

## DEBATE - O que as Avaliações Permitem Avaliar

**Otaviano Helene(\*)**

### I - O futuro está nas salas de aula

A educação escolar não é, por si só, suficiente para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. Entretanto, por outro lado, um sistema educacional sólido e eficiente é necessário para tal. Não há nenhum exemplo de país que tenha superado as barreiras do atraso sem ter anteriormente ou concomitantemente desenvolvido seu sistema escolar: um sistema educacional frágil é suficiente para comprometer o futuro de um país.

Se quisermos saber como será um país dentro de vinte, trinta ou quarenta anos, basta examinar seu sistema escolar atual. Afinal, aqueles que hoje integram este sistema, formarão a força de trabalho e a sociedade civil das próximas décadas. Um sistema educacional eficaz, sem grandes desigualdades no aprendizado, capaz de orientar os mais aptos e motivados a aprofundar seus estudos, que saiba garantir a igualdade de oportunidades atendendo diferentemente os diferentes, com professores motivados e com condições adequadas de trabalho, com escolas com infraestrutura e recursos humanos suficientes: este seria o sistema educacional necessário para garantir uma nação igualitária, de cidadãos livres e com força de trabalho adequadamente preparada para enfrentar as necessidades de conhecimento e criatividade exigidas pela economia moderna e para garantir um país soberano e autônomo. Muitos países têm sistemas educacionais com aquelas características; outros, os estão construindo. Muitos países, entretanto, entre os quais se acha o Brasil, não. Nosso sistema escolar marginaliza os que já estão nos limiares; *febeniza* os que já estão próximos das margens; ao constatar falta de professores, reduz a carga didática e aceita que professores de uma área deem aulas em áreas completamente diferentes da sua; ao constatar absenteísmo ou falta de interesse por parte dos estudantes, abole a exigência de presença.

A situação brasileira não deixa esperanças para o médio prazo. Como não cabe aqui detalhar todas as informações sobre nosso sistema educacional, vamos examinar algumas delas. O aumento quantitativo do sistema educacional brasileiro em anos mais recentes foi conseguido com um grave comprometimento dos indicadores qualitativos, como tem mostrado os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) : ou seja, ampliou-se o ensino básico sem que se ampliasse na mesma proporção o número de professores formados, os recursos disponíveis e as instalações físicas, comprometendo gravemente o desempenho estudantil. Apesar disso, o problema quantitativo ainda está longe de ser resolvido: atualmente apenas cerca de 80% das crianças/jovens conclui o ensino fundamental e cerca de 60% conclui o ensino médio, grande parte deles com enormes defasagens idade/série. Esses valores estão abaixo dos mesmos indicadores de diversos países vizinhos que, há poucas décadas, apresentavam indicadores escolares piores que os brasileiros.

No que diz respeito ao analfabetismo juvenil, retrato recente do nosso sistema de ensino fundamental, a evolução apresentada pelo Brasil é também significativamente

inferior àquela apresentada por diversos países, como mostra a Tabela 1: em 2000 o Brasil já ocupava o último lugar neste quesito entre os países da América do Sul.

Tabela 1 - Taxas de analfabetismo (%) na população de 15 a 24 anos (Fonte: Unesco) \*

	1980	2000		1980	2000
Argentina	3,1	1,3	Guiana	0,7	0,2
Bolívia	13,7	4,2	Paraguai	6,4	2,9
Brasil	13,7	7,5	Peru	8,7	3,3
Chile	3,2	1,1	Uruguai	1,5	0,6
Colombia	7,4	3,1	Venezuela	6,0	2,1
Equador	7,2	2,4			

\* Não há dados para o Suriname

As posições alcançadas pela Brasil em programas internacionais de comparação de desempenho estudantil apenas confirmam a falência qualitativa de nosso sistema educacional. O Programme for International Student Assessment (PISA) de 2000 comparou o desempenho de estudantes de 15 anos de idade. Apesar do Brasil ter excluído aqueles com grande defasagem idade/série (o que mereceu o comentário “estudantes matriculados na 6ª. série ou menos foram excluídos...mas entre os países participantes tais estudantes só existem em quantidade significativa no Brasil e, em menor escala, no Peru e na Argentina”) ficamos em péssima posição: de um total de 41 países, o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros só foi melhor que o desempenho dos estudantes da Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru; em matemática e em ciências, nossos estudantes só foram melhor que os peruanos. Todos esses países dos quais “ganhamos” têm condições materiais piores que as nossas, sejam estas dadas pela renda *per capita*, pela existência de diferentes línguas em um mesmo espaço nacional, diferença étnicas e religiosas graves, insurgências ou guerra civil aberta. No PISA 2003, que analisou um conjunto de 40 países, nossos estudantes, também excluídos os que apresentavam maiores defasagens série/idade, ficaram em último lugar nos testes de matemática, penúltimo em ciências (o último foi a Tunísia). No quesito “leitura”, ficamos em posição melhor que México, Indonésia e Tunísia. O que teria acontecido se os estudantes com maiores defasagens série/idade não tivessem sido excluídos?

Esses dados, resultantes de processos de avaliação mostram as pequenas perspectivas que estamos construindo, tanto para nossos jovens e crianças como, também, para o país.

## II - Avaliação da Educação Básica

### Censo

O sistema de avaliação educacional brasileiro é bastante desenvolvido. No ensino fundamental, há um levantamento censitário anual capaz de detalhar o número de crianças matriculadas nos diferentes níveis educacionais (educação infantil fundamental e média, educação especial e educação de jovens e adultos) em cada um dos municípios do país, com detalhamento sobre o vínculo administrativo da escola. Esse

levantamento permite ainda conhecer professores, diretores e instalações físicas. Essas informações, adicionadas de outras coletadas pelo IBGE, como por exemplo a distribuição de analfabetos pelo país, permitiriam o desenho de um sistema de intervenção muito importante, caso quiséssemos alterar o quadro educacional do país.

Há, ainda, levantamentos censitários, embora não periódicos, dos professores. Quanto ao censo do ensino superior, veja mais abaixo.

## **SAEB**

A cada dois anos é feita uma avaliação do desempenho de alunos da 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. Séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup>. Série do ensino médio. Essa avaliação qualitativa, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é feita por amostragem, envolvendo entre 300 e 400 mil estudantes. Embora com algumas variações ao longo de sua história, as avaliações incluem sistematicamente português e matemática. Os resultados são analisados segundo o vínculo administrativo da escola, cobrindo praticamente todas as regiões do país.

Os resultados dos últimos anos mostram que na medida em que se ampliavam os indicadores quantitativos, o desempenho dos estudantes no SAEB piorava, sendo a piora concentrada nas instituições públicas de vínculo municipal e estadual.

## **Exame Nacional de Ensino Médio**

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), tem sido feito anualmente. Este é um exame ao qual se submetem, voluntariamente, formados ou formandos do ensino médio. A motivação básica pela qual os estudantes se submetem a esse exame é o fato de que o seu resultado é usado por instituições públicas e privadas de ensino superior como critério, pelo menos parcial, para ingresso. Esta afirmação é baseada na consideração de que, em locais onde as boas instituições de ensino superior não adotam os resultados do ENEM como critério de ingresso, como é o caso marcante da UnB em Brasília, a fração de estudantes inscritos é bem menor do que em outras regiões. Outra evidência de que a motivação dos estudantes é pela importância do resultado em concursos de ingresso no ensino superior é fornecida pela quantidade de pessoas que não faz a redação, especialmente quando o resultado desta não era considerado por nenhuma instituição. (A procura pelo ENEM deve aumentar na medida em que o Prouni toma como base o resultado deste exame para a concessão de bolsas.)

Este exame merece uma observação. No início, seus promotores argumentavam que um exame baseado em “habilidades e competências” poderia detectar características positivas dos estudantes que não são detectadas pelos exames vestibulares tradicionais. Desta forma, estudantes que freqüentaram escolas públicas estaduais e municipais seriam favorecidos quando os resultados do ENEM fossem considerados nos processos seletivos de instituições de ensino superior, especialmente nas instituições públicas, uma vez que, embora com enormes falhas de conteúdo, estes seriam tão hábeis e competentes quanto seus colegas das instituições privadas de

ensino. Entretanto, o que a prática mostrou é que há uma completa correlação entre as notas obtidas nos vestibulares tradicionais e os resultados do ENEM: caso adotemos os resultados do ENEM ou dos vestibulares tradicionais, não haveria diferenças significativas entre os ingressantes e os excluídos.

Uma observação importante fornecida pelo ENEM é quanto ao desempenho absolutamente sofrível dos estudantes das redes estaduais e municipais de educação quando comparado com o de seus colegas das escolas privadas. A tabela 2 mostra as notas médias dos estudantes e também as diferenças percentuais das notas dos estudantes de escolas privadas em relação a seus colegas de escolas estaduais. Em muitos casos, incluindo o Estado de São Paulo, essas diferenças superam 50%!

Uma informação interessante diz respeito ao desempenho dos estudantes das instituições federais de ensino médio, cujos desempenhos igualam ou mesmo superam os dos estudantes de escolas privadas, apesar dos custos por aluno dessas escolas serem inferiores aos custos nas instituições privadas.

Tabela 2 - Médias das notas da parte objetiva do ENEM de 2002 em diferentes Estados segundo o tipo de escola freqüentada e diferença relativa de desempenho de estudantes do sistema privado em relação às escolas estaduais

Federal	Estadual	Municipal	Particular	Varição particular estadual	
30,0	26,5	- -	34,9	32%	Acre
40,4	25,5	24,6	36,7	44%	Alagoas
43,2	25,1	25,0	39,6	58%	Amazonas
- -	26,7	- -	35,5	33%	Amapá
44,7	26,8	25,8	43,9	64%	Bahia
45,9	25,7	24,9	41,8	63%	Ceará
56,0	31,6	- -	51,2	62%	Distrito Federal
53,8	29,4	31,3	45,1	53%	Espírito Santo
44,5	28,7	31,7	43,8	53%	Goiás
37,1	25,3	24,0	33,0	30%	Maranhão
49,3	30,7	32,6	48,3	57%	Minas Gerais
54,0	28,8	27,0	39,7	38%	Mato Grosso do Sul
41,7	27,4	28,4	40,0	46%	Mato Grosso
42,5	26,4	25,2	39,7	51%	Pará
40,9	26,7	24,5	40,6	52%	Paraíba
46,5	25,7	25,8	41,7	62%	Pernambuco
38,8	25,4	24,6	39,1	54%	Piauí
52,6	29,4	- -	46,4	58%	Paraná
53,0	30,5	31,4	46,5	53%	Rio de Janeiro
47,9	26,4	25,4	41,4	57%	Rio Grande do Norte
32,9	28,1	24,2	39,0	39%	Rondônia
46,0	27,1	- -	37,7	39%	Roraima

46,4	32,8	33,4	41,5	26%	Rio Grande do Sul
43,1	31,0	31,3	44,3	43%	Santa Catarina
44,1	26,5	26,3	40,6	53%	Sergipe
62,3	29,9	35,0	46,8	57%	São Paulo
33,0	25,1	- -	39,2	56%	Tocantins

### **III – Avaliação da educação superior: censo**

Há quatro tipos de informações coletadas sobre o ensino superior em nível nacional: o censo, as provas aplicadas a estudantes (o antigo Exame Nacional de Curso, “provão”, substituído pelo atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Enade) e as avaliações institucionais e de cursos.

O levantamento censitário do ensino superior, como também do ensino fundamental, oferece uma rica quantidade de informações que seriam interessantes para planejamentos estratégicos, tanto ligados às diferentes regiões do país como aos diferentes setores de atividade e áreas profissionais. Conhecemos o número de estudantes e professores do ensino superior, em cada área de conhecimento e região do país, bem como as instalações físicas existentes. Combinando essas informações com as do IBGE, especialmente aquelas relativas ao perfil sócio-econômico da população, às vocações produtivas e às deficiências de profissionais das diferentes regiões do país, poder-se-ia atuar no sentido de corrigir, com tanto detalhe quanto quiséssemos, todas as deficiências, limitações e distorções existentes.

Infelizmente, não é o que ocorre. Entregue ao setor privado, a expansão do ensino superior ocorre de forma desorganizada, caótica. Assim, ainda que saibamos as necessidades, carências, possibilidades e vocações de cada região do país, novos cursos não são oferecidos com base nisso. Por mais que faltem professores em quase todas as áreas de conhecimento e em todas as regiões do país, por maiores que sejam os déficits de profissionais na área de saúde, em especial no Centro Oeste, Norte e Nordeste, ainda que haja enorme carência de profissionais em diversas áreas relacionadas ao desenvolvimento econômico, para o setor privado é mais interessante oferecer um curso de utilidade duvidosa e baixa qualidade em algumas regiões do país onde pode encontrar clientela, ainda que esses cursos nada contribuam para o país.

### **IV – Avaliação da educação superior: institucional, dos estudantes e de cursos**

De todas as avaliações, aquelas ligadas ao ensino superior foram as que maiores debates provocaram e provocam em todo o país. Tanto o sistema anterior, como o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), aprovado em abril de 2004, tem recebido inúmeras críticas. Entretanto, para analisar estes sistemas e as críticas que têm recebido, é necessário esclarecer seus funcionamentos.

Tanto o sistema anterior, como o atual, Sinaes, têm três instrumentos de avaliação: a avaliação institucional; a avaliação de cada curso oferecido no país; e a avaliação do desempenho estudantil.

### **Avaliação institucional**

No Brasil existem três tipos de instituições de ensino superior, universidades, centros universitários e um terceiro tipo que engloba diversos subtipos de instituições. Como estas últimas têm as mesmas prerrogativas legais, as chamaremos genericamente de isoladas. Essa tipologia foi criada em 2001.

Cada uma dessas instituições tem diferentes obrigações e prerrogativas. Assim, universidades deveriam ser pluridisciplinares e apresentarem alta qualidade em ensino, pesquisa e extensão. Como prerrogativa, as universidades podem criar cursos, fixar currículos e determinar o número de vagas oferecidas. Centros universitários são instituições de ensino pluricurriculares, que deveriam ser de alta qualidade, e que podem criar cursos em sua sede. Na prática, há poucas diferenças entre as prerrogativas de universidades e de centros universitários, embora haja grandes diferenças entre as obrigações, especialmente na perspectiva das instituições privadas, o que provocou uma disputa entre empresários que chegou, escandalosamente, ao Conselho Nacional de Educação.

As exigências para a criação de uma instituição isolada de ensino superior são bem mais amenas e as limitações, no que diz respeito à criação de cursos, são maiores.

Cabe à avaliação institucional, tanto nos moldes anteriores quanto no atual Sinaes, credenciar ou re credenciar instituições nesses três tipos.

Sobre a função desta avaliação, cabe o seguinte comentário. Com a enorme liberalização do sistema de educação superior no Brasil, houve uma proliferação de unidades isoladas de ensino superior. Em 2003, havia no país 1.860 instituições de ensino superior das quais 1.490 eram do tipo isoladas (faculdades, escolas, centros ou institutos de ensino superior) e privadas. Se adicionarmos, aos estudantes dessas instituições, os dos centros universitários privados (78 no país em 2003), tipo de instituição onde não há pesquisa nem professores em tempo integral, encontraremos mais do que a metade do total dos estudantes das instituições privadas. Ora, o desempenho estudantil medido pelo provão, supondo que essa medida seja aceitável, diminui nas seguintes sequências: universidades para instituições isoladas ou centros universitários; pública para privada. Assim, conclui-se que há um grave problema de desempenho das instituições privadas. Esse mau desempenho não pode ser explicado pela origem socioeconômica dos estudantes das instituições privadas. Levantamentos feitos, tanto pelo INEP como pelo IBGE, mostram que os estudantes das instituições privadas vêm dos setores mais bem aquinhoados. Como ilustram os dados da tabela 3, a segregação econômica não ocorre por tipo de instituição, mas, sim, pelo tipo de curso e, em qualquer deles, a renda dos estudantes das instituições públicas é inferior ou equivalente à dos estudantes das instituições privadas.

Tabela 3 – Distribuição percentual dos participantes do provão, por renda e tipo de instituição em 2003 (fonte: INEP)

Curso	Renda familiar total em R\$									
	Até 720		de 721 a 2.400		de 2.401 a 4.800		de 4.800 a 7.200		mais de 7.200	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Medicina	7	3	28	16	27	26	19	23	19	32
Administração	11	10	46	41	26	27	10	13	7	10
Pedagogia	44	39	46	50	7	8	2	2	1	1

Seria interessante atuar no sentido de melhorar as instituições, e não apenas de classificá-las como universidades, centros universitários ou isoladas. Dito de outra forma, é melhor resolver um problema do que administrá-lo.

### **Avaliação dos estudantes**

A avaliação do desempenho estudantil, anteriormente feita pelo provão, passa a ser feita pelo Enade. Entretanto, antes de descrever esses procedimentos é necessário um comentário.

A função do provão no sistema de avaliação do ensino superior foi sempre pouco entendida. Muitos acreditavam que este era o principal instrumento de avaliação; outros, também muitos, acreditavam que era o único. O fato é que o instrumento de avaliação realmente importante, capaz de fechar os cursos que se mostravam insuficientes, era e é a avaliação de cursos. O provão era apenas um coadjuvante: caso o desempenho dos estudantes de um determinado curso fosse classificado como insuficiente por um determinado período, seria feita uma avaliação extraordinária do curso e, na eventualidade de se encontrar deficiências muito graves, este seria fechado.

Aqui começa uma lamentável história. Por causa de um erro cometido pelo MEC em 2002 e o consequente bloqueio judicial das avaliações de curso (veja item seguinte), a efetividade deste instrumento desapareceu. Assim, milhares de estudantes receberam seus diplomas sem que seus cursos tivessem sido avaliados, o que é e era ilegal. A propaganda em torno do provão passou, então, a ser ainda mais crucial: ao mesmo tempo em que dava uma aparência de seriedade ao sistema de avaliação, desviava a atenção do real problema que estava acontecendo no país.

Outro aspecto relevante do provão era quanto a distribuição de conceitos A, B, ... E. Esses conceitos eram distribuídos em comparação com a média: um curso cujo desempenho dos estudantes estivesse significativamente acima da média nacional, receberia A; se estivesse significativamente abaixo, E. Conceito B, C e D eram atribuídos aos cursos intermediários dentro de um critério estabelecido. Assim, nem A quer dizer bom, nem E quer dizer ruim. Por exemplo, a média nacional em uma determinada área era de 1,5 (com desvio padrão 1,5) em uma escala de zero a dez. (A gravidade dessa nota baixíssima, que não foi afetada por boicotes, é ainda maior se

considerarmos que parte da prova era de testes com múltiplas escolhas, fazendo com que apenas os acertos aleatórios garantissem uma média superior a zero!) Assim, se os estudantes de um determinado curso obtivessem uma média próxima de 3,0, ou seja, significativamente acima da média nacional, este curso teria conceito A. Ou seja, nessa área muitos cursos com conceito A não tinham nível aceitável; todos os demais, com conceitos B ou inferiores, eram totalmente inaceitáveis. Cursos com conceitos D ou E, no caso desta área, eram formados por pessoas totalmente despreparadas e, possivelmente, azaradas, uma vez que estiveram abaixo dos acertos aleatórios. Entretanto, a máquina publicitária escondia isso: A era bom; B, aceitável, etc.

Essa confusão era generalizada. Em determinadas áreas do conhecimento, um conceito B ou mesmo C poderia indicar um desempenho estudantil bem melhor do que um curso de outra área que teve conceito B ou mesmo A. O prejuízo que essa confusão causou para o país e para as pessoas pode ter sido enorme.

Mas a confusão não para aí. Em determinadas áreas do conhecimento poderia não haver diferenças práticas entre conceitos B ou D: ambos estariam dentro do aceitável, refletindo apenas diferenças entre regiões do país, preparo inicial dos estudantes, relação candidato/vaga, etc.

A esses escândalos, deve-se somar as manipulações feitas por instituições privadas como, por exemplo, não incluir determinados alunos no rol dos concluintes – condição necessária para que um estudante pudesse se submeter ao exame – por serem potencialmente fracos e, portanto, podendo comprometer o resultado do curso.

Deve-se ainda observar que o provão era aplicado apenas ao concluinte. Assim, deixava-se de medir – supondo que o provão media alguma coisa – quanto de conhecimento cada estudante tinha ganho ao longo de sua graduação ou qual a contribuição do curso para o desenvolvimento da região do país em que ele estava implantado. Esta falha contribuiu para que o novo processo de avaliação fosse baseado em provas aplicadas aos ingressantes e concluintes, esperando-se medir não apenas o conhecimento final do estudante como quanto foi agregado ao longo de sua graduação.

Caso confiássemos nas instituições de ensino superior, o diploma seria suficiente para garantir as habilidades dos formandos: alguém que tenha recebido um diploma de professor é realmente um professor; um diploma de engenheiro corresponde, de fato, a um engenheiro; se alguém tem um diploma de educador é porque é realmente um educador, etc. Se não confiamos nas instituições, não há exame que possa corrigir o problema.

Se o objetivo é conhecer o desempenho dos estudantes em diferentes tipos de instituições, áreas do conhecimento ou região do país, estudos acadêmicos seriam mais adequados do que exames ou provas.

## **Avaliação de curso**

O processo de avaliação que realmente (e legalmente) é capaz de fechar cursos que se mostram inadequados ou insuficientes, com a transferência dos estudantes para outra instituição que ofereça o mesmo curso, é a *avaliação de cursos*. Essa avaliação é amplamente desconhecida nas universidades estaduais paulistas, pois a legislação que a criou afeta apenas instituições federais e privadas; as avaliações das instituições estaduais seria responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Esse desconhecimento ajudou a propaganda do provão em São Paulo, na medida em que, como dito acima, grande parte da população acreditava ser este o único ou o mais importante instrumento de avaliação: ou seja, o provão fazia o papel de boi de piranha: enquanto muitos corriam em sua defesa ou para atacá-lo, a boiada passava rio acima...

A avaliação dos cursos de graduação deveria incluir avaliações no local, entrevistas com professores e estudantes, visitas a bibliotecas e salas de aula, verificação de ementas, etc. No caso de um curso novo, essa avaliação deveria ocorrer uma primeira vez dentro de 2 anos após o seu início. A seguir, as avaliações deveriam ocorrer de forma sistemática, sendo que o reconhecimento de um curso ou a renovação do reconhecimento dependeria do resultado da avaliação.

Entretanto, essas avaliações sofreram um grave ataque. Em abril de 2002 o MEC criou, por portaria (portaria 990, de 2/4/2002), uma taxa a ser paga pelas instituições com cursos a serem avaliados. Como uma taxa não pode ser criada por portaria, imediatamente entidades ligadas ao setor privado conseguiram uma liminar proibindo essa cobrança. Assim, as avaliações de curso na nova modalidade, em que não haveria contato financeiro entre as instituições de ensino e os avaliadores, uma vez que o INEP receberia das entidades avaliadas e contrataria os avaliadores de forma independente, nasceu morta. Embora a portaria seja do início de 2002, nenhuma providência foi tomada para viabilizar as avaliações, como, por exemplo, definir a cobrança por uma lei.

Assim, já em meados de 2002 milhares de estudantes estariam concluindo seus cursos de graduação sem que estes tivessem passado pelas avaliações exigidas por lei (e absolutamente necessárias considerando-se a realidade do ensino superior privado no país). Em lugar de corrigir a falha cometida, em julho de 2002, por portaria (217, de 17/7/2002), o MEC autorizou o reconhecimento de cursos não avaliados e a expedição e o registro de diplomas. Encontramos, aqui, uma dupla grosseria: jurídica, pois uma portaria altera as exigências legais; lógica, pois se reconhece o desconhecido. Entretanto, desta vez, nenhuma entidade acionou o poder judiciário.

Assim, entramos em 2003 com um bloqueio judicial das cobranças pelas avaliações. Em 2003, após superar dificuldades operacionais que surgiram como decorrência da paralisação das avaliações, o INEP reiniciou os processo de avaliação de cursos com recursos próprios para que houvesse uma garantia mínima de que os diplomas expedidos neste país correspondessem aos cursos efetivamente feitos pelos estudantes. Essas avaliações ocorreram com rapidez, uma vez que em meados daquele ano novos estudantes estariam concluindo seus cursos. Entretanto, dada o acúmulo de cursos a serem avaliados, adicionado a dificuldades operacionais já citadas e a continuação do bloqueio dos pagamentos das avaliações pelas instituições privadas

(e, portanto, dificuldades orçamentárias), nem todas as avaliações seriam feitas em tempo suficiente e a expedição e registro de diplomas de parte dos formandos de meados de 2003 em cursos não avaliados seria atrasada. Era o preço a pagar pelos erros cometidos em 2002. Entretanto, no início de julho de 2003 a portaria 1.756 do MEC prorrogou reconhecimento de cursos não avaliados para fins de expedição e registro de diplomas: continuava-se a reconhecer o desconhecido.

O atual sistema de avaliação mantém os três instrumentos: um exame, e as avaliações institucionais e de curso. Esta última (Lei 10.870, de maio/2004) pode autorizar a existência de um curso por um período máximo de 10 anos, no caso de universidades, e de 5 anos para as demais instituições. Há no país cerca de 16.000 cursos, grande quantidade deles com mais do que uma habilitação. Cerca da metade destes cursos estão em instituições não universitárias. Caso todas as avaliações ocorressem nos períodos máximos, haveria cerca de 12 avaliações por dia útil, que devem ser analisadas pela Secretaria de Ensino Superior do MEC. Não seria mais razoável termos instituições suficientemente confiáveis para que pudéssemos acreditar que quando elas oferecem um determinado curso, realmente estão oferecendo aquele curso?

#### **IV – Avaliar para quê?**

A grande utilidade de um sistema de avaliação é permitir o estabelecimento de políticas que venham a corrigir os problemas detectados. Entretanto, e infelizmente, não é esse o caso do Brasil. Parece, que, como um Narciso ao às avessas, ficaremos a contemplar a feiura de nosso sistema educacional, sem intervir, até sermos inteiramente consumidos.

**(\*) Otaviano Helene** é professor do Instituto de Física da USP, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e da Associação dos Docentes da USP (Adusp).