

Autoavaliação Institucional:

“cada um sabe onde lhe aperta o sapato”

Clara Irene Veiga Barbosa¹
Francisco de Paula Marques Rodrigues²

Resumo

O presente trabalho propõe uma alternativa de reflexão a respeito de um critério de avaliação de cursos, fundamentado no rendimento acadêmico de alunos, com base em uma abordagem quali-quantitativa.

Palavras-chave: Pedagogia universitária. Avaliação institucional. Rendimento acadêmico.

SELF-INSTITUTIONAL EVALUATION: “each one knows where the shoe presses”

Abstract

The present work proposes an alternative reflection about an evaluation of courses, based on a criterion of students academic performance, to according a quali-quantitative approach.

Keywords: University pedagogy. Institutional evaluation. Academic performance.

¹ Mestre em Educação. Professora da Universidade Católica de Pelotas.
claravbarbosa@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professor da Universidade Católica de Pelotas.
damasio@ucpel.tche.br

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n 10.861, de 14 de abril de 2004, vem sendo implementado gradativamente no país, com base nas diretrizes, critérios e estratégias estabelecidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), distinguindo, em âmbito nacional e externo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e, no âmbito local e interno do Instituto de Ensino Superior (IES), as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), como órgãos executores do processo de avaliação da educação superior brasileira.

Vários aspectos relacionados à instituição do Sinaes podem ser destacados, desde a sua globalidade, que propõe a avaliação concomitante das condições de oferta dos cursos (ACG), do desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e da avaliação institucional (AVALIE), passando pela sua complexidade, que envolve a distribuição de quase quatro milhões de alunos, 50 mil docentes e 60 mil técnico-administrativos alocados em cerca de 2 mil instituições organizadas academicamente de forma diversa, e chegando, por fim, na legislação específica sobre o sistema, cujo somatório de leis, portarias e resoluções ultrapassou a marca de 20 documentos oficiais promulgados em menos de 2 anos.

O que se pretende enfatizar no presente texto, no entanto, é o que se pode chamar de “ideia subjacente” à Resolução n 1, de 4 de maio de 2005, que, além de dispor sobre a composição e a sistemática de atuação das comissões multidisciplinares, formaliza, por meio da autoavaliação institucional, a relação entre a (CPA) e o envolvimento prévio desta CPA na organização do processo de avaliação dos cursos. Reitere-se que, até então, não havia referenciais e nem garantias a respeito do engajamento formal dos cursos no processo de autoavaliação.

Embora não se possa afirmar, também, que se proponha a interpretar literalmente a Resolução n. 1, deve-se, pelo menos, ter a expectativa de que, além de prestar contas sobre o perfil de seu corpo docente, das suas instalações físicas e de sua organização didático-pedagógica, os cursos sejam capazes de praticar, concomitantemente, a autoaprendizagem inerente à concepção do SINAES.

Por intermédio da autoaprendizagem, os cursos têm a oportunidade de refletir sobre o que são e o que desejam ser, o que de fato realizam, como se organizam, administram-se e agem, “buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro” (CONAES, 2004, p. 20).

A prática da auto-avaliação como processo permanente será instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em processo de reflexão e auto-consciência institucional (CONAES, 2004, p. 21).

Nesse sentido, além evidentemente de promover e divulgar as informações que ratifiquem o sucesso dos cursos, as CPAs devem associar ao rol de suas atribuições o conjunto de ações e intervenções necessárias para que os cursos, individualmente, identifiquem “onde lhes aperta o sapato”.

Em Busca da “Pedra no Sapato”

Uma experiência que se iniciou em 2002 na escola de informática da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e que, a partir de 2005, passou a ser proposta para todos os cursos da UCPel, foi a utilização de um *roteiro de autoavaliação de cursos*, subdividido em dois volumes, objetivando que a comunidade acadêmica refletisse sobre os fenômenos mais ameaçadores do equilíbrio entre a captação e a alocação de recursos pela Universidade – a evasão e a retenção.

Com base no relatório *diplomação, retenção e evasão nos cursos de Graduação em instituições de ensino superior públicas* (MEC/SESU, 1997) e nos estudos de Leite, Tutikian e Holz (2000), inicialmente propôs-se a padronização dos seguintes conceitos:

Entende-se por evasão da universidade como o desligamento do estudante da instituição na qual está matriculado, transferindo-se – ou não – para outra universidade (Leite; Tutikian; Holz, 2000, p. 30).

Considera-se retido, todo o aluno que, apesar de esgotado o tempo máximo de integralização curricular fixado pelo Conselho Federal de Educação, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado ou vinculado de alguma forma na universidade (MEC/SESU, 1997, p. 23).

Geração completa é aquela em que o número de diplomados, mais o número de evadidos, mais o número de retidos é igual ao número de ingressantes no ano-base, considerando o tempo máximo de integralização curricular do curso (Leite; Tutikian; Holz, 2000, p. 130-131).

Logo após acrescentou-se ao roteiro uma tabela com o exemplo da dinâmica de algumas gerações. Observe-se a seguir:

Dinâmica das gerações de alunos de um curso (tempo mínimo de integralização = 8 semestres).

Sem./Nº	Total	Form.	Matric.	Tranc.	Desist.	Transf.	Aband.
1996/01	120	56	14	17	13	07	13
1996/02	73	18	12	13	02	12	16
1997/01	86	23	15	23	04	09	12
1997/02	78	20	13	14	06	02	22
1998/01	77	01	39	11	10	03	13
1998/02	54	00	21	13	09	03	08
1999/01	89	00	43	20	14	03	09
1999/02	18	00	07	04	03	00	04
2000/01	60	01	29	16	04	01	09
2000/01	24	00	15	04	02	01	02
2001/01	76	00	49	09	12	02	04
2001/02	27	00	18	04	02	00	03
2002/01	89	00	75	01	13	00	00

Fonte: UCPel (2005).

Observe-se que as gerações sombreadas correspondem (no corte que se fez em 2002/01), respectivamente, à geração equivalente ao tempo mínimo de integralização curricular (1998/02) e à geração completa, que se identifica logo após o tempo máximo de integralização curricular (1996/01).

De posse dos dados que correspondem à geração completa, propôs-se calcular as respectivas taxas, conforme o modelo a seguir:

$$\text{Taxa de Diplomação} = 56 / 120 = 46,67\%$$

$$\text{Taxa de Evasão} = (13 + 7) / 120 = 16,67\%$$

$$\text{Taxa de Retenção} = (14 + 17 + 13) / 120 = 36,67\%$$

Reitere-se que a taxa de diplomação corresponde ao quociente entre o número de formados e o total; a taxa de evasão, ao quociente entre o somatório de desistências e transferências e o total; e a taxa de retenção à divisão entre o somatório de alunos matriculados, trancados e com abandono informal sobre o total. Essas convenções, também, não são padronizadas nas IES. Em algumas instituições o abandono informal é considerado evasão. Em outras, em que há jubilamento por exemplo, a taxa de retenção, geralmente, nem é considerada. Torna-se preciso, portanto, adaptar o cômputo dessas taxas às realidades de cada IES.

Existe um certo consenso nos estudos contemporâneos sobre esse tema, no sentido de considerar que tanto a evasão quanto a retenção são fenômenos decorrentes de vários aspectos, como: a descompensação entre a expansão do ensino superior e a limitada capacidade de absorção do mercado de trabalho, a origem socioeconômica dos alunos, as características pessoais, familiares e escolares, o nível do meio universitário, as características psicológicas, a seletividade, dentre outras categorias.

Com base nos estudos abrangendo períodos de até 30 anos, Latiesa (1992) evidenciou que a escolarização atípica e o baixo rendimento passaram a afetar os países do mundo inteiro ao longo do tempo. Na França, por exemplo, as taxas de evasão e retenção atingiram 60% e até 70% em algumas universidades; na Espanha, 30% a 50%; nos Estados Unidos, 50%; na Áustria

43%; na Alemanha, entre 20% e 25%; na Suíça, entre 7% e 30% e na Finlândia 10%. Como resultado desses relatórios, a autora apresenta, pelo menos, seis constatações:

- a evasão e a retenção são fenômenos que se apresentam em larga escala na maioria dos países examinados, ou seja, o índice rendimento acadêmico ótimo (RAO) é baixo no contexto mundial do ensino superior;
- as taxas de evasão e retenção são mais altas nos países que mantêm um sistema mais aberto (menos seletivo) como, por exemplo, França, Espanha, Estados Unidos e Áustria e são menores nos países de sistema mais fechado (mais seletivo) como, por exemplo, Alemanha, Suíça e Finlândia;
- existe uma variação bastante significativa nas taxas de evasão (de 8% até 90%) e nas taxas de retenção (de 1% até 100%) que podem ser relacionadas às diferentes carreiras;
- as maiores taxas de evasão ocorrem nos primeiros anos dos cursos, sendo mais altas nas engenharias e nas carreiras técnicas e científicas;
- existem, também, diferenças entre os tipos de evasão entre as carreiras. Exemplos: nos casos de Letras e Ciências Sociais os *abandonos* costumam ser definitivos e nos casos da Medicina e do Direito normalmente significam apenas reorientações (trancamentos, seguidos de transferências);
- as causas de êxito ou fracasso variam, também, significativamente, entre as carreiras. Assim, por exemplo, nas Engenharias, na Computação e na Farmácia, o fracasso deve-se às altas taxas de retenção enquanto, por exemplo, em Ciências Políticas, Sociologia, Filosofia e Pedagogia, o fracasso deve-se à evasão, ou seja, poucos alunos se mantêm retidos nesses cursos.

Assim como a maioria dos países, o Brasil apresenta altos índices de evasão e retenção. De acordo com o Relatório do INEP (2000), a mais alta relação entre concluintes e ingressantes que se obteve foi de 65% dos estudantes em um tempo médio de cinco anos, em 1999. Na UCPel, o cômputo desses índices causa perplexidade. De acordo com Rodrigues (2003), em al-

gumas escolas da Universidade a taxa de diplomação relativa a 2002 não ultrapassou a marca de 24%. A maior e/ou melhor relação obtida nessa época foi no Curso de Medicina, que formou 79% dos alunos.

Como se pode averiguar, a compreensão dos fenômenos da evasão e da retenção não é simples e o avanço das pesquisas específicas sobre esse tema tende a se distanciar, cada vez mais, de codificações algorítmicas ou de outras simplificações de caráter puramente quantitativo. Reitere-se que as oscilações das taxas de evasão e retenção não se dão em apenas um âmbito sistêmico, mas também em outras dimensões, como, por exemplo, na subjetividade das carreiras, no nível de seletividade, nas formas de ocorrências, etc.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que se construam novos referenciais teórico-metodológicos para que se possa analisar, em profundidade, a incidência desses fenômenos, relacionando-os com aspectos sociológicos, psicológicos, econômicos, dentre outros. Uma estratégia já privilegiada em diversos estudos teóricos, que parece encontrar acolhida também no universo da autoavaliação institucional, é a utilização da pesquisa do tipo etnográfico como um procedimento metodológico adequado.

Em primeiro lugar, pois se utilizará técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Em segundo lugar, porque os pesquisadores serão os principais instrumentos na coleta e na análise dos dados.

Em terceiro lugar, pois se dará ênfase no processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.

Em quarto lugar, porque se ocupará com os significados, isto é, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o contexto que as cerca.

Em quinto lugar, pois se envolverá em um trabalho de campo, aproximando-se das pessoas, situações, locais e eventos, mantendo-se com os sujeitos de pesquisa um contato direto e prolongado.

Em sexto lugar, porque se privilegiará a descrição e a indução.

Por fim, pois se buscará a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso far-se-á uso de um plano de trabalho aberto e flexível, no qual os focos da investigação irão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados (André, 1995, p. 30).

Embora uma abordagem metodológica de caráter qualitativo apresente, a princípio, um grau de complexidade significativa, crê-se na hipótese de que, se o conjunto constituído pela amostra, categorias, indicadores e critérios ficar perfeitamente definido, assim como na pesquisa experimental, a compreensão da totalidade da análise pode ser facilitada em muito.

Com base nos estudos de Latiesa (1992) e Rodrigues (2003), observa-se que, além das amostras definidas pelas gerações, o *rendimento acadêmico* pode representar um agrupamento muito significativo nas investigações a respeito da evasão e da retenção. Torna-se possível inferir, inclusive, que o *rendimento acadêmico* seja um dos principais atributos de permanência do aluno na educação superior.

De acordo com a categorização de alguns autores contemporâneos, devem-se classificar os alunos em três grandes grupos: com rendimento acadêmico ótimo (RAO), com rendimento acadêmico considerado (RAC) e com rendimento acadêmico sofrível (RAS). Terá rendimento acadêmico ótimo (RAO) todo o provável formando no tempo mínimo de integralização curricular. Deve ter rendimento acadêmico considerado (RAC), todo aluno com rendimento acadêmico semelhante ao ótimo (por exemplo, com no máximo duas reprovações), mas que não seja formando no tempo mínimo. Com rendimento acadêmico sofrível serão considerados os alunos que não se enquadrarem como RAO ou RAC (UCPel, 2005, p. 4).

Nessa perspectiva, o objetivo precípua do presente texto é propor uma metodologia que facilite a identificação do conjunto de medidas que se poderão utilizar para caracterizar cada uma dessas categorias, chegando-se à descoberta de evidências concretas capazes de distinguir os alunos classificados com RAO ou RAC dos alunos considerados com RAS. Acredita-se que, quando a comunidade acadêmica de um curso for capaz de refletir sobre os atributos que evidenciam concretamente a permanência (ou não) de um aluno na

universidade, esse curso terá evoluído de algum modo. Observe-se a seguir o recorte de uma das tabelas construídas durante o trabalho que se está desenvolvendo na UCPel:

Identificação de alunos de uma geração com RAO e RAC

Chave	Situação	Idade	Gênero	Orig. Escolar.	Financiamento
36144	Mt / RAO	31	F	E. Público	Bolsa/FDAZ
36258	Mt / RAO	43	M	E. Público	Particular
36283	Mt / RAO	23	M	E. Privado	Particular
36422	Mt / RAO	22	F	E. Privado	Bolsa/FDAZ
36460	Mt / RAO	23	M	E. Público	Particular
36483	Mt / RAO	23	F	E. Público	Particular
36522	Mt / RAO	23	M	E. Privado	Particular
36549	Mt / RAO	23	F	E. Público	Bolsa/FDAZ
36616	Mt / RAO	22	M	E. Privado	Particular
36282	Mt / RAC	23	M	E. Privado	Particular
36345	Mt / RAC	21	M	E. Privado	Particular
36390	Mt / RAC	21	F	E. Público	Bolsa/FDAZ
36502	Mt / RAC	22	M	E. Privado	Particular
36648	Mt / RAC	22	F	E. Público	Particular
36752	Mt / RAC	22	M	E. Privado	Bolsa/CEF
36763	Mt / RAC	24	M	E. Público	Bolsa/CEF
36919	Mt / RAC	27	M	E. Supletivo	Bolsa/CEF
36523	Tc / RAC	26	F	E. Privado	Particular
36721	Tc / RAC	39	M	E. Supletivo	Particular
36817	Tc / RAC	34	M	E. Público	Particular
36147	Dv / RAC	24	F	E. Público	Particular
36508	Dv / RAC	24	M	E. Privado	Particular
36344	Tf / RAC	22	M	E. Privado	Particular
36526	Tf / RAC	21	M	E. Público	Particular
36303	Ab / RAC	28	M	E. Público	Particular
36586	Ab / RAC	42	M	E. Público	Particular

Fonte: UCPel (2005).

Observe-se, igualmente, que as possibilidades de combinações, dependendo dos indicadores utilizados, poderão atingir grandes escalas. O aproveitamento do *questionário socioeconômico* que vem sendo empregado no ENADE (103 questões), por exemplo, pode ser o ponto de partida para os cruzamentos.

Tomando, ainda, como base a experiência implementada na escola de informática em 2002, pode-se concluir o que segue:

- em primeiro lugar, que a *origem social*, bem como as *características pessoais e familiares*, têm nula ou escassa influência no rendimento acadêmico obtido na universidade. Observou-se que, dentre os 11 alunos com RAO e mesmo entre os outros 20 com RAC, encontravam-se vários estudantes comprovadamente carentes (bolsistas);
- em segundo lugar, que a distinção entre o *ensino público e/ou privado* no que diz respeito à vida pregressa dos sujeitos, igualmente, parece não influenciar no rendimento acadêmico. Como se supunha, o fator determinante parece relacionar-se à qualidade desse ensino;
- em terceiro lugar, que variáveis como a *idade*, ou mesmo o *gênero* (masculino ou feminino), obviamente, não exerceram influências sobre o rendimento acadêmico;
- em quarto lugar, que os aspectos relacionados, diretamente, ao bom rendimento acadêmico dos alunos na universidade deveriam, mesmo, associar-se às *características psicológicas*, ao *meio universitário* e, provavelmente, às *formas de ingresso* e às expectativas em relação ao *mercado de trabalho*.

Essas constatações iniciais devem servir como ponto de partida para uma segunda etapa da investigação, na qual se deve buscar a construção de estratégias que permitam a compreensão de questões relacionadas, por exemplo, com a seletividade, com as características psicológicas e do meio universitário e com as expectativas dos sujeitos em relação ao mercado de trabalho.

No caso da experiência da escola de informática, optou-se por investigar, em relação à seletividade, a demanda da chamada Região Sul que, de acordo com o *perfil socioeconômico dos candidatos ao processo seletivo da*

UCPel (UCPel, 2001), coincide com os municípios de origem da maioria dos candidatos à universidade. A Secretaria de Educação do Estado costuma estimar essa demanda não só por intermédio dos concluintes do Ensino Médio, mas como a “demanda reprimida” de todo o universo de estudantes aprovados nesse nível de ensino. De acordo com a Secretaria existe uma expectativa de demanda potencial às IES da Região Sul de, aproximadamente, 128 mil alunos aprovados nas três séries do Ensino Médio. Reitere-se que as universidades que pertencem à Região Sul são: a UCPel, a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), a Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) e a Universidade da Região da Campanha (URCAMP).

Considerando-se, no entanto, o percentual de demanda efetivo de candidatos às universidades (cerca de 13 mil pessoas), deve-se admitir que apenas uma pequena parcela desse potencial de alunos chega a constituir, de fato, o *índice de seletividade* da educação superior. De acordo com as evidências de demanda, observa-se que o *índice de seletividade* da UCPel é, realmente, inferior aos índices obtidos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O relato do pessoal envolvido no processo seletivo, entretanto, parece revelar, igualmente, um nível de seletividade que ultrapassa o simples quociente entre o número de candidatos pelo número de vagas. Na realidade, especialmente quando se comparam os índices de seletividade específicos do ensino de computação e informática, nota-se uma certa *predisposição* dos alunos que se candidatam ao processo seletivo da UCPel. Essa predisposição observada, sem dúvida, associa-se aos dois níveis apontados em relação à seletividade: o *filtro do ingresso* e o *filtro que se observa durante os estudos*.

Em relação ao filtro do ingresso, torna-se relevante ratificar que quanto maior for a relação entre o número de candidatos por vaga, menor será a probabilidade de *desistências*. Reitere-se, por exemplo, a estratégia utilizada pelos cursos de alto prestígio, como a medicina neste sentido. Igualmente, parece associar-se de forma direta ao maior índice de seletividade ocorrido, tanto na UFPeL como na FURG, a possibilidade de captação por essas IFES de alunos *transferidos* da UCPel.

Além dessas primeiras evidências, deve-se admitir que o filtro do ingresso relaciona-se, ainda, com a origem socioeconômica dos candidatos, a qual, de certo modo, influencia diretamente às aspirações profissionais dos estudantes, por um lado no que diz respeito à qualidade de vida pregressa dos alunos e, por outro, com a possibilidade de inserção no percentual de 14,61% da população que, de acordo com UCPel (2002, p. 4) “*concentra 24,25% da renda total da região, ou seja, recebe de cinco a dez salários mínimos, ou mesmo a 1,85% da população, cujos rendimentos superam a casa dos R\$ 4,5 mil*”.

Considerando-se o segundo filtro, ou seja, o *nível de seletividade durante os estudos*, entretanto, tornar-se-á precipitada qualquer injunção que se faça em relação aos influxos desse nível no rendimento acadêmico dos alunos. Em primeiro lugar, porque a taxa de diplomação média dos cursos de computação e informática das Ifes coincide com a taxa de diplomação da ESIN.

Em segundo lugar, porque – como se fez referência – *a origem social*, especialmente entre os ricos e os pobres, exerce escassa influência no rendimento acadêmico universitário. Em terceiro lugar, porque se acredita na possibilidade de reversão do filtro de seletividade durante os estudos. Reorganizada, então, a concepção que se tinha, em 2002, acerca das possibilidades de influência dos níveis de seletividade, passou-se a investigar os alunos com RAO e RAC a respeito de suas características psicológicas e dos influxos do meio universitário sobre os seus desempenhos e suas expectativas em relação ao mercado de trabalho.

Considerando-se o nível do rendimento acadêmico dos sujeitos identificados, evidentemente, não se observou qualquer indício que se pudesse relacionar aos problemas de aprendizagens, mesmo que se tenha analisado, nesta perspectiva, somente os *históricos escolares*. Torna-se relevante, no entanto, relatar que os históricos escolares dos sujeitos com RAO e RAC constituem-se por meio de uma homogeneidade quase absoluta de aprovações em disciplinas e um índice muito alto de frequência às aulas.

Objetivando-se investigar, então, as influências do meio universitário e as expectativas dos sujeitos com RAO e RAC em relação ao mercado de trabalho, optou-se por empregar um tipo de *entrevista semiestruturada*, privilegiando questões abertas como: O que fazes para obter tal rendimento? Quais vinculações, além da sala de aula, mantém com a Universidade? Quais tipos de estratégias utilizas para estudar? E, por último, quais as expectativas que tens em relação ao mercado de trabalho?

Durante o desenrolar dessas entrevistas, pode-se constatar que os alunos com RAO e RAC, por características intrínsecas à constituição de suas relações no interior da Universidade, apresentaram-se espontâneos e solícitos para *bate-papos* sobre ensino, aprendizagem e, também, a respeito de avaliações. Em outras palavras, deve-se supor que esses estudantes consideram-se importantes e protagonistas desses processos, tornando-se colaboradores da escola. Foi possível observar nos relatos e em várias ações desses sujeitos algumas relações de poder que são conquistadas por eles no que diz respeito à construção do currículo, às aquisições de computadores para os laboratórios, as suas opiniões sobre os colegas e até mesmo sobre as práticas e os estilos de avaliação dos professores.

Torna-se relevante, neste ponto do estudo, ratificar as ideias de Jean Piaget e Paulo Freire, especialmente quando esses autores apontam as ações de *protagonismo* e/ou de *colaboração* como amplificadoras da *autoestima*, da *autonomia* e, em consequência, das *relações de afetividade positivas* em relação aos estudos. Esse princípio encontra-se fundamentado em Piaget (1970, 1978) e em quase a totalidade da obra de Paulo Freire, podendo-se destacar como referências Freire e Revière (1987) e Freire (1997).

Nesta perspectiva, pode-se ratificar, além do excelente rendimento acadêmico observado nos sujeitos com RAO e RAC, a predominância entre eles de um forte interesse pelos estudos. Embora a princípio não houvesse qualquer tipo de suspeita a respeito de distinções significativas entre esses sujeitos, tornou-se evidente durante as entrevistas, especialmente pelo espírito de

competitividade demonstrado por alguns dos entrevistados, que aos alunos com RAO poder-se-iam associar, sem dúvida, motivações e estratégias relacionadas com a abordagem de *alto rendimento* (Bessa; Tavares, 2000).

Questionados, especificamente, sobre a questão anterior, que se tornou relevante, tendo em vista a necessidade de compreensão das diferenças entre as estratégias adotadas para estudar, os sujeitos pareceram desvendar até mesmo o porquê da classificação e/ou distinção de caráter subjetivo que se havia proposto para eles no início da investigação, ou seja, de alunos com RAO de um lado e com RAC de outro. Evidentemente, a condição que de forma intrínseca havia servido para dividi-los e continuava até então dissimulada na pesquisa relacionava-se, diretamente, ao tempo de dedicação aos estudos pelos sujeitos.

Dos nove alunos com RAO entrevistados, seis pertenciam aos grupos de pesquisa da escola de informática e se dedicavam exclusivamente à Universidade. Além disso, esses seis alunos recebiam bolsas de iniciação científica (CNPq, FAPERGS, etc.). Essa constatação serviu, inclusive, para que se ratificasse o quanto são importantes para o rendimento acadêmico dos alunos as atividades que a Universidade proporciona além da sala de aula.

Em relação às expectativas quanto ao mercado de trabalho, igualmente observou-se entre os estudantes com RAO e RAC um grande entusiasmo. Na maioria dos casos, por serem bons alunos, a sua força de trabalho é também prestigiada na própria UCPel, que concede bolsa de trabalho para muitos deles e fora da Universidade, quando vários começam a exercer, informalmente, a profissão. Esse fato, diga-se de passagem, não se altera após a Graduação, pois, como a profissão não é regulamentada, a certificação acaba sendo outorgada, exclusivamente, pela competência técnica dos egressos. Especialmente entre os alunos que se vinculam com a pesquisa, notou-se entre muitos a expectativa da Pós-Graduação.

Reitere-se, no entanto, que essa realidade configura uma minoria de alunos (31 de um total de 78 ingressantes dessa geração). Se considerado o retorno de receita desse universo, deve-se, ainda, descontar as diplomações

(2), os trancamentos (3), as desistências (2), as transferências (5) e os abandonos (2). Em relação ao total de matriculados da geração de 1997/02 (29 alunos), observou-se que o somatório entre os estudantes com RAO e RAC (17 alunos) compunha, ainda, a maioria da amostra (58,62%).

Essa evidência remeteu à pesquisa para outras questões, que, sem dúvida, deveriam envolver a principal razão da investigação, ou seja, o fracasso. Reitere-se que, subjetivamente, os dados evidenciados até então tenderam a corroborar uma premissa óbvia, mas que não havia sido comprovada, isto é, a existência de uma relação inversa entre o rendimento acadêmico com a evasão e a retenção – quanto maior o rendimento acadêmico menor o fracasso e vice-versa. Nesse momento, optou-se por identificar os alunos não enquadrados com RAO ou RAC como de rendimento acadêmico sofrível (RAS).

Constatou-se que dos 47 sujeitos identificados com RAS, os quais representavam 60,25% da amostra da geração de 1997/02, apenas 12 alunos continuavam matriculados em 2001/01. Esse fato, sem dúvida, serviu para comprovar que o baixo rendimento acadêmico relaciona-se diretamente com a evasão. Deve-se, inclusive, supor, considerando-se o reduzido número de *trancamentos*, *desistências* e *abandonos* entre os alunos com RAO e RAC, que o baixo rendimento acadêmico (associado à *retenção*) possa ser o principal causador de evasão.

Essa constatação, no entanto, parece guardar questões muito subjetivas. O primeiro aspecto que se deve considerar relaciona-se ao fato de os alunos retidos, normalmente, justificarem os *trancamentos* ou os *abandonos* por razões financeiras. Entre esse universo pode-se observar, na realidade, o exercício pleno da ação entre custo e benefício.

Especialmente entre os 16 *abandonos*, observaram-se 7 situações de inadimplência, ou seja, casos de estudantes que não se matricularam em 2001/01, pois não estavam “quites com a tesouraria”. Entre eles, pode-se constatar, como disse o sujeito 36916, “*que o sacrifício de estudar nem sempre vale a pena*”. Tornou-se claro, igualmente, nesses casos, que o ato de “não pagar” nem sempre significa o fato de “não poder pagar”. Outra ocorrência que se

apresentou relevante entre os 16 casos de *abandono*, foi a reincidência de *trancamentos* no universo desses alunos. Nesse particular, pode-se observar que 6 sujeitos já haviam trancado a matrícula pelo menos uma vez antes de abandonarem.

Em relação à motivação e às estratégias para estudar, pode-se constatar que os sujeitos matriculados com RAS não se enquadraram especificamente nas categorias sugeridas por Bessa e Tavares (2000). Na realidade, nesse universo de alunos, observou-se pouca motivação para os estudos e uma alternância entre as estratégias empregadas para estudar. Entre eles, não resta dúvida, as manifestações de afetividade com os estudos foram inferiores se comparadas às dos colegas com RAO e RAC.

Esses aspectos que se associam especificamente ao fracasso, passaram a merecer, por parte da investigação que se empreendeu, um maior destaque após essas constatações iniciais. Por um lado porque o seu entendimento, certamente, reduziria o desequilíbrio econômico da escola de informática; por outro, a sua compreensão, provavelmente, amenizaria o baixo rendimento acadêmico, em cujo universo encontravam-se os alunos com dificuldades de aprendizagem.

O espaço que se deveria pesquisar, também, havia se tornado claro. Seria necessário desvendar com maior profundidade os extremos e especialmente o universo dos alunos matriculados sem RAO e/ou RAC (iminentes evadidos). Sendo assim, a partir do segundo semestre letivo de 2001, até mesmo para comprovar a realidade que se havia desvendado pela geração de 1997/02, optou-se por adicionar ao universo da investigação a geração de 1998/01, na qual houve o ingresso de 77 alunos, sendo 68 por meio do processo seletivo (vestibular), 7 por reopção (de outros cursos da própria UCPel) e 2 por transferência (de outras IES). De acordo com informações obtidas junto a Seção de Documentação e Registros Acadêmicos da UCPel, após o período de rematrículas de 2001/02, continuavam matriculados 39 alunos, tendo ocorrido uma formatura, 10 trancamentos, 8 desistências de vaga, 3 transferências e 16 abandonos.

Além das evidências que serviram para ratificar as constatações construídas a partir do estudo com a geração de 1997/02, a pesquisa sobre os ingressantes de 1998/01 permitiu que se desvendassem novos aspectos relacionados ao fracasso. Observa-se a seguir o resumo das interações com os sujeitos com RAS. Quanto à impossibilidade de dedicação integral aos estudos e, também, a não participação em projetos de pesquisa, os sujeitos entrevistados com RAS justificaram as suas ausências, elegendo outras prioridades, especialmente relacionadas ao “sustento”.

Quanto ao baixo desempenho, os sujeitos com RAS também foram unânimes em reconhecer o fracasso, relacionando as dificuldades às deficiências originadas na escola e, especialmente, a *matofobia*, termo que Papert (1980) utiliza para justificar *o medo de Matemática*. Esse autor defende a ideia que, ao longo do processo de escolarização, os alunos passam de um estado *matófilo* para um estado *matófobo*, ou seja, *de amantes da Matemática e da aprendizagem para pessoas fóbicas em ambas* (Papert, 1980, p. 60).

Mais do que o reconhecimento das dificuldades pontuais, merece destaque o diagnóstico construído pelos próprios alunos com RAS a respeito de seus fracassos. Observe-se a seguir:

- Os professores não têm capacidade para tratar com quem chega sem base. O pessoal se sente constrangido em falar e termina perdendo o interesse, porque perde o andamento da matéria... (s. 37156).
- Existe uma tendência dos professores em igualarem os alunos, ou seja, tratarem todos como se cada um entendesse da mesma forma. Um grande problema é que alguns alunos estão repetindo a disciplina e pedem para o professor avançar ou ir mais rápido... Aí o professor avança e fica mais difícil para quem ainda não viu aquilo e nem tem uma outra base... (s. 37156).
- Os professores dão muita matéria, mas não corrigem os exercícios no quadro. Na próxima aula dão a matéria de continuação e tu ficas sem saber... Se a gente pede que corrija todos os exercícios ou pede mais explicação, o professor diz não ter tempo... E a gente pede monitorias e também não têm... (s. 37581).
- Os professores se baseiam mais naqueles que vêm do ensino técnico, com uma boa base matemática e a gente vai ficando cada vez mais para trás... (s. 37605).

- *A falta de informação sobre as linhas (áreas) oferecidas pelos cursos de Informática deixa uma falsa expectativa, ocasionando um certo desinteresse, principalmente, quando, junto a isso ocorrem reprovações...* (s. 37813).
- *Têm certas coisas que vão desinteressando a gente. Por exemplo: para a matéria de Redes não tinha um laboratório para aprendermos diretamente e para sistemas discretos tinha. Acho isso errado...* (s. 38756).

Reitere-se nos relatos anteriores que alguns sujeitos revelam, subjetivamente, uma manifestação de desânimo progressiva com os estudos como, por exemplo, “o pessoal se sente constrangido em falar e termina perdendo o interesse“, “a gente vai ficando cada vez mais para trás”... Na realidade, especialmente por intermédio das pesquisas anteriores que se tinha a respeito dos evadidos, pode-se comprovar que essas relações de afetividade negativa e, principalmente que se caracterizam pela retenção, terminam, mais cedo ou mais tarde, ocasionando a evasão.

Nesse sentido, pode-se supor que a evasão (categorizada pelas desistências e pelos abandonos) decorre dessas relações. Em outras palavras, deve-se admitir que existe uma relação inversa entre a afetividade positiva e o fracasso. Após a conclusão do trabalho, a sensação que ficou para a comunidade da escola de informática pode ser resumida pela fala de um professor ao afirmar que “a impressão que dá é a de enchermos as mãos de alunos e depois perdê-los como água por entre os dedos”.

No roteiro de *autoavaliação* que a CPA da UCPel sugeriu para aplicação pelos cursos em 2005, a seleção de categorias e indicadores é, sem dúvida, mais abrangente do que se contemplou na experiência da escola de informática em 2002. Nesse *roteiro* é permitido aos coordenadores ousarem e investigarem sobre o que for de interesse de suas comunidades. Para alguns, mais do que compreender a dinâmica das gerações de alunos, pareceu ser mais interessante buscar informações a respeito dos egressos, sobre o que estão fazendo, se trabalhando ou não na profissão, etc. Para outros, a opção foi centrar o foco nos empregadores. A ideia é saber se o perfil de profissionais formados atende o mercado de trabalho.

De qualquer modo, o que se pretende com o processo de autoavaliação institucional na UCPel é ultrapassar a perspectiva do diagnóstico puramente situacional. A experiência vivida na universidade em outras ocasiões, serviu para comprovar que a comunidade acadêmica espera mais do que um relatório após o término de um ciclo avaliativo. A comunidade envolvida na avaliação deseja aprender mais do que já sabia. É preciso valorizar mais o processo, as representações, as vivências e, principalmente, a participação e as sugestões de toda a comunidade.

Conclusões

Desde meados da década de 80, passando pela época do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que serviu como marco da autoavaliação para muitas IES (nos anos 90) e até hoje, observa-se um esforço das instituições em praticar o caráter formativo inerente à avaliação ou autoavaliação institucional.

Não raro, até mesmo na sistematização de algumas experiências institucionais, observa-se “no arauto” a intenção de relacionar algo à autoaprendizagem. Na medida em que se aprofunda o tema, entretanto, nota-se que a prática da autoavaliação não ultrapassa o nível das pesquisas de opinião e o preenchimento de relatórios puramente descritivos.

Contraopondo-se a essas práticas mais tradicionais, que buscam como resultado o controle ou mesmo o somatório de produtos e dividendos, existe toda uma produção teórica de resistência a esse paradigma dominante. No trabalho de Contera (2000), por exemplo, especialmente quando a autora enfatiza alguns polos de tensão entre dois modelos extremos de avaliação da qualidade (*regulação e democrático*), apresentam-se alguns indicadores de significativa importância, sobretudo entre concepções de avaliação: se na avaliação do tipo regulação os interesses devem ser técnicos, de racionalidade instrumental, quantitativos, punitivos, competitivos e retroativos; na avaliação do tipo democrático os interesses devem ser emancipatórios, de racionalidade valorativa, qualitativos, de aperfeiçoamento, permanentes e de proatividade.

Dias Sobrinho (2005), igualmente, chama a atenção para esses polos de tensão, no caso enfatizando o paradigma experimentalista e o heurístico como epistemologias distintas de avaliação. Se no paradigma experimentalista privilegia-se o controle, a avaliação somativa e a mensuração de quantidades, no paradigma heurístico deve-se buscar a formação, a avaliação formativa e, principalmente, a participação de todos os sujeitos envolvidos na avaliação.

Observa-se, tanto nos aspectos enfatizados no tipo de avaliação *democrático* (Contera, 2000) como no paradigma *heurístico* (Dias Sobrinho, 2005), que existe uma relação entre a exequibilidade da avaliação e as estratégias metodológicas de caráter naturalista, fenomenológica e, enfim, de subsídios típicos da Antropologia e da Etnografia, ou seja, do uso de técnicas plurirreferenciais, que permitam a revisão constante do foco da investigação.

No caso do presente texto, por exemplo, quando se propõe a compreensão do sucesso e o entendimento do fracasso acadêmico pode-se, por um lado, dentre outros aspectos, olhar o tempo de dedicação aos estudos e as estratégias dos alunos para estudar, as perspectivas profissionais e a relevância do mercado de trabalho, e, por outro, focar a falta de motivação, os problemas familiares e pessoais, a carência de base, a ausência de perspectivas profissionais, as dificuldades financeiras, os motivos das reprovações, a inexistência de empatia com os professores e, enfim, quaisquer outras razões pensadas pelos avaliadores ou apontadas pelos avaliados.

Por fim, distante do que para muitos possa ser considerado o *laissez faire*, a presente proposta vislumbra a reflexão sobre os fenômenos da evasão e da retenção e, quem sabe, suas contenções, baseando-se na autoavaliação institucional. Avaliação que pressupõe uma concepção subjacente, uma epistemologia. Avaliação enquanto *processo* (Penna Firme, 1998). *Processo: filosófico* (enquanto respeita valores); *social* (na medida em que têm implicações de transformação em andamento); *pedagógico* (enquanto propõe caminhos, metodologias e procedimentos); *técnico* (enquanto trabalha com instrumental adequado e o mais aperfeiçoado possível); *político* (enquanto se insere num contexto que realmente favorece, apoia ou estimula o processo em anda-

mento ou permite que ele aconteça). Processo *administrativo*, que possibilite o estudo de viabilidades, que aborde questões de custos, espaço tempo e que facilite indicar a cada um “onde lhe aperta o sapato”.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BESSA, José; TAVARES, José. Níveis de ajustamento e auto-regulação acadêmica em estudantes do 1º ano (comum) de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. In: TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A. (Org.). *Ensino Superior: (in)sucesso acadêmico*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 107-132.
- CONAES. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília: Ministério da Educação. 48f. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep, 2004.
- CONTERA, Cristina. Modelos da evaluación de la calidad de la Educación Superior. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – Raies*, v. 5, n. 2 (15), p. 7-18, mar. 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. *Sinaes*. Mudança de paradigmas. Por uma ético-epistemologia da avaliação. In: *II Seminário das CPAs do Rio Grande do Sul: desafios e perspectivas para a avaliação interna face ao Sinaes*. Santa Cruz do Sul: Unisc (Paiung), jul. 2005. Palestra.
- FREIRE, Paulo; Rivièrè, Pichon. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Rivièrè*. São Paulo: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- INEP. *Resultados e tendências da educação superior*. Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 68f. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep, 2000.
- LATIESA, Margarita. *La deserción universitaria: desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas; Siglo XXI de España, 1992.
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; TUTIKIAN, Jane; Holz, Norberto. *Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- MEC/SESU. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de Graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: Ministério da Educação. 151 f. Secretaria Especial do Ensino Superior, Sesu, 1997.

PAPERT, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PENNA FIRME, Thereza. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Rio de Janeiro: Ensaio, 1998.

PIAGET, Jean. Evolução intelectual da adolescência à vida adulta. In: FONEME, 3., CONVENÇÃO, 1970, Milão – Itália. *Anais...* Tradução de Fernando Becker e Tânia Marques. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGEDU, 1993. 20 f.

_____. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo In: *Problemas de Psicologia genética*. (3ª Parte). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques. *Co-responsabilidade acadêmico-administrativa: gestão da ordem e da desordem na universidade*. 2003. 217p. Tese (Doutorado) – UFRGS; Faculdade de Educação, 2003.

UCPEL. *Perfil sócio-econômico dos candidatos ao Processo Seletivo de 2001/01 na UCPel*. Pelotas: UCPel. 8f. Relatório do Centro de Informática, 2001.

UCPEL. Levantamento do Itepa – UCPel mostra também apenas 5,9 mil pessoas incluídas no topo da pirâmide social. In: GUIMARÃES, Álvaro. Pobres, muito pobres e excluídos são 240 mil. *Diário Popular*, Pelotas, 11 ago. 2002. Caderno Trabalho e Sociedade, p. 4.

UCPEL. *Roteiros de auto-avaliação de cursos*. Pelotas: UCPel, v. 1, 5f., v. 2, 7f. Projeto da Comissão Própria de Avaliação, 2005.

Recebido em: 21/4/2008

Aceito em: 23/10/2008