos EEUU, isto é, 2.600.000 títulos; as minorias - hispânicos e asiáticos, por exemplo - correspondem a 24% do total dos matriculados e os afro-americanos, a 3,0%³. Provavelmente não tenhamos dados sobre nossas minorias.

(1) Veja-se, a título de exemplo, de Antônio Faggiani, *Comportamento acadêmico nos cursos de graduação*. Ed. Unicamp, Campinas, 1994.

(2) No caso de MIT, Instituição de prestígio mundial, este índice é de 70%.

(3) Os dados da Universidade de Notre Dame distanciam-se daqueles apresentados por outras Instituições norte-americanas de prestígio nacional e mesmo mundial: 36% dos ingressantes em Harvard pertencem às minorias; nos casos de MIT e da Universidade de Colúmbia, os índices atingem 36% e 49%, respectivamente. Nessas percentuais não estão incluídos os afro-americanos.

Na maioria das Universidades americanas de grande prestígio, a evasão atinge, em média 20% no primeiro ano. São os casos de Yale, MIT e Princeton, por exemplo. Se por um lado não se trata de dado muito animador, é importante ressaltar que 98% dos estudantes, no caso de Yale, 92% em MIT e 96% em Princeton, concluem a graduação em tempo previsto. Mais uma vez, no entanto, a História constitui fator que nos ajuda a explicar as diferenças entre nossas Instituições de Ensino Superior e aquelas que estamos tomando como referências: Yale foi fundada em 1701, Princeton em 1746 e MIT em 1861.

60% dos ingressantes em Yale e 67% dos ingressantes em Harvard vêm de escolas públicas de nível médio.

É interessante salientar que mesmo nas Instituições de mais alto prestígio, um percentual não desprezível dos estudantes selecionados para o ingresso nas Universidades deixam de se matricular. Em Harvard, por exemplo, o índice dos não matriculados é de 11%.

Talvez estejamos despreparados para encarar de frente algo muito sério que efetivamente acontece em nossas Instituições de Ensino Superior.

Pelo fato de uma pergunta levar à outra a atividade de pesquisa não tem fim e certamente por isso é gratificante em si mesma. Rede de complexidades. Emaranhado de desafios.

Concluindo, encontramos-nos diante de *alcances* e ao mesmo tempo de *limites* de um trabalho que diz respeito a todos nós. Não se trata de conceitos excludentes mas sim, complementares. Dar o devido valor ao material disponível sem perder de vista seus limites é a tarefa a realizar. Tarefa que implica uma série de desafios: trabalho individual e em grupos; focalizando disciplinas, cursos e áreas do conhecimento, assim como a Universidade como um todo. A leitura da segunda e da terceira partes deste texto facilitará e estimulará a aceitação desses desafios.

2ª PARTE

COMO OS DADOS FORAM TRABALHADOS

O questionário aplicado em 1998 tomava por base a avaliação das disciplinas de todos os cursos de graduação. Era composto por questões do tipo “fechado”, distribuídas em duas partes: a Parte I, contendo *indicadores específicos sobre as disciplinas do curso*, e a Parte II, contendo *indicadores gerais sobre o curso*. Cinco indicadores compuseram a primeira parte, totalizando 24 itens, e quatro indicadores compuseram a segunda parte, totalizando 17 itens. Assim, 41 questões receberam pontuação que variavam de 1 (nunca) a 5 (sempre), tanto por parte dos alunos quanto dos professores. O formato em “espelho” do questionário proporcionou a comparação entre as respostas dos alunos e dos professores.

Convém destacar que, muito embora esse questionário tenha se apresentado como de natureza quantitativa, o simples fato de se conceber estatística e as técnicas de tratamento de dados como *a arte do conhecimento*⁴, acrescido do próprio objetivo da avaliação institucional, já discutido na primeira parte, implicou que a análise dos resultados nos reportou a um tratamento qualiquantitativo, atendidas as recomendações

(4) Termo utilizado por Massad no prefácio da obra de Pereira, citada nas Referências Bibliográficas.

contidas nas edições de números 10 e 12 da *Série Acadêmica* distribuídas às Unidades Acadêmicas e a todos os professores por ocasião da divulgação dos dados e da Avaliação Institucional 1998 e do planejamento pedagógico no início de 1999.

As convergências ou os distanciamentos das pontuações por parte dos alunos e dos professores na análise comparativa, tanto quanto as pontuações atribuídas só pelos alunos ou só pelos professores, certamente fomentaram discussões no sentido de detectar pontos inibidores de um processo de ensino de melhor qualidade .

Como é possível constatar, o instrumento de avaliação utilizado em 2000 apresentou características bem distintas do instrumento utilizado em 1998. Houve redirecionamento de enfoque, alteração no campo de abrangência dos indicadores, ou seja, aumento de itens a serem avaliados, alteração da estrutura, comportando questões “fechadas” sem ou com justificativa para a resposta assinalada, e questões “discursivas” acompanhadas de apreciação ou considerações sobre o assunto em pauta ou questionamento, além do fato de que os respondentes passaram a ser os concluintes e alunos dos penúltimos anos dos cursos de graduação.

O tratamento dos dados coletados na Avaliação Institucional 2000 foi bem diversificado e algumas **categorias de questões**, segundo o tipo de respostas, tiveram que ser estabelecidas. Para melhor compreender os procedimentos utilizados pela equipe de apoio, ou seja, um estatístico e quatro auxiliares de pesquisa - alunos do Programa de Mestrado em Educação, segue um pequeno esclarecimento sobre cada uma delas.

A **categoria 1** foi constituída das questões “fechadas” em que um simples “x” indicava a resposta do aluno e uma alternativa excluía a outra. Encontra-se aí a questão 4, 2ª Parte - A, em que o aluno deveria responder se era *altamente assíduo, regularmente assíduo* ou *pouco assíduo*. Outro exemplo é a questão 17, 2ª Parte - B onde foram apresentadas as alternativas *sim* e *não* à pergunta: *Você se comunica com professor(es) via e-mail?* Observa-se que as duas categorias de respostas já estavam bem definidas.

A **categoria 2** referiu-se às questões “fechadas” em que mais de uma alternativa poderia ser assinalada. Tem-se, como exemplo, a questão 14, 3ª Parte: *Quais dos atributos abaixo relacionados melhor qualificam este Curso?* Foram apresentados dez atributos, cinco considerados positivos e cinco considerados negativos.

A **categoria 3** foi constituída também de questões “fechadas” que apresentaram mais de uma alternativa para resposta, mas que solicitaram ainda do aluno seu posicionamento frente a uma escala de valores, de preferências ou mesmo de usos e costumes, frente a determinado fato ou tema. Na questão 5, 2ª Parte - B, foram apresentados nove elementos que poderiam ter influências favoráveis ou desfavoráveis ao seu desenvolvimento enquanto estudante - pediu-se para atribuir pontos de 1 (muito desfavorável) a 5 (muito favorável) a cada um desses elementos. Já na questão 13, 1ª Parte, a pontuação relacionava-se aos meios de se manter informado sobre a situação social, política e econômica do país e do mundo, sendo que 1 referia-se ao meio mais utilizado, 2 ao que vinha em segundo lugar e assim por diante. É possível observar que, embora as questões acima admitissem pontuação, são de naturezas distintas quanto à forma de reflexão sobre os dados obtidos.

A **categoria 4** congregou as questões “fechadas” que também solicitaram dos alunos justificativas ou maiores informações acerca do que foi assinalado como resposta. São as seguidas de *quais* e de *por quê*. Tais complementos foram passíveis de categorizações, pois focaram tendências em relação ao indicador avaliado. A questão 3, 2ª Parte - A, ilustra bem este caso: solicitou-se do aluno que expressasse os motivos quando assinalada a alternativa: *praticamente não utilizei a biblioteca da Universidade*. Dentre as categorias de justificativas apresentadas foi possível destacar: *falta de livros, acervo desatualizado, local inadequado, professores não solicitam, não tenho tempo e adquiero os livros solicitados pelos professores*.

A **categoria 5** foi composta de questões discursivas sobre apreciações acerca de alguns indicadores de avaliação, tais como: qualidade de ensino oferecida, condições de aprendizagem, contribuição para a formação profissional e contribuição para a formação ético-humanística, como expressa a questão 7, 3ª Parte. Por se tratar de uma livre apreciação, optamos por categorizar as respostas em: *altamente positiva* (P+), *positiva com restrições* (P-), *negativa com ressalvas* (N+), *muito negativa* (N-), *difusa* (D) e *em branco* (B).

Na **categoria 6** encontram-se as questões discursivas não categorizáveis. Neste caso, não se tratou de fazer mensuração para analisar tendências ou de fazer apreciações acerca de determinado indicador, mas sim de analisar uma fala que podia expressar uma crença, um sentimento ou uma expectativa. Uma resposta contendo boa argumentação pode ser

muito significativa e importante em se tratando de avaliação. Encontra-se nesta categoria, por exemplo, a questão 2, 3ª Parte, onde o aluno expressou sua idéia sobre o que vem a ser uma *Boa Universidade*.

Diante desta pequena exposição, é possível concluir que o tratamento dos dados coletados na Avaliação Institucional-2000 da PUC-Campinas dependeu não somente de uma tabulação segura, mas do olhar crítico de pesquisadores, tanto para o estabelecimento das categorias de respostas, quanto para a inclusão de respostas discursivas de forma confiável em categorias pré-estabelecidas e, ainda mais, para uma análise criteriosa de respostas discursivas não categorizáveis. O quantitativo e o qualitativo encontram-se presentes, mas diferentemente do que foi observado na Avaliação Institucional-1998 pois, agora, o discurso veio como apoio à elucidação dos números obtidos. Como cita Pereira, o tratamento puramente numérico de algum evento, no nosso caso a avaliação institucional, priva o pesquisador da *oportunidade de reconhecimento de manifestações que excedam o escopo da representação numérica e das premissas da aritmética* (2001, p. 21).

Para este momento da avaliação, optou-se por trabalhar com o software SPSS (Statistical Package for Social Science) para Windows, recomendável pela quantidade de dados coletados e por possibilitar a análise comparativa dos dados, ou melhor, possibilitar o cruzamento destes dados. Para isso, as questões foram recodificadas, transformando as 64 questões iniciais em 126, devido aos desdobramentos necessários. Por exemplo, a questão 9, 2ª Parte - A, relativa ao nível de interesse pessoal por *temas atuais* e à atenção que os Cursos têm dispensados a eles, desdobrou-se em quatro devido às opções 0, 1, 2 e 3 contidas no seu enunciado. O mesmo ocorreu com as questões da **categoria 4**, por exigirem dois tipos de procedimentos nas respostas: cada qual se transformou em duas, sendo uma relativa à parte “fechada”, e a outra relativa às explicações solicitadas.

Para proceder ao tratamento das questões que exigiram criação de categorias de respostas, ou o enquadramento das respostas em categorias pré-estabelecidas, foi feito um treinamento com os auxiliares de pesquisa, que também se ocuparam em selecionar as falas mais representativas de cada uma delas.

O tratamento estatístico dos dados somente não incorporou as questões da **categoria 6**. Para as demais, inicialmente os dados foram digitados

no software Excel e, posteriormente, transportados para o SPSS que possibilitou a produção de tabelas, como a apresentada abaixo.

Certa autonomia intelectual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	já a havia adquirido antes de ingressar na Universidade	7	28,0	29,2	29,2
	adquiriu-a durante o curso	13	52,0	54,2	83,3
	ainda não chegou a adquiri-la satisfatoriamente	4	16,0	16,7	100,0
	Total	24	96,0	100,0	
Missing	System Missing	1	4,0		
	Total	1	4,0		
Total		25	100,0		

Observa-se que, para composição das tabelas, os enunciados das questões foram transformados em *labels*, ou seja, títulos que bem os expressam. Para a composição de outras tabelas, houve necessidade de transformar indicadores de análise em códigos numéricos, principalmente quando ao aluno era apresentada mais de uma opção para assinalar como resposta. Tais desdobramentos e correspondências encontram-se no manual de orientação disponíveis na CAINST.

Num primeiro momento, as tabelas foram compiladas em cadernos, distribuídos aos membros das Comissões Locais de Avaliação em reuniões por área de conhecimento em versões preliminares que ainda carecem de algumas correções. A CAINST fornece assessoria permanente para leitura e interpretação dos dados contidos nas tabelas.

As questões da **categoria 5**, ou seja, as relativas às apreciações em categorias de resposta pré-estabelecidas, do tipo P+, P-, N+, N-, D e B discriminadas anteriormente sobre alguns indicadores de avaliação, também foram expressas em gráficos por colunas e circulares, com a utilização do Excel, para melhor visualização da situação em estudo, como no exemplo que se segue.

Q7C	SUJ
P+	3
P-	24
N+	18
N-	5
D	0
B	11
total	61



A CAINST tem à disposição das Comissões Locais de Avaliação tais gráficos, assim como um rol de respostas representativas de cada categoria de respostas. Estas respostas foram analisadas por duplas de auxiliares de pesquisa, e as dúvidas suscitadas quanto à categorização passaram pela apreciação de um juiz. Foram consideradas respostas difusas as que desviaram o foco do indicador em questão.

3ª PARTE

EXPLORANDO EM PROFUNDIDADE OS RESULTADOS OBTIDOS

A complexidade da avaliação não se esgota na organização dos instrumentos de coleta de dados e nem no processo de captação dos indicadores da realidade a partir da vertente dos atores selecionados para serem ouvidos num dado momento.

Interpretar os dados é compreender que o contexto avaliativo é construído pelo olhar do leitor. Segundo Hoffman, *‘pela estreiteza ou amplitude do seu olhar, portanto, o educador é comprometido com o ato avaliativo. Ora pelas interpretações do que vê, ora por não buscar ver. Algumas vezes está tão centrado em suas próprias idéias que não percebe aquilo que o aluno está querendo dizer’* (1998, p.15).

Nisso reside a importância dessa etapa do processo avaliativo. Compreender a delicadeza do campo da análise dos discursos é dever de prudência do avaliador. O desafio de fazer falar às palavras/ números que estão ali preguiçosamente oferecendo-se à leitura é tarefa árdua e estimulante que não pode ser postergada.

Os sujeitos que foram chamados a participar falam de um determinado contexto, de um lugar próprio (no caso, falam como alunos). É um discurso construído por essa condição que tanto o legitima quanto impõe a relativização de sua verdade. No entanto, não há como negar a contribuição que trazem ao iluminar a questão da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Suas falas são fruto do contexto sócio-histórico-ideológico em que vivem e que incluem o espaço intra e extra universidade/curso.

Ao nos depararmos com a necessidade de captar os sentidos daquilo que foi dito pelos respondentes, surge um grande complicador: assumirmos

qual dispositivo teórico de interpretação estaremos usando quanto aos referentes de análise que serão acionados. Isso exige um processo de auto-conhecimento, de reflexão sobre nossas concepções de mundo e de educação. Nossa leitura, portanto, é igualmente reveladora daquilo que às vezes queremos ocultar. Nossos valores, nossas ambigüidades. Gaiarsa lembra-nos de que *“todos os espelhos são mágicos. Mostram apenas o que queremos ver”* (1984, p.25).

Esse preâmbulo nos pareceu necessário para lembrar que o reencontro com nossa forma de ver o mundo, de perceber o outro, precede a retomada analítica dos dados. Isso evitará que se perca a riqueza das falas e que os silêncios dos textos dos concluintes possam ser re-significados.

Para não perdermos em qualidade política (aquela que revela os reais fins da avaliação institucional), a CAINST optou por manter o processo de co-responsabilidade que norteou a lógica de seus trabalhos até então com as Comissões Locais. Certamente, estas, pela proximidade e íntimo conhecimento da realidade dos cursos, lograrão extrair mais sentidos dos discursos dos alunos. A natureza coletiva da tarefa tende a enriquecer o processo de avaliação pela multiplicidade de análises, de olhares. Lembramos, no entanto, que certa objetivação é necessária para não cairmos no subjetivismo.

Assim, um dos marcos a ser tomado como referente pode ser encontrado na recuperação dos consensos que sustentaram o projeto pedagógico do curso. Outro importante elemento é a concepção de avaliação que temos defendido em nossas reuniões com as Comissões Locais/Administração Superior: **a avaliação como instrumento de aprimoramento da qualidade do ensino de graduação**. Qualidade compreendida como uma formação sintonizada com os desafios contemporâneos que extrapolam o compromisso unilateral com as demandas do mercado de trabalho e que se assentam no compromisso ético com as reais necessidades da sociedade.

Se é verdade que a interlocução com os professores das Comissões Locais têm sido enriquecedora e permitido avanços na cultura de avaliação da instituição, não poderíamos descuidar de nossa responsabilidade enquanto Comissão Central. Nessa perspectiva, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise, sistematizamos algumas idéias buscando nortear os trabalhos de problematização dos dados coletados.

O falso dilema quantidade-qualidade ficará evidenciado se olharmos os números e estabelecermos uma relação entre eles e a realidade. Portanto,

um olhar mais atento e abrangente poderá nos levar a extrair de cifras aparentemente estanques, significados complexos e altamente estimulantes à reflexão. Há, portanto, que se buscar a complementaridade entre as duas dimensões. Nisso reside nosso desafio: superar a tendência à fragmentação e ampliar nossa visão de totalidade.

Outro cuidado necessário para aprofundar o exame dos dados é o de recuperar a visão global do instrumento, suas partes constitutivas para depois selecionar possíveis articulações entre as questões. A massa de informações precisa ser trabalhada gradativamente, especialmente para evitar que o 'excesso de iluminação nos provoque uma certa cegueira'.

Cada leitura efetuada deve considerar a realidade do curso, as especificidades da área, as condições de entrada dos estudantes, o grau de envolvimento dos professores com a proposta educacional, os avanços do projeto pedagógico, a infraestrutura existente, a qualidade das relações interpessoais, entre outros aspectos. A tentação de simplificar o impacto das respostas (especialmente as negativas) pode nos induzir ao equívoco de defender que o problema já está superado. Um grande argumento é assumir a reformulação curricular como redentora dos males do passado. Mesmo reconhecendo o salto qualitativo dado por vários cursos na revisão de seus processos formativos, o currículo real (aquele que de fato ocorre nas salas de aula) continua sendo praticado pelo mesmo corpo docente. As mudanças filosóficas e epistemológicas não ocorrem por decreto. É uma difícil travessia que precisa ser vivenciada pelos docentes, em seus distintos momentos de vida.

Logo, os concluintes revelam sua forma de compreender uma realidade vivida por eles e afetada pelas escolhas e omissões do corpo docente do curso em um dado momento. Tanto em sua forma de organizar as experiências didático-pedagógicas como nos valores que impregnam sua forma pessoal de trabalhar com os conteúdos. Destacamos a necessidade de aceitarmos a coexistência do velho e do novo em cada um de nós. Insistimos na dialeticidade da mudança paradigmática

ALGUMAS PISTAS PARA ORGANIZAR O TRABALHO DE ANÁLISE

1. Selecionar os eixos considerados mais relevantes para a atual realidade do curso. É apenas um começo.

A questão da autonomia intelectual é importante para deflagrar a reflexão acerca dos reais/ possíveis avanços dos concluintes na direção do mundo do trabalho e de seus desafios, por exemplo.

Convivemos em nossas reuniões com as Comissões Locais com situação no mínimo interessante acerca da discussão desse indicador. Certos cursos comemoravam índices de autonomia intelectual considerados muito baixos por outros. Questões levantadas:

- Qual o perfil de entrada dos alunos: competitividade do vestibular, nível sócioeconômico? Isso afeta a relação do aluno com o conhecimento?

Logo se percebe que ter avançado um pouco nesse quesito tão importante para a sociedade contemporânea pode significar um grande indicador de qualidade em alguns contextos. Em outros cursos, índices altos não necessariamente sinalizam impacto do trabalho docente ou da vida universitária. O chamado 'valor agregado' pode ter sido pouco em relação às condições de entrada.

- Qual a forma predominante de ensino-aprendizagem existente no curso? Ela favorece de fato o desenvolvimento dessas competências?

Em Unidades Acadêmicas nas quais os docentes representantes reconheciam a presença de práticas pedagógicas inovadoras e estimulantes ao pensamento divergente como uma constante em sua realidade (não apenas como discurso ou componente teórico do projeto pedagógico), claro está que as expectativas são mais altas e um certo mal estar é manifestado quando os alunos não são tão incisivos em se auto-avaliarem como possuidores desse domínio. Em outras Unidades, números menos expressivos são festejados pois sinalizam o momento de transição entre o velho e o novo paradigma.

O que queremos demonstrar é que a titularidade dos professores para interpretar o real significado do número em si, precisa ser respeitada. Quem melhor do que o docente que ajudou a produzir de alguma forma o resultado para aquilatar o seu significado a curto, médio e longo prazo?

Se realizarmos uma leitura mais minuciosa dos dados podemos 'descobrir' outras coisas curiosas. Por exemplo, é possível que o aluno se reconheça com autonomia intelectual. Porém observamos que só estuda em véspera de provas, eventualmente recorre à

biblioteca... Hipótese 1: um aluno como este pode parecer incoerente, indigno de confiança e sua resposta deve ser questionada em sua veracidade. Hipótese 2: pode este aluno ter adquirido autonomia intelectual e nem sentir a necessidade de estudar regularmente para responder aos desafios dos processos avaliativos vigentes no curso que só exige memorização.

Alunos e Vida Universitária: o que é isso? Muitos dados indicam que os alunos concluintes desconhecem o que seja vida universitária. Sequer sabem dizer o que entendem por uma boa universidade. Hipótese 1: juventude alienada, não quer participar de nada, não se interessa. Hipótese 2: o espaço criado dentro do projeto pedagógico para que o aluno viva alguma coisa que não seja circunscrita à sala de aula não existe. Estas hipóteses suscitam questões do tipo: Que estímulos recebe para que se interesse por questões mais gerais, capazes de ampliar sua visão de mundo? Quem cuida desse desenvolvimento humano que não cabe no âmbito de nenhuma disciplina em si e que, paradoxalmente, pertence a todas?

Enfim, como se percebe, são inúmeras as possibilidades de lermos as respostas e aprendermos com elas. A natureza das perguntas que fizemos às respostas dos alunos pode ser decisiva para a otimização de nosso trabalho docente e para a saúde do projeto pedagógico do curso. Oxalá saibamos perguntar!

2. Reúnam os professores logo, após ter selecionado as questões mais relevantes ao seu curso. Reflitam sobre elas **com** eles e não **por** eles. Contextualizem os dados. Quais suas positivities/ negatividades/ avanços/ retrocessos? A avaliação requer, simultaneamente, delicadeza e coragem. Delicadeza para falar e coragem para dizer o que deve ser desvelado tomando como referente o projeto pedagógico do curso. Coragem para ouvir e delicadeza para problematizar.
3. Evitem que a discussão seja esvaziada por posições excessivamente pessimistas ou otimistas do tipo: “Não dá para fazer nada”, “Eles não mudam”, “Isto não se aplica a minha realidade”, “Já está superado”, “O instrumento tem falhas”. Algumas vezes a desqualificação da forma esconde a falta de disposição para examinar o mérito das questões.

4. Definam um plano de ação caso o grupo decida que pode melhorar em algum ponto a organização do seu trabalho docente. Estabeleçam prioridades: investimentos em capacitação pedagógica, melhoria do suporte da informática, aquisição de periódicos e encaminhem à coordenação/ direção da Unidade. Acionem os canais institucionais: a COGRAD, a CAINST, a CEAP e a CELI.
5. Escolham uma forma de socializar os dados com os alunos. Co-responsabilidade na solução de pontos nevrálgicos parece ser decisiva e altamente educativa aos estudantes. Ensinar a participação só pode se dar de forma prática. Politizar a formação do futuro cidadão não pode ser considerado perda de tempo ou sonegação de acesso a conteúdos esteriotipados, fadados ao esquecimento. Negociem com a direção o apoio a essa 'parada reflexiva' inserindo os alunos no espírito de vida universitária.
6. Registrem as decisões tomadas, os encaminhamentos feitos. Afinal, avaliação deve ser processual, contínua, educativa e geradora de mudanças definidas pelo coletivo (princípio da legitimidade).
7. Se sentirem vontade, assumam sua condição de co-autores e escrevam sobre a experiência vivida no curso, criando uma memória avaliativa, importante elemento de acompanhamento e regulação dos avanços rumo à construção de um novo conceito de qualidade de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CAINST, com o fim precípua de trazer à luz o exposto acima, almeja que os dados frutifiquem em reflexões, debates, mudança de mentalidade, abdição de preconceitos, ruptura de amarras e de concepções cristalizadas. E, neste sentido, a COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA estará lendo não somente os dados, mas o próprio aluno em suas inquietações e em seu olhar crítico. O docente terá a oportunidade de ler-se a si mesmo, para, se necessário, reformular sua práxis pedagógica onde julgar que convém, ou, pelo contrário, reiterá-la. Terá oportunidade de refletir coletivamente sobre as ações que traduzam uma melhor formação profissional-ético-humanística de jovens no auge do seu potencial crítico e criativo rumo a um mundo em constantes mudanças e grandes desafios.

A CAINST tem ainda à frente, a curto prazo, um longo caminho: o atendimento às solicitações das Comissões Locais de Avaliação ou das Unidades Acadêmicas para uma melhor leitura dos dados e o debruçar sobre os dados dos respondentes que, em 2000, freqüentavam os penúltimos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAIARSA, J.. *O espelho mágico*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

HOFFMAN, J.. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação: 1998.

PEREIRA, J.C.R.. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: Editora da USP, 2001.

PROFILE OF AMERICAN COLLEGES - Profile of 1680 schools. Barron's Vocational Series Inc., 24th Ed., Haupauge, New York, NY, 2001.